

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marlon César Silva

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM UBERABA – MG:
PRESSUPOSTOS, DESENVOLVIMENTO E EFETIVAÇÃO

Uberaba, MG

2019

Marlon César Silva

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM UBERABA – MG:
PRESSUPOSTOS, DESENVOLVIMENTO E EFETIVAÇÃO

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

Linha de pesquisa – Formação de Professores e Cultura Digital.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Célia Borges

Uberaba, MG

2019

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

S349a Silva, Marlon César
O atendimento educacional especializado em Uberaba – MG: pressu-
postos, desenvolvimento e efetivação / Marlon César Silva. -- 2019.
181 f. : il., fig., tab.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Tri-
ângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2019
Orientadora: Profa. Dra. Maria Célia Borges

1. Professores - Formação. 2. Educação especial. 3. Inclusão escolar. 4.
Política pública. I. Borges, Maria Célia. II. Universidade Federal do Triân-
gulo Mineiro. III. Título.

CDU 371.13

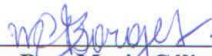
MARLON CÉSAR SILVA

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM UBERABA – MG:
PRESSUPOSTOS, DESENVOLVIMENTO E EFETIVAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em **Fundamentos Educacionais e Formação de Professores**, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.
Orientadora: **Profa. Dra. Maria Célia Borges**

Uberaba, MG, 20 de março de 2019

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Maria Célia Borges
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Profa. Dra. Helena de Ornellas Sivieri Pereira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Profa. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira
Universidade de Uberaba - UNIUBE

A todos e todas que pleiteiam o respeito às diferenças, na condição de pessoas com necessidades educacionais especializadas. À minha mãe Neuza, ao meu sobrinho Otávio e o apoio incondicional e paciente do José Mardonio. Vocês foram, e confio que sempre serão, apoio e força em minha trajetória para seguir em frente.

AGRADECIMENTOS

Agradecer...

Ao “Criador”, por nos permitir lograr com êxito o término dessa breve, porém árdua jornada, com dificuldades, obstáculos, mas de muita aprendizagem para a vida, para o conhecimento. Todo esse processo muito contribuiu para me edificar como pessoa.

Quando digo que acabou, posso também concluir que não, sendo que em um trabalho científico nem todos os argumentos são esgotáveis. Para cada dia muita fé e perseverança. Para cada novo começo, fortaleza ...

À minha família, minha mãe *Neuza*, meus irmãos *Ualisson*, *Diego*, *Douglas*, meu padraсто *Edwardes* e o *José Mardonio*, também da família Silva, pelos momentos rápidos juntos, até mesmo pelos intermináveis conflitos existentes na convivência, pelos novos membros que chegaram e, por estarmos aprendendo uns com os outros cada vez mais, ainda que de um jeito “meio torto”. Aos lindos *Otávio* e *Yasmin* pelo amor verdadeiro e puro.

À amiga *Marilene Rita Rocha de Oliveira*, por me ouvir sempre nos momentos mais difíceis e por compartilhar este trabalho. Juntos, sempre somando para obter os melhores resultados.

Às professoras da Educação Infantil e séries iniciais da Escola Municipal *José Marcus Cherém*, Prof.^a *Marluce Oliveira*, Prof.^a *Mary Geraldino*, Prof.^a *Maria Inez*, e à coordenadora pedagógica *Luiza Naves*, pela convivência no dia a dia e a jornada de trabalho juntos.

Às diretoras das Escolas da rede municipal de ensino participantes: Diretora Escolar *Beatriz Faustino Monteiro*, Diretora Escolar *Gislene de Freitas Rocha*, Diretora Escolar *Osana Maria Leal*, que oportunizaram o acesso aos lócus selecionados para fomentar o desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos participantes da pesquisa, que confiaram na proposta de investigação e contribuíram de forma singular para a consolidação desta.

Aos docentes do PPGED – UFTM, pela oportunidade de apreensão de novos saberes e conhecimentos filosófico-científicos. Em oportuno, ao Técnico em Assuntos Educacionais, *Alex Araújo Macedo*, pelos inestimáveis serviços prestados, pela paciência e acolhimento .

À minha orientadora professora Dra. *Maria Célia Borges*, com quem aprendi muito, que me conduziu e soube ser paciente quando me deparei com obstáculos e tropecei pelo caminho, sempre me orientando com fé, entusiasmo e positivismo na perspectiva de que tudo daria certo. E deu.

Às queridas e gentis professoras Dra. *Helena de Ornellas Sivieri Pereira* e Dra. *Vânia Maria de Oliveira Vieira*, pela leitura e contribuições ímpares para que as bases para a construção desse trabalho fossem se tornando sólidas em atendimento ao rigor de ciência que este merece.

Às professoras, Dra. *Váldina Gonçalves da Costa* e Dra. *Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro*, pela leitura criteriosa deste trabalho, contribuindo e agregando elementos relevantes na sua construção.

À Simone das Graças Leal, pela parceria e a confiança desde o início no Mestrado. Os tropeços e acasos nos uniram até no momento da orientação. Nada foi ao acaso.

A todos que acreditaram no meu projeto de pesquisa, nas minhas convicções e objetivos, que estiveram ao meu lado durante a caminhada, que torceram e estiveram presentes, cada um ao seu modo, o meu muito obrigado!

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”

Rubem Alves

RESUMO

A investigação intitulada “O Atendimento Educacional Especializado em Uberaba – MG: Pressupostos, Desenvolvimento e Efetivação” é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM. Ela buscou conhecer o Atendimento Educacional Especializado - AEE nas escolas públicas municipais de Uberaba. Para o levantamento das informações, foram selecionadas três unidades de ensino da rede municipal de ensino de Uberaba-MG, com ênfase em seus pressupostos de integração e/ou inclusão, a formação dos professores envolvidos no processo e as contribuições/limitações no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, tendo como foco o AEE e a formação dos docentes para atender ao público-alvo da educação especial. Esta pesquisa contou com três instrumentos metodológicos: a pesquisa bibliográfica, a análise documental da legislação vigente e entrevistas semiestruturadas. O aporte teórico da pesquisa bibliográfica foi sustentado por Barreto (2012, 2015), Brzesinki (2017), Borges (2012), Dourado (2015), Gatti (2008), Glat (2005), Marchesi et al (2015) Saviani (2005,2009) e Silva (2017), e a análise de documentos oficiais sobre as políticas de inclusão, com consulta a leis, portarias, resoluções, dentre outros documentos. Para a construção do aparato legislativo, verificou-se a legislação vigente, como o PNE/2014 e Resolução nº 2/2015. O instrumento utilizado para a coleta de informações foi a entrevista semiestruturada, gravada em áudio. Participaram da entrevista três docentes que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, quatro que atuam no AEE por um período igual ou superior a cinco anos, bem como três gestores e três coordenadores pedagógicos envolvidos nesse processo. Para a análise dos dados utilizou-se a técnica da triangulação de dados. Os resultados revelaram que o AEE é um investimento importante que se insere no preceito de integração escolar e favorece uma maior qualidade na educação. Quanto ao processo de inclusão educacional da rede municipal de Uberaba, e também no Brasil, ainda há muito que avançar. São indicadas várias medidas relativas à formação docente, melhorias em recursos humanos e estruturais, fortalecimento de parcerias com a instituição familiar e áreas de saúde e investimentos nos espaços educativos. A construção de uma sociedade mais justa e que respeita as diferenças é condição *sine qua non* para o vislumbre de uma escola mais inclusiva.

Palavras-chave: Formação de professores. Políticas de Inclusão. Atendimento Educacional Especializado. Público-alvo da Educação especial.

ABSTRACT

This research entitled "The Specialized Educational Assistance in Uberaba - MG: Assumptions, Development and Effectiveness" - is linked to the Postgraduate Program in Education (PPGE) of the Federal University of Triângulo Mineiro - UFTM. The study aimed to get to know the Specialized Educational Assistance - AEE in public schools in the municipality of Uberaba. In order to gather information three teaching institutions of the municipal education network of the municipality of Uberaba-MG were selected concerning the emphasis given on their integration and/or inclusion presuppositions, the training of the teachers involved in the process, and the contributions/limitations in the development of the learning process of students, focusing on The Specialized Educational Assistance, as well as the training of their teachers to meet the target audience of special education. In order to achieve the goals three methodological research instruments were used: the bibliographical research, the documentary analysis of the current legislation and semi-structured interviews. The theoretical contribution of the bibliographical research was supported by Barreto (2012, 2015), Brzesinski (2017), Borges (2012), Golden (2015), Gatti (2008), Glat (2005), Marchesi et al (2005, 2009) and Silva (2017), along with the analysis of official documents on inclusion policies, with consultation of laws, ordinances, resolutions, among other documents. For the building of the legislative apparatus, the current legislation such as the PNE/2014 and Resolution nº 2/2015 were examined. The research instrument used for data collection was the semi-structured interview, recorded in audio. The participants interviewed were three teachers who work in the initial grades of Elementary School and four others who have been working in the Specialized Educational Assistance for a period equal or superior to five years, as well as three managers and three pedagogical coordinators involved in this process. Data triangulation was used to analyze the data. The results revealed that The Specialized Educational Assistance is an important investment which is part of the school integration precept and favors a higher quality of education. As for the process of educational inclusion of the municipal network of Uberaba, and also in Brazil, there is still a lot to be done. Various measures regarding teacher education, human and structural resource improvements, strengthening of partnerships with the family institution and health areas and investments in educational spaces are indicated. Building a more just and respectful society is an essential condition for the glimpse of a more inclusive school. Keywords: Teacher training. Inclusion Policies. Specialized Educational Assistance. Target audience of special education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADA – Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem
AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ATB – Assistente Técnico da Educação Básica
Cadope – Centro de Apoio, Diagnóstico, Orientação e Pesquisa em Educação Especial
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE-MG – Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
CNE-CEB – Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica
CREI – Centro de Referência em Educação Inclusiva
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DEI – Departamento de Educação Inclusiva
EAD – Educação a Distância
EPB – Estudo de Problemas Brasileiros
FMTM – Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro
IBC – Instituto Benjamin Constant
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NAAH-S – Núcleos de Atividades de Altas Habilidades - Superdotação
ONU – Organização das Nações Unidas
OSPB – Organização Social e Política do Brasil
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
PIB – Produto Interno Bruto
Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Pnaic – Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGED – Programa de Pós-graduação em Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
Praler – Programa de Apoio à Leitura e Escrita

Procap – Programa de Educação Continuada

Proformação – Programa de Formação de Professores em Exercício

Progestão – Programa de Capacitação de Gestores no Estado de Minas Gerais

Reuni – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEE – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

Semed – Secretaria Municipal de Educação de Uberaba – Minas Gerais

Simec – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle

TGD – Transtornos Globais de Desenvolvimento

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa Conceitual – Esquema de Encaminhamento ao AEE.....	90
Quadro 1 - Parâmetros Para encaminhamento do Educando ao AEE.....	84
Quadro 2 - Instituições Parceiras no Atendimento às Necessidades Especiais	95
Quadro 3 - Escolas da Rede Municipal de Ensino selecionadas para pesquisa.....	102
Quadro 4 - Docentes em Atuação no AEE e Ensino Regular/Gestores e Especialistas envolvidos na pesquisa.....	104
Quadro 5 - Caracterização das pessoas envolvidas na pesquisa (PAEE).....	109
Quadro 6 - Caracterização das pessoas envolvidas na pesquisa (PERSEI).....	110
Quadro 7 - Caracterização das pessoas envolvidas na pesquisa (GUE).....	110
Quadro 8 - Caracterização das pessoas envolvidas na pesquisa (EECP).....	111

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
	SEÇÃO I	29
2	A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	29
2.1	APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	29
2.2	AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS ÚLTIMAS DÉCADAS	36
2.3	A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO – APERFEIÇOAMENTO E ATUALIZAÇÃO	43
2.4	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	48
	SEÇÃO II	54
3	OS PRECEITOS DE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO EM RELAÇÃO AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE	54
3.1	INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO: PRECEITOS E CONTRADIÇÕES.....	54
3.2	O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) DO LEGAL À MATERIALIZAÇÃO.....	65
3.3	O AEE NA ESCOLA: INTEGRAÇÃO OU INCLUSÃO?.....	76
	SEÇÃO III	80
4	O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UBERABA – MINAS GERAIS	80
4.1	O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM UBERABA-MG – DIRETRIZES E EMBASAMENTO LEGAL.....	80
4.2	FLUXO DE MATRÍCULAS NA REDE MUNICIPAL EM CONCOMITÂNCIA COM O AEE	83
4.3	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE	85
4.4	CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – CREI	90
	SEÇÃO IV	98
5	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA DESENVOLVIDA	98
5.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	98
5.2	O CONTEXTO INVESTIGATIVO (O UNIVERSO DA PESQUISA).....	100
5.3	OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	102

5.4	ESTRATÉGIAS DE LEVANTAMENTO E TRATAMENTO DOS DADOS.....	104
	SEÇÃO V	108
6	ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS	108
6.1	PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	108
6.2	A FORMAÇÃO ESPECÍFICA E O PREPARO PARA O ATENDIMENTO NO AEE	111
6.3	O CONHECIMENTO E PROMOÇÃO DAS AÇÕES E POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DOS EDUCANDOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS (DIVERSIDADE E INCLUSÃO).	118
6.4	A EFETIVIDADE DAS PRÁTICAS DOCENTES NO AEE.....	124
6.5	O ACOMPANHAMENTO E O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE.....	129
6.6	A AVALIAÇÃO DO TRABALHO DO AEE	132
6.7	AMARRANDO AS IDEIAS DA PESQUISA.....	145
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
	REFERÊNCIAS	159
	APÊNDICE A - Roteiro para a entrevista semiestruturada	165
	APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – para professores	167
	APÊNDICE C - Pedido de autorização para realização de pesquisa científica – entrevista	169
	ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da UFTM	170

1 INTRODUÇÃO

A tessitura deste trabalho dissertativo tem sua viabilidade proporcionada pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (PPGED-UFTM), centrado na linha de pesquisa “*Formação de Professores e Cultura Digital*”, como relatório da pesquisa desenvolvida para obtenção do título de Mestre em Educação. Deste modo, o estudo apresenta, como principal discussão, políticas públicas educacionais de inclusão, com enfoque no Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como a investigação sobre o preparo e formação dos docentes nas escolas da rede pública de ensino municipal de Uberaba – Minas Gerais, para o atendimento da diversidade encontrada no *locus* de investigação de tal estudo. O AEE¹ é um serviço da educação especial, disponível nas escolas regulares e tem como função complementar ou suplementar a formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Com a finalidade de evitar equívocos, esclarecemos que o debate realizado na perspectiva do termo *diversidade* tem como prerrogativas o atendimento ao trato com as diferenças encontradas nos ambientes escolares.

As pretensões que fundamentaram a busca e a inquietação por respostas para a elucidação deste trabalho de pesquisa fizeram com que eu, como pesquisador, retrocedesse há algum tempo. Quando ainda criança, sempre dizia que seria um professor. Na verdade, para mim, já era quase que algo idealizado. No contato com os amigos, irmãos e primos, sempre simulávamos, em brincadeiras, situações de reprodução da sala de aula, com a organização dos alunos em filas. Eu sempre assumia a posição do professor, aquele que ensinava concomitante à participação dos estudantes figurantes ali representando a classe, que deveriam, de alguma forma, aprender ou estariam sujeitos até mesmo a uma “punição”. Na verdade, acabava reproduzindo um modelo de escola tradicional, o mais presente naquele momento. Contudo, era muito divertido.

Pude perceber, com o passar dos anos, e a partir de importantes reflexões, que a escolha de uma profissão não pode se dar pelo simples fato de estarmos imersos nas brincadeiras que fazem parte do imaginário infantil, sendo que estas nem sempre irão representar na vida adulta uma profissão. Talvez essas questões representem um jeito de ser, podendo, de certa forma,

¹ (MEC, Resolução de n. ° 04, de 02/10/09).

Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf > acesso em 02.06.2018.

delinear que tipo de profissional você se tornará.

Quando me lembro de como eram as aulas, reflito que hoje tal modelo é criticado e visto como o da Pedagogia tradicional. Com o passar do tempo, os objetivos e pretensões foram se tornando outros. O “choque de realidade” com as situações da vida, em seu cotidiano, parece nos direcionar a outros patamares. Outros propósitos vão surgindo, com outras situações e possibilidades e, ao mesmo tempo, alguns dos sonhos e anseios vão sendo tolhidos. Porém, também é possível vislumbrar outros paradigmas para atender aos desafios hodiernos. Para tanto, entendemos que o cenário educacional do século XXI nos convida a uma importante reflexão quanto aos desdobramentos necessários à reforma dos sistemas educacionais. Nesse sentido, ao dialogarmos com Geraldi (2004, p. 92), percebemos que:

Seria absolutamente tolo imaginar que no entrecruzamento das crises a escola não estaria implicada. E a identidade da profissão de professor permaneceria intocada. Felizmente estamos ultrapassando o modelo de professor “controlador no processo de aprendizagem do aluno”, operador da parafernália didático-pedagógica. Na crise, gesta-se o novo.

Você vai crescendo e ouvindo de seus familiares que deve se dedicar a um trabalho, estudar e buscar uma formação por intermédio de uma profissão que lhe dê um bom retorno financeiro. Desta forma, me percebi distanciar um pouco de meus sonhos e objetivos almejados, aproximando-me, principalmente, daqueles incutidos pela família. Desde criança ouvia as pessoas falarem que os professores ganhavam mal e não eram valorizados. Nesse sentido, procurei, com dificuldade, me enveredar por outros caminhos, que não deram muito certo, mas valeram como importantes experiências. Como podia contar somente com o apoio de minha mãe, percebi que a vida não seria muito fácil. Desde muito cedo, precisei trabalhar e estudar ao mesmo tempo, ainda que as atividades que desempenhasse não figurassem propriamente como uma forma de trabalho, ou seja, fazia “bicos” diversos ou trabalhava por meio período na condição de trabalhador informal.

Fui alfabetizado em uma escola de pequeno porte da rede pública denominada “*Escola Estadual Santa Cruz*”, nos dias de hoje pertencente à rede municipal de ensino da cidade de Ibiá-MG, com a denominação de “*Escola Municipal Margarida Dias*”. Hoje me lembro de que em meio a greves promovidas na rede de ensino estadual de Minas Gerais naquele período, e ainda uma mudança de escola, fui reprovado em um determinado ano, do qual não me recordo agora, sendo que também apresentava alguma dificuldade no conteúdo de matemática, questão que consegui sanar após um breve tempo. Sempre fui muito empenhado e comprometido com os estudos e a escola, apesar de sempre ser muito tímido e um pouco calado, o que de certa

forma me prejudicou nas relações sociais, entre outros aspectos.

No início dos anos 1990 ingressei no Ensino Fundamental II, ainda antiga 5ª série, e mudei de escola. Essa unidade de ensino era chamada de *Escola Estadual de Ibiá* ou *Ginásio*, tendo sido seu nome alterado alguns anos mais tarde para “Escola Estadual Doutor *Pedro Dias dos Reis*”, local que ainda mantinha turmas masculinas e femininas, tornadas salas mistas alguns anos depois. Fiquei muito empolgado com todo aquele processo de transição e passei a perceber esse universo como um espaço de oportunidades ao meu crescimento pessoal, com uma grande sede de aprender novas coisas. Havia um professor para cada matéria e passei a conhecer outros colegas e o ritmo do lugar. Sempre gostei muito de escrever e lembro-me de que havia uma matéria chamada Redação. Somente para recordar, nas séries iniciais o nome era *Redação e Expressão e Composição*. Hoje percebo que provavelmente eu me esforçava e escrevia melhor que alguns colegas. Porém, agora vejo, com propriedade, o quanto é desafiador o exercício da escrita, não podendo ser prolixo nem rebuscado ao extremo, tendo que ter equilíbrio entre ser coeso e o ato de abstrair questões que perpassam pelo subjetivo ou senso comum, observando a verdade e as falácias e tendo que optar pela paráfrase e o saber científico.

Entendi que escrever bem parece perpassar por um trabalho artístico por meio do qual você escolhe os melhores ângulos, as melhores tintas, os pincéis adequados para delinear cada ponto da obra, de forma que a mensagem possa ser transmitida ao interlocutor de maneira objetiva e prazerosa, com cores que façam sentido e, por fim, cujo ator possa ser bem representado ao assinar sua obra de arte com a devida excelência.

Os anos nas séries finais do Ensino Fundamental foram, de certa forma, uma das melhores fases da minha vida. Sempre admirei muito os meus professores, respeitando-os e “respondendo à altura”. Percebi que também era admirado por eles, que notavam minha incessante busca pelo aprendizado e demonstração de que precisava alcançar objetivos favoráveis ao meu crescimento pessoal. Nas reuniões de pais e mestres na escola, minha mãe sempre voltava para casa muito feliz com tantos elogios recebidos pela minha conduta, esforço e humildade, esta última talvez traduzida pelo forte indício de timidez, já apontado aqui. Também posso dizer que foi um período bastante árduo no qual passei por experiências muito difíceis e que quase me fizeram abandonar os estudos. Entretanto, as questões foram se resolvendo e, com o tempo, tudo foi se organizando novamente.

Quando ingressei no Ensino Médio, não havia muitas opções de curso para naquele momento dar continuidade aos estudos. Sendo assim, no primeiro ano optei por começar, no segundo grau, o curso científico, que apresentava características de uma preparação para o vestibular. Cursei normalmente esse ano com entusiasmo e cheio de ideias e projetos. No

entanto, precisei rever algumas questões, já que o sonho de ir para a universidade não parecia estar próximo das minhas condições e realidade financeira, pois percebia a formação básica como uma condição para me inserir no mercado de trabalho. Passei, então, a considerar a possibilidade e necessidade de uma importante mudança em meus planos.

Em 1996 surgiu a oportunidade de realizar o Curso Técnico em Contabilidade. Tinha vontade de primeiramente cursar o Magistério, o que aos olhos das pessoas mais próximas era visto como curso direcionado ao público feminino. Meus familiares viam no curso de Contabilidade uma opção melhor à inserção no mercado de trabalho. Ledo engano! Aliando a vontade de entrar no Magistério com a não garantia de realização profissional, ao concluir o primeiro curso, matriculei-me neste curso, o que significou uma experiência riquíssima, apesar de mais uma vez não ter tido a possibilidade de vivenciar o trabalho e a experiência na carreira docente. Esse era um momento de importantes transformações nas políticas educacionais no Brasil. Vale destacar que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estava recentemente entrando em vigor².

Naquele momento o acesso à educação superior não era “democrática” para todos e a educação nas universidades federais ainda não havia se expandido nos cursos de formação de professores. Entre algumas investidas frustradas de acesso ao ensino superior, com alto custo nos valores das mensalidades, e os programas de financiamento estudantis quase inacessíveis, fui de certa forma percebendo muito dos meus sonhos se esvanecerem.

Como residia em uma cidade de pequeno porte, no interior do estado, que contava com limitadas oportunidades de trabalho e estudo, com poucas universidades privadas em cidades não muito próximas da minha e, ainda com dificuldades para custear um curso de graduação, todo e qualquer sonho ficaram um pouco distante. Com o passar dos anos vieram algumas oportunidades, em áreas de estudo que não eram na educação, tornando-se experiências frustradas. Apesar do gosto pela formação em nível médio no curso de Magistério, ainda o ano de 2001 não sinalizou, naquele momento, a perspectiva de atuação na carreira docente, mesmo após a conclusão do curso.

² A Lei 9394/1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é de 1996. A Lei sancionada há mais de 20 anos, em 20 de dezembro de 1996, teve importância crucial nas transformações ocorridas desde então. Servindo à educação como constituição, serve para o conjunto da legislação brasileira, a LDB abriu espaço para consolidar medidas que ampliaram o acesso e melhoraram o financiamento do ensino no Brasil. Hoje a situação está muito longe de ser o ideal, especialmente em termos de qualidade do aprendizado, mas houve importantes avanços nas últimas décadas. A lei também introduziu mecanismos de avaliação de ensino que hoje se materializam em iniciativas como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o senso escolar. Com isso saímos do escuro e conhecemos melhor o resultado do trabalho desenvolvido pelos educadores. Assim como a Constituição, a LDB foi sendo atualizada e passou a incluir temas que foram ganhando importância na sociedade. (BRASIL, 2005).

Senti então, uma importante necessidade de ressignificar meus ideais, os projetos para alavancar minha vida profissional e acadêmica na perspectiva de almejar uma melhor condição de vida e, concomitante, a edificação de minha realização no âmbito profissional e pessoal.

Em 2002 passei a residir em Araxá-MG, onde trabalhei durante algum tempo em atividades administrativas, procurando me organizar para dar sequência aos estudos no ensino superior. Em 2009, por meio de seleção de vestibular na recém-transformada Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro (FMTM) em Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), na cidade de Uberaba-MG, fui aprovado para o curso de licenciatura em História, na segunda turma ofertada com a expansão do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Com o passar do tempo, não ao acaso, a vida foi se encarregando de me direcionar para o que eu realmente queria e, após tantas idas e vindas, acabei por reconhecer qual seria o caminho a seguir. Inicialmente fui lecionar nas séries iniciais e, ao mesmo tempo, procurei buscar formação no curso de graduação, concomitante ao trabalho com formação continuada em serviço e a busca por cursos na área educacional em vários níveis, sendo alguns de extensão, outros de mais curta duração, eventos diversos, congressos e outros mais.

Assim, fui me inserindo no universo da educação, com suas lacunas, com a realidade exposta, me deparando com os desafios e tantas outras questões que permeiam o universo educacional. Mesmo assim, tive a sensação de me sentir realizado nesse contexto. A partir daqui as expectativas foram se tornando mais objetivas e reais, mas também os desafios e a sensação e necessidade por buscas de aperfeiçoamento e melhorias, tanto para o sucesso dos educandos, quanto para minha aprendizagem e formação pessoal.

O desejo de ampliar os conhecimentos sobre as políticas de inclusão já contempla a trajetória de alguns anos de trabalho desenvolvido em salas de aulas de escolas da rede municipal de ensino de Uberaba/MG. No cotidiano de atuação com educandos das séries iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, foi possível conhecer um universo formado por realidades distintas, no qual está presente uma sucessão de situações de não se conseguir ensinar a todos/as e pelo entendimento da possibilidade de não apreensão do saber por parte destes, o que passou a me incomodar de forma considerável.

No início da recente carreira docente, precisamente em 2009, já consegui perceber, de forma sucinta, uma série de discrepâncias presentes nas situações de aprendizagem. Paralelo a essa questão, era também comum a presença de educandos ainda não alfabetizados, com distorções de idade frequentando as séries iniciais, tanto no ciclo inicial, como no ciclo final. Exatamente no ano de 2009, em uma unidade de ensino da rede municipal, tive uma experiência

em uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental, na qual havia aproximadamente vinte educandos que apresentavam potencialidades e níveis de aprendizagem diversos. Havia desde educandos com proficiência de leitura e habilidades matemáticas adequadas, até os que nem mesmo conseguiam formar sílabas simples ou palavras menos complexas. Intrigava-me o fato da legislação prever que a criança deveria ser alfabetizada até os oito anos de idade. Já havia na escola um projeto de intervenção prevista no Político Pedagógico (PPP), elencando, entre outros propósitos, um pacto de metas, ou pacto de gestão, a serem cumpridas, bem como discorrendo sobre o atendimento dos educandos com dificuldades de aprendizagem e ainda os que deveriam ser encaminhados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ou aos serviços de acompanhamento pedagógico com perfil de reforço, mediante solicitação do profissional docente do ensino regular que trabalhasse na perspectiva de recuperação da aprendizagem.

Tais práticas, considerando o planejamento à parte, se faziam necessárias, ou seja, a busca ou confecção de material diferenciado para o trabalho de recuperação dos educandos com dificuldades de aprendizagem, tais como um caderno específico para colagem de atividades, educandos retirados da sala de aula do ensino regular para alocação em outros espaços da unidade de ensino e a realização de relatórios e registros extensos, elencando as várias dificuldades percebidas no dia a dia. Já percebia nesses educandos uma sensação de constrangimento, antes não percebida por mim como uma situação de segregação já estabelecida.

Presenciar esse contexto foi um divisor de águas na perspectiva de uma importante reflexão, no sentido prático de procurar fazer um pouco mais a diferença na vida escolar, ao tentar promover melhorias na qualidade da aprendizagem desses estudantes. Não conseguia perceber exatamente como, mas, de certa forma, mesmo sem saber como proceder a um atendimento dito inclusivo, deu-se início a uma aproximação com esse pequeno público, que passou a me relatar suas angústias por não conseguirem se sentir incluídos no processo de aprendizagem. Passei, então, a considerá-los como estudantes pertencentes àquela realidade, mesmo que, de fato, não conseguissem acompanhar o processo todo de forma satisfatória.

Procurei manter certa proximidade com os professores do AEE, e de acompanhamento pedagógico ou apoio, que sempre apresentavam resultados satisfatórios no dia a dia. Nos horários destinados aos atendimentos ditos “inclusivos”, as crianças respondiam à realização das atividades e conseguiam resolver atividades de leitura e letramento, solucionavam desafios com jogos e exercícios de raciocínio lógico-matemático, desenvolviam habilidades na perspectiva da linguagem, entre outras. Quando aconteciam os conselhos de classe, pairava a sensação de resignação em face à sensação de fracasso, por não conseguir atender às

expectativas das crianças presentes em minha sala de aula no ensino regular.

O incômodo foi se intensificando e passei a ter interesse em acompanhar mais de perto as modalidades de atendimento, o que, de certa forma, passou a incomodar e a causar estranheza, descontentamento e, até resistência, por parte de alguns profissionais da unidade de ensino. Nesse sentido, precisei recuar. Meus questionamentos passaram a incomodar. Covardia? Não! Apenas respondendo, resignado, às expectativas impostas naquele momento.

Contava com pouca experiência engendrada à minha formação, ainda precária, pois somente havia aprendido algum embasamento teórico no nível médio, no curso de formação em Magistério. A busca de superação do desconforto que sentia me motivou a procurar cursos de aperfeiçoamento, ao mesmo tempo em que cursava graduação em História na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Iniciei uma busca por cursos voltados ao AEE, inclusive realizando um deles denominado “Altas Habilidades e superdotação”, ofertado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com a intenção de adquirir novos conhecimentos a respeito do referido tema. Esses estudos não ofereceram a base teórica esperada com relação ao enfrentamento das dificuldades para a inclusão de todos (as) no desenvolvimento da aprendizagem. Contudo, valeram como incentivo para a busca de novos conceitos e informações.

Durante alguns anos continuei trabalhando na mesma linha, tentando aprender mais, me aprofundar na discussão, refletindo sobre minhas práticas de abordagem, estratégias e intervenções, observando o desenvolvimento dos educandos e acompanhando de perto os atendimentos e encaminhamentos. Procurei observar a execução dos projetos de intervenção pedagógica que estavam ocorrendo na escola e pensei em buscar mais a respeito, na expectativa de aperfeiçoar e tentar melhorar os serviços prestados de alguma maneira, uma vez que, a cada ano, esses vinham sofrendo importantes modificações na sua estrutura e funcionamento. Sendo assim, pudemos constatar que algo não parecia estar caminhando tão bem assim.

No ano de 2013 ingressei na rede municipal de ensino como professor de Educação Básica em cargo efetivo, por meio de concurso público realizado no mesmo ano. Nesse período vivenciei outras experiências com a regência de aulas no Ensino Fundamental II, em escola da rede estadual de ensino no município de Uberaba, sendo ao mesmo tempo uma experiência de ensino e também de importante aprendizagem. Apesar de estar lotado nas séries iniciais do Ensino Fundamental, me foi confiado o trabalho, durante o ano de 2014, de desenvolver o projeto jornada ampliada – *Programa Mais Educação* do governo federal, como professor orientador de oficinas e grupos de liderança como Grêmios Estudantis, Agentes de Meio Ambiente, Jornal Escola e acompanhamento pedagógico de oficinas participantes do projeto

naquele ano.

O *Programa Mais Educação*, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se uma estratégia do Ministério da Educação para induzir a construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para, no mínimo, 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macro campos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. (BRASIL, 2018).

Meu trabalho foi considerado satisfatório, sendo convidado a continuar, mas, optei por assumir o meu devido lugar na sala de alfabetização do 3º ano do Ensino Fundamental. No ano de 2013 também ingressei em cargo efetivo da administração pública do Estado de Minas Gerais na função de Assistente Técnico da Educação Básica (ATB), experiência muito cara ao meu aprendizado, na qual desenvolvo o trabalho voltado aos registros da vida escolar de uma pequena escola que atende somente educandos do Ensino Fundamental I.

Após essas experiências formativas e profissionais, passei a pensar em um projeto para pesquisa que contemplasse ações de investigação sobre projetos de intervenção pedagógica em execução na rede municipal de ensino, longe de pensar efetivamente em políticas de inclusão.

Felizmente, em 2017, meu projeto de pesquisa foi aprovado na seleção do curso de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado acadêmico na UFTM. Já em curso, em contato com a orientadora, ajustamos o problema de pesquisa sobre políticas públicas de inclusão, com enfoque especial no AEE, numa visão das políticas atuais sobre a educação inclusiva. Desta feita, passamos a estabelecer todo um processo de reestruturação do projeto que veio culminar nessa pertinente investigação.

Entendo que a inclusão educacional é um tema antigo de pesquisa, mas, por ser um tema polêmico, contraditório, ainda há muito que se investigar e aperfeiçoar em relação às práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Pretendemos estar imersos na construção de debates similares, de igual ou maior relevância, considerando outras perspectivas em momento oportuno. Como em toda e qualquer questão que nos provoca e aguça a busca por respostas, a busca por melhorias e aperfeiçoamento a respeito de determinada investigação, ou temática de cunho científico, faz com que nos empenhemos em galgar novos desafios.

Para a educação de qualidade que atenda à diversidade de estudantes presentes nas escolas públicas, exigem-se professores com formação adequada e boas condições de trabalho, bem como financiamento necessário para a efetivação dos projetos educacionais. Ao falar de

qualidade no fazer docente, esses propósitos somente serão alcançados quando as políticas educacionais estiverem favoráveis às condições exequíveis, conforme excerto de texto previsto em UNESCO (2007, p. 15):

A qualidade dos docentes e o ambiente que criam na sala de aula, excluídas as variáveis extraescolares, são fatores decisivos que explicam os resultados de aprendizagem dos alunos, o que significa que as políticas orientadas a melhorar a qualidade da educação só podem ser viáveis se os esforços se concentrarem em transformar, com os docentes, a cultura da instituição escolar. Por sua vez, sem o concurso dos professores, nenhuma reforma da educação terá sucesso.

Desse modo, a pesquisa em pauta torna-se relevante, pois vem ajudar a compreensão de um tema instigante e desafiador, uma vez que ainda apresenta muitas indagações e obstáculos a serem superados, tendo em vista uma educação de maior qualidade, portanto, mais inclusiva.

Entendo haver uma gama de produções envolvendo questões pontuais acerca de discussões referentes à abordagem e à intervenção do profissional docente como um paradigma voltado à recuperação da aprendizagem, como processo, no sentido de possibilitar o acompanhamento do estudante com defasagem, dificuldade de aprendizagem, atraso escolar e outras questões peculiares encontradas nas unidades de ensino, principalmente nas do setor público.

Considerando tais peculiaridades, integradas a uma baila de situações e contextos diferenciados, estas requerem, à vista do pesquisador, um olhar ímpar no que corresponde ao desenvolvimento desse trabalho desafiador, no qual nem sempre o fracasso escolar é reflexo da atuação do educando, mas, possivelmente, da abordagem pedagógica inadequada configurada no processo de formação docente inicial ou continuada.

Ao longo do desenvolvimento da presente pesquisa, pretendemos constatar, a partir dos sujeitos investigados, se este profissional consegue se desvencilhar do que considera como ‘verdade absoluta’, os seus possíveis pré-conceitos com relação ao trabalho desenvolvido com os estudantes participantes do universo da educação inclusivo-integrativa.

Debruçado sobre diversas reflexões, aqui consideradas por este trabalho científico, procurei revelar aspectos importantes no universo da inclusão escolar. Para enfatizar o debate sobre a referida matéria, busquei discutir as condições em que são referendados os trabalhos de atendimento ao público da educação especial, encaminhado para o AEE, em suas mais variadas vertentes, mas com o foco na Secretaria Municipal de Educação de Uberaba-MG. Abarcado pelos preceitos que discorrem sobre as políticas de inclusão e integração, explicito a

desconfiança de que não existe, de fato, atendimento escolar totalmente inclusivo. Acredito que para haver inclusão deveria existir uma situação de aprendizagem que envolvesse a todos os educandos de forma equânime, não considerando argumentos subjetivos à apreensão dos sentidos da criança ou pessoa atendida no AEE. Quando se reconhece as diferenças, percebem-se, também, as contradições inerentes ao vocábulo de inclusão, pois como tratar igual àqueles que são diferentes? (BORGES, 2012). Se forem diferentes, por que têm que aprender ao mesmo tempo e uniformemente? Ao longo da discussão, bem como no processo de análise dos dados relacionados à pesquisa, abordarei questões sobre o Atendimento Educacional Especializado na busca de esclarecer melhor os conceitos de integração escolar e/ou a inclusão.

Pretende-se, ao confrontar os dados de discussão que englobam os preceitos de inclusão e integração, revelar uma visualização inerente aos resultados da pesquisa de forma esclarecedora. Nesse sentido, Mantoan (1997, p. 8) atesta que:

Integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de capacidade de adaptação às ações do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém e nada se questiona do sistema em vigor.

Desse modo, integração não exige mudanças nas concepções dos educadores e nem no espaço escolar. Tudo se conserva igual, uma vez que o peso das mudanças e adaptações recai somente sobre o aprendiz. Assim, o preceito de inclusão difere-se substancialmente do de integração, pois a primeira exige mudanças em todo o sistema.

Ainda embebido pela apreciação das ideias acima elencadas, recorro à Mantoan, que nos sinaliza que:

O ensino individualizado/diferenciado para os alunos que apresentam déficits intelectuais e problemas de aprendizagem é uma solução que não corresponde aos princípios inclusivos, pois não podemos diferenciar um aluno pela sua deficiência. Na visão inclusiva, o ensino diferenciado continua segregando e discriminando os alunos dentro e fora das salas de aula (MANTOAN, 2015, p. 69).

Na discussão acerca da pauta da Inclusão Educacional, consideramos ponderar pertinentes reflexões que oportunizem evidenciar as reais intenções incutidas no que considera o entendimento equivocado quanto à finalidade e objetivos educacionais no contexto inclusivo. Posta em debate a questão, em uma perspectiva macro no âmbito da formação e do preparo docente para essa modalidade de atendimento, propomos nos ater a responder questões instigantes e desafiadoras para esse âmbito. Abarcado por tais considerações, procuro respaldo por meio do seguinte apontamento:

O radicalismo da inclusão vem do fato de exigir mudança de paradigma educacional [...] as escolas inclusivas atendem a todos os alunos sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns deles, sem estabelecer regras específicas para planejar, ensinar e avaliar alguns por meio de currículos adaptados, atividades diferenciadas, avaliação simplificada em sem objetivos [...] Pode-se, pois, imaginar o impacto da inclusão nos sistemas de ensino! (MANTOAN, 2015, p. 28).

Há, portanto, questões polêmicas que requerem uma criteriosa observação e análise, como a real intenção na inserção de projetos de intervenção em unidades de ensino numa perspectiva geral.

Outra perspectiva é considerar o emaranhado de interesses, como a redução nos índices de reprovação e evasão escolar que, de certa forma, provocam alguns impactos vislumbrados de forma negativa em relação a uma unidade de ensino. No tocante a essa situação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), considera que:

Representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico das avaliações do INEP a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas de ensino (INEP, 2011).

Assim, o Ministério da Educação (MEC) se por um lado apresenta uma proposta de educação inclusiva, por outro lado exige desempenhos iguais para todos os/as estudantes. Nesse contexto, o trabalho de intervenção pedagógica, especialmente a proposta do AEE, no sentido *lato*, se preocupa, de certa forma, com o desenvolvimento de potencialidades e perspectivas futuras na melhoria e desempenho de um sujeito em sua ação cotidiana, desde as mais simples atividades até as de maior complexidade, de acordo com a realidade vivenciada.

Há, nesse sentido, que se pensar em um objetivo único acerca de possibilidades que possam contribuir com o desenvolvimento do sujeito em formação, configurando um real potencial ao trabalho que está sendo materializado pelo contexto educacional. Desta feita, o profissional docente vê-se diante de várias inquietações, por meio do produto: se suas idealizações ao elaborar conceitos, atribuindo valor à sua prática, relacionando signos e outros significados e significações, estão colaborando para o sucesso de sua prática, bem como para o aprimoramento desta.

A justificativa para a tessitura deste trabalho de pesquisa se faz na perspectiva de favorecer o alcance de conhecimentos que possam colaborar para a melhoria do sucesso escolar, levando-se em consideração os vários espaços nos quais o ensino e aprendizagem possam ser

concebidos como um conjunto de ações favoráveis ao sucesso escolar, bem como à dignidade da pessoa humana. Para tanto, há que se contemplar um emaranhado de dificuldades encontradas pelos educandos nos vários ciclos de sua vida escolar, sendo que o *objeto* de estudo ora qualificado é o Atendimento Educacional Especializado nas escolas públicas de Uberaba.

Ademais, para dar uma visão mais clara do objeto da pesquisa, afirmo que busco esclarecer sobre o AEE nas escolas públicas municipais de Uberaba-MG e explicitar os pressupostos teóricos que orientam o trabalho, ora entendidos como integração ora, como inclusão; a formação dos professores envolvidos no processo, existente e necessária; e as contribuições/limitações no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

É salutar lembrar que esse perfil de estudantes – com necessidades educacionais especiais – é um público diferenciado e selecionado, levando-se em conta suas limitações no processo de aprendizagem, seus avanços, aspectos cognitivos (psicopedagógico), socialização com seus pares, peculiaridades e que são educandos que necessitam de uma educação voltada para suas necessidades específicas. Para que isso ocorra, eles precisam passar por avaliação psicopedagógica, ter pastas individuais organizadas que espelhem sua vida escolar, ou seja, registros, relatórios, fichas de acompanhamento, laudos médicos e outros, em unidades de ensino, ou até em bancos de dados, que possam conter e disponibilizar informações pleiteadas.

A proposição do problema de pesquisa em pauta traz à cena uma gama de discussões e situações complexas e de vertentes diversas: o atendimento no AEE, a formação dos professores para a inclusão, a polêmica discussão entre integração e inclusão, a legislação pertinente a essas temáticas e a abordagem nos processos de intervenção utilizados na rede pública municipal de ensino de Uberaba/MG.

A pesquisa realizada pretende ajudar na compreensão dessa problemática que também envolve a formação e as práticas dos professores que atuam em prol da inclusão educacional, ou seja, o atendimento educacional voltado às diferenças individuais, de modo que todos possam aprender.

A *problemática* de pesquisa consiste em responder às seguintes questões: *O que é e como acontece o AEE?* ; *Que pressupostos teóricos orientam sua prática?* ; *Que formação têm os professores?* e, ainda, *Que contribuições oferecem para o desenvolvimento escolar dos estudantes, nas escolas públicas municipais de Uberaba?*

O *objetivo geral* está pautado em conhecer o AEE nas escolas públicas municipais de Uberaba, seus pressupostos de integração e/ou inclusão, a formação dos professores envolvidos no processo e as contribuições/limitações no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

A fim de atingir tal objetivo, proponho analisar e confrontar os dados coletados na pesquisa empírica, documental e fundamentação teórica.

Para discorrer sobre as especificidades abarcadas a partir do objetivo geral, foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender como acontece o atendimento psicopedagógico realizado no AEE; e
- b) Discutir a legislação vigente e a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da educação inclusiva nacional e na Secretaria Municipal de Uberaba.

O propósito da investigação corrobora com ações que procurem desvelar como acontece o trabalho com educandos com dificuldades de aprendizagem atendidos pelo AEE. O olhar investigativo foi dirigido ao trabalho de recuperação da aprendizagem, ou adequações dessa aprendizagem à realidade social do educando, a integração da pessoa com os demais colegas na sala de aulas, como acontece esse trabalho na sala de ensino regular, e quais os resultados dele advindos.

O Brasil sofre de uma importante carência na formação de professores para o atendimento à diversidade de estudantes da Educação Básica. Quando se fala em carências, podemos concebê-las como oriundas de perspectivas diversas como estruturais, de qualificação, curriculares e com a efetivação de políticas públicas profícuas que requerem, de certa forma, ações estratégicas para sanar questões tão caras ao sucesso educacional no Brasil. Todo esse contexto vem sendo discutido a partir de intensos debates envolvendo importantes atores nessa conjuntura, conforme observamos a seguir:

A mobilização em torno da formação de professores, envolvendo universidades públicas e privadas, consórcios e diferentes arranjos institucionais, é acompanhada da enorme crença de que a formação é a estratégia fundamental para a melhoria da educação básica. Os argumentos são em geral provindos de uma mesma matriz que acredita que formando professores para uma atuação eficaz em sala de aula conseguirão superar as dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus alunos e causadora do baixo desempenho dos mesmos (OLIVEIRA, 2012, p. 36).

As contribuições referendadas a partir da consolidação desse trabalho de pesquisa se fazem na perspectiva de entender o processo sistematizado no AEE, bem como visualizar a formação necessária do professor atuante nessa proposta, e ainda identificar as situações de real inclusão/integração das pessoas inseridos nos processos de intervenção pedagógica instalados nas unidades de ensino, bem como realizar uma leitura sobre as perspectivas do professorado em relação à sua atuação enquanto sujeito inserido como um profissional para a diversidade.

Portanto, a pesquisa deverá trazer, como benefícios, importantes contribuições para a

construção de conhecimentos científicos que poderão corroborar com a melhoria das ações educativas nos vários espaços de atuação dos docentes envolvidos no AEE, almejando uma educação mais inclusiva. Concomitante a esse objetivo, torna-se plausível, ainda, investigar o perfil de formação dos profissionais atuantes nessa modalidade de atendimento, ou seja, que atuam em salas de aula do Atendimento Educacional Especializado.

Iniciamos o texto com esta introdução que traz o problema de pesquisa e sua origem, a contextualização sobre formação de professores e inclusão educacional, os objetivos geral e específicos, a metodologia e as técnicas usadas na investigação, o contexto e o critério de seleção dos/das professores/as entrevistados/as.

O texto dissertativo apresenta-se em cinco seções com subseções que irão fomentar as discussões com o propósito de subsidiar o debate, com aporte teórico e legislativo, com a intenção de esclarecer as principais ideias, objetivando responder às questões de pesquisa de forma a colaborar para o desenvolvimento dos objetivos propostos para essa investigação e a realização do relatório deste trabalho científico.

Na Seção I, intitulada **A Formação inicial e continuada de Professores de Professores da Educação Básica**, há apontamentos sobre a formação de professores. Em seguida, é abordada a formação de professores para atuação no AEE e em prol da inclusão e, por fim, proponho um breve debate pela formação inicial e continuada de professores com enfoque na Legislação Nacional vigente.

Na Seção II, intitulada **Os Preceitos de Inclusão em Relação ao Atendimento Educacional Especializado** – AEE existem os subtemas: Integração e Inclusão, com o histórico, legislação vigente, conceitos e contradições; Estrutura do AEE, com sua conceituação, aparato legislativo e seus desdobramentos; e O AEE na escola, trazendo para a discussão as nuances sobre Integração ou Inclusão.

A construção da Seção III intitula-se **O Atendimento Educacional Especializado nas Escolas de Educação Básica, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental em Uberaba – Minas Gerais**. Em seus subtemas serão tratados a contextualização do município e sua localização, Uberaba e os investimentos em educação – alguns dados e números relevantes, a origem e trajetória histórica de Uberaba-MG, a cidade no cenário nacional – educação e desenvolvimento econômico e o Atendimento Educacional Especializado na rede pública de ensino no município.

Na Seção IV, **Percurso Metodológico da Pesquisa Desenvolvida**, as informações coletadas para a análise dos dados serão tratadas a partir dos parâmetros técnicos da Triangulação Metodológica. Nesse contexto, será integralizado o referencial teórico adotado.

E, finalmente na Seção V, intitulada **Análise dos Dados Empíricos**, a intenção é apresentar o desfecho sobre a análise verificada nesse estudo, delineando as considerações pontuadas pelos docentes em atuação no ensino regular e ainda sobre a atuação, a formação e condições de trabalho dos docentes envolvidos no Atendimento Educacional Especializado. Objetiva-se, também, integralizar o posicionamento dos gestores escolares, encampando ainda o atendimento prestado pelos coordenadores pedagógicos, podendo, assim, estabelecer as conclusões pleiteadas na origem dos objetivos a serem respondidos.

SEÇÃO I

2 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

“Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” Paulo Freire

2.1 APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na Seção I, intitulada “*A Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica*”, destaca-se um panorama geral da formação de professores, considerando os desdobramentos oriundos desse estudo, questões relacionadas à formação docente: seus percalços, avanços, retrocessos e expectativas em um cenário de atuação tão diverso e instável.

No desenvolvimento da discussão apresentamos um breve histórico da formação de professores; levantamos críticas ao desprestígio da profissão docente explicitadas na formação, condições de trabalho, salário e falta de reconhecimento social.

O entendimento de formação inicial de professores, neste estudo, é a que se realiza nos Cursos de Graduação ou Licenciaturas, sendo esta uma necessidade de qualificação profissional para o exercício da profissão docente. Ela deve ser adequada e atender às exigências do sistema educativo e do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes dos diversos níveis de ensino, ou seja, depende do contexto no qual o profissional está inserido.

Ademais, para Alonso (2005) formação continuada é entendida como continuação da formação inicial, com a finalidade de favorecer a inter-relação entre a teoria e a prática visando à capitalização das experiências dos profissionais docentes, garantindo o aperfeiçoamento e a atualização dos conhecimentos.

Para compreender melhor esse processo de formação de professores, dialogamos com alguns autores imersos nessa temática: Guiraldelli Junior (2001), Saviani (2005), Barreto (2007), Gatti (2008), Geraldi (2008), Borges (2011), Dourado (2015), Brzezinski (2017). Vale salientar ter feito leituras sobre a legislação vigente a partir de decretos, portarias, resoluções que podem subsidiar a fundamentação e embasamento do debate pretendido na perspectiva das políticas educacionais de formação de professores para a inclusão e seus desdobramentos.

Inovar na pontuação de propostas colocadas à baila deste debate não é tarefa simples, haja vista que o tema educação abarca uma seara inesgotável, permeada por polêmicas e desdobramentos de matizes diversos, que tendem a tornar a discussão pertinente e desafiadora, ao considerarmos os vários patamares em que se encontra imersa a cena educacional no Brasil.

Para Geraldi (2004), a escola tem se configurado como um lugar de distorções e produto de discrepâncias e antagonismos, de vieses cultural e social, inerentes aos sujeitos em uma perspectiva social, como destacado a seguir:

Escreve-se uma história de inculcação da ideologia da incompetência, operação que atinge preferencialmente sujeitos de determinada classe social. E como a escola ensina verdades de forma verdadeira, pode-se propagar a ideologia de que a escola (e a educação que ela fornece) é o espaço privilegiado de construção das desigualdades sociais entre sujeitos desiguais. Se a alguém lhe foi dada a oportunidade e assim mesmo ele não aprende, trata-se de incapacidade, qualquer que ela seja e, em consequência, a inserção social dela resultante não deve ser considerada um problema da estrutura da sociedade, mas um problema individual, uma incompetência para construir o seu próprio *cuidado de si*, já que a sociedade estruturada como está teria oferecido, através da escola, a oportunidade de equalização das desigualdades produzidas pela estrutura social (GERALDI, 2004, p. 89).

O contexto de formação sócio histórica no Brasil, no que contempla a escolarização, nos remete à aquisição de formação elitista europeia, dos fidalgos da sociedade de corte, logo engendrados a esse processo os herdeiros dos coronelistas, ou melhor, qualificando-os elitistas, se formando doutores nas academias de Portugal e Espanha. A então restrita oferta de formação acadêmica destinada às classes privilegiadas pelo *status quo* vigente, já então corroborava com um intenso processo de seleção excludente, na qual ainda seriam precursores os educadores da ordem jesuítica por um longo período.

Mais tarde acontece a sua expulsão da “*terra brasilis*”, visando novos rumos para a construção de um modelo de educação pautado nos padrões de interesse da sociedade colonial aqui instalada.

O processo de valorização da instrução escolar no Brasil perpassa pela finalidade de formar professores em uma perspectiva global, revelando, para tanto, uma extrema carência pela organização dos sistemas nacionais de ensino. De acordo com Borges et al (2011, p.95), “a necessidade de formação docente fora preconizada por Comenius, no século XVII, sendo que o Seminário de Mestres, instituído por São João Batista de La Salle em 1684, foi o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores”.

Borges (2011, p.96) salienta que “dessa forma, a primeira instituição denominada Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794, e instalada em Paris em 1795. Em

sequência, os países como França, Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos foram instalando, ao longo do século XIX, suas escolas normais”.

Diante do exposto, foram inauguradas as primeiras escolas com especificidades para atendimento em nível secundário e primário. Contudo, o processo de valorização da instrução escolar vem ser referendado em concomitância aos ideais da Revolução Francesa, sendo necessário o estabelecimento de um viés de universalização da instrução escolar, que, na percepção de Saviani (Apud, BORGES, 2009, p. 97), “[...] foi a partir daí que se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e a Escola Normal simplesmente, também chamada de Escola Normal Primária, para preparar professores do ensino primário”.

No Brasil, já no final do século XIX, a questão do preparo dos professores se fazia presente como uma preocupante questão, tanto no que se referia ao ensino superior, como ao contexto de atuação das escolas de primeiras letras. Com relação à educação no ensino superior, destaca-se a elencada anteriormente, pertencente às elites locais, como nos cursos de Direito, ainda bem escassos no período pós-independência.

Uma tendência tradicional liberal³ se instaura no Brasil desde a instalação da ordem jesuítica objetivando o preparo dos educandos para atuarem na sociedade como pessoas de *status*. Oriundos de famílias de estratos burgueses, esses pretendiam a apreensão de conhecimentos morais e intelectuais de forma a aspirar ascensão à burguesia, de certa forma atendendo ao paradigma na sociedade vigente. Podemos conceber que, a partir da análise desses desdobramentos, a profissão de professor contava com certo prestígio, sendo as concepções educacionais direcionadas à imagem do professor e este considerado o detentor do conhecimento que deveria ser repassado aos educandos. Nesse contexto, cabia, à figura do professor, garantir aos educandos a aquisição do saber, repassando-o de maneira incontestável. As aulas expositivas focavam o conteúdo livresco e conteudista, organizado de forma a obedecer a uma sequência engessada, baseada na mera memorização para repetição das ideias disseminadas.

Novos auspícios remetem à necessidade de renovação no campo da educação no Brasil, após o desgaste da Pedagogia Tradicional. Ainda arraigados pelas concepções do pensamento liberal, na perspectiva filosófica, sociológica na educação, a segunda e terceira décadas do

³ A pedagogia liberal tradicional é viva e atuante em nossas escolas. Segundo Luckesi (2005), a educação brasileira, pelo menos nos últimos 50 anos, tem se identificado fortemente com as tendências liberais. A pedagogia liberal tem como fundamento a preparação do indivíduo para a sociedade, porém, com uma visão restrita sobre as diferenças de classe.

século XX surpreendem com o advento de um viés democrático nessa perspectiva. Desta transitoriedade, o escolanovismo vem em defesa da escola pública para todos os segmentos da sociedade. Saviani (2005) aponta que a escola nova acaba por aprimorar o ensino das elites, rebaixando a qualidade do ensino destinado às classes populares. O ideal escolanovista não se idealizou, não apresentando, as condições favoráveis ao atendimento dos objetivos no recinto escolar, não atendendo ainda com professores aptos à nova proposta, indo de impacto às tendências presentes na pedagogia tradicional. O liberalismo ideológico em face aos princípios propostos naquele momento referendava a ordem político-econômica, à luz do capitalismo e seus desdobramentos.

À luz de uma breve reflexão, ainda que de forma transitória, para além das críticas tecidas sobre as concepções, os valores e os desdobramentos, a política escolanovista pode ser considerada um dos mais consolidados movimentos de renovação na perspectiva educacional do Brasil. Desse aporte, subsidiamo-nos na concepção presente no excerto de texto a seguir:

Em relação ao momento de 30, eu o tomo justamente porque o movimento da Escola Nova toma força no Brasil exatamente a partir daí. A Associação Brasileira de Educação, ABE, foi fundada em 1924 e, num certo sentido, aglutinou os educadores novos, os pioneiros da educação nova, que vão depois lançar seu manifesto, em 1932, e vão travar em seguida uma polêmica com os católicos, em torno do capítulo da educação, da Constituição de 34. Esse momento, 1924, com a criação da ABE, 1927, com a I Conferência Nacional de Educação, 1932, com o lançamento do manifesto dos pioneiros, é marco da ascendência escolanovista no Brasil, movimento este que atingiu o seu auge por volta de 1960, quando, em seguida, entra em refluxo, em função de uma nova tendência da política educacional, que a gente poderia chamar de "os meios de comunicação de massa" e "as tecnologias de ensino". Eu não vou poder entrar nesse detalhe (SAVIANI, 1988, p. 55).

O número de escolas ainda bem reduzido também atendia a uma pequena demanda de educandos. Contudo, a efervescência em favor do advento no processo de industrialização impulsionou a expansão da necessidade de melhorar os níveis de escolarização da população apta à inserção no mercado de trabalho.

O período ditatorial no Brasil apresentou forte tendência liberal tecnicista em favor da primazia no atendimento à formação técnica profissional em consonância com o sistema educacional e resignada à política ditatorial instaurada. O ensino introdutório ou estudos propedêuticos reafirmam uma lógica excludente em detrimento do ensino tecnicista, relegando aos não pertencentes às classes elitistas à mera formação de um *exército reserva de trabalho*⁴.

⁴ Exército industrial de reserva é um conceito desenvolvido por Karl Marx em sua crítica da economia política e refere-se ao desemprego estrutural das economias capitalista. O exército de reserva corresponde à força de trabalho que excede as necessidades da produção. Para o bom funcionamento do sistema

Portanto, vale ainda ressaltar que em 1968 o Congresso Nacional, por força da Lei nº 5.540, de 28/11/68, aprova a Reforma Universitária, definindo normas para o ensino superior no período ditatorial. Essa manobra, de cunho extremamente coercitivo, corroborou com a legitimação de uma forte investidura de caráter autoritário que ocasionou mudanças significativas, como o retrocesso do aparelho estatal, principalmente no contexto educacional. A censura, não somente à classe de artistas e comunicadores, como também aos professores, se disseminou. Um ar de subversão, de acordo com o governo militar, tomou conta daquele momento e, como protagonistas de transformações importantes, esses profissionais deveriam “sair de cena”.

Com o fim do período ditatorial, de forma gradativa, já se observa um novo contexto, com a esperança de novos rumos para a democracia em um momento histórico para os brasileiros no ano de 1988. Os avanços na redemocratização do Estado de direito reacendem a esperança para a superação dos sérios entraves presentes na questão da formação docente.

Imperiosamente, foi necessário que a Educação Básica no Brasil fosse reformulada. De acordo com a Lei nº 5.692/71, que aboliu as escolas normais, estas passaram a ser ofertadas em nível de segundo grau, em ajuste curricular no Ensino Médio (antigo segundo grau), consolidando a formação de professor. Essa nova estrutura parece ter proporcionado uma descentralização curricular, o que pode ter tornado dispersa a nova modalidade oferecida.

O início do século XIX se destaca marcadamente como o momento em que se alavanca um preocupante cenário em aspiração à formação de professores para atuação, principalmente, em nível secundário. Essa faixa etária de escolaridade corresponde hoje ao Ensino Fundamental e Ensino Médio na atual estrutura legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Daí destaca-se a urgência na criação de universidades para formar profissionais da docência, sendo que estavam em atuação naquele momento os profissionais de notório saber, como é de praxe acontecer na contemporaneidade.

de produção capitalista e garantir o processo de acumulação, é necessário que parte da população ativa esteja permanentemente desempregada. Esse contingente de desempregados atua, segundo a teoria marxista, como um inibidor das reivindicações dos trabalhadores e contribui para o rebaixamento dos salários. Segundo Marx, na busca de inovações tecnológicas que lhes propiciem uma vantagem temporária sobre seus concorrentes, os capitalistas tendem a elevar a composição orgânica do capital, substituindo gradativamente a força de trabalho (que é parte do capital variável) por máquinas (que são parte do capital constante), o que resultaria em aumento do desemprego e do exército de reserva. Segundo os marxistas, o conceito de exército industrial de reserva põe por terra a crença liberal na liberdade de trabalho, bem como o ideal do pleno emprego além de explicar o imperialismo e o fato de que pequenos proprietários falem para terem suas famílias trabalhando para cada vez menos burgueses.

Conquanto, a LDB (BRASIL, 1996) apresentou a oferta de importantes subsídios ao fortalecimento do processo de formação. Entretanto, não atendeu às expectativas no que concerne à formação de professores e, por não ter sido estruturada de forma adequada à realidade social e educacional do Brasil, surgiu uma gama de institutos superiores ineficientes, com atendimento de curta duração, como cursos de Pedagogia e licenciaturas curtas, que limitaram a atuação docente; porém, inseriram no mercado, de forma mais rápida, profissionais para atendimento da demanda existente. Contudo, tudo indica que estes docentes não tiveram formação adequada às suas necessidades. Borges (2011) aponta que as características dos cursos foram contempladas nas novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia e homologadas em 2006.

Vale destacar que a estrutura encabeçada nesses cursos de rápida duração é oriunda do próprio período de vigência da ditadura, que relutava em conceber a estrutura e o funcionamento de cursos plenos considerados perigosos, como o curso de Licenciatura em História, transformado em curso de Estudos Sociais, que promoveu impactos no currículo acadêmico em vários níveis de ensino até meados dos anos 1990, com as disciplinas de Organização Social e Política do Brasil (OSPB), Estudo de Problemas Brasileiros (EPB), bem como o intenso contexto de civismo militar, até hoje presente em muitas unidades de ensino, como o civismo e o patriotismo exacerbado.

O Brasil apresenta uma tendência à reprodução de modelos educacionais de sucesso instalados em outros países e até mesmo vem tentando se aproximar de alguns deles. Entretanto, parece ser possível perceber que se não “comprarmos a ideia de fato”, ou seja, se não encararmos o projeto educacional com propriedade e comprometimento, a proposta está, com certeza, fadada ao fracasso. Tendemos a vangloriar os sistemas educacionais de países como a Finlândia, Canadá, Espanha. Porém, ao revisitarmos nossa formação sócia histórica, bem como a perspectiva ideológica e política, não nos percebemos aptos à possibilidade de alavancar expectativas aproximadas. Não é novidade afirmar que os subsídios pagos aos professores em nosso país são ínfimos, o que explicita a desvalorização do profissional docente.

Quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) vem propor uma carga horária para aperfeiçoamento e formação continuada em serviço, denominada em alguns lugares como módulo II, percebe-se, em casos esporádicos, a ausência de formação sólida durante a graduação ou mesmo nos cursos de formação de professores para as séries iniciais e Educação Infantil. A LDB, ao estabelecer em suas diretrizes a formação inicial e continuada no ensino superior, realizou algumas mudanças para a formação de professores em um contexto geral, principalmente nos atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental, quando

direcionou as responsabilidades a esferas governamentais sobre o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em tempo, reafirmamos que a formação continuada e aperfeiçoamento, se fazem necessários em toda e qualquer profissão. Na educação por ser, por vezes, obrigatória, pode não significar uma má formação inicial. O seu propósito, entretanto, nada mais é do que a oferta de um ensino de melhor qualidade.

Os cursos de Magistério ou *curso Normal*⁵, ofertado de forma aligeirada, em modalidade denominada pós-médio, forma profissionais que atuam na Educação Infantil, pois, de acordo com diretrizes específicas, somente podem atuar nesses níveis de ensino. No município de Uberaba-MG são profissionais que estão sendo inseridos e reconhecidos como professores (as) de Educação Básica na rede municipal de ensino do município e, muitas vezes, também em atuação em unidades de ensino na rede privada. Figuram apenas como monitoras de Educação Infantil. A formação precária muitas vezes corrobora para a formação de um exército reserva de trabalho que acarreta, de forma sucinta, a legitimação em favor da desvalorização de vários profissionais da educação.

O curso Normal em nível médio, com formação do professor para a Educação Infantil, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE), tem como objetivo a docência na Educação Infantil, contemplando a seguinte concepção:

Apesar da ênfase dada pela LDBEN à formação docente em nível superior, a preparação em nível médio será por muito tempo necessário em diversas regiões do país e em particular, no Estado de Minas Gerais. Além disso, poderá cumprir três funções essenciais: o recrutamento para as licenciaturas, a preparação de pessoal auxiliar para creches e pré-escolas e o atendimento a professores em centros de formação continuada (MINAS GERAIS, 2016).

Sobre os percalços da profissão docente, inferimos que o desafio de formar profissionais de qualidade, e que realmente abracem a profissão docente, é grande mediante a desvalorização desse profissional na sociedade. Diante desse contexto, muitos candidatos à docência desistem em detrimento de fatores diversos como a má qualidade na formação, a dificuldade em aliar teoria e prática na sala de aula, bem como as novas exigências curriculares engendradas à metodologia de projetos, busca de novas possibilidades e ou oportunidades de trabalho visando

⁵ A proposta de Reorganização Curricular da Matriz do Curso Normal em Nível Médio foi construída levando-se em consideração os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal (Resolução CNE/CEB nº 2/99).

à auto realização. Em contrapartida, sempre há outras áreas que oferecem melhor retorno, ou seja, incentivos mais interessantes para o ingresso na carreira.

Por conseguinte, a falta de consolidação de planos de carreira interessantes, ou mesmo o baixo incentivo financeiro com os salários oferecidos, o que requer o cumprimento de alta jornada de trabalho para compensação salarial, deixa os profissionais da educação desestimulados. Os baixos salários, aliados à falta de prestígio na profissão de professor, como ocorrera em outrora, corrobora com o discurso e a legitimação do estigma para que a profissão do professor não seja reconhecida e respeitada na sociedade civil e política do Brasil.

Apresentadas algumas ideias sobre a formação de professores dentro do cenário educacional vigente, percebemos o desinteresse por investimentos consideráveis nos cursos de formação inicial de professores, ou nas Licenciaturas, pois, embora haja muitas políticas e iniciativas neste sentido, ainda não são suficientes para garantir a primorosa qualidade dos profissionais docentes.

2.2 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

A seguir discutiremos sobre as políticas de formação inicial dos/as professor/as para atuação na Educação Básica.

É notória a vasta expansão de cursos para formação de professores, tanto inicial quanto continuada e esta se faz necessária e relevante, levando-se em consideração fatores de diversas ordens, dentre eles a superação do analfabetismo, atendimento à política de inclusão educacional, o desenvolvimento do país de maneira geral, enfim, para a construção da cidadania. Por outro lado, as políticas de mercado exigem cada vez mais profissionais bem preparados, verificando-se, ainda, as intenções presentes nos próprios sistemas de ensino e observando os propósitos que abarcam tanto a oferta, como a procura por cursos que visem preparar esses profissionais para o atendimento a essa demanda.

Nesse prisma, observa-se que a oferta em instituições privadas vem oferecendo um maior número de vagas para o acesso à graduação em Pedagogia, com a possibilidade de atuação em várias áreas, com a detenção de um único título, o que vem aumentando sua expansão. Contudo, inferimos que as condições de melhoria da qualidade na Educação Básica não vêm se modificando apenas pela nova condição de aquisição de títulos pelo professorado. A referida formação pedagógica vem acontecendo principalmente nas Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente na modalidade de Educação a Distância (EAD). E, se por um

lado a LDB (BRASIL, 1996) indica o espaço de formação docente para o nível superior, por outro não extinguiu a formação de professores em nível médio. Essa ação vem ao encontro de uma situação de precariedade envolvendo importantes atores nesse processo, o que retrata, de certa forma, como os futuros docentes mantêm contato com a prática profissional em geral, no que se observa na realização de estágios obrigatórios em período final de curso, ou em momentos relevantes ao longo deste.

Esse contexto parece fragilizar de forma considerável a formação dos futuros docentes. Apesar das contradições da LDB (BRASIL, 1996), temos que considerar que ela também trouxe avanços, pois a referida lei destaca importantes avanços no tocante à formação docente, como em seu artigo nº 61, que ressalta que nos cursos de formação de professores, deveria, necessariamente, haver “associação entre teorias e práticas”. Contudo, podemos destacar que, de forma significativa, em muitos cursos em funcionamento, essa realidade ainda se configura como uma mera pretensão.

Em atenção às determinações constantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que recomenda que a formação de professores se realize em curso de nível superior, respaldados pelas concepções acima elencadas, temos a considerar que:

Embora a certificação em curso superior esteja generalizando-se no país entre todos os docentes, a melhoria da qualidade da educação básica não se modifica apenas pela nova titulação dos professores. Há problemas decorrentes das características assumidas pela expansão dos cursos que também decorrem de sua qualidade (BARRETO, 2012, p.3).

A partir de 2006⁶, os cursos de Pedagogia⁷, a partir de suas diretrizes, habilitam o seu diplomado para atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como para a gestão de escolas e ainda o trabalho de coordenação, supervisão escolar, orientação educacional, dentre outras. Tantas são as variáveis ofertadas em um único contexto, que vêm gerando problematizações importantes que merecem ser trazidas para discussão. Referenda, ainda, a

⁶ Art. 1º Os centros universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Art. 2º Os centros universitários, observado o disposto no Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, poderão criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes, nos termos deste Decreto, Decreto nº 5.786, de 24 de maio de 2006. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5786-24-maio-2006-542360-publicacaooriginal-50929-pe.html>>. Acesso em 29.mai.2018.

⁷ As diretrizes para a organização dos cursos de Pedagogia são aprovadas em 2006. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1/2006. Diretrizes Curriculares da Pedagogia. **Diário Oficial da União**, nº 92, seção 1, p. 11 – 12 16 de maio de 2006.

formação por meio de complementação pedagógica para licenciados em outras áreas, e até mesmo para candidatos que possuam graduação em áreas afins, porém sem a formação pedagógica. Esta formação inclui especificidades como duração, carga horária para estágio curricular supervisionado, entre outras previsões para a formação pedagógica, que poderá ser extinta a qualquer tempo.

O advento do século XXI marca consideravelmente o movimento de estruturação educacional no país, principalmente por meio da formação de professores, contemplada como necessária e relevante à obtenção de resultados satisfatórios em avaliações externas, bem como às propostas de erradicação de analfabetismo. Os percalços que parecem ser utópicos têm suas origens em meados dos anos 2000, corroborando para a consolidação de uma estrutura educacional concatenada com os objetivos almejados à priori, necessariamente integrados à formação docente.

A formação inicial no Brasil foi contemplada com programas de incentivo à melhoria da formação do profissional docente. Dentre esses programas de formação inicial, temos a Universidade Aberta do Brasil (UAB), Educação a Distância (EAD) e o Plano Nacional de Formação de professores (Parfor), Pró-licenciatura, e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência).

A Educação a distância (EaD) no Brasil tem registro, já em ata, de 1904, com um anúncio nos classificadores do Jornal do Brasil de um curso de datilografia, para usar máquinas de escrever, por correspondência. O destaque de avanço desta modalidade de ensino se dá no final da década de 1970, quando começou em Brasília a primeira experiência de EAD nos cursos superiores. Atualmente a educação a distância cresce de forma acelerada no país, impulsionada por programas do governo para facilitar o acesso de estudantes ao ensino superior. Assim, a cada ano, milhares de novos cursos superiores são reconhecidos pelo MEC. Por conseguinte, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um sistema integrado por universidades públicas que oferecem cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. Este programa encontra-se em pleno desenvolvimento pelo incentivo das políticas atuais.

O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, visando a um maior desenvolvimento da modalidade de Educação a Distância, com a finalidade de expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no país. O sistema incentiva a modalidade de Educação a Distância nas instituições públicas de ensino superior e também dá apoio às pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior, respaldadas em

tecnologias de informação e comunicação. Ademais, mobiliza a colaboração entre a União e os entes federativos, incentivando a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de educação a distância em localidades estratégicas (BRASIL, 2018).

O Pró-licenciatura é um programa criado em 2015 para oferecer formação inicial a distância para os/as professores/as em exercício nos anos/séries finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio dos sistemas públicos de ensino. Acontece em parceria com instituições de ensino superior que implementam cursos de Licenciatura a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais, de modo que o professor-estudante mantenha suas atividades docentes. O objetivo é aperfeiçoar a qualidade de ensino na Educação Básica por meio de formação inicial consistente e contextualizada do professor em sua área de atuação. O programa toma como ponto de partida a ação do professor na escola em que desenvolve seu trabalho, de forma que sua experiência do dia a dia sirva de instrumento de reflexão sobre sua prática pedagógica. Para participar, as Secretarias Estaduais e Municipais devem aderir ao programa. O profissional docente interessado em participar e buscar mais conhecimentos precisa estar em exercício há pelo menos um ano, sem habilitação legal exigida para o exercício da função (Licenciatura). A formação é realizada gratuitamente e os professores selecionados pelas instituições de ensino superior para ingresso no curso ainda recebem bolsa de estudos. O programa é desenvolvido a distância, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil⁸.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), instituído em 2009, acontece no formato presencial, destinado aos professores da rede pública da Educação Básica, com tempo de exercício há pelo menos três anos, carentes da formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996). Eles devem se inscrever nos cursos correspondentes às disciplinas que ministram na rede pública. O programa oferece, a cada ano, turmas especiais em cursos de Licenciatura e em programas de segunda licenciatura, na modalidade presencial, exclusivas para educadores das redes públicas que não possuem formação superior na área em que atuam, conforme exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2018).

O Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) objetiva ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores, com prioridade para a *formação inicial* desenvolvida nos cursos de Licenciaturas das instituições federais e estaduais de educação

⁸ Sobre o programa da Pro-Licenciatura ver: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12349:pro-licenciatura-apresentacao> e, ainda, documento no site http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_an3.pdf.

superior. Foi criado em 2006 e financia projetos voltados para a formação e o exercício profissional dos futuros docentes, além de fomentar e implementar ações definidas nas diretrizes curriculares da formação de professores para a Educação Básica. Os vários objetivos do Prodocência resumem-se em: a) contribuir para a elevação da qualidade da educação superior; b) formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino no país; c) dinamizar os cursos de Licenciatura das instituições federais de educação superior; d) propiciar formação acadêmica, científica e técnica dos docentes; e e) apoiar a implementação das novas diretrizes curriculares da formação de professores da Educação Básica⁹.

A expansão da educação superior contou com o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Foi um programa instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e suas ações estavam integradas ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Nesse prisma, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar e adensar o crescimento do ensino superior público, construindo meios e condições para que as universidades federais promovessem uma expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 para conclusão prevista em 2012. As ações do programa garantiram o aumento de vagas nos cursos de graduação, a maior oferta de cursos noturnos, e a possibilidade de inovações pedagógicas, com o objetivo também de combater ou atenuar a evasão no ensino superior.

Portanto, dentre as diversas finalidades, o Reuni visou, também, promover uma maior inclusão neste nível de ensino e, conseqüentemente, diminuir as desigualdades sociais no país. Assim, essa política incentivou a criação de novas Universidades e vários campi, como também a criação de vários cursos nas áreas de saúde, exatas, mas, especialmente, nas Licenciaturas ou formação de professores. Para atender a todos os seus propósitos seria necessário construir currículos inovadores, orientados a partir de pressupostos e práticas interdisciplinares na perspectiva de formação geral e específica, com uma proposta de avaliação formativa.

Na avaliação de Borges (2015), é notório o crescimento do número de estudantes com acesso à Universidade, ocasionado pelos projetos de expansão universitária. Contudo, este crescimento apresenta algumas distorções. É evidente que muito investimento foi feito na Educação Superior, mas não o suficiente para garantir a democratização do acesso, da permanência e do sucesso no desenvolvimento da aprendizagem nesse nível de ensino. Para

⁹ Mais informações no site: <http://portal.mec.gov.br/prodocencia>

que a Educação Superior seja mesmo democrática e inclusiva, precisamos que as políticas educacionais ultrapassem os discursos e invistam, de fato, na concretização de uma universidade pública de boa qualidade, para todos e todas.

Todos os programas e políticas públicas para a formação de professores, relacionados acima, mesmo com limitações e contradições, inegavelmente trouxeram contribuições para a formação dos professores. Somente o aumento da oferta dos cursos de formação, no entanto, ainda não pareceu ser a melhor solução para romper com a crescente demanda de profissionais da docência na Educação Básica. Os problemas relacionados à profissão docente apresentam múltiplos aspectos. Há que se estabelecer critérios que ofereçam subsídios e embasamento para que a profissionalização docente seja equiparada e reconhecida como qualquer outra formação profissional. São também fatores como os narrados aqui que, de uma forma ou outra, afunilam os candidatos para outros patamares, mesmo depois de formados. Para confirmar essa tendência, vale considerar:

Na verdade, há que se considerar que há problemas na própria dinâmica dos cursos quando se observa a defasagem entre o número de ingressantes e o de concluintes nas licenciaturas, o que é possível de ser sanado com medidas internas das instituições superiores. Mesmo levando isso em conta, o fato é que muitos estudantes que concluem os cursos de licenciatura nessas disciplinas não escolhem a docência (BARRETO, 2015, p. 9).

Reafirmamos, então, a intenção sobre a real necessidade do estabelecimento de mudanças consideráveis no formato dos cursos possibilitando, assim, a realização de parcerias por meio de ações afirmativas em acordo com as diretrizes, os projetos político-pedagógicos, os planos de gestão e alcance de metas. É preponderante considerar, nessa ambivalência, a visibilidade do distanciamento ou da agilidade em relação a aspectos administrativos e burocráticos que comumente são mecanismos que funcionam como elementos obstaculizantes nesse processo. Como exemplo prático podemos aqui posicionar a situação do acadêmico enquanto estagiário, que nem sempre supre a sua real necessidade e/ou funcionalidade, enquanto instrumento de apreensão da prática aliada à teoria apreendida na vida acadêmica.

O Plano Nacional de Educação de 2014-2024 assegura que se pode:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de Licenciatura na área de conhecimento em que atuam. [OBSERVATÓRIO PNE], (BRASIL, 2014).

Assim, de acordo com o PNE, todos/as os/as professores/as da Educação Básica devem ter a formação específica para a área de atuação no magistério até o ano de 2024.

Vale ressaltar que a LDB (BRASIL, 1996) condicionava um período de 10 anos para que isso fosse cumprido e o PNE de 2001 a 2010 também previa essa formação. Entretanto, as metas não foram cumpridas.

Mas, em 2016 o índice de professores da Educação Básica com curso superior chegou a 77,5%. Isso evidencia que ainda há uma demanda de professores sem a formação profissional necessária para a docência, em torno de 22,5% (OBSERVATÓRIO, [2017]).

Ademais, outra política pública criada para colaborar para a melhoria da formação docente foi o Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência (Pibid), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com a concessão de bolsas de estudo para estudantes, professores da Educação Básica e do ensino superior. Este programa não caracteriza um estágio em escolas e foi institucionalizado a partir de 2007. As atividades são registradas no cotidiano a partir de instrumentos diversos, como diários de bordo, sendo que estes, em um determinado momento, irão figurar como aporte para atividades de registro de ensino, pesquisa e extensão. Assim, os licenciandos/as como bolsistas passaram a ter contato com a escola mais cedo e a vivenciar experiências diversas no seu cotidiano. O programa passou por uma série de modificações e ajustamentos feitos pelo governo. Embora tenha crescido bastante, atingindo 72.057 bolsistas em 2016¹⁰, ainda é um número ínfimo, pois um grande contingente de estudantes ainda não foi contemplado.

Ademais, no contexto político atual de contingenciamento de verbas para a educação, que atinge a formação de professores, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é um, dentre outros programas, ameaçado de extinção e passa por um processo de reformulação por meio do Edital da Capes 07/2018, publicado concomitantemente ao Edital 06/2018, que regulamenta o Programa de Residência Pedagógica e absorve cinquenta por cento das bolsas antes destinadas ao Pibid.

Após aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) pelo CP/CNE por meio da Resolução nº 2/2015, de 09.06.2015, sancionadas pelo MEC, em 24.6.2015, Dourado (2015, p. 8), apresenta e afirma que essas diretrizes trazem importantes aportes e concepções consideradas fundamentais para a melhoria da *formação inicial e continuada* e suas dinâmicas formativas:

¹⁰ Informações da CAPES no site: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8254-capes-divulga-numeros-de-2016>

Na busca de maior organicidade das políticas, as novas DCNs enfatizam que estes processos implicam o repensar e o avançar nos marcos referenciais atuais para a formação inicial e continuada, por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas relacionadas à valorização dos profissionais da educação.

A Resolução nº 2 de 2015 traz a exigência para os currículos dos cursos de formação de professores, formação inicial, do cumprimento de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo 400 horas do estágio curricular com atuação na Educação Básica e 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento nas áreas específicas de interesse dos estudantes.

Além disso, Dourado (2015) ao falar da Resolução, reafirma a necessidade da garantia da formação para a docência pautada pelo desenvolvimento da sólida formação teórica e interdisciplinar, tanto nas áreas específicas de conhecimento científico, quanto na unidade entre a teoria e a prática; e ainda, pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, valorizando também a pesquisa como princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador da formação.

2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA – APERFEIÇOAMENTO E ATUALIZAÇÃO

As políticas de formação continuada de professores da Educação Básica muitas vezes respondem à formação devido ao mero interesse pela progressão em cargo da carreira efetiva, ou mesmo em atendimento a apelo punitivo, quando da formação atrelada aos seus vencimentos. Longe de generalizar todos os profissionais, podemos destacar experiências positivas na formação:

De algumas, notam-se melhores avaliações sobre as ações de educação continuada desenvolvida sob os auspícios dos poderes públicos quando se trata de programas desenvolvidos em regiões com carências educacionais mais fortes, e encontram-se posturas menos entusiasmadas em regiões mais desenvolvidas socioeconomicamente e educacionalmente (GATTI, 2008, p. 7).

Percebemos, desde a implantação da referida LDB (BRASIL, 1996), que programas de formação em nível nacional, estadual e até mesmo regional, têm sido implantados em consonância com as matrizes de referência dessa lei. Ademais, notamos, ao longo da implantação dos programas de formação continuada, as acentuadas mudanças de nomenclatura e/ou adequação em seus formatos. Podemos exemplificar citando o Programa de Capacitação de Professores (Procap), e o Programa de Educação Continuada (PEC), ambos em Minas Gerais, a partir de 1996; o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação)

do MEC (2006), ainda em Minas Gerais; o Projeto Veredas e, especificamente para os gestores, o Progestão. Podem ser ainda salientados os programas Um Salto para o Futuro, Parâmetros em Ação – Programa de Desenvolvimento Continuado, O Praler, de apoio à leitura e escrita, entre outros, culminando ainda com o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), até o momento atual.

Mudam-se as nomenclaturas dos programas de capacitação. Contudo, observa-se que tudo se mantém da mesma forma.

Numa linha do tempo, após a promulgação da última LDB (BRASIL,1996), apresentamos algumas políticas públicas, que consistem em programas de governo, cujo objetivo é fomentar a formação continuada de professores, tendo em vista a melhoria do profissional docente. Trazemos o Gestar I (2000-2003), que objetivou investir na capacitação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática. Em seguida, apresentamos o Profa (2001), que veio para oferecer técnicas de alfabetização aos professores alfabetizadores, agregando conhecimentos a estes profissionais.

Por conseguinte, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi instituída em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e da qualidade de ensino para os estudantes. O público-alvo prioritário da rede constituiu-se de professores de Educação Básica dos sistemas públicos de educação. As instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais que integram a Rede Nacional de Formação de professores, passaram a produzir materiais de orientação para cursos a distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas. Desse modo, as instituições passaram a atuar em rede para atender às necessidades e demandas do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos sistemas de ensino¹¹.

As áreas contempladas para a formação foram: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, Artes e Educação Física.

O Gestar II (2004) teve o objetivo de estender a formação continuada de professores de Português e Matemática da segunda fase do Ensino Fundamental¹², das escolas públicas. A formação prevista possuía carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância, com estudos individuais, para cada área correspondente. Fazem parte do programa discussões e questões prático-teóricas, tendo em vista o aperfeiçoamento e maior autonomia do professor no exercício de sua função na sala de aula.

¹¹ Informações disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-de-professores>

¹² Mais informações no site do MEC: <http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-de-professores>

O Proinfantil (2005) teve como propósito aperfeiçoar o trabalho docente no ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nasceu com o grupo piloto composto pelos Estados do Ceará, Goiás, Rondônia e Sergipe. Em 2006, o atendimento se expandiu para os Estados de Alagoas, Amazonas, Bahia e Piauí, formando o denominado Grupo I do Proinfantil. O objetivo do governo era formar 40 mil professores em todo o Brasil. Para além de oferecer formação aos profissionais, busca atender aos dispositivos legais que garantem um atendimento à criança visando uma educação de qualidade.

O Proinfantil apresenta as mesmas características e organização estrutural do Programa de formação de professores em exercício (Proformação), lançado em 1999, que teve como objetivo promover a formação dos profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que já tinham passado por uma avaliação externa, referendada por pesquisadores, com um conceito bastante positivo. O que o difere do Proinfantil é o público-alvo que neste é composto por professores em exercício na Educação Infantil, que atuam em creches e pré-escolas da rede pública e da rede privada sem fins lucrativos (filantrópicas, comunitárias ou confessionais, conveniadas ou não) e as especificidades curriculares das áreas pedagógicas que requerem uma articulação entre o cuidar e educar no atendimento à criança.

O Pró-letramento¹³ (BRASIL, 2018), de acordo com levantamento realizado no ano de 2007, veio para aperfeiçoar o trabalho docente no ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com a bandeira de Mobilização pela Qualidade da Educação, é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e Matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. É realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, com a adesão dos estados e municípios. Todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas, podem participar. Funciona na modalidade semipresencial, utiliza material impresso e em vídeo e conta com atividades presenciais e a distância, acompanhadas por professores orientadores, também chamados tutores. Os cursos de formação continuada oferecidos pelo programa têm a duração de 120 horas, com encontros presenciais e atividades individuais com duração de oito meses.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) foi criado em 2012 para estender a formação continuada aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que assegurem plena alfabetização e representa um compromisso formal e solidário, assumido pelos

¹³ Ver mais em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>

governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que garante a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental”. Após a adesão ao pacto, os professores alfabetizadores e os orientadores de estudos participam de uma formação, com carga horária de 180 horas. Os cursistas devem ser cadastrados no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec), setor responsável pelo gerenciamento e certificação dos cursistas. Atualmente o programa sofreu reformulações devido à redução de verbas.

Reafirmamos que tais projetos têm trazido, inegavelmente, contribuições importantes para a formação docente. Contudo, como programas de governo e não de estado, perdem-se nas suas descontinuidades e/ou falta de investimento para aperfeiçoamento.

Para Gatti (2008), tudo que é relativo à formação profissional, ou definido como “para áreas profissionais”, é ignorado pelos educadores e gestores em educação, como se a educação não fosse propriamente uma “área profissional”, ou não comportasse subáreas especializadas. Mediante essa visão equivocada por parte de alguns educadores, necessita-se criar uma consciência profissional quando:

Os cursos de especialização em áreas específicas de trabalho são objeto de uma regulamentação exigente, desconhecida de modo geral pelos setores profissionais da educação. Assim, as normatizações exaradas para essa modalidade são deixadas de lado pelos gestores educacionais. Os cursos de especialização em educação não especializam com certificação profissional, como ocorre em outras áreas do trabalho, e, embora contribuam para aprofundamentos formativos, do ponto de vista do exercício profissional, apenas entram como “pontuação” em carreiras ligadas ao ensino. É nesse tipo de curso, sem exigências especiais até aqui, que prolifera como proposta de educação continuada (GATTI, 2008, p. 8).

A partir de estudos e práticas por nós desenvolvidos, parece-nos pertinente promover, ante esses desdobramentos, uma breve tessitura no que contemple os aspectos sobre a organicidade nas políticas de gestão da educação, como as oriundas do PNE, bem como das DCNs, em detrimento dos percalços presentes na formação inicial de professores da Educação Básica, em todos os níveis, e ainda salientando as perspectivas presentes nas políticas de formação continuada e aperfeiçoamentos, desde a extensão até a pós-graduação *strictu sensu*.

Um vasto campo de interesses, concomitante aos processos que envolvem a formação profissional do pessoal do magistério na Educação Básica, vem suscitando um intenso debate por parte dos interessados e até os envolvidos nesse processo. Percebemos uma forte tendência à busca de novas experiências e vivências de outras realidades que contemplam o sucesso nas

suas perspectivas educacionais em vários modelos espalhados pelo mundo. Ao enveredarmos por espaços que emergem à luz da implementação de vertentes que respondem a diferentes tendências de caráter político, bem como os matizes que surgem a partir de jogos de interesses diversos, nos percebemos limitados, de certa forma, à implementação de ações que corroborem com a resolução de certos conflitos oriundos de tais interesses para que possamos entender as novas diretrizes propostas para a formação inicial e continuada do magistério.

Desta feita, quando nos debruçamos sobre reflexões quanto à estrutura e o funcionamento dos órgãos estaduais, no cumprimento de suas atribuições, podemos perceber a necessidade de avançarmos no processo educacional, considerando-se os vários patamares em que a cena educacional se encontra engendrada. Percebemos, na atual conjuntura, meandros de relevância no que diz respeito aos avanços na base curricular nacional. Assim sendo, fica explícita a real necessidade de se realizar proposições quanto à reformulação de diretrizes profícuas à formação inicial e continuada dos docentes nas mais variadas esferas educacionais.

A formação sistêmica e continuada do docente se faz extremamente importante para que os docentes possam identificar, à priori, as necessidades educacionais das pessoas públicas da educação inclusiva, concedendo ações de viés pedagógico, abarcando distintas esferas onde ocorrem as ações e produção do conhecimento. Este deve ser um trabalho progressivo, realizado em regime de colaboração, contando com um corpo docente envolvido no movimento de educação inclusiva em que a perspectiva estiver inserida. Há que se pensar, diante dessa perspectiva, na constatação sobre a pertinência em promover cursos de capacitação, atualização e ainda especialização em área específica do saber.

Como explicitado acima, inegavelmente os governos investiram muito na formação de professores nas últimas décadas. São vários os programas desenvolvidos que, com certeza, trouxeram contribuições para a formação do profissional docente. Contudo, percebemos que ainda há muito que fazer, pois inúmeros são os problemas e limitações das formações oferecidas, o que resulta, ainda, na necessidade de mais investimento na área. Apontamos algumas limitações nas dificuldades/fragilidades encontradas, tais como: falta de continuidade nos programas, limitação de verbas, cursos impostos de cima para baixo, sem atender à necessidade e realidade dos docentes, e falta de avaliação adequada dos cursos com o replanejamento necessário.

2.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

É fato que o Brasil avançou nos últimos anos em relação à inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular, garantindo, pelo menos, o acesso democrático ao ensino. Entretanto, ainda falta muito para que o conceito de inclusão seja aplicado verdadeiramente no sistema de ensino regular. Constatamos que ainda há muito a ser realizado para que sejam alcançados padrões exequíveis e relevantes que devem estar presentes em uma educação inclusiva.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), o sistema educacional precisa compreender que aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. (SALAMANCA, 1994, p. 1).

A Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015, também conhecida como “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, traz no seu artigo 27 o seguinte texto:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo /suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 7).

Observamos que seguindo as diretrizes internacionais e conforme os documentos nacionais, o Brasil tem procurado adotar uma política educacional inclusiva em todos os âmbitos, federal, estadual e municipal, desde a promulgação da LDBEN 9394/96. Seguindo este raciocínio, o Ministério da Educação criou, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para contribuir com os avanços relacionados a esta temática e constituir políticas públicas que promovessem uma educação de qualidade para todos os alunos no ensino regular.

Mas, para que seja consolidado, o processo de educação inclusiva pressupõe que haja transformações múltiplas no sistema regular de ensino que vão desde adaptações de infraestrutura à formação continuada dos professores envolvidos no processo, até mesmo uma reforma no projeto político pedagógico da escola que permita a construção da estrutura curricular, contemplando princípios reais de uma proposta voltada para a diversidade.

Reportando-nos ao desejo de uma sociedade democrática, igualitária e que se alicerce em um paradigma que pretenda cumprir os objetivos da educação escolar inclusiva, nos é caro valorizar uma postura e atitude que preconize uma formação digna e cidadã.

No que tange à formação pedagógica do professor, observa-se a existência de lacunas neste processo referentes à educação inclusiva e à ressignificação do papel da escola para este fim, que chegou de forma impositiva para o professor sem nenhum tipo de preparo, seja na formação inicial, ou na formação continuada.

Para que se possa estar em consonância com as políticas de inclusão, a pauta sobre a formação de docente deve ser revista, facultando a estes o conhecimento e a abrangência da prática inclusiva podendo, então, trabalhar nessa perspectiva.

Segundo Borges (2013), em uma investigação que resultou em dissertação de Mestrado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), foram coletadas respostas dos professores que revelaram as suas dificuldades na aceitação das crianças com deficiência no ensino regular, alegando não estarem preparados para atendê-las dentro de suas especificidades e acreditarem que a melhor solução seria encaminhá-las às escolas especializadas que possuem recursos pedagógicos e profissionais especializados para trabalhar com elas.

De acordo com os professores ouvidos pela pesquisa, os principais problemas enfrentados por eles são a falta de recursos pedagógicos adaptados, o despreparo docente e a falta de adaptações arquitetônicas nas escolas para dar condições mínimas de acesso aos alunos com deficiência (BORGES, 2013).

Passadas quase duas décadas, ainda hoje percebe-se que o trabalho dedicado à Educação dita inclusiva, ainda abarca uma série de dificuldades peculiares, tais como estigmas, preconceito, barreiras estruturais, investimentos na escola pública e, porque não, o próprio preparo e o fazer docente.

Vale ressaltar que dar condição de acesso às crianças com deficiência apenas não condiz com o princípio da Educação Inclusiva que adota a concepção de educação para todos e de boa qualidade. E, quando se fala em qualidade, pressupõe-se a oferta de recursos pedagógicos, profissionais bem preparados e infraestrutura física adequada.

Ainda segundo Borges (2013, p. 87)

Viabilizar a inclusão escolar, garantindo que todos os alunos, independentemente da classe, raça, gênero, sexo, características individuais ou necessidades educacionais especiais, possam aprender juntos em uma escola de qualidade, é uma atitude humanitária e justa, demonstrando uma prática alicerçada nos valores éticos de respeito à diferença e ao compromisso com a promoção dos direitos humanos.

Para Demo (2002), é necessário que o professor estude sempre com afinco, buscando renovar suas práticas e as teorias de aprendizagem, que se poste à frente dos tempos, das

mudanças e inovações e que saiba não somente ensinar, mas, principalmente, que saiba aprender.

Mediante o contexto relatado acima, não há dúvidas de que a formação docente merece uma atenção especial. Segundo Pimenta (2005), compete à didática contemporânea proceder a uma leitura crítica da prática social de ensinar, realizando um balanço sobre as iniciativas do que se fazer frente ao fracasso escolar, partindo da realidade existente.

Para tanto, no que diz respeito à formação do educador, ela deve ocorrer ao longo de todo seu percurso profissional, expandindo os conhecimentos e renovando seus saberes, em atendimento às rápidas transformações no contexto educacional. Nesse sentido, poderá ser viabilizado ensino e aprendizagem, com o devido rigor de qualidade que se espera para o trabalho, com as particularidades na cena educacional inclusiva.

Ao contribuir na construção desse debate, Mantoan (2006), considera ser primordial que na estrutura curricular dos cursos de formação docente, estes possam aprender a se defrontar com o trato em relação às diferenças na concepção inclusiva, sendo que a “formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão. Por isso, a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino”. (MANTOAN, 2006, p.55).

Seria ideal que realmente a educação inclusiva pudesse ser contemplada com primor na formação geral dos docentes. Porém, sabemos que em muito da realidade vivenciada, tal perspectiva perpassa meramente a utopia, haja vista que a carga horária de um curso de formação de professores, em módulos específicos de disciplinas, não irá atender de forma satisfatória ao futuro docente. Sendo este um fato consolidado, cabe ao docente interessado em colaborar com o seu trabalho na “ótica da educação inclusiva”, buscar formação complementar como especialista, procurando aperfeiçoar seu arcabouço teórico, referendando, assim, sua prática pedagógica em consonância com os desdobramentos oriundos do processo de inclusão educacional.

Nessa ótica, caberia ao profissional docente, antes de tudo, posicionar-se quanto à sua concepção de mundo e de homem, estabelecendo-se nesse paradigma uma atitude de autoconhecimento, compromisso e respeito.

Necessariamente, como em todas as esferas de produção e apreensão de conhecimentos, através da formação inicial ou continuada, há elementos relevantes na legislação que contemplam a formação para uma educação inclusiva nos currículos e cursos de formação de

professores como as contidas no atual PNE-(2014 – 2024¹⁴), na Resolução de n.º 02/2015, entre outros.

Desse aporte, podemos considerar algumas condições imprescindíveis para que seja repensada a formação de professores, com enfoque, principalmente, na formação de um profissional crítico e reflexivo, frente a tantas discrepâncias presentes no seu campo de atuação.

Não nos parece estarmos revelando alguma importante novidade. Contudo, ao analisarmos as políticas de formação inicial e continuada, percebemos que existem importantes lacunas entre o que se pontua e o que é pontuado.

O ato de incluir pode ser percebido como um processo. Desta feita, o docente precisa refletir sobre sua atuação em relação a esse paradigma, de forma que possa realizar um trabalho que atribua sentido aos princípios da inclusão educacional.

É preciso que o professor tenha consciência clara, antes mesmo da sua boa vontade, da concepção pedagógica que orienta sua prática educativa e do seu papel social e compromisso político com seus alunos, procurando oferecer-lhes o melhor ensino, para que os impulse ao desenvolvimento de sua autonomia rumo a uma concepção de mundo diferente, promissora, que os faça vislumbrar um futuro possível, real e concreto, por meio da educação.

Para além dessas ações, faz-se necessário o rompimento com possíveis lacunas nesse contexto formativo, tornando-se inviabilizada essa concepção a partir do momento em que esta se torne comprometida.

A discussão sobre a inclusão, bem como sobre a formação docente para atuar nesse novo contexto, faz-se necessária e oportuna, uma vez que a prática ainda não é uma realidade vivenciada nas escolas públicas brasileiras. Vemos os portões da escola abertos à diversidade, mas, como mencionado anteriormente, a garantia de acesso não é garantia de inclusão e, principalmente, de permanência dos alunos na escola.

Para que possamos conceber uma melhor discussão sobre as políticas de educação inclusiva e a formação docente, faz-se pertinente evidenciar aspectos relevantes sobre a percepção do processo de ensino e aprendizagem. É significativo que o processo de inclusão educacional ocorra de forma a atender às necessidades específicas dentro das expectativas que

¹⁴ Meta 4: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Ver estratégias de 4.1 a 4.19. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/14-formacao-professores/indicadores>>. Acesso em: 27. Jun.2018.

considerem as singularidades nos espaços de aprendizagem e que o trabalho se realize por meio da cooperação, solidariedade e respeito às diferenças.

Um novo fazer docente se revela como um mecanismo de importantes transformações no viés educacional. Os conhecimentos produzidos devem, cada vez mais, se aproximar de uma realidade factual. A mera transmissão de conteúdos distantes dos vivenciados não agregam valor ou sentido à realidade das pessoas, principalmente daquelas pertencentes ao público-alvo da educação especial. O docente preparado para um trabalho revelador, que preconize o respeito às diferenças e singularidades, deve figurar como um mediador na construção de saberes e conhecimentos em prol da materialização da política de inclusão.

Entretanto, ao longo da construção das bases estruturais da educação no Brasil, o atual paradigma tem revelado que, a partir de importantes transformações de conjuntura social, política e econômica, os docentes, bem como as unidades escolares objeto de sua atuação, vêm enfrentando novos desafios e demandas que até então não cabiam no seu cotidiano educacional. Os docentes precisam, então, também estar preparados para lidar com as diferenças existentes nas relações interpessoais dos educandos.

Nesse sentido, o êxito na situação de aprendizagem pode ser atingido no instante em que sejam valorizadas aptidões, capacidades, propiciando inclinação espontânea para aprender e pensar sobre inclusão. Abarcados por esse entendimento, novamente apelamos a Mantoan (2006), que nos leva à compreensão de que para alcançar o processo de ensinagem, devem ser consideradas as singularidades com veemência. No entanto, mostra-se prudente não adotar parâmetros que criem distinções entre educandos, sendo facultado assumir “uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber.” (MANTOAN, 2006 p. 49).

Embora tentemos nos inserir no paradigma educacional inclusivo, nossa atuação só se torna significativa a partir do momento em que nos propomos à realização de mudanças em nossos processos de formação e atuação, enquanto pessoas atuantes na prática e o exercício da docência. Devemos arquitetar arcabouço teórico e prático, integrando-o às ações de ensino e aprendizagem enquanto relação, colaborando para que o processo se torne algo agradável ao educando.

Testemunhamos, no atual paradigma, uma tendenciosa e importante reformulação nos processos educacionais e escolares. A tradição presente nas escolas regulares na realização do trabalho de ensinar somente aos educandos ditos “normais” veio traçando um perfil homogeneizador das singularidades presentes nesses espaços. Por conseguinte, a crença de que todos os educandos fossem potencialmente capazes de ter sucesso na aprendizagem sobre os

conteúdos ministrados e se integrarem à escola e esta não se adequar às diferenças apresentadas por estes, fizeram necessária essa provocação à reflexão.

Por fim, para alcançar a concepção genuína da Educação Inclusiva, que supõe uma educação verdadeiramente para TODOS, sem preconceitos, estigmas, exclusão e integração, é importante o engajamento, não só dos educadores, dos governantes e dos profissionais ligados à Educação, mas também a participação de toda a sociedade, pois todos devem cobrar e acompanhar de perto o desdobramento desse processo. Como o próprio termo diz, trata-se de um “processo” e não um fim. Portanto, cabe a todos refazer seus conceitos, reelaborar seus saberes, ressignificar suas práticas para que finalmente o Brasil possa contar com uma sociedade inclusiva e, conseqüentemente, com um sistema educacional justo e inclusivo.

SEÇÃO II

3 OS PRECEITOS DE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO EM RELAÇÃO AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

“Inclusão é sair das escolas dos diferentes e promover a escola das diferenças.” Maria Teresa Egler Mantoan.

Propomos, nesse estudo, realizar uma abordagem reflexiva acerca dos parâmetros que envolvem o AEE, apresentando uma breve contextualização histórica, transitando pelos preceitos de inclusão e integração, percebendo onde se encaixa o referido atendimento; encampando, ainda, um debate sobre a origem do AEE, com seu histórico de atuação nos sistemas educacionais, considerando, nesse sentido, todo o aparato legislativo referente a essa questão.

Em meio a essas considerações, encontram-se inseridos nesta discussão, apontamentos sobre a questão da diversidade presente nos *lôcus* educacionais, com a intenção de nos ater à condição de igualdade e o respeito às diferenças, que devem estar presentes nos locais de atuação dos educandos, principalmente daqueles que são público-alvo da educação especial.

Como aporte teórico, nos subsidiaremos em literatura que contemple aspectos legislativos pertinentes à referida temática, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação de Professores, Resolução CNE/CEB nº 4/2009, PNE – 2014, Declaração de Salamanca e ainda importantes colaborações de Borges (2013), Aranha (2005), Gatti e Barreto (2009), Demo (2002), Glat (2009), Gurgel (2005), Marchesi et al (2015), Mantoan (1998), Silva (2018) e Silvério (2006).

3.1 INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO: PRECEITOS E CONTRADIÇÕES

A organização e prática do AEE na escola de Educação Básica é uma prática que garante mais integração ou mais inclusão? Vamos refletir sobre esses preceitos, a partir da legislação e das ideias de alguns estudiosos sobre o tema.

Podemos conceber que tanto o direito quanto o respeito às diferenças estão previstos na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208:

O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:
 III – Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.
 O direito de todos à igualdade, à educação está expressamente garantido e previsto na Constituição Federal de 1988, art. 5º e trata nos artigos 205 e seguintes sobre o direito de todos à educação.

Considerando a participação do educando, a unidade de ensino é o espaço no qual este será formado para sua atuação, enquanto partícipe das atividades da vida civil, na qual também irá “arquitetar” todo o processo de construção de sua identidade. A convivência com as diferenças se realiza como um importante instrumento nesse processo. Acreditamos que o status *preferencialmente* oportuniza a possibilidade de maior aproximação da inclusão educacional, desestimulando os estudantes de frequentarem instituições educativas discriminadoras e segregacionistas. Analisando a Lei nº 9394 (BRASIL, 1996) como desdobramento do que está expresso na Constituição Federal de 1988, entendemos que a educação ao invés de ser um lugar de privilégio de grupos com o poder econômico e político, passa a ser entendida como um *direito de todos*. A Carta Magna ainda reforça a necessidade de o Atendimento Educacional Especializado ser assegurado às pessoas com deficiência e ofertado, de forma também *preferencial*, no ensino regular.

Ao buscar uma visão mais crítica, refletimos sobre o contexto da educação tratado na Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu artigo 205, entendida como “direito de todos”, e no artigo 206, inciso I, que trata da igualdade de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). A Lei reafirma a necessidade de igualdade de direitos, no sentido de assegurar o acesso e a permanência na escola para todas as classes sociais, sem distinção. A Constituição Federal, mesmo próxima do discurso da inclusão das pessoas com deficiência, tem um discurso dentro do paradigma da integração social escolar desse público, o que representa um marco significativo para a inserção do discurso na realidade brasileira. (SILVA, 2018).

Como podemos perceber, a LDB nº 9394 (BRASIL, 1996), mesmo apresentando um discurso inovador no momento de sua publicação, especialmente nos discursos nacionais e internacionais sobre a inclusão, repete o enunciado “*preferencialmente*”, para a inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas de ensino regular. A partir daí, entendida como direito de todos, a educação passa a ser configurada para todos os cidadãos, entre eles as pessoas com deficiência. Nesse sentido, o termo “*preferencialmente*” é inadequado, pois possibilita a existência da manutenção do *status* substitutivo da Educação Especial à educação regular, o que indica a manutenção do paradigma da integração, revestido de um discurso inclusivo. (SILVA, 2018).

Destacamos que a Constituição Federal apresenta o discurso da democratização e da universalização do acesso à escola, a partir do estabelecimento do princípio constitucional de que a “*educação é um direito de todos*” e, a partir daí, iniciou-se uma série de reformas no sistema educacional brasileiro.

A Constituição de 88 celebrou o direito de todas as pessoas com deficiência à educação e acrescentou às pessoas com deficiência o direito ao atendimento educacional especializado. Em nosso ordenamento Jurídico, esse atendimento existe para complementar e não para substituir o ensino escolar comum e para que os alunos com deficiência tenham acesso e frequência à escolaridade, em escolas comuns (MANTOAN, 2010, p. 6).

Nessa perspectiva, a legislação traz o paradigma da integração educacional e há contribuições relevantes no âmbito dessas percepções, quando apontam que:

O princípio de integração teve sua divulgação no Brasil depois dos anos setenta. O termo nasceu nos países escandinavos, precisamente na Dinamarca, mas se desenvolveu nos Estados Unidos. Em seguida, o Canadá juntou-se ao movimento, idealizado para atender os objetivos da corrente integracionista em defesa dos alunos com alguma deficiência ou com dificuldades específicas na aprendizagem (BORGES, SIVIERI-PEREIRA, AQUINO, 2012, p. 1).

No Brasil, o paradigma da educação especial começa a ter um novo delineamento em favor de importantes transformações advindas de outros contextos e realidades vivenciadas. Para Glat, é relevante considerar que:

No Brasil, os anos 1970 representaram a institucionalização da Educação Especial, com a preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso à escola aos alunos com deficiências. Em 1973 foi criado, no Ministério da Educação, o CENESP – Centro Nacional de Educação Especial (transformado em 1986 na Secretaria de Educação Especial – SEESP), que introduziu a Educação Especial no planejamento das políticas públicas educacionais. Por iniciativa do CENESP, foram implantados subsistemas de Educação Especial nas diversas redes públicas de ensino através da criação de escolas e classes especiais. (GLAT, 2009, p.20).

O movimento integracionista a princípio referiu-se a este no paradigma da educação especial, por volta dos anos de 1970, como um processo que pretendia a normalização, partindo do pressuposto que pessoas que apresentassem algum tipo de deficiência, poderiam desfrutar dos espaços significativos da sociedade destinados às pessoas comuns. Para tanto, a partir de então, seriam dadas a essas pessoas a oportunidade de conviverem e atuarem, o máximo possível, dentro dos parâmetros de normalidade na sociedade civil. O princípio integracionista refuta sumariamente a condição das diferenças nesse modelo.

Para que possamos nos aproximar de uma melhor compreensão sobre o princípio da integração, nos valem da análise de que:

[...] integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor. (MANTOAN, 1997, p. 8).

Borges, Sivieri-Pereira e Aquino (2012, p.2) refutam tal princípio ao perceberem que “[...] o sistema em cascata prevê, assim, serviços segregativos que não condizem com os princípios da normalização. Nessa perspectiva, toda vez que se retira da sala de aula comum os estudantes para atendê-los à parte, num outro ambiente, está se realizando uma prática segregacionista”.

No âmbito integracionista, a inserção do educando não acontece em sua totalidade, já que esta está condicionada à própria capacidade, amparando a pessoa com necessidades educacionais especializadas. Diante do exposto, entende-se que a dificuldade está na própria pessoa e não no *locus* educacional. Já na perspectiva da inclusão educacional, faz-se necessária a participação do educando de forma incondicional. Ainda recorrendo a Borges, Sivieri-Pereira e Aquino (2012, p. 2),

Na realidade, a criança continua segregada na turma especial, ocorrendo apenas alguns momentos de “socialização” com os outros alunos ditos “normais”. A forma de inserção depende do aluno, ou seja, do seu nível de capacidade de adaptação às opções oferecidas pelo sistema escolar: nas escolas regulares, em sala comum ou em sala especial, e ainda em escolas ou em instituições especializadas.

O termo integração pode ser compreendido a partir de concepções diversas, de maneira mais abrangente como acusando sumariamente a participação de educandos comuns em classes regulares ou de forma a considerar um agrupamento especial para o público-alvo da educação especial, podendo esta participação acontecer em salas representadas como especializadas, como no caso do Atendimento Educacional Especializado.

É oportuno salientarmos que a participação das pessoas com necessidades educacionais especializadas no convívio social comum é crucial para que o sentido de sua existência seja ampliado de modo a romper com o *status* segregativo que impera em nossa sociedade.

Mazzotta (1998) percebe as questões inerentes à integração e inclusão como desdobramentos necessários à condição humana e ainda a oportunidade de participar do convívio social com outros grupos. Compreende a particularidade desse processo como a possibilidade de consolidação do sucesso na luta por uma educação de qualidade. Acerca de suas percepções, o autor sinaliza seu posicionamento em favor da inclusão de todos e vai contra a prática segregacionista. De acordo com suas convicções, o fundamental é o entendimento de que o sentido de integração exige a ampliação da participação nas situações e vivências comuns para estudantes, individuais ou em grupos, que antes se encontravam segregadas.

Instituições escolares que acreditam em seu perfil inclusivo, e que vivem de fato a educação nessa perspectiva, anseiam por mudanças no seu modelo educacional que ainda

segrega e exclui. Os educandos podem e devem ser percebidos e cuidados, longe de ações de vertente discriminatória, alijados de atividades diferenciadas, sendo isolados em cantos da sala de aulas do ensino regular ou noutra espaço, como por exemplo, salas de recursos, sendo por muitas vezes relegados a estigmas e tolhidos da oportunidade de participação de protagonismo em um lugar comum, que é a escola de ensino regular. Como proposta ao enriquecimento do debate ora apresentado, nos respaldamos às concepções de Marchesi (2015, p.23) ao transitar por um importante debate sobre a prática integracionista:

Os defensores das escolas integradoras colocam, juntamente com o direito de todos os alunos à não segregação, as vantagens educativas que acarretam para todos os alunos sua educação conjunta. A integração, realizada nas devidas condições, é positiva para os alunos com necessidades especiais, já que contribui para o seu melhor desenvolvimento e para uma socialização mais completa e normal. Sustentam, além disso, que é benéfica para o conjunto dos alunos, já que todos eles aprendem com uma metodologia mais individualizada, mais atenta à diversidade de situações nas quais se encontram. A integração finalmente desenvolve em todos os alunos atitudes de respeito e de solidariedade em relação a seus colegas com maiores dificuldades, o que constitui um dos objetivos mais importantes da educação.

Percebemos, então, as vertentes integracionistas, a partir da não exclusão em nossas unidades de ensino, como o desenvolvimento de um trabalho árduo, realizado com seriedade, de forma gradual e que venha atender às expectativas oriundas desse processo. Glat (1997), em seus debates considera o termo integração em uma perspectiva de maior amplitude, em que percebe o processo de inclusão imerso em uma vertente utópica, apontando uma série de entraves à efetivação do atendimento nos sistemas de ensino.

Instauradas as polêmicas, de toda ordem na pauta da inclusão/ integração, há que se estabelecer o consenso na ocasião de atribuição de responsabilidades. Considerando o respeito às diferenças, não cabe apenas aos educandos, com ou sem deficiências, se inserir nos sistemas educacionais, mas sim, reafirma que a escola deve se adequar às situações adversas, na esfera pública, na medida de suas necessidades e investimentos disponibilizados. Os recursos educacionais devem atender às demandas da educação especial, para que, de uma forma ou outra, a inclusão possa ser viabilizada.

Para Marchesi (2015, p. 22), a ideia integracionista sempre esteve imbricada ao conceito de necessidades educativas especiais. Referencialmente, consolidado em meio a uma série de movimentos sociais ocorridos a partir dos anos de 1960, esse autor entende que estes, “requeriam maior igualdade para todas as minorias que sofriam algum tipo de exclusão”. Desse aporte reflexivo, consideramos os desdobramentos como de caráter meramente educativo e que

a oportunidade de acesso às escolas regulares àqueles que nela não tiveram oportunizado o acesso no momento adequado, tenham, à priori, a oportunidade de serem nela educados.

Entretanto, a integração não garante a transformação da escola para atender às necessidades do estudante, pois, pelo contrário, este é que deve se adaptar à escola, para se tornar semelhante aos demais e dar conta dos desafios apresentados a todos e todas.

Na visão de Borges; Sivieri-Pereira; Aquino (2012, p. 2) no discurso da integração, defende-se “[...] a ideia de que todos são iguais e devem ser tratados como iguais e com os mesmos direitos”. Propaga-se, também, “a ideia de que cada indivíduo é único, aprende de maneira diferente e por isso é preciso ensinar com métodos e recursos diferentes, para atender às diferentes necessidades individuais” (p.3). Dessa forma, podemos ver que a discussão é polêmica e controversa.

O debate sobre o paradigma da inclusão das pessoas com deficiência teve início no Brasil ainda na fase da integração¹⁵, com o texto da LDB nº 4024/61, que, pela primeira vez, trata de questões de direitos dos excepcionais. E, em seguida, na LDB nº 5692/71, o atendimento aos alunos com deficiência física e mental é mencionado na rede regular de ensino como uma oferta preferencial (SILVA, 2018).

A concepção integracionista apresentou suas contradições diante de seu princípio de:

- a) Igualdade de direitos das pessoas com deficiência nos sistemas de ensino regular; e
- b) Democratização do ensino, pois também defendia entre seus seguidores o encaminhamento de estudantes com deficiência, considerados com grau de comprometimento mais avançado nos aspectos dos paradigmas da normalidade, para escolas especiais, retrocedendo aos princípios da segregação, conforme estudo de Borges, Pereira e Aquino (2012).

Segundo esses autores, entre os defensores dessa linha integracionista, havia o despreparo dos sistemas de ensino, o que favorecia a prática da segregação desses estudantes. Assim, a escola comum seria apenas para os estudantes que pudessem se adaptar a ela, deixando de atender a todos os estudantes, sendo somente preparada para alguns.

O movimento voltado para a integração é relacionado ao fator condicionante de autorização para alguma coisa. Dizendo de outro modo, o estudante era autorizado a matricular-se na escola regular condicionado à comprovação de que reunisse um conjunto de requisitos

¹⁵ As fases da inclusão no Brasil aproximadamente se deram nos seguintes períodos: a) Exclusão: da antiguidade até início do século XX; b) Segregação: década de 20 até década de 40 do século XX; Integração: década de 50 até década de 80 do século XX; Inclusão: década de 90 até aos dias de hoje (SILVA; MIRANDA, 2012).

considerados elementares para a aprendizagem e o desenvolvimento na escola comum. E esse processo não possui tempo definido, uma vez que a escola, por intermédio de seus profissionais, após avaliação, verificará que o estudante não se encontra apto, ou não reúne todos os requisitos necessários para permanecer e/ou mesmo ingressar na escola. Daí ele é encaminhado para a escola especial, que possui um caráter substitutivo à escola comum (SILVA, 2018).

Em seguida vem a Lei nº 9394 (BRASIL, 1996), como desdobramento do exposto na Constituição Federal de 1988, que considera que a educação deixa de ser um privilégio de grupos com o poder econômico e político para ser tomada como um direito de todos. A Constituição brasileira - Carta Magna - vem reforçar a necessidade de o Atendimento Educacional Especializado ser garantido às pessoas com deficiência e de sua oferta, de forma também *preferencial*, no ensino regular.

Nesse sentido, torna-se salutar refletir sobre o contexto da educação tratado na Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu artigo 205, tida como “direito de todos”, e no artigo 206, inciso I, que trata da igualdade de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

Já a LDB nº 9394 (BRASIL, 1996), apesar de já se encontrar em fase mais avançada dos discursos nacionais e internacionais da inclusão, retoma, em seu enunciado, à mesma palavra, “*preferencialmente*”, para a inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas de ensino regular, como já tratamos anteriormente.

Em outro sentido, o paradigma da *inclusão* exige mudanças na sociedade, na visão de mundo e, especialmente, nas instituições educacionais no que diz respeito à formação de professores, práticas pedagógicas e visão e recursos didático-materiais. Ademais, a inclusão escolar em seu sentido amplo exige que todos os envolvidos no cotidiano escolar compreendam seus princípios e os materializem em suas ações.

Para atender à pluralidade do coletivo escolar, segundo Mantoan (2002), é preciso que as instituições escolares busquem caminhos que permitam se desvincular do trabalho em separação de níveis de ensino, o que demanda uma nova reorganização pedagógica, sendo necessário que os docentes mudem suas perspectivas de trabalho pedagógico de forma que atenda toda a turma, superando as ações que favoreçam a exclusão escolar, reconhecendo as diferenças e as valorizando no âmbito escolar. Nesse sentido, a autora sugere que é necessário que os docentes revejam suas práticas pedagógicas quando o planejamento visa a atender ao coletivo com as mesmas atividades, os mesmos conteúdos, a mesma forma de avaliação (SILVA, 2018).

Diante dessa ruptura de paradigma da integração, desgastado pelas suas contradições, a atuação integracionista principiou a abertura de outro paradigma, o da inclusão educacional, que tem como discurso que sua principal proposta é incluir a todos e todas, independentemente de quaisquer barreiras que possam apresentar.

Para tanto, ao enveredarmos para o aprofundamento de tal discussão, pretendemos na perspectiva dos objetivos propostos para o desenvolvimento deste trabalho dissertativo, realizar uma importante apreciação crítica quanto à proposta de inclusão de todos no âmbito educacional.

Assim sendo, para que o princípio de igualdade seja alcançado em termos de inclusão educacional, precisaríamos que todos os educandos se apropriassem do processo de aprendizagem de forma homogênea, acompanhando o tempo cronológico, o ritmo e desempenho de todos os educandos, sem distinção. O princípio de uma educação voltada para o atendimento de todos pode ser entendido a partir da perspectiva de que “[...] todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, se ajustar às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo” (BRASIL, 1994, p. 18).

Conforme vamos avançando em nossas observações, refletimos sobre os ditames sustentadores de uma sociedade justa e igualitária. Nesse quesito, há ainda muito que avançarmos para que possamos perceber a educação inclusiva como um ato incondicional, em uma sociedade totalmente esfacelada que discrimina e exclui, não respeita as diferenças incluindo etnia, religiosidade, disparidade sexual, faixas etárias, deficiência e tripudia sobre o estado laico que gera intolerância, entre outros aspectos relevantes. Vale destacar como o cenário político atual é caótico e não legitima a educação como um direito humanizado e passível de investimentos que garantam a qualidade no atendimento. São muitas as contradições na sociedade capitalista marcadamente desigual e excludente.

Desse modo, encampar um debate sobre a inclusão e a integração se revela como um difícil embate no paradigma educacional. Por ser uma questão vigente e atual, por vezes complexa e que caracteriza uma série de debates polêmicos, é que por muitas vezes nos percebemos desafiados por realizar transformações significativas em face às nossas pretensões, em detrimento de cobranças por respostas efetivas a esse contexto. A utopia que assombra uma crença presente no trabalho educacional inclusivo parece arquitetar um estereótipo reducionista ou ineficaz sobre o êxito do trabalho docente nesse contexto. Mais do que demonstrar, Mantoan (2015, p. 24) nos expõe que:

Essa reviravolta exige, em nível institucional, a extinção das categorizações e das oposições excludentes – iguais versus diferentes, normais versus com deficiência – e, em nível pessoal, que busquemos articulação, flexibilidade, interdependência e transversalidade entre as partes que se conflitavam em nossos pensamentos, ações e sentimentos. Tais medidas se confrontam com as escolas conservadoras, tradicionais, em que ainda muitos de nós atuamos e nas quais fomos formados para ensinar.

A autora busca a sensatez e o equilíbrio, no lugar de oposições e posturas herméticas e conservadoras, num movimento apenas de oposição. Sugere a articulação, a flexibilidade e uma postura mais dialógica e menos radical, voltada para a transversalidade. Neste caso, avançaria da integração para uma prática educacional um pouco mais inclusiva.

Sob a luz desses desdobramentos, percebemos que a tolerância tem se configurado nessa ótica como uma palavra de ordem, quando se trata da organização dos grupos de familiares agregados aos educandos não pertencentes à educação inclusiva. Para que possamos estar imersos para a compreensão desse universo, nos valemos ainda do exposto por Mantoan, (2015), considerando o entendimento sobre os termos vocabulares – “integração” e “inclusão”. Conquanto tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e fundamentam-se em posicionamentos teórico-metodológicos com significados ímpares.

Se por um lado Mantoan (2002) faz críticas ao modo de como se trabalhar de maneira inclusiva, por parte dos professores e das unidades de ensino no geral, por outro lado a autora não apresenta a crítica aos sistemas de ensino e às formas de políticas públicas que favorecem essas realidades que reforçam a exclusão. O fato é que as próprias políticas de inclusão ainda são revestidas de um parâmetro de normalidade nos processos de ensino e de aprendizagem. E, para se ensinar a turma toda de forma diversificada, a ideologia não pode reforçar em si a discriminação pelas diferenças, mas sim, o reconhecimento de que todos os estudantes são diferentes em si para aprender de uma ou de outra maneira certo conteúdo ou outro (SILVA, 2018). Nesse prisma, é preciso considerar que os sujeitos têm ritmos, modos e tempos diferentes para aprender. Por isso, ensinar a todos requer do professor entender as diferenças e as diversas formas de aprendizagem, sem focar num padrão de normalidade, que acredita que todos aprendem da mesma forma.

O essencial é que para além da formação didático-pedagógica, o professor possa ter potencializado, em sua essência, a sua condição humana, solidária, percebendo-se capaz de direcionar um olhar ímpar no que tange o respeito às diferenças na pauta da educação inclusiva.

Ser inclusivo em uma das várias perspectivas é possibilitar que todos os estudantes tenham acesso ao espaço educacional no ensino regular, de forma a atender ao paradigma

político-educacional previsto em legislação específica. Nessas condições é possível perceber que há a existência de um viés de incompatibilidade nessas duas perspectivas. Reforçamos que na perspectiva da inclusão, há a pretensão de condicionar melhorias na qualidade do ensino ofertado, não deixando ninguém à margem das oportunidades de aprendizagem, enquanto processo didático-pedagógico. Mantoan (1999) tece importantes considerações ao refletir sobre o cenário inclusivo:

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola não vêm do ensino especial, mas possivelmente acabará nele. (p.16).

A discussão sobre a inclusão, bem como sobre a formação docente para atuar nesse novo contexto, faz-se necessária e oportuna, uma vez que tal prática ainda é muito desafiadora na realidade vivenciada no interior das escolas públicas brasileiras. Vemos a abertura dos portões da escola a todos e todas e, especialmente, ao público da educação especial. Mas, como já comentado anteriormente, a garantia de acesso não é garantia de inclusão e, menos ainda, da permanência dos estudantes na escola.

Por fim, para alcançar a concepção genuína da Educação Inclusiva, que pressupõe uma educação verdadeiramente para *todos* e *todas*, sem preconceitos, estigmas ou atitudes de exclusão, é importante o engajamento não só dos educadores, dos governantes e dos profissionais ligados à Educação, mas também a participação de toda a sociedade investigando e acompanhando de perto o desdobramento desse processo. E como o próprio termo diz, trata-se de um “processo” e não um fim. Portanto, cabe a todos refazer seus/nossos conceitos, reelaborar saberes, ressignificar as práticas para que, finalmente, o Brasil possa contar com uma sociedade mais inclusiva e, conseqüentemente, com um sistema educacional mais justo e democrático.

Nessa perspectiva, cabe ao pesquisador a tarefa de investigar a situação de “enfrentamento” dos docentes nesse paradigma, bem como suas condições de trabalho, formação, valorização profissional, recursos didático-pedagógicos, aparatos metodológicos disponíveis, entre outros instrumentos necessários ao sucesso escolar na relação de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, será pontual, na tessitura dessas concepções e ideias, investigar como os docentes lidam com o enfrentamento de toda essa gama de diversidade.

A inclusão escolar, entendida como o direito de todos ao acesso à educação, leva-nos à reflexão sobre os textos legais

[...] entende-se que o direito pode ser encontrado nos aparatos legais, que utilizando do sistema jurídico, instituem o discurso da educação inclusiva de forma legítima nos sistemas de ensino. Através deste, a inclusão das minorias, nos contextos regulares de escolarização é introduzida como condição de necessidade e realidade. Cria-se todo um aparelho legal que protege e, paralelamente, institui este discurso como uma verdade absoluta que precisa ser estabelecida nas diversas experiências de escolarização existentes (SILVA, 2012, p.15).

Desse modo, podemos entender que no discurso de inclusão, presente no texto da Declaração de Salamanca e outros documentos legais, existe uma abertura para se superar a rigidez dos sistemas de ensino brasileiros, herméticos e resistentes às mudanças destinadas à adaptação às diferenças das pessoas, representantes ou não do público da Educação Especial. Numa análise crítica do documento, observamos um incentivo à reprodução dos princípios neoliberais na afirmação que todos os estudantes têm direitos iguais, mesmo que tenham condições individuais diferentes. (SILVA, 2018). Ainda:

Nesse caso, atrelados às condições de acesso estão os esforços de cada sujeito e da sociedade, no sentido geral. Abre-se, assim, espaço para novos atores, como as organizações sociais, movimentos de iniciativa privada e voluntários a discursar e praticar o discurso da inclusão, promovendo o reforço à meritocracia individual, a competitividade e a eficiência nos espaços escolares, doravante com a participação também dos ditos “incluídos”. Delega-se, porém, às escolas a responsabilidade de promover a inclusão, ao considerar o esforço dos professores, das famílias e do serviço de voluntariado nessa tarefa (SILVA, 2018, p. 58)

Por pressuposto, um país que vive orientado pela política neoliberal e o capitalismo desenfreado, que subsidia um aparato estatal que determina dicotomias e desigualdades sociais, se caracteriza como um mecanismo revelador de importantes antagonismos sociais. Esse contexto protagoniza um cenário produtor de mazelas, a desigualdade na distribuição de renda, marginalização do trabalhador, altos índices de disparidade e desigualdade, milhões de desempregados, não nos esquivando de destacar o agravamento desse contexto em meio a uma importante e caótica crise política.

Percebe-se, ao emergirmos sobre essa reflexão crítica, a atuação de universos paralelos, corroborando para que as disparidades percebidas sejam cada vez mais latentes quando nos valem os princípios de igualdade na perspectiva de uma sociedade incluída e inclusiva.

E a proposta do AEE seria orientada por qual paradigma? Integração ou inclusão? Temos desconfiança de que este modelo de atendimento encaixa-se mais na concepção integracionista, mas deixaremos para mais adiante a confirmação dessa hipótese.

3.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) – DO LEGAL À MATERIALIZAÇÃO

Interessa-nos nesta seção apresentar/discutir sobre os fundamentos legais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como forma de acolhimento em sala de recursos – para apoio nas dificuldades escolares dos estudantes classificados como pessoas que necessitam de acompanhamento e atenção diferenciada. Esse atendimento não pode ser um simples reforço escolar e, por isso, cada estudante deve passar por uma avaliação psicopedagógica (psicológica, neurológica, fonoaudiológica, etc. dependendo de cada caso) seguido de um plano de intervenção pedagógica, voltado ao atendimento das necessidades de cada um.

De início afirmamos nossa hipótese de que o AEE é um desses arranjos no espaço escolar que visa maior qualidade de atendimento educacional para todos e todas. Mas, ao tirar o aluno da sala regular para um atendimento à parte, este é segregado e recebe atendimento diferenciado, objetivando sua recuperação ou com a pretensão de se igualá-lo aos demais. Não se aceita a diferença no processo ensino-aprendizagem que contém os diferentes tempos, ritmos e formas de aprendizagem, defendidos pelo discurso. É um trabalho para que se iguale o desigual.

Sobre o AEE a LDBEN/1996 (art. 58 e seguintes) contempla que [...] o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas escolas comuns do ensino regular. (Art. 59, §2º).

Assim, entendemos que o AEE é um serviço da Educação Especial que visa atender às necessidades básicas dos alunos na busca de superar os obstáculos que impeçam ou dificultam esses alunos ao acesso do saber escolarizado e, por esta razão, não existem motivos para ocorrer discriminação para o atendimento desses estudantes na escola de ensino regular.

Assim, pensou-se na criação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para dar suporte aos alunos com necessidades educacionais especiais, a fim de facilitar o acesso ao currículo. O Artigo 1º para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, afirma que:

[...] “os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado

da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2009, p.1).

De acordo com o Art. 2º do CNE/CEB Nº 4/2009¹⁶, o Professor de AEE “tem como função complementar ou suplementar a formação do estudante por intermédio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p.1). Observamos que sem as políticas que garantem os direitos da pessoa com deficiência e desprovidos das estruturas e infraestruturas escolares necessárias ao bom andamento do serviço, as funções do profissional de AEE tornam-se difíceis e até inócuas (SOUZA, 2017).

Segundo a Lei 12.764/2012¹⁷

[...] o serviço do profissional de Apoio, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional, deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2012, p. 2).

Destacamos que de acordo com recomendações na legislação vigente, o profissional do AEE deverá se envolver com a aprendizagem do aluno e poderá atender de uma a três crianças na mesma sala, sendo o número de AEEs não excedente a um por sala, para não atrapalhar o desenvolvimento e/ou andamento da turma.

Segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2008, p. 1), regulamentado pelo Decreto nº 6.571/2008 e Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011, o “AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. Essa função depende, para a garantia de resultados, dos esforços em conjunto da comunidade escolar, assim como da importante formação continuada desses profissionais para que se apropriem das habilidades e competências necessárias às suas funções.

A escola deve prever em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) o atendimento aos estudantes denominados público-alvo da educação especial, que se enquadrem no grupo da Educação Inclusiva. Desse modo, muitos esforços serão direcionados para a preparação para esse atendimento, dada a importância de se ter no contexto do PPP a contemplação legal, de

¹⁶ CNE/CEB Nº 4/2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em janeiro 2017.

¹⁷ Lei 12.764/2012. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm> Acesso em janeiro 2017.

organização e de estrutura do ambiente escolar, de forma a constar as regras, objetivos e situações que devam ser acompanhadas e cumpridas de acordo com os documentos que regulamentam o seu funcionamento. (SOUZA, 2017).

Nesse sentido, e baseado na legislação vigente, considera-se público-alvo do AEE:

- a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
- b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de *Asperger*, síndrome de *Rett*, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2008, p. 2).

Normalmente o profissional do AEE depende muito dos laudos médicos e da correta identificação da situação do estudante público-alvo da educação especial para que possa executar um trabalho adequado, ou seja, há a necessidade de haver uma equipe multidisciplinar para os laudos e também o plano de intervenção pedagógica. Nesse sentido, são possíveis encaminhamentos para especialistas tais como fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros. Outra questão relevante é a organização e a infraestrutura das salas preparadas para esse fim, que nunca estarão completamente adequadas às funções, uma vez que nem sempre se sabe quem é o público-alvo com que se pretende trabalhar a cada ano.

Para o aperfeiçoamento do trabalho, mais uma vez destacamos a importância da formação continuada e dos constantes debates no espaço escolar para que os fatos sejam discutidos e as ações para a solução das situações-problema sejam resolvidas em menor tempo e com uma visão multiprofissional a respeito das necessidades educacionais especiais existentes (SOUZA, 2017).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, no Art. 2º, afirma que devem ser garantidos os serviços de AEE, *de forma a eliminar barreiras a interferir no processo de aprendizagem*:

Art. 2º A Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

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

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

II - Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º - O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da Educação Especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, p1).

Fica claro que para que esse trabalho seja bem executado, as funções do AEE devem ser bem compreendidas no âmbito escolar e na comunidade em que estão inseridas, com o propósito de que todos se envolvam no processo de ensino-aprendizagem e que se ofereça ao aluno com necessidade de atendimento o conjunto de recursos e estratégias para o alcance e o avanço no processo de aprendizagem, assim como da superação das suas dificuldades.

Para tanto, é importante que a escola, o município e os profissionais atentem-se para o que trata o Art. 3º, que também são objetivos do atendimento educacional especializado:

I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - Garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular;

III - Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p. 2).

A escola precisa não somente estar amparada pela legislação vigente, mas contemplar e prever em seu PPP as medidas necessárias para que cumpram as estratégias de ensino-aprendizagem asseguradas pela lei. Dessa forma, o professor de AEE deve atender ao que foi preconizado pelos Artigos 12 e 13 da CNE/CEB N° 4 de 2009, que determinam:

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

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

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

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

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

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

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

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

- VII – Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII– Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

Ademais, não basta deslocar um profissional de função para que ele atue como AEE. O profissional deverá ser habilitado para desempenhar esta função e, além disso, preparar-se constantemente, por meio de formação docente qualificada e permanente, para que esteja de fato preparado para os desafios que encontrará em seu dia a dia, como diagnóstico do aluno junto à equipe multiprofissional, avaliação do aluno com necessidades educacionais especiais, permitindo que trace um plano de ações e estratégias para o desenvolvimento de potencial cognitivo e para superação das suas dificuldades de aprendizagem (SOUZA, 2017).

Além da habilitação do professor, a instituição deverá atender aos critérios para a implantação das salas de recursos multifuncionais, como o que se assegura no Artigo 10, que trata o projeto pedagógico da escola de ensino regular e deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

- I– Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II– Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III– cronograma de atendimento aos alunos;
- IV– Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas;
- V– Professores para o exercício da docência do AEE;
- VI– Outros profissionais da Educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII– Redes de apoio no âmbito a atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. [CNE/CEB N° 4 de 2009]. (BRASIL, 2018).

As salas de recursos multifuncionais devem manter seu efetivo funcionamento, com oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos público-alvo da Educação Especial matriculados em classe comum de ensino regular, mas devidamente registrados no Censo Escolar/INEP.

Com base nos dados do Censo Escolar, o MEC/SEESP faz o planejamento de expansão do Programa, bem como de novas ações a serem disponibilizadas às escolas com salas de recursos multifuncionais, em efetivo funcionamento, conforme segue:

- a. Atualização: novos itens às salas já implantadas, com matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial;
- b. Conversão: itens da sala Tipo II às salas de Tipo I implantadas, com matrícula de aluno (s) cego (s) em classe comum.

- c. Apoio Complementar: Programa Escola Acessível e do Programa de
- d. Formação Continuada de Professores na Educação Especial.
- e. Visita Técnica: verificação do funcionamento e dos itens da sala, realizada por técnico do MEC/SEESP.
- f. Informativos: encaminhamento da Revista Inclusão e outras publicações pedagógicas do MEC/SEESP [(CNE/CEB N° 4, 2009)]. (BRASIL, 2009)

Destacamos que as informações sobre o funcionamento das salas de recursos multifuncionais e de suas respectivas escolas são importantes para fins da efetivação dos procedimentos de doação dos recursos, para o recebimento de outras ações de apoio complementar sobre as escolas contempladas pelo Programa e, ainda, a realização dos procedimentos de avaliação, ou melhor dizendo, para que a escola seja contemplada com recursos, materiais e insumos para o seu funcionamento. Tem-se a necessidade de descrever a sua função, necessidade e a aplicação das estratégias utilizadas, por meio da prestação de contas em relatório detalhado.

Discutimos desse modo, uma modalidade importante no processo de intervenção pedagógica, tendo como objeto de estudo o AAE. Sobre esse atendimento com apoio especializado, a LDB (BRASIL, 1996), explicita sobre o Atendimento Educacional Especializado e discorre em seu artigo 58, § 1º e § 2º:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviço de apoio especializado na escolar regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional, será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (BRASIL,1996).

Nesse sentido, o AEE existe para dar atendimento às necessidades educacionais de caráter específico, enquanto política de atendimento educacional especializado. Deve constar na proposta pedagógica das unidades de ensino, em seu regimento interno (projeto político e pedagógico), contemplar o seu público no que tange ao atendimento, bem como apresentar o *modus operandi* na perspectiva de consolidar as ações inerentes a esse processo. Cabe ainda, nesse paradigma, realizar a proposta de aproximação e integração do contexto familiar do educando como aparato e suporte às ações de intervenção, de modo a realizar um trabalho transparente no sentido de atender às necessidades do grupo familiar em que esteja inserida a pessoa qualificada ao processo de inclusão e integração.

Aliados ao trabalho de inserção dos sujeitos (pessoas) apresentados na situação de ensino aprendizagem como os diferentes em todo o processo faz-se necessário considerar que o trabalho diferenciado requer, de certa forma, elaboração de projetos de intervenção que

ofereçam relevância e coerência no “despertar” e auxílio ao desenvolvimento de tais potencialidades. A utilização e aplicação das atividades de intervenção pedagógica dita em tempo real, na sala de ensino regular, ou mesmo as abordagens realizadas nas salas de recursos, ou até mesmo outros espaços utilizados na unidade de ensino ou paralela a ela, com espaços fora dos muros da escola, não substitui a prática de ensino utilizado nas atividades previstas no planejamento docente. Os aspectos didáticos, metodológicos, recursos e condições e ações de planejamento devem estar diretamente vinculados às diretrizes de aprendizagem, ou melhor dizendo, os direitos de aprendizagem previstos e que devem ser alcançados pelos alunos com a devida e eficaz prática didático-pedagógica, desenvolvida em paralelo aos conhecimentos e saberes dos docentes.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo que:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios. (BRASIL, 2009)

Em 17 de setembro de 2008, por meio do Decreto nº 6.571, foi disponibilizada redação sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamentando o parágrafo único do artigo 60, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), acrescentando dispositivo ao Decreto de n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Portanto, considera-se AEE como o atendimento voltado à diversidade humana que perpassa pela consolidação de um processo educativo, em uma perspectiva inclusiva que enalteça parâmetros previstos em legislação específica, preconizando as pessoas consideradas público-alvo da educação especial. Ainda são muitos os desafios a serem superados no sistema de ensino como um todo, no qual muitas famílias não conseguem realizar a inserção de seus filhos em classes comuns de ensino regular, bem como não é contemplada a formação inicial e continuada dos docentes para atuação no atendimento educacional especializado (AEE), de forma a atender às necessidades educacionais para promover uma situação que propicie melhores condições de aprendizagem.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001 aponta que a década seguinte à sua vigência deveria marcar, de forma significativa, os avanços consideráveis nos patamares elencados anteriormente qual sejam, priorizar as melhorias na formação específica dos docentes para a atuação na educação inclusiva e propiciar maior equidade no atendimento aos discentes nos mais diversificados espaços educacionais.

Como um importante e polêmico debate, a educação especial, como um todo, exige atuação e ressignificação, como proposta que venha a atender aos avanços esperados no processo de escolarização. Há que se considerar, à luz dessa análise e entendimento, que as diferenças e possíveis obstáculos que venham cercear os direitos legitimados das pessoas público-alvo da educação especial, devem ser combatidos. Dessa empreitada à conscientização social, a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil por estabelecimento do Decreto nº 3956-2001, considera a afirmação sobre a inviolabilidade de quaisquer direitos previstos na Constituição Federal de 1988 e ainda uma ênfase especial sobre a atenção com relação aos Direitos Humanos.

Para tanto, as pessoas público-alvo da educação especial devem ter garantido o atendimento em espaço de aulas do ensino regular com todos os demais educandos, contando com as mesmas oportunidades, material didático-pedagógico, recursos educacionais (tecnologias assistivas e outros), canais estruturais de acessibilidade, caso seja necessário. O fazer docente, no entanto, deve contar com os saberes próprios, bem como visar a apreensão de saberes específicos voltados ao trato com situações adversas em que figurem as diferenças em meio às situações e condições dos ambientes propícios à aprendizagem. Ao refletirmos sobre essas concepções, no contexto da educação inclusiva, podemos nos alicerçar sobre a Resolução CNE-CP nº 1/2002, que versa sobre o estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica.

Não podemos deixar de afirmar aqui a importância quanto a pertinentes documentos de viés legislativo com a Lei nº 10436/02 que vem reconhecer a Língua Brasileira de Sinais – Libras como forma de comunicação, institucionalizada, trabalhando em favor de sua difusão e inserção como disciplina integrada ao currículo nos cursos de Licenciaturas, Pedagogia e Fonoaudiologia.

As transformações necessárias ao sistema educacional em um espaço de promoção da inclusão com o propósito de garantir o acesso das informações fidedignas aos docentes, equipe gestora e administrativa, acontecem a partir de 2003, como uma proposição oriunda do MEC, mais uma vez considerando as questões de garantia ao acesso e permanência no processo de

escolarização. Também é importante considerar a oferta do AEE nas unidades de ensino em consonância com a perspectiva de sucesso a ser alcançado nesse processo.

Ainda integrado ao Atendimento Educacional Especializado, em 2005, foi implantado o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades-superdotação (NAAH-S), em nível nacional inclusive no Distrito Federal. A partir de então foram organizados centros de referência no mencionado campo de atuação para que fosse possibilitado o atendimento às famílias dos educandos e ainda a formação continuada dos docentes com a oferta de cursos de aperfeiçoamento, capacitação e especialização, com enfoque nas políticas educacionais de inclusão para a educação especial. Assim, iniciou-se a Constituição para a organização política na educação inclusiva, o que veio garantir o atendimento aos educandos próprios da rede pública de ensino.

O avanço do espaço educacional inclusivo foi sendo ampliado gradativamente. Em 2006, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em conjunto com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e Justiça apresentaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, contemplando propostas inerentes às pessoas com deficiência, propostas inerentes ao trabalho para o desenvolvimento de pessoas com deficiência, estabelecendo ações que possam de certa forma, garantir a permanência e também o acesso ao ensino superior para esse público. Também nesse momento, com aprovação da Organização das Nações Unidas (ONU), a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência assegura que os Estados-signatários devem garantir um sistema inclusivo em todos os níveis de ensino, garantindo a não exclusão do Sistema Educacional e ainda adotando medidas para que isto aconteça de forma gradativa, com qualidade em condições de igualdade e paridade com as demais pessoas pertencentes ao contexto.

Essas questões vêm contrariar sobremaneira o entendimento sistemático de transversalidade na educação especial, o que não atendeu à expectativa de reestruturação do processo inclusivo em atendimento às pessoas público-alvo da educação especial. Entretanto, o que ocorreu foi à limitação quanto às diretrizes constitucionais para o acesso e continuidade nos mais variados níveis de ensino, perpassando por etapas e modalidades. A igualdade uma vez mais foi relegada à margem da “letra fria da lei”. O Decreto nº 6094/2007, que implantara o PDE, traz em seu texto diretrizes para o comprometimento de “Todos pela Educação”, em que referenda a garantia do acesso e também a continuidade no ensino regular, da mesma maneira que o atendimento às necessidades educacionais inclusivas, propiciando um ritmo

profícuo à transformação da cena educacional no prisma das políticas educacionais inclusivistas.

Aspira-se, por parte da Política Nacional de Educação Especial, no âmbito da Educação Inclusiva, o devido respaldo quanto aos avanços alcançados na realização do trabalho direcionado a essas dificuldades educacionais na cena das políticas educacionais vigentes. Dentre os principais objetivos, já contemplado o acesso, conforme debatido no escopo dessa discussão, faz-se preponderante e necessária a participação, o rigor de qualidade e sucesso na aprendizagem dos educandos da educação especial, elencando nesse rol aqueles que apresentam deficiências, Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades e Superdotação.

Para que o sucesso nesse âmbito possa ser consolidado, estes devem figurar como atores nesse processo no qual a transversalidade da educação especial acontece, desde a Educação Infantil até o ensino superior, inclusive contando com o Atendimento Educacional Especializado, se necessário, sequenciamento nos níveis mais elevados do saber, formação inicial e continuada que atenda às demandas dos docentes em atuação, protagonismo do grupo familiar e comunidade escolar, acessibilidade estrutural plena, de forma a atender a sociedade como um todo, em ampla articulação e eficácia nas políticas públicas em vigor.

Não obstante a atuação e o fazer docente no cotidiano da oferta de educação especializada ao público da educação especial, é recorrente a atuação de outros atores importantes para o sucesso no referido atendimento. Nesse contexto, participam, de forma potencial, dentro das políticas públicas, o assistencialismo social, serviços clínicos de viés neurológico, psicológico, fonoaudiológico, fisioterápico, entre outros que vêm encampar os oriundos de serviços setoriais da saúde. Figuram ainda nesse ambiente, o serviço clínico pedagógico, como apoio e avaliação psicopedagógica, serviço de orientação educacional, a neurociência e outros de relevância incontestável.

O diálogo entre os docentes deve figurar como um divisor de águas nas políticas e ações de Atendimento Educacional Especializado. Ele deve existir entre o regente de aulas ou de turmas e professor do AEE ou de Apoio (como intérprete de Libras, professor de apoio à comunicação, linguagens, tecnologias assistivas e professor guia-intérprete), sendo as informações sobre esses educandos fornecidas através de informações prestadas pela família ou por registros contidos em arquivos de vida escolar no recinto das unidades de ensino. Nesse sentido, pode ser feito um relatório que servirá de suporte e embasamento das informações

contidas no *PDI (Plano de Desenvolvimento do Aluno)* ¹⁸. Munido de todas essas informações o docente, em atuação no AEE, reúne os elementos necessários à elaboração de seu plano de atendimento de forma a elencar informações fidedignas ao desenvolvimento da criança ou adolescente.

A escola pode e deve pensar a execução de ações que visem modificar situações de defasagem ou distorções no quesito ano-escolarização, considerando nesse critério aspectos inerentes ao desenvolvimento e avanços percebidos, a partir da realização de um trabalho significativo, e não diferenciado onde não ocorra a prática segregativa, mas sim, alicerçados pelos princípios de inclusão nos lócus educacionais.

A essa nova abertura e realidade atual, uma das principais necessidades se revela pela demanda de docentes capacitados como um *profissional da docência que esteja preparado para o atendimento às diferenças* ¹⁹ nas escolas de ensino regular, sendo que a atuação deste não se legitime como uma mera situação de integração, mas que realize a oferta de uma estrutura de conhecimento significativa à formação e atuação docente.

A partir de tais percepções, as unidades de ensino devem se valer de um viés didático-pedagógico eficiente, que oportunize a oferta de educação com qualidade ao educando público da educação especial que esteja inserido na realidade das escolas de Educação Básica no ensino regular.

O trabalho de investigação no campo educacional, bem como as questões humanistas, revela, em suas bases estruturais, sua devida importância, colaborando para que o aparato legislativo possa ser aperfeiçoado, tencionando mudanças estruturais e paradigmáticas, tanto no ensino regular, como na educação especial que integram seus interesses na dimensão pedagógica como uma perspectiva uníssona. Entretanto, ao nos valermos de uma observação

¹⁸ O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é o instrumento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades-superdotação. Deve ser elaborado, desde o início da vida escolar do aluno, por todos os profissionais (diretor, especialista e professores envolvidos no processo de escolarização), em parceria com a família e atualizado conforme temporalidade prevista no Projeto Político Pedagógico da escola.

¹⁹ Para atuar como professor do AEE é exigido do candidato habilitação de docente e a formação especializada de acordo com a deficiência que irá atender. O candidato deve apresentar o comprovante de sua licenciatura e, também, a comprovação de sua formação especializada conforme regras estabelecidas. A habilitação para atuar como docente e a formação em educação especial são requisitos imprescindíveis, sendo necessária sua comprovação por meio de certificados emitidos pelos sistemas de ensino (Instituições de Ensino Superior e de Educação Básica, Secretarias de Ensino) e por instituições credenciadas pelos Sistemas de Ensino. Instituição de ensino credenciada é aquela cuja entidade mantenedora é credenciada e autorizada a ministrar cursos da educação básica, nos termos da Resolução CEE n.º 449-02. A escola credenciada e autorizada poderá oferecer curso livre, desde que não seja utilizado o número do credenciamento e autorização na expedição de certificados de participação, conforme o Artigo 6º da Resolução CEE n.º 449-02. (Guia de Orientação da Educação Especial de Minas Gerais, junho, 2014).

críteriosa acerca desse universo, constatamos que as políticas implementadas pelos sistemas educacionais não têm revelado importantes progressos.

O protagonismo é subjetivo e nato no ser humano, podendo este ser evidenciado ou não. Para este pesquisador o ser humano é constituído a partir de suas vivências e experiências individuais e coletivas sendo que, ao tecer suas relações sociais e atuar como um sujeito de transformações, este pode agir em seu próprio favor no contexto em que esteja inserido. Para tanto, essa dinâmica pode ser crucial no momento em que se exigir mudanças importantes em uma situação na qual figure o espectro da exclusão. Mais uma vez nos valem aqui de apontar o contexto da importância em se viver e respeitar as diferenças, sendo elas favoráveis à aprendizagem de todos os educandos.

O Atendimento Educacional Especializado é parte integrante da educação especial que transita por todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, desde a Educação Básica até o nível superior. Abarca as orientações sobre as diretrizes norteadoras do processo de aprendizagem na perspectiva do ensino regular.

3.3 O AEE NA ESCOLA: INTEGRAÇÃO OU INCLUSÃO?

A LDB (BRASIL, 1996) no Art. 59 garante que os sistemas de ensino “assegurarão aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades”. Dessa forma, é garantido legalmente o atendimento especializado a todos os educandos, de acordo com as suas necessidades.

Os fundamentos norteadores da Educação Inclusiva ocorrem em âmbito mundial, caracterizando-se como movimento catalisador de vertentes pedagógicas, sociais, culturais e políticas, que, de certa forma, referendam aos educandos o direito de estarem juntos, participando, aprendendo, preferencialmente ausentes de qualquer forma de tolhimento de seus direitos e garantias fundamentais. O principal princípio parte da concepção de que as pessoas público-alvo da educação especial têm legitimado o acesso ao saber, abarcados todos os direitos inalienáveis, já previstos na Carta Magna de 1998, bem como em instrumentos próprios que vêm referendar tal perspectiva.

O paradigma educacional vigente, que estabelece as bases e fundamentos sobre o universo educacional inclusivo, considera como valores inalienáveis questões como o exercício dos direitos humanos, equidade no contexto que alicerça os anseios por igualdade, na perspectiva relevante de visualizar avanços em um contexto historicista que desvela a produção

de um materialismo excludente, seja ele praticado tanto fora, como dentro das unidades de ensino. Estes se encontram distanciados de qualquer forma ou produção de discriminação, que possam potencializar maiores índices de disparidade social, bem como de ações que promovam a exclusão.

É fato que dificuldades extremas devem ser reconhecidas, bem como enfrentadas nos vários espaços educacionais, sendo evidente o efetivo combate e confronto a ações de viés discriminatório, procurando nos valer de alternativas que possam figurar como recursos à superação das situações de discriminação.

Uma vez que esse cenário se delineia perante os olhos da sociedade, sinalizando aqui essa mesma sociedade como um todo, faz-se necessário repensar a construção dos espaços educacionais inclusivos, objetivando pretensões no contexto estrutural, cultural, social, entre outros, que tornem as expectativas dos educandos participantes das situações educacionais inclusivas e que possam ter suas particularidades atendidas em respeito à dignidade da pessoa humana.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando construir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. (MEC, SECADI, p.1). (BRASIL, 2015)

Categorias hegemônicas, historicamente presentes nos espaços de acesso aos sistemas educacionais, figuram como elementos de separação e hostilização frente às diferenças, sejam elas de cunho econômico, étnico, inclusivo e, quiçá, social. A bandeira utópica do acesso à escolarização em face do “fascismo” democrático parece abarcar a situação excludente, categorizada em unidades de ensino Brasil afora. Um forte aparato identificado em mecanismos integrados a processos hierárquicos exerce, sobremaneira, técnicas procedimentais para distinção dos educandos em virtude de atributos cognitivos, físicos, sociais, estruturais, culturais, comportamentais e outros.

O Atendimento Educacional Especializado veio, primeiramente, como um formato em substituição ao ensino regular. Inicialmente, veio referendando interpretações equivocadas, nomenclaturas e vertentes, que testemunharam a criação de unidades de ensino específicas, institutos de atendimento com perfil especializado, salas especiais, bem como a instauração dos “aparelhos segregativos”. Desse arranjo, assentado na concepção de normalidade-anormalidade, veio determinar as situações de escolaridade para educandos considerados

deficientes, por intermédio da realização de testes psicométricos. No entanto, nos deparamos com alguns marcos históricos e normativos:

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão-exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (MEC, SECADI, p.1). (BRASIL, 2015)

As necessidades educacionais devem ser consideradas quanto à organização dos recursos pedagógicos, rompendo com quaisquer barreiras e/ou entraves que possam figurar como obstáculos à participação dos docentes. O material pedagógico, ora utilizado no AEE, não se equipara ao utilizado na sala de aula comum, o que evidencia a não substituição no viés da escolarização. O AEE pode e deve figurar como um recurso eficaz à consolidação dos direitos de aprendizagem não alcançados ou se aproximar deles, bem como exercitar o desenvolvimento da subjetividade, potencializando o despertar da autonomia enquanto perspectiva para o desenvolvimento de outras habilidades.

Entretanto, muitos defendem a integração como uma proposta que vise a um atendimento diferenciado. Na ótica de Borges (2012), essa prática em nível pessoal, didático ou metodológico, acaba caindo em uma perigosa “armadilha”. Ao prestar esses serviços, com a organização de recursos e material didático pedagógico, “a escola regular está sendo contraditória em relação aos seus princípios, pois já está tratando de forma diferente aqueles que ela recebeu como iguais”.

Partindo dessa análise, observamos e constatamos que há importantes lacunas ao colocarmos em pauta a questão da inclusão nas unidades de ensino. As escolas recebem os educandos com deficiência na concepção e rigor da Lei, que garante a todos o acesso à educação.

As escolas segregativas deixaram de cumprir sua função, se é que cumpriam, enquanto espaço favorável ao desenvolvimento dos educandos público-alvo da educação especial.

Se às escolas comuns foi atribuída a responsabilidade de incluir, a todos e todas, de forma a favorecer os processos de ensino aprendizagem, com qualidade, equidade, contando com corpo docente especializado, ambiente adequado com salas de recursos equipadas, salas de multi-meios ou multifuncionais que contêm, também, com os recursos de tecnologias assistivas, estas parecem simplesmente figurar como uma ramificação dos espaços educacionais

segregativos, sendo que, para tanto, há ainda sérios problemas encontrados em muitas unidades de ensino, principalmente na rede pública de ensino.

Como já discorrido na pauta de nosso debate, o educando é responsável pelo próprio sucesso, ou até mesmo pelo seu fracasso, levando-se em consideração as suas condições físicas e/ou intelectuais, precisando se sobressair pela sua própria autonomia, inserido em um local com profissionais despreparados, sem condições estruturais para o seu atendimento, sendo-lhe facultado se adaptar à realidade deste espaço e não este à sua. Então, não estamos aqui tratando de uma prática inclusiva, mas sim, atribuindo a responsabilidade de uma situação de integração à própria sorte deste educando.

A situação de inclusão acaba sendo para nós a chave de entrada para uma utopia. Ao considerarmos a proposta de educação inclusiva para além dos matizes políticos, ideológicos, sociais e conjunturais, concluímos que, de certa maneira, estamos muito aquém do que se deve trabalhar em favor de uma política inclusiva que possa atender, com o devido respeito, às diferenças ou singularidades até aqui elencadas.

A realidade poderá ser transformada em nossas escolas, uma vez que não se trata de um trabalho solitário, de pouca monta, ou irrisório, mas sim, persistente e coletivo. É necessário que realmente seja considerada a seriedade de tal questão, pois em um país de milhões de brasileiros, a chance de se eximir de uma situação que perpassa pela inclusão pode estar cada vez mais distante da realidade de cada um de nós.

Nesse paradigma, com o Atendimento Educacional Especializado, contamos com elementos essenciais para a realização desse trabalho, ou seja, este se delinea como um importante instrumento para iniciar as transformações necessárias. Independente do estabelecimento de nomenclaturas, seja pela inclusão, integração, inserção ou outras mais, nos cabe apenas fazer a diferença em um universo de diferenças, de questões de toda ordem, de protagonismos e antagonismos diversos, em que prevaleça o respeito e o compromisso para com aqueles que buscam o saber.

SEÇÃO III

4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA, NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM UBERABA – MINAS GERAIS

“Faça o teu melhor, na condição que você tem, enquanto você não tem condições melhores, de fazer melhor ainda”! Mário Sérgio Cortella

Na Seção III, nos propomos apresentar um delineamento quanto à estrutura e organização do sistema educacional na rede municipal de ensino por meio da Secretaria Municipal de Educação (Semed). Pretende-se, ainda, angariar informações relevantes por meio do Departamento de Educação Inclusiva (DEI), procurando evidenciar, a partir da análise de documentos, os desdobramentos e ações desenvolvidas nesse contexto. A título de conhecimento e esclarecimentos, nos valem de apreciação de Instrumentos Norteadores do Projeto Pedagógico do DEI (Documentos do Assessoramento), Plano Decenal de Educação da Rede Municipal de Ensino (2015 – 2024).

4.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM UBERABA-MG - DIRETRIZES E EMBASAMENTO LEGAL

O município de Uberaba-MG realiza a oferta de ensino nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Inclusiva por meio do Departamento de Educação Inclusiva (DEI) e ainda Educação Infantil em Centros Municipais de Educação Infantil (Cemeis). Assim, Uberaba se revela como uma cidade de médio porte, contando com uma considerável demanda de educandos nesses espaços educacionais.

Como já elencado no escopo deste trabalho científico, iremos nos ater à investigação do trabalho de inclusão desenvolvido na rede de ensino municipal. Serão apresentados resultados a partir da investigação em três unidades de ensino selecionadas.

O Ministério da Educação, juntamente com a Secretaria de Educação Especial, apresenta as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Especializado na Educação Básica (2009)²⁰ e sua política, considerando ainda outros importantes documentos que vêm subsidiar tais questões.

²⁰ Documento disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 14.dez.2018.

A Secretaria de Educação de Uberaba²¹ (Semed) em 2000 contava com o Departamento de Assistência ao Educando e a Seção de Educação Especial e, dentro desta, foi criado o Centro de Apoio, Diagnóstico, Orientação e Pesquisa em Educação Especial (Cadope)²² que era composto por equipe multidisciplinar (pedagogas, psicopedagogas, professoras de educação física e psicomotricista, psicólogas, assistente social e médico neurologista). A equipe realizava avaliações psicopedagógicas, construía pareceres psicopedagógicos e orientava os planos de intervenção pedagógica nas escolas da rede municipal. Na época foram implantadas salas de recursos nas escolas de Educação Básica, denominadas “Ensino Alternativo”, com atendimento no extra turno, com professoras orientadas pelo Cadope. Os alunos atendidos passavam por avaliação, encaminhamento e acompanhamento do mesmo Centro. O trabalho era orientado pela legislação vigente (LDB 9394/1996), Declaração de Salamanca (1994), Secretaria de Educação Especial do MEC, a Instrução 001/1992 da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Ademais, o Cadope, por ser uma política de governo e não de estado, foi destituído entre os anos de 2005 e 2008.

Mais tarde, o município teve que reorganizar um projeto semelhante devido às exigências legais em nível nacional que resguarda os direitos das pessoas com deficiência e em prol do preceito de integração e/ou inclusão.

Desta feita, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, considerando a Constituição Federal de 1988, que estabelece o direito de todos à educação; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008; e o Decreto Legislativo n.º 186, de julho de 2008, que ratifica a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), instituem as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, regulamentado pelo Decreto n.º 6.571, de 18 de setembro de 2008.

O Plano Decenal Municipal de Educação (PMDE, 2015-2024), no diagnóstico da Educação Inclusiva, discorre que em Uberaba, assim como no resto do Brasil, ainda faltam dados precisos sobre o número de pessoas com necessidades de Atendimento Educacional Especializado, bem como sobre as formas e modalidades de atendimentos existentes. Para uma visão mais abrangente da situação real e o funcionamento de dados precisos, faz-se necessária

²¹ A Semed desde 1994 tinha como filosofia de trabalho a construção amorosa da Cidadania. Ver mais sobre isso no documento da PMU- SEMED, Escola Cidadã – Educação: construção amorosa da Cidadania, 2000, p. 14.

²² UBERABA. PMU. Semed. Projeto Político Pedagógico (PPP). Centro de Apoio, Diagnóstico, Orientação e pesquisa em Educação Especial. 2000.

a organização de pesquisa e/ou realização de senso demográfico específico. (PDME, 2015, p.97).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) prevê algo próximo de 10% (dez por cento) da população com necessidade de atendimento especializado. De acordo com informações existentes no documento do PDME (2015-2024), se a estimativa for executável em Uberaba, teríamos cerca de 31.080 (trinta e uma mil e oitenta) pessoas com necessidades educacionais especializadas, não necessariamente explicitando a necessidade apontada.

Na rede municipal de ensino do município de Uberaba-MG, as diretrizes vêm apresentadas de forma atualizada em publicação oficial do município, com tiragem semanal online²³. Teremos como respaldo e referências para embasar nosso debate, as diretrizes específicas constantes em documentos utilizados pelo Departamento de Educação Inclusiva (DEI), esta nova denominação adotada a partir de ano de 2018, anteriormente denominado Centro de Referência em Educação Inclusiva (CREI).

O Centro de Referência em Educação Inclusiva (CRI) tem como prerrogativas, para sua criação, a demanda e necessidade de subsidiar os atendimentos de alunos com necessidades educacionais especiais, em decorrência de sua numerosa e considerável rede de ensino. A Carta Magna de 1988, e ainda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), estabelecem que as pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais devem estudar de preferência nas escolas regulares e que todos têm o devido direito e o acesso à educação.

Para tanto, ao longo da tessitura das ideias apresentadas para o delineamento dessas questões, serão apresentadas as políticas de execução das ações do Departamento de Inclusão para o atendimento às diferenças nas unidades de ensino da rede pública de ensino municipal de Uberaba-MG. Desse modo,

Regulamenta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais regularmente matriculados nas unidades de ensino da rede municipal.

A Secretaria Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais, considerando o disposto na Constituição Federal-88, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9394-96), na Lei n.º 8069-1990 que dispõe sobre o estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei n.º 12764-2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, no Decreto Federal n.º 6571-2008, na Resolução CNE-CEB n.º 2-2001 que institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, no Parecer CNE-CEB N.º 17-2001, na Resolução CNE-CEB n.º 04-2009 que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, MEC-2008, na Nota Técnica 19-2010 – Profissional de Apoio no Decreto Municipal n.º

²³ Ver mais no jornal eletrônico Porta Voz edição de n.º 1586 – Uberaba, 21 de fevereiro de 2018.

1920-2014 que institui o CREI – Centro de Referência em Educação Inclusiva Paulo Antônio Pável. (UBERABA, 2018)

Como respaldo à execução de um trabalho de viés dito inclusivo, e considerando a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que possui como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento-transtorno do espectro autista e altas habilidades-superdotação, orientando os sistemas de ensino a:

- a) Garantir do pleno acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino;
- b) Subsidiar a transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- c) Fomentar a oferta de atendimento educacional especializado;
- d) Estabelecer a oferta do acompanhamento do profissional de apoio aos alunos com necessidade de auxílio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras (funções de instrutor, tradutor-intérprete de libras e guia-intérprete), que exijam auxílio constante no cotidiano escolar;
- e) Incentivar a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão;
- f) Promover e contar com a participação da família e da comunidade;
- g) Facilitar e oferecer acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e
- h) Articular em perspectiva intersetorial na implementação das políticas públicas. (UBERABA, 2018).

4.2 FLUXO DE MATRÍCULAS NA REDE MUNICIPAL EM CONCOMITÂNCIA COM O AEE

Com a descaracterização de algumas escolas ditas inclusivas nas quais a mera prática segregativa angariava significativos números de exclusão educacional, temos, então, no atual paradigma, aspectos significativos do viés da integração nas unidades de Educação Básica, que passa a se configurar como uma ação favorável à inclusão educacional no âmbito das políticas de inclusão educacional.

Para tanto, a seguir apresentamos uma ordem estrutural ou o funcionamento do fluxo e a efetivação de matrículas nas Unidades Escolares da rede municipal de ensino apresentando a seguinte estrutura para o acompanhamento da vida escolar das pessoas público da educação especial:

Quadro 1 – Parâmetros para Encaminhamento do Educando ao AEE.

Como deve acontecer o fluxo de atendimento especializado na rede municipal de ensino de Uberaba-MG
Acompanhamento e verificação das necessidades do aluno em seu cotidiano escolar por parte da equipe da Unidade.
Encaminhamento, por meio de roteiro de observação do aluno, para avaliação no Atendimento Educacional Especializado para possível atendimento.
Solicitação de avaliação, pela equipe responsável do Departamento, para possível acompanhamento de profissional de apoio, via e-mail (deinclusao@uberabadigital.com.br).
A avaliação da necessidade do acompanhamento do Profissional de Apoio é realizada in loco nas Unidades Escolares, por meio de observação e acompanhamento da rotina escolar do aluno, bem como da análise dos documentos constantes em sua pasta. Nesse momento, são feitas orientações quanto ao trabalho a ser desenvolvido pelo profissional de apoio, professor regente e equipe pedagógica.
Caso seja evidenciada a necessidade do acompanhamento do profissional de apoio, o Departamento de Educação Inclusiva solicitará a Seção de Seleção e Provimento, do Departamento de Gestão de Pessoal e Talentos Humanos.
Solicitação de atendimento no CREI (Centro de Referência em Educação Inclusiva), por meio da ficha de encaminhamento preenchida pelos (a) professor (a) do AEE com ciência do coordenador pedagógico e entregue à família para que ela procure o CREI para o agendamento da triagem.

Fonte: Elaborado pelo Autor, 2018

O que ocorre, geralmente, nas unidades de ensino, é que são observadas as primeiras necessidades dos educandos público-alvo da educação especial. Estando estes integrados ao sistema, as características referentes às necessidades podem ser percebidas a partir da mera dificuldade durante o processo de ensino e aprendizagem, bem como em atitudes comportamentais ou relacionais em convivência com os demais pela apatia, o movimento, entre outras características.

Em seguida, os educandos com dificuldades de aprendizagem são direcionados ao Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem (ADA), onde se procura realizar um trabalho pautado na prática pedagógica, com um viés diferenciado, geralmente com a utilização de recursos concretos como jogos pedagógicos diversificados, exercícios de raciocínio lógico, atividades dinâmicas, entre outras, no sentido de potencializar a aprendizagem na sala de aulas do ensino regular. Esse é um momento peculiar ao atendimento do professor atuante no AEE ou sala de recursos que pode abarcar as condições necessárias para avaliar o educando para possível encaminhamento para um atendimento de maior especificidade.

Acompanhado por um responsável, é realizada uma triagem inicial pelos profissionais do CREI/DEI, de acordo com a disponibilidade de vaga para os referidos atendimentos, sendo que a família é comunicada e orientada, bem como a unidade escolar de origem. Os atendimentos oferecidos no CREI são: psicológicos, fonoaudiólogos, pedagógicos, tais como avaliações e atendimentos de viés psicopedagógico, neuropsicopedagógico, psicomotores e avaliação funcional da visão (AFV), a estimulação visual, o parecer funcional de perda auditiva, rastreamento da síndrome de *Irlen* e estimulação sensorial.

Sendo necessário, e ainda de acordo com a necessidade e a demanda, são realizadas orientações *in loco* na unidade escolar, em relação ao aspecto voltado ao reconhecimento do espaço escolar do educando com deficiência visual, bem como das especificidades do trabalho realizado com os educandos com prognóstico de perda de audição, com deficiência física e/ou mobilidade reduzida.

Cabe ao corpo pedagógico, com sua equipe gestora das unidades de ensino, o acompanhamento e o desenvolvimento integral dos educandos em regime de colaboração com os profissionais da Secretaria Municipal da rede municipal de Uberaba. Cabe, ainda, aos docentes em atuação no AEE, participarem de formação continuada em serviço voltada para o atendimento de suas especificidades, a confecção de relatórios quanto ao referido atendimento, organização de arquivos com documentação referente aos atendimentos contendo ações, planejamento, instrumentos de verificação do rendimento e aprendizagem com os avanços significativos e, ainda, o alcance de metas e os objetivos a serem atingidos no que concerne os resultados em uma perspectiva satisfatória no contexto de aprendizagem.

4.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da educação especial com a função de complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. À luz dessa concepção, observamos o referido atendimento a partir dos matizes legitimadores de uma abordagem e estratégia educacional que signifique, *à priori*, o atendimento e o respeito pelas diferenças, oportunizando condições de melhorias no contexto de aprendizagem da criança ou adolescente.

Compõe o público-alvo desse trabalho os educandos que apresentem alguma deficiência ou transtornos globais de desenvolvimento-Transtorno do Espectro Autista ou Altas

Habilidades-superdotação. Dentre alguns transtornos importantes é relevante destacar, a título de conhecimento, os que seguem abaixo:

- a) Deficiência: (impedimentos de longo prazo, físicos, intelectuais ou sensoriais que representem restrições à sua plena participação na escola e na sociedade).
- b) Transtornos globais do desenvolvimento (alunos com alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo como autismo e psicoses infantis).
- c) Altas Habilidades-Superdotação (alunos com potencial elevando nas áreas intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes). (UBERABA, 2018).

O atendimento no AEE é realizado na sala de recursos multifuncionais - AEE da própria unidade escolar, quando esta conta com infraestrutura adequada, bem como com o mobiliário e recursos pedagógicos necessários ao atendimento. Caso a unidade não ofereça o AEE, este deverá ser realizado em outra unidade que ofereça o serviço, contando com os mesmos recursos para o atendimento às especificidades de cada caso²⁴.

O AEE é uma modalidade de atendimento que pode acontecer no contra turno da escolarização, não sendo substitutivo do ensino regular, pois tem caráter complementar e/ou suplementar. Nos casos em que o estudante esteja frequentando o Tempo Integral, deverá frequentar o AEE em um dos turnos, com rotatividade de horários para que não haja perda de carga horária de um único componente curricular.

Os estudantes são atendidos conforme a especificidade de cada caso, podendo o atendimento ocorrer individualmente ou em pequenos grupos, de forma a não comprometer as estratégias e abordagem pedagógica desenvolvidas pelo docente em atuação naquele espaço, bem como oportunizar à criança um atendimento de qualidade, com as condições necessárias ao seu aproveitamento naquele momento. O professor do AEE deve:

- a) Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos, público-alvo da educação especial;
- b) Elaborar e executar o Plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c) Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
- d) Estabelecer articulação com os professores da sala de aula; e
- e) Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno. (UBERABA, 2018).

²⁴ O panorama estrutural das salas de recurso, salas multifuncionais do AEE – nas unidades de ensino será apresentado durante a análise dos dados coletados.

O acompanhamento do trabalho do AEE pelos assessores pedagógicos é subsidiado por um conjunto de ações estruturais, às quais buscam estabelecer o norteamento do trabalho a ser realizado com os educandos. Considera-se, para tanto, todo o aporte pedagógico necessário ao atendimento no trabalho com as diferenças na escola, prezando pelo respeito às pessoas com necessidades educacionais especializadas.

- a) Os assessores pedagógicos – (DEI) acompanham *in loco* o trabalho realizado pelo professor do AEE junto aos alunos, bem como os registros das ações desenvolvidas e a evolução do desenvolvimento do aluno.
- b) Todas as ocorrências, relacionadas ao AEE, deverão ser comunicadas ao Departamento de Educação Inclusiva, para deliberações necessárias.
- c) O professor do AEE deverá participar das atividades pedagógicas, módulos com o coordenador pedagógico, conselhos de classe, assim como os demais profissionais da unidade. (UBERABA, 2018).

O encaminhamento para atendimentos no CREI é de competência do professor do AEE e coordenador pedagógico das unidades. Depois de estabelecidas as ações pertinentes no campo da unidade de ensino, realizam-se os procedimentos para possível avaliação e inserção do educando no atendimento no centro de referência ou para serviço específico, o que irá depender da avaliação.

Amparados por um conjunto de ações propostas pelo Departamento de Inclusão está o Atendimento a Distúrbios de Aprendizagem - ADA, que tem sua oferta em concomitância com os atendimentos realizados dentro do espaço do AEE, com seus critérios específicos, bem como o direcionamento de suas estratégias para o atendimento às dificuldades com suas particularidades.

O ADA é um serviço ofertado pelo DEI, realizado também pelo docente em atuação no AEE, com a utilização de estratégias e recursos diversificados que possa atender às especificidades e necessidades do aluno com defasagem no processo de aprendizagem. Público-alvo: alunos que apresentam distúrbios de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, que não estejam vinculadas a causas orgânicas específicas, tais como: déficit de atenção, dislexia, dislalia, disortografia e discalculia.

Essa modalidade de atendimento é realizada na sala de recursos multifuncionais-AEE da própria unidade escolar e os educandos são atendidos em grupo, de acordo com as necessidades.

Cabe aos assessores pedagógicos em atuação no Departamento de Educação Inclusiva, acompanhar *in loco* o trabalho realizado pelo professor do AEE junto aos educandos, bem como os registros das ações desenvolvidas e a avaliação do desenvolvimento destes. Os assessores do

DEI são ainda responsáveis por parte da carga horária de formação continuada dos professores de AEE. Todas as ocorrências relacionadas ao AEE devem ser comunicadas ao DEI, para acompanhamento e deliberações que se fizerem necessárias. Os atendimentos no ADA serão de acordo com a disponibilidade de vagas não preenchidas na sala de recursos multifuncionais e serão, à priori, para os educandos público-alvo do AEE.

Devido à alta demanda por atendimento às dificuldades de ordem intelectual, de locomoção entre outros fatores, figura nos espaços educacionais a atuação de um profissional essencial que é o profissional de apoio. A sua ação nos espaços educacionais inclusivos funcionam como uma “mola propulsora” para o auxílio às atividades de maior complexidade, que requeiram um contato direto e que aspire certos cuidados. A ausência de autonomia do educando sobre as próprias ações conferem a esse profissional o status de pessoa essencialmente necessária.

A demanda por esse profissional se justifica quando a necessidade específica de um educando público-alvo da educação especial não puder ser sanada no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais educandos, quando este necessitar do auxílio para a realização de atividades de vida prática como a própria locomoção, higiene e alimentação, bem como aquelas relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência apresentada. Também ocorre quando o educando apresentar necessidade específica e que requeira o acompanhamento de um profissional tradutor e intérprete de Libras e de guia-intérprete para alunos surdos, cegos ou surdos cegos (Critérios embasados na Nota Técnica n.º 19-2010 – MEC-SECADI). (BRASIL, 2015).

Educandos com possível histórico de práticas de segregação (oriundos de instituições e/ou escolas especiais) devem ter seus direitos resguardados, cabendo à unidade escolar favorecer o desenvolvimento dos processos pessoais e sociais para a o desenvolvimento da autonomia, avaliando, juntamente com o Departamento de Educação Inclusiva, a possibilidade gradativa de retirada desse profissional.

Cabe ao profissional de apoio acompanhar o educando em suas necessidades específicas estimulando o seu desenvolvimento, a sua autonomia e independência, promovendo a acessibilidade aos direitos de aprendizagem, comunicação e informação, bem como a atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Dentre as atribuições desse profissional, destacam-se as elencadas a seguir:

- a) O profissional de apoio deve atuar de forma articulada com os professores do aluno público-alvo da educação especial, da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola.
- b) Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas para o aluno público-alvo da educação especial, e nem se responsabilizar pelo ensino deste aluno. Deverá flexibilizar o plano do professor regente com o acompanhamento do coordenador pedagógico para auxiliar o processo de aprendizagem, quando se fizer necessário.
- c) Os demais profissionais que atuam no âmbito geral da escola, como auxiliar na Educação Infantil, nas atividades de pátio, na segurança, na alimentação, entre outras atividades, devem ser orientados quanto à observação para colaborar com relação ao atendimento às necessidades especiais dos alunos. (UBERABA, 2018).

Recomenda-se que sejam adotados parâmetros norteadores a fim de que seja disponibilizado o profissional de apoio para o atendimento ao educando que careça de atendimento específico por parte desse profissional. Desse aporte, algumas considerações devem ser elencadas, rigorosamente, para que o atendimento seja profícuo ao educando.

Assim que o educando for matriculado e apresentar laudo médico, relatório ou se a equipe pedagógica, juntamente com o docente em atuação no AEE, observada a necessidade de atendimento especial, mesmo estando sem documentação médica, a coordenação pedagógica-direção da unidade escolar deverá encaminhar um e-mail para o departamento de inclusão (deinclusao@uberabadigital.com.br), solicitando uma avaliação da equipe do DEI ao educando, a fim de verificar a real necessidade e posterior liberação ao RH do profissional de apoio.

O aparato burocrático se faz necessário em razão do acompanhamento do atendimento às dificuldades e necessidades individuais dos educandos envolvidos no referido atendimento. O registro de acompanhamento se configura como um importante instrumento, tanto de avaliação e evolução do educando, como suporte para verificação dos avanços ou não durante todo o atendimento.

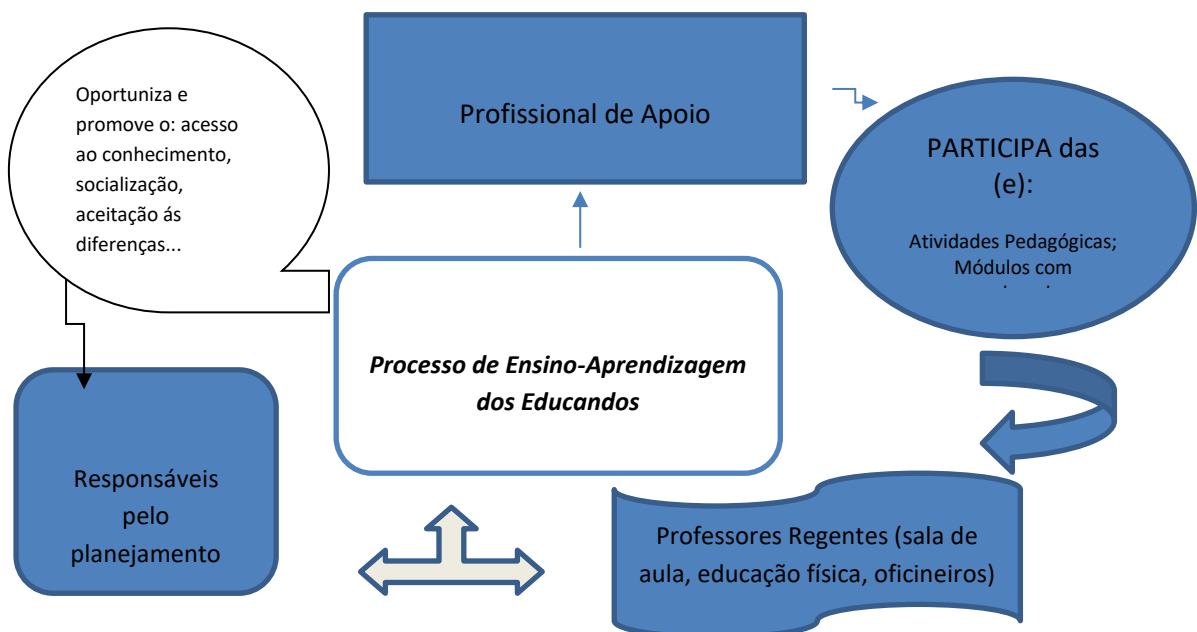
- a) As assessoras pedagógicas - DEI acompanham in loco o trabalho realizado pelo profissional de apoio junto aos alunos, bem como os registros e ações desenvolvidas em instrumento próprio.
- b) As assessoras pedagógicas- DEI são responsáveis por parte da carga horária de formação de profissionais de apoio.
- c) Todas as ocorrências, relacionadas ao profissional de apoio deverão ser comunicadas ao Departamento de Educação Inclusiva, para acompanhamento e deliberações. (UBERABA, 2018).

O profissional de apoio deverá participar das atividades pedagógicas, módulos com o coordenador pedagógico, conselhos de classe, assim como os demais profissionais da unidade. Os professores regentes (da sala, de educação física, oficinairos) são responsáveis pelo planejamento e pelo processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

A atuação do profissional de apoio nas unidades de ensino da rede pública municipal que ofertam o Atendimento Educacional Especializado está condicionada às peculiaridades que envolvem o educando atendido.

As unidades de ensino solicitam o devido acompanhamento levando-se em consideração todo esse aparato, que é analisado pelo Departamento de Educação Inclusiva, que dará respaldo favorável, ou não, sobre a disponibilidade do profissional.

Figura 1 – Mapa Conceitual – Esquema para Encaminhamento para o AEE.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

4.4 CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – CREI

O Centro de Referência em Educação Inclusiva (CREI) tem como objetivo específico realizar a triagem, avaliação e o atendimento fonoaudiológico, psicológico, psicopedagógico, neuropsicopedagógico, psicomotor e a avaliação funcional da visão dos alunos com dificuldades-distúrbios de aprendizagem; deficiência; altas habilidades, encaminhados pelas Unidades da Rede Municipal de Ensino.

Os agendamentos são realizados mediante encaminhamento da unidade escolar (pelo professor do AEE e coordenador pedagógico), levados pela família. Após verificação de vaga,

os referidos encaminhamentos são direcionados à área de necessidade específica do aluno para avaliação e/ou atendimentos, que são comunicados quanto à data e horário do agendamento.

Como em todo o atendimento educacional, as ações executadas devem demonstrar coerência com o seu Projeto Político. Nesse arcabouço, cabe ao Departamento de Educação Inclusiva (DEI) operar, a partir de orientação específica, no atendimento às demandas relativas às diferenças e aos direitos de aprendizagem presentes nas diretrizes operacionais existentes no âmbito educacional, de acordo com os sistemas de ensino, em específico, na rede municipal de ensino de Uberaba-MG.

O DEI subsidia-se a partir dos objetivos Específicos, quais sejam: - Viabilizar uma política de educação inclusiva, garantindo a 80% (oitenta por cento) da população com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em idade de 4 a 17 anos, o acesso à Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental), ao Atendimento Educacional Especializado e à permanência na escola na Rede Municipal de Ensino, com a garantia da consolidação de um sistema de Ensino Inclusivo, por meio da oferta de Salas de Recursos Multifuncionais, bem como oferecer os serviços do profissional de apoio para essas pessoas segundo a Nota Técnica nº 19/2010 do MEC/SECADI.

Cabe à Seção de Atendimento Especializado/AEE estabelecer o alcance de metas relevantes aos interesses do AEE.

Meta: - Assegurar em 80% das Unidades Escolares da Rede Municipal, a partir da evidência de necessidade, o AEE (Atendimento Educacional Especializado) aos alunos com Deficiência, Transtorno Global de Desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação, conforme Resolução nº. 4 de 2009 e a contratação de profissionais de apoio para os alunos, público alvo, da educação especial de acordo com a Nota Técnica nº 19/2010 MEC/SECADI.

Compete à Seção de Atendimento de Distúrbios de Aprendizagem almejar o alcance de metas concernentes ao ADA.

Meta: - Realizar assessoramentos e formações em serviço a 90% (noventa por cento) dos profissionais que atendem alunos com distúrbios e transtornos de aprendizagem matriculados nas Unidades Escolares da Rede Municipal. Nesse paradigma, tenciona-se a realização de um mapeamento na rede, haja vista se tratar de uma demanda considerável.

De acordo com documentos do Departamento de Educação Inclusiva (DEI) da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), por meio do Departamento de Inclusão Educacional e Diversidade, tendo em vista a otimização do trabalho do profissional do AEE – Atendimento Educacional Especializado, a equipe pedagógica elaborou um documento para auxiliar e colaborar no desenvolvimento do trabalho educacional em sala de aula.

O Projeto Político Pedagógico do DEI traz as orientações quanto à organização das salas do AEE e do atendimento aos alunos que lhes são encaminhados. *Estas adequam-se pontualmente às salas de AEE – sala multifuncional.*

Entende-se que o ambiente favorece as situações de aprendizagem, sendo as interações sociais e com o meio extremamente relevante, considerando-se no contexto o abstrato, o concreto e toda e qualquer situação que possa ser vivenciada pelo educando. O conhecimento de mundo se torna relevante a qualquer realidade, considerando-se aspectos subjetivos aos educandos envolvidos no processo. *Em se tratando da organização da sala sugere-se:*

- a) Ambiente desafiador e criativo, porém, não poluído visualmente.
- b) Evitar fixar cartazes e/ou materiais que lembrem “cartilha”.
- c) Mesa de preferência redonda, para que oportunize o trabalho em grupo.
- d) Cadeiras confortáveis e que acomodem bem os alunos e professora.
- e) Ambiente iluminado e arejado.
- f) Nos armários, deverão conter os materiais necessários para a execução dos atendimentos (a documentação dos alunos deverá estar separada dos materiais de uso diário).
- g) A documentação dos alunos atendidos deverá estar arquivada em pastas individuais, lembrando que os documentos dos alunos do AEE deverão estar separados dos alunos com dificuldades/distúrbios de aprendizagem). (UBERABA, 2018).

As orientações sobre a organização do trabalho didático pedagógico com o educando pertencente ao público alvo da educação inclusiva, requer, para além do protagonismo na aprendizagem, que o educando possa se reconhecer como sujeito imerso no universo da normalidade no contexto de aprendizagem, até mesmo quando isso requeira deste a organização de seu material de uso diário. O atendimento e o respeito às diferenças deve ser considerado como um princípio de atendimento aos iguais, com o devido respaldo de garantia a direitos e deveres. *Quanto à organização dos cadernos, observam-se as seguintes recomendações:*

- a) Os cadernos deverão estar encapados e de fácil acesso.
- b) É importante o registro das atividades sistematizadas.
- c) Desvele nos alunos a habilidade de organização dos materiais e o cuidado com a higiene.
- d) Permita ao aluno fazer a identificação do seu caderno, capa e dados de identificação.
- e) Providencie, junto ao departamento, o caderno de pauta ampliada, quando se fizer necessário. (UBERABA, 2018).

O estreitamento das relações com a família do educando deve ser primordial ao atendimento às crianças, visando garantir que esta se sinta segura e confiante durante a fase de avaliação para encaminhamento aos respectivos atendimentos. Para que o atendimento seja

adequado aos preceitos de uma educação mais inclusiva e que valoriza o respeito às diferenças, a organização sobre o atendimento requer:

- a) Realizar a entrevista com a família/história de vida do aluno, a análise das avaliações diagnósticas, para posteriormente separar os alunos em grupos.
- b) Separar os alunos do AEE em grupos de até no máximo 4 elementos. Os alunos com dificuldades/distúrbios poderão ser agrupados em até 7 elementos. Os grupos podem ser separados por afinidade de interesse (idade) ou por níveis de desenvolvimento. (A idade irá conferir a garantia disso?)
- c) Os atendimentos deverão ter carga horária semanal de no mínimo 2 horas e no máximo 4 horas, sendo dois dias para o atendimento de cada público específico, ou seja, dois dias para o AEE e dois dias para as dificuldades de aprendizagem. O grupo que apresentar maior necessidade deverá ter atendimento extra nas sextas-feiras.
- d) Os atendimentos deverão ser de acordo com os pressupostos do atendimento educacional especializado em consonância com as diretrizes SECADI/MEC.
- e) As atividades desenvolvidas durante os atendimentos deverão contemplar as áreas; psicomotora, cognitiva e socioafetiva.
- f) Relatório da avaliação intermediária.
- g) Avaliação final.
- h) Encaminhamento (quando houver).
- i) Relatório ou laudo médico. (UBERABA, 2018).

Assim como no ensino regular, faz-se necessária a realização de registros sobre a vida escolar da criança, também no atendimento especializado, haja vista que devem ser repassadas devolutivas de avaliações e diagnósticos tanto à família, quanto à escola à qual a criança é pertencente. Os registros de vida escolar permitem a realização do resgate das dificuldades primárias, elencados os avanços, dificuldades e singularidades dos participantes.

O educando que tiver três (03) faltas consecutivas, sem justificativa, automaticamente será desligado dos atendimentos, ressaltando que quando o aluno tiver duas (02) faltas, a unidade escolar e a família são comunicadas e informadas do possível desligamento. Em caso de falta, os responsáveis pelo aluno deverão entrar em contato com a equipe do CREI.

Quanto à pasta de documentação do ADA, nela devem constar:

- a) Roteiro de observação.
- b) Avaliação diagnóstica.
- c) Avaliação da vida prática.
- d) Relatório de avaliação diagnóstica.
- e) Entrevista com os pais.
- f) Termo de compromisso/desligamento.
- g) Plano de Ação (por grupo de atendimento / individual quando necessário).
- h) Ficha de identificação (substitui o cadastro) com cópia para o assessor.
- i) Avaliação intermediária.
- j) Avaliação intermediária.
- k) Avaliação final.
- l) Relatório da avaliação final.
- m) Encaminhamento (quando houver).
- n) Relatório ou laudo médico. (UBERABA, 2018). [Documentos do CREI/DEI].

Outras documentações pertinentes ao controle e registro acadêmico dos educandos em atendimento na Educação Especial:

- a) Frequência.
- b) Planejamento quinzenal/projetos.
- c) Relatório de atendimentos.
- d) Cronograma de atendimentos.
- e) Mapas demonstrativos (AEE/EADA). De acordo com suas habilidades e necessidades (anexo).
- f) PLANO DE AÇÃO DAS DIFICULDADES /DISTÚRBIO DE APRENDIZAGEM poderá ser elaborado para o atendimento.
- g) O PLANEJAMENTO QUINZENAL (anexo) deverá ser elaborado para cada grupo de acordo com as suas habilidades e necessidades.
- h) Após os atendimentos você deverá elaborar RELATÓRIO DE ATENDIMENTO.
- i) O processo avaliativo deverá permear toda a prática educacional. No entanto, deverão ocorrer três registros formais, sendo a avaliação diagnóstica a avaliação intermediária, no final do 1º semestre e a avaliação final, ao término do 2º semestre.
- j) O controle de frequência dos alunos do AEE e das Dificuldades / distúrbios de aprendizagem deve ser feito através de planilha específica e ficar na secretaria da Unidade Escolar.
- k) Vale ressaltar a importância da participação do professor no AEE no Conselho de Classe, reuniões de equipe e de pais e eventos da Unidade Escolar a fim de manter um elo de comunicação e interação entre o regente e o professor regente do AEE. (UBERABA, 2018).

O docente em atuação no Atendimento Educacional Especializado também precisa ter em mãos uma relação documental para complementação do trabalho pedagógico, podendo ainda ter fácil acesso a elementos relevantes sobre os atendimentos realizados, de modo a colaborar para os avanços do educando inserido nas ações do AEE, conforme orientação de Uberaba (2018), elencados a seguir:

- a) Roteiro de observação.
- b) Avaliação diagnóstica.
- c) Avaliação da vida prática.
- d) Relatório da avaliação diagnóstica.
- e) Entrevista com os pais.
- f) Termo de compromisso / desligamento.
- g) Plano de Ação (individual).
- h) Ficha de identificação (substitui o cadastro) com cópia para o assessor.

Existe a orientação de que se deve tomar cuidado ao relatar os resultados das atividades e avaliações realizadas na sala de AEE. Nos encontros, destaque sempre as potencialidades dos alunos. Acredita-se que as implicações desse cuidado com o registro dos resultados possam ser utilizadas como um instrumento de aperfeiçoamento para o trabalho desenvolvido no AEE.

- a) Evite diagnósticos. Lembre-se que essa área está restrita aos profissionais da saúde (casos clínicos) e aos profissionais da educação do departamento.

- b) Quanto a comentários feitos pelos alunos de AEE ou por algum professor, lembre-se da ética profissional e discrição.
- c) Lembre-se que a Unidade Escolar tem a sua função social, ou seja, de formação acadêmica e de formação humana. Porém, seja discreto (a) quanto aos problemas e conflitos familiares. A família é responsável pelo direcionamento da vida do aluno. (UBERABA, 2018).

O Departamento de Educação Inclusiva (DEI), dentro do seu Projeto Político Pedagógico, segue orientações estratégicas para que o trabalho seja desenvolvido de maneira uniforme e satisfatória ao desenvolvimento das atividades realizadas tanto no Centro de Referência, como nas Unidades de Ensino, quais sejam:

- a) Procurar o assessor responsável pela sua Unidade Escolar, para sanar eventuais dúvidas no decorrer do processo.
- b) Na emissão de relatórios para qualquer fim, consultar o departamento.
- c) Participar efetivamente dos cursos de formação continuada do professor do AEE.
- d) Procura ser um profissional investigativo. Esteja em constante busca, pois somente por meio do estudo teremos condições de proporcionarmos atendimentos de excelência.
- e) Qualquer alteração significativa na rotina de trabalho favor informar ao departamento. (UBERABA, 2018).

O município de Uberaba-MG conta ainda com uma série de instituições que trabalham em regime de parcerias e convênios no atendimento às pessoas com necessidades especiais conforme pode ser conferido no quadro a seguir.

Quadro 2 – Instituições Parceiras no Atendimento às Necessidades Especiais. (Continua)

INSTITUIÇÕES QUE TRABALHAM COM O ATENDIMENTO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS	
INSTITUIÇÃO	SIGLA
Associação Brasileira de Reabilitação e Alfabetização de Crianças Especiais	ABRACE
Associação de Crianças Deficientes	ACD
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais	APAE
Associação dos Deficientes Físicos de Uberaba	ADEFU
Associação dos Surdos de Uberaba	ASU
Centro de Orientação e Pesquisa em Educação Inclusiva	CEOPEE
Centro de Referência em Educação Inclusiva	CREI
Centro de Referência e Atendimento à Criança e ao Adolescente	CRIA
Clínica de Pedagogia Especial	UNIUBE
Colégio Leonardo Paulus Smelle	Privado

INSTITUIÇÕES QUE TRABALHAM COM O ATENDIMENTO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS	
INSTITUIÇÃO	SIGLA
Escola Estadual Anexa ao Instituto de Cegos do Brasil Central (*)	-----
Escola Estadual Presidente João Pinheiro – sala de recursos	-----
Escola Estadual Quintiliano Jardim – sala de recursos	-----
Escola para Surdos Dulce de Oliveira	-----
Instituto de Cegos do Brasil Central	ICBC

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

De acordo com informações da Prefeitura Municipal de Uberaba - PMU, muitas dessas instituições são subsidiadas por esse órgão, bem como projetos voltados ao atendimento de pessoas com necessidades especiais desenvolvidas pelas Secretarias Municipais de Educação, Saúde, Desenvolvimento Social e Esporte e Lazer. A CAADE – Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social – SEDS tem como objetivo coordenar, sistematizar e também implementar políticas municipais de atenção às pessoas com deficiência.

As parcerias nesse âmbito se tornam relevantes ao possibilitarem a execução de ações que possam contribuir para o desenvolvimento dos educandos, promovendo a consolidação de potencialidades diversas, de forma a se articular objetivos em torno de interesses comuns.

Ainda de acordo com informações constantes no referido Plano Decenal Municipal de Educação (PDME) de Uberaba-MG, para a década de 2014 – 2025, o Conselho Municipal de Defesa da Pessoa com Deficiência COMDEFU, o Censo Escolar de 2013, na base de dados do INEP, indica que Uberaba atendeu, nesse período, até 1.168 (mil, cento e sessenta e oito) educandos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, sendo 579 (quinhentos e setenta e nove) em classes comuns, 589 (quinhentas e oitenta e nove) em escolas inclusivas e 349 (trezentas e quarenta e nove) foram atendidos no AEE.

No que diz respeito às condições estruturais, o documento ainda indica que até 70% (setenta por cento) das instituições não possuem sede própria, com espaços arquitetônicos restritos à necessidade dos educandos. Recursos para acessibilidade abarcam grandes queixas no que diz respeito a escadas ou sanitários. No entanto, por outro lado, os resultados no Censo Escolar de 2013 apontam melhoras nesses aspectos, indicando que 60% (sessenta por cento) das unidades de ensino da rede pública de ensino municipal contam com dependências acessíveis e até 64% (sessenta e quatro por cento) contam com sanitários adequados às

necessidades dos educandos com deficiências. Evidencia-se, entretanto, que as melhorias ocorrem quanto aos aspectos físicos. Contudo, há ainda muito a aperfeiçoar.

Quanto aos recursos didático-pedagógicos, bem como outros materiais adaptados às diversas deficiências, estes sofrem de uma carência de até 40% (quarenta por cento). Para tanto, aponta-se que as únicas instituições que contam com recursos adequados, com profissionais especializados para o atendimento aos educandos, são a APAE, Instituto de Cegos do Brasil Central (ICBC), e Escola para Surdos *Dulce de Oliveira*, que contam com uma riqueza de materiais para realizar o trabalho de estimulação precoce.

Não existe, contudo, um quadro demonstrativo que exponha um quantitativo de profissionais que atuem nas diferentes instituições, informando formação inicial, continuada ou especialização para o atendimento aos educandos público-alvo da educação especial.

Com relação ao transporte adaptado, também não existem informações precisas no sentido de indicar a segurança na locomoção destes. Na cidade não existem calçadas adaptadas suficientemente para a passagem dos cadeirantes. Entretanto, ao pontuar tais questões, inerentes à acessibilidade, indicamos a existência da concessão do passe livre às crianças que possuem diagnóstico de deficiência e, ainda, aos seus pais²⁵.

Um significativo crescimento no número de matrículas de crianças com necessidades educacionais especializadas é observado nas escolas regulares.

Podemos aqui notar, em latência, o paradigma integracionista, sendo observadas as condições das unidades de ensino, bem como as lacunas presentes na formação inicial e continuada dos docentes para o atendimento ao público-alvo da educação inclusiva, que limitam, de certa forma, o processo de inclusão, promovendo exclusão, produto de desigualdades e disparidades sociais de vieses diversos.

Muito ainda há que ser realizado para que se consiga atender com qualidade o público da educação especial, contando com professores preparados, a realização das adequações curriculares necessárias, produção de materiais pedagógicos adequados como livros e, entre outros, a adaptação arquitetônica, condições para o transporte adaptado que possa atender com dignidade e respeito aos educandos e pessoas com necessidades educacionais especializadas. (UBERABA, 2015).

²⁵ Conferir Lei 9.111, de 22 de dezembro de 2003. UBERABA.
<ahref="http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br: Minas.Gerais;uberaba:municipal:lei:2006-12-08;10066">Lei nº 10066, de 8 de dezembro de 2006

SEÇÃO IV

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA DESENVOLVIDA

“Querem que vos ensine o modo de chegar à ciência verdadeira? Aquilo que se sabe saber que se sabe; aquilo que não se sabe, saber que não se sabe; na verdade é este o saber.” *Confúcio*.

Esta Seção procura apresentar os desdobramentos oriundos do percurso metodológico nos quais se desenvolveram a pesquisa, em seu Universo, apresentando os sujeitos participantes desta e ainda quais estratégias foram consideradas para o levantamento e o tratamento dos dados. Para tanto, contamos com as contribuições de Triviños (1987), Minayo (2001), Gil (2002), Meksenas (2007) e Dalberio (2014).

5.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Para que se realize um trabalho, faz-se necessário partir de uma questão empírica. Este deve partir, então, de uma questão que apresente um viés prático, no qual seja latente a produção do conhecimento científico. Para tanto, as questões práticas devem ser aliadas ao trabalho teórico, na perspectiva de transformação de um conhecimento empírico em conhecimento científico.

Uma leitura adequada de abstrações da realidade nos permite transitar na busca de soluções para problemáticas na nossa vivência, por meio da decodificação e interpretação de um problema presente na realidade.

O rigor científico pretendido na elaboração de uma investigação que tenha um problema relevante, que suscita inquietação por respostas, tem como intenção e propósito saber e considerar um processo, uma trajetória e um percurso estabelecido.

A *metodologia* empregada no desenvolvimento da pesquisa é caracterizada como uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva.

Por pesquisa qualitativa entende-se um contexto de situações existentes em uma dada realidade, que não podem ser analisadas sob a ótica de dados quantitativos. Nesse sentido, Minayo (2001, p.21), evidencia que “pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

A pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. Pode envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado e geralmente assume a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso. Em determinadas investigações, pode haver ainda mais que isso, ou seja, elas podem assumir um viés de pesquisa-ação, grupo focal, história de vida e, até mesmo, a observação participante.

Caracteriza-se, também, como estudo descritivo por ser uma modalidade de pesquisa peculiar no campo da educação, cujo foco essencial reside no desejo de conhecer uma comunidade ou contexto escolar, um projeto educacional e suas características, seus problemas, seus sujeitos envolvidos, sua cultura, seus valores e os problemas existentes. As técnicas mais comuns são a aplicação de entrevista ou questionário e observação sistemática.

O primeiro delineamento é a *pesquisa bibliográfica* na busca da construção de revisão de literatura no sentido de buscar discutir, debater, problematizar e socializar a problemática relacionada ao campo da educação, sendo a sua tessitura realizada à luz de uma concepção teórica, subsidiada pela leitura de obras científicas, artigos, sítios eletrônicos especializados e outras fontes que se fizerem necessárias à construção da fundamentação teórica. Gil (2002, p. 29) definiu a pesquisa bibliográfica como sendo “a que é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído, principalmente, de livros e artigos científicos”. Ainda na compreensão de Gil (2002, p. 31), “a pesquisa qualitativa contribui para a dimensão do estudo de investigação do pesquisador, além das observações próprias do fenômeno observado que se faz o objeto da pesquisa”. Nessa perspectiva, esse tipo de pesquisa possibilita melhor organização do tempo e espaço para realizar a investigação, sendo que o pesquisador tem condições de elencar, a partir de suas leituras, as melhores fontes para inserção nos temas nos quais estiverem desenvolvendo sua pesquisa.

Outro delineamento importante foi a pesquisa documental. Assim, procedemos à *análise de documentos* na busca de elementos norteadores do processo de construção e embasamento proposto para essa discussão. Realizamos desse modo, *consulta* à legislação vigente, portarias, resoluções e registros diversos em órgãos de atendimento especializado em educação inclusiva.

Igualmente, na *pesquisa empírica*, fizemos visitação *in loco* às unidades de ensino da rede pública municipal selecionada, nas quais procedemos à realização de entrevistas, para coleta de informações, sob a orientação de um roteiro semiestruturado.

5.2 O CONTEXTO INVESTIGATIVO (O UNIVERSO DA PESQUISA)

O *contexto* do desenvolvimento da investigação é o AEE da Secretaria de Educação Municipal de Uberaba-MG (Semed). A pesquisa perpassa espaços potencialmente característicos à prática e ao exercício das relações de aprendizagem, bem como onde se explicitem, também, as questões inerentes à situação de vulnerabilidade no que tange à aprendizagem enquanto envolvimento de situação de caráter complexo, que exija o Atendimento Educacional Especializado, ou que dele participou ou tenha participado. Destarte, as “portas ou janelas de entrada” para o acesso a esse contexto configurarão como os espaços das salas de aulas, as salas de recursos, aqui denominadas salas do AEE para o atendimento diferenciado, materializados pelos projetos de intervenção pedagógica realizados nos lócus visitados e/ou selecionados para a devida atividade investigativa. Envolve, ainda, a realização de análise e levantamento de dados em documentos diversos em espaços de referência e atendimento em educação inclusiva, que possam referendar dados e resultados analíticos, a fim de que haja um resultado transparente para o devido processo de investigação.

Assim sendo, procuramos estabelecer como *lócus*, os espaços e sujeitos elencados a seguir:

1 – Centro de Referência em Educação Inclusiva - análise de documentos referentes a períodos, com demanda dos estudantes encaminhados e apresentados para o AEE, envolvendo os profissionais diversos do centro, especialmente professores/as, que, nesse contexto, podem atuar também como gestores, psicopedagogos, pedagogos, orientadores educacionais, dentre outros. Vale explicitar que o Centro de Referência em Educação Inclusiva (CREI) passa a adotar a denominação Departamento de Educação Inclusiva (DEI) no ano de 2018.

2 – Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino com maior demanda de atendimento, com a participação de profissionais especializados, uma delas sendo referência para o Atendimento Educacional Especializado, com uma grande concentração de atendimentos e demanda que envolve aproximadamente cinco professores dos anos iniciais em cada uma e até dois profissionais da sala de recursos no atendimento ao AAE em cada escola. Vale ressaltar que nesse espaço os professores/as podem atuar, ainda, como coordenadores pedagógicos, representados pelos pedagogos que acompanham o trabalho escolar.

Foram selecionadas três unidades de ensino da rede municipal por serem vistas como centros de referência no atendimento à inclusão. Desse aporte optou-se por uma escola (central), uma escola de (bairro), e uma escola (isolada-rural), por oferecer atendimento no AEE/ADA e

o Centro de Referência em Educação Inclusiva – integrado ao Departamento de Educação Inclusiva (DEI), da rede municipal de ensino.

Faz-se necessário esclarecer que a abertura de sala de AEE (apoio, recursos multifuncionais e outras) está condicionada à demanda de educandos detentores de laudo clínico, atestando a necessidade específica sobre o atendimento. Certamente o Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem (ADA), programa mantido em concomitância com o AEE, pela rede municipal de ensino de Uberaba-MG, contará com as mesmas prerrogativas para o atendimento, haja vista tratar-se de suporte para os educandos com dificuldades de aprendizagem consideradas de superação em curto prazo.

Foi elaborado um instrumento com perguntas objetivas e subjetivas, denominado entrevista semiestruturada, para os/as professores das salas de ensino regular que têm em comum estudantes que recebem atendimento no AEE, bem como os/as professores que atuam nas salas de recursos ou do AEE. A escolha da entrevista se deve à necessidade de apreender a visão dos atores envolvidos diretamente no projeto do AEE. As entrevistas foram agendadas com antecedência, gravadas e transcritas, para melhor aproveitamento das contribuições dos/das participantes.

De acordo com Gil (1995), a entrevista é a técnica por meio da qual o investigador se apresenta frente ao investigado e realiza a formulação de perguntas com o objetivo de obter dados que interessem à investigação.

A pesquisa tipo levantamento é muito usada nestes casos em que há uma maior proximidade (investigador/investigado) na busca de características dos participantes, como idade, sexo, nível de estudos, classe social, profissão, etc. Assim, o estudo descritivo tem como pretensão descrever, com a maior exatidão possível, os fatos e os fenômenos de determinada realidade. (TRIVIÑOS, 1987; DALBERIO; DALBERIO, 2014).

Quadro constando as unidades de ensino selecionadas, sendo denominadas por uma sigla com elementos alfanuméricos.

Quadro 3 – Escolas da Rede Municipal de Ensino selecionadas para a pesquisa:

ESCOLA	SIGLA
Rede Municipal	EMAADIED01
Rede Municipal	EMAADIED02
Rede Municipal	EMAADIED03

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Nota: * EMAADIED – Escola Municipal de Atendimento às Diferenças e Inclusão Educacional. Sigla criada para preservar a identidade das unidades educacionais selecionadas como locais de pesquisa

5.3 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Foram convidados/as, para participação nas entrevistas, aproximadamente 30 participantes, esperando-se um retorno positivo de até 70% destes. Para a escolha dos sujeitos participantes, adotamos como critérios principais que os docentes deveriam atuar no ensino regular nos primeiros anos do Ensino Fundamental e/ou salas de AEE, com o mínimo de experiência docente de cinco anos nas salas comuns. Em resumo, os participantes deste estudo são:

- Professores que atuam na Educação Básica, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, com tempo de experiência na sala de aula de, no mínimo, cinco anos;
- Professores com mais de cinco anos de experiência, que tiveram alunos na sala regular que necessitaram de atendimento educacional especializado no AEE; e
- Professores que atuam nas salas do AEE há mais de 2 anos, fazendo intervenções e apoiando o processo de aprendizagem dos estudantes com necessidades educativas especiais.

A verificação dos critérios para a seleção adequada do grupo de sujeitos que aceitaram participar da pesquisa se deu com a entrevista *a priori* dos sujeitos participantes e, também, pela busca de informações nas secretarias das escolas e nos departamentos de recursos humanos da Secretaria Municipal de Educação acerca do tempo de Magistério e de atuação dos docentes nas salas de AEE.

Portanto, foram excluídos da pesquisa professores que não possuíam o tempo mínimo de experiência exigido na pesquisa, que não tiveram alunos com atendimento no AEE e que não acompanharam a prática de intervenção pedagógica que acontecem nas salas de AEE.

Quanto aos documentos analisados ou consultados na coleta de dados empíricos relativos à legislação com foco na pesquisa, optamos pelas políticas públicas ou a legislação atual que trata sobre a formação de professores, a política de inclusão educacional e a legislação

específica sobre o AEE. Em nível municipal, analisamos o Plano de Educação do Município e a legislação que regulamenta a estruturação e funcionamento do AEE, bem como o Projeto Político Pedagógico do Departamento de Educação Inclusiva (CREI-DEI).

Na escolha dos sujeitos participantes da pesquisa foi também considerada a questão de disponibilidade destes e a livre aceitação em participar e querer contribuir com questões que envolvem a pesquisa e a cientificidade. Todos os participantes tiveram a garantia de serem resguardados na sua identidade, utilizando-se, desse modo, de instrumento não identificado ou sem as mínimas possibilidades de identificação. A abordagem, no entanto, foi realizada de forma estratégica, no intuito de se resguardar e mapear, de forma esclarecedora, com o rigor e método que a pesquisa requer.

Ainda nesse rol de discussão e investigação, buscamos identificar o perfil do profissional docente inserido nessa gama de diversidades e multiplicidade de perspectivas. Qual é a formação do profissional do AEE? Esse profissional estará preparado para o enfrentamento do desafio de ensinar as pessoas com deficiências ou toda essa diversidade/adversidade? Além disso, tivemos a pretensão de identificar/confrontar os princípios de inclusão e integração envolvidos nesse processo.

Em toda essa gama de interesses e situações, o pesquisador deve se posicionar, de forma incólume, com relação às interferências nos resultados da pesquisa, com a finalidade de não interferir e estar, de certa forma, contaminando a própria cena ou objeto de sua pesquisa. A imparcialidade seria primordial à transparência de resultados inerentes à pesquisa em sua totalidade. Para tanto, o ideal de pesquisa a ser realizada nesse espaço de estudo para a categorização de ciência é a pesquisa empírica. Aqui fizemos as entrevistas, no contexto vivido pelas professoras do AEE. De acordo com Meksenas (2007, p.1): “A pesquisa empírica é uma modalidade de pesquisa que se realiza no campo social em interações face a face e demanda a presença do pesquisador no espaço em que se dão as relações sociais”.

Para que seja preservada a identidade das pessoas envolvidas na pesquisa, passamos a identificá-las (os) com as siglas apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 4 – Docentes em Atuação no AEE e Ensino Regular/Gestores e Especialistas envolvidos na pesquisa:

PROFISSIONAIS DAS UNIDADES DE ENSINO	SIGLA
Professor de AEE 01	PAEE01 ²⁶
Professor de AEE 02	PAEE02
Professor de AEE 03	PAEE03
Professor de AEE 04	PAEE04
Professor no Ensino Regular Séries Iniciais 01	PERSEI01
Professor no Ensino Regular Séries Iniciais 02	PERSEI02
Professor no Ensino Regular Séries Iniciais 03	PERSEI03
Gestor de Unidade Escolar 01	GUE01
Gestor de Unidade Escolar 02	GUE02
Gestor de Unidade Escolar 02	GUE03
Especialista em Educação – Coordenador Pedagógico 01	EECP01
Especialista em Educação – Coordenador Pedagógico 02	EECP02
Especialista em Educação – Coordenador Pedagógico 03	EECP03

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

5.4 ESTRATÉGIAS DE LEVANTAMENTO E TRATAMENTO DOS DADOS

Para a análise final adotamos a técnica da triangulação de dados que permite a seleção objetiva de informações consolidadas, referentes a uma dada categoria ou grupos selecionados, possibilitando a filtragem de situações concretas em uma dada perspectiva em que figurem aspectos vividos acerca de representações da realidade.

A seleção do referido método para nortear este projeto de pesquisa se referendou na intenção de possibilitar a tessitura de situações que possam permear aspectos da realidade, a partir da leitura das ideias elencadas, subsidiadas por embasamento teórico relevante, realizada por diretrizes norteadoras de vários mecanismos e não somente um único, atribuindo-lhe singularidade que trouxesse o sentido de pluralidade. Adiante poderão ainda surgir questões que permeiem certas divergências, que possam estar nas entrelinhas, questionamentos dúbios, a partir de análise sobre um debate que aproxime essas prerrogativas, bem como possam somar

²⁶ O quadro sugere a apresentação dos profissionais da educação, em suas especificidades, identificados pela criação de siglas de acordo com a necessidade de identificação do pesquisador. De acordo com consentimento dos participantes, depois de devido esclarecimento, de forma a garantir o anonimato preservando a identidade dos participantes.

e contribuir na argumentação sobre as análises realizadas no universo de determinada investigação. Segundo Triviños (1987, p. 138):

A técnica da triangulação tem como objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social. Tais suportes teóricos, complexos e amplos, não tornam fáceis os estudos qualitativos.

A importância conferida à utilização de distintas abordagens metodológicas de forma integrada tem sido reconhecida a partir da abordagem do objeto de estudo, com os sujeitos investigados no *locus* de pesquisa, utilizando-se, ainda, de aplicação de questionário ou mesmo a observação participante. Todo esse esquema pretende de certa forma, envolver o objeto de pesquisa ao centro, de forma que os vieses externos possam figurar como elementos norteadores do processo de análise.

Para Denzin (2012), o mesmo assunto é estudado a partir de várias perspectivas que se complementam e se verificam, podendo imaginar linhas paralelas formando um triângulo. Assim, partindo-se da investigação têm-se múltiplas teorias, com múltiplos dados e múltiplos investigadores, com múltiplos métodos ao centro, objetivando-se alcançar os resultados. Nesse aporte,

Envolvem, desse modo, inúmeras técnicas de recolha de informações, podendo cruzá-las para que a observação e a análise possam ser efetuadas, de maneira a contar com as controvérsias naturais ao estudo das relações sociais dando sequência à complexidade que lhe é inerente (FIGARO, 2014, p. 3).

Denzin (1984, p.239) partiu para a identificação de até quatro tipos de triangulação. Dessa investida, o autor propiciou que fosse acentuada a intensidade sobre o nível de confiança das interpretações realizadas pelo pesquisador. Dentre os principais protocolos de triangulação têm-se:

- a) **Triangulação das fontes de dados**, em que se confrontam os dados provenientes de diferentes fontes, produzidas pelo pesquisador - investigador;
- b) **Triangulação do investigador**, em que entrevistados e observadores diferentes procuram detectar desvios derivados da influência do fator investigador e este não pode *contaminar* a pesquisa;
- c) **Triangulação da teoria**, em que se abordam os dados partindo de perspectivas teóricas e hipóteses diferentes, a serem selecionadas pelo pesquisador;
- d) **Triangulação metodológica**, em que para aumentar a confiança nas suas interpretações o investigador faz novas observações diretas com base em registros antigos, ou ainda procedendo a múltiplas combinações inter-metodológicas (aplicação de questionário e uma entrevista semiestruturada). Tenciona-se nesse sentido, validar as impressões não alcançadas.

As inquietações existentes no problema de pesquisa podem ter suas implicações delineadas a partir de matizes diversos, levando em conta as distintas fontes de dados e informações coletadas ao longo do percurso metodológico.

Tais implicações podem ser elucidadas a partir de informações distintas, em que fatores como o ambiente, ou seja, os lugares de pesquisa, as categorias abordadas e, ainda aspectos econômicos e sociais, figurem como elementos norteadores na trajetória decorrente do percurso metodológico.

Na triangulação metodológica os vários elementos de análise são potencialmente produzidos no contexto etnográfico. Com isso, essa técnica utiliza fontes diversas, conferindo a esse exercício importantes nuances de cientificidade.

A estratégia metodológica utilizada abarca o critério que aborda múltiplos instrumentos, em específico o roteiro semiestruturado ora utilizado nessa investigação, utilizando-se dos recursos da entrevista audiogravada, aplicação do questionário e estabelecido o contexto de inserção do participante na pesquisa.

A perspectiva sobre a relevância ou novidade neste trabalho de pesquisa pressupõe buscar conhecer o contexto de trabalho com educação inclusiva (perspectiva de inclusão e integração dos estudantes nas situações de aprendizagem, principalmente nas séries iniciais).

O enfoque principal foi feito no trabalho realizado com os educandos do AEE, por meio de pesquisa documental. Foram apreciados documentos diversos nos parâmetros da própria legislação em vigência e ainda instrumentos norteadores das políticas de atendimento ao AEE nas unidades de ensino, subsidiadas diretamente pelo Departamento de Educação Inclusiva (DEI) na abrangência do município de Uberaba.

Buscamos conhecer a formação dos professores que trabalham no enfrentamento em meio às perspectivas relevantes à diversidade de conhecimentos, realidade educacional da escola pública, aspectos socioeconômicos, bem como fatores de toda ordem que sejam relevantes à promoção do debate enquanto situação de aprendizagem inclusivo-integrativa.

Será ainda observada no contexto a formação dos professores para toda essa diversidade de situações que configurem novas possibilidades no cotidiano da cena de ensino e aprendizagem.

A novidade no desenvolvimento da pesquisa com o tema-chave que trata do AEE é apresentar um perfil referente ao trabalho orientado pelos princípios de integração/ inclusão, procurando considerar as propostas de intervenção pedagógica para o desenvolvimento e os avanços no contexto de aprendizagem desses educandos.

Para que a continuidade no desenvolvimento do trabalho pudesse ser realizada, após aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa em Educação, conforme poderão ser consultados nos Adendos ao final desse trabalho dissertativo, os/as participantes da pesquisa realizaram a leitura e, por conseguinte, assinaram o Termo de Consentimento livre e esclarecido, o qual explicito os objetivos e a relevância sobre a realização da pesquisa desenvolvida em unidades de ensino.

Durante a tramitação do Projeto de Pesquisa junto ao Comitê de Ética para aprovação, os gestores das unidades selecionadas foram procurados, de forma a evidenciar os interesses previstos na realização da pesquisa. Estes prontamente concordaram em colaborar com o desenvolvimento do trabalho no recinto de suas escolas.

O contato com os professores e os outros profissionais envolvidos realizou-se no interior das unidades escolares, por ser local oportuno, considerando ainda os horários reservados para módulos com os coordenadores pedagógicos ou para formação continuada em serviço, constituindo-se, assim, em espaços que favoreceram as interações e o encontro para atingir nosso propósito.

As entrevistas foram realizadas com a utilização de minigravador, procurando manter a fidedignidade nas respostas fornecidas, sendo as informações obtidas utilizadas única e exclusivamente para os propósitos evidenciados durante o convite e livre esclarecimento para a participação na referida investigação.

Treze sujeitos participantes foram entrevistados, entre professores que atendem aos educandos participantes do AEE, docentes no ensino regular em atuação nas séries iniciais que trabalham com os profissionais do AEE, assim como coordenadores pedagógicos e gestores.

Dentre os objetivos almejados, o principal se fez na perspectiva de conhecermos como acontece o Atendimento Educacional Especializado nas escolas da rede municipal de ensino e, nesse paradigma, identificar as contribuições, implicações e também as limitações integradas nesse processo.

SEÇÃO V

6 ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS

Nesta seção explicitamos os dados coletados durante a realização das entrevistas, com roteiro semiestruturado e a análise à vista do método estabelecido. As informações obtidas têm seu embasamento alicerçado nos objetivos geral e específicos, apresentados, novamente, a seguir:

O *objetivo geral* é conhecer o AEE nas escolas públicas municipais de Uberaba, seus pressupostos de integração e/ou inclusão, a formação dos professores envolvidos no processo e as implicações, contribuições/limitações no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

Quanto aos objetivos específicos, temos:

- a) Compreender como acontece o atendimento psicopedagógico realizado no AEE;
- b) Discutir legislação e a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da educação inclusiva nacional e na Secretaria Municipal de Uberaba.

Os caminhos percorridos pela pesquisa foram explicitados na seção anterior. Para esta seção que se propõe a analisar os dados empíricos das informações colhidas pela realização das entrevistas, contamos, ainda, como o aporte teórico – no diálogo com pesquisadores da área de estudo - contaremos com as contribuições de Mantoan e Prieto (2006), Roncin & Vayer (1992), Quintaneiro et al (2009), Zabala (1999), Dellani e Moraes (2012), Gurgel (2007), Bezerra (2016), Pletsch (2009), Cunha e Emuno (2010).

Ao longo das análises, a interação entre referenciais teóricos, documentos, entrevistas (experiências e práticas), exigiu dos pesquisadores a disposição do olhar crítico e criterioso sobre os conceitos, legislações e falas, no intuito de selecionar os achados que respondessem ao problema de pesquisa a partir de óticas distintas.

Transitar pelas abordagens disponíveis é um exercício que requer diálogo aprofundado com os elementos a serem utilizados para constituição das inferências, para que possam ser validadas, com o devido rigor e cientificidade que o trabalho de pesquisa requer.

6.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O primeiro momento revela a caracterização pessoal dos participantes envolvidos diretamente na pesquisa. Inicialmente preconizou-se a realização de quadros analíticos em que foram apontadas características fornecidas pelos participantes da entrevista com a utilização de

roteiro semiestruturado. Nesse primeiro momento, denominado dados de identificação, indaga-se às participantes informações de natureza pessoal. Foram elencados para essa categoria elementos como faixa etária e estado civil.

Concomitantemente, foi pontual identificar aspectos inerentes à formação inicial, formação continuada (incluindo em serviço, sistêmica) e pós-graduação (lato sensu e strictu sensu), os outros ramos de especialização seja aperfeiçoamento, complementação pedagógica, entre outros relevantes às práticas e/ou especificidades para o trabalho a ser desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado.

A maioria dos participantes considera a formação continuada em serviço importante e dela participam na escola. Os docentes em atuação no AEE também participam da capacitação ofertada pelo Departamento de Educação Inclusiva vinculada à rede municipal de ensino.

Quadro 5 – Caracterização das pessoas envolvidas na pesquisa (PAEE)

Professor no AEE	Sexo	Idade	Docência (anos)	Formação Inicial	Pós-Graduação
PAEE01	F	58	28	Normal Superior	Educação Inclusiva
PAEE02	F	37	9	Lic. Em Matemática	Ed. Especial-Docência
PAEE03	F	48	12	Pedagogia	Leitura de Letramento
PAEE04	F	38	19	Pedagogia – Ed. Esp.	Mestrado em Educação

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

No âmbito de atuação das séries iniciais do Ensino Fundamental, verifica-se a predominância de profissionais do sexo feminino. A faixa etária dos profissionais em atuação vai dos 37 aos 58 anos de idade. Evidencia-se, no perfil dos docentes em atuação no AEE, que possuem considerável experiência no âmbito da educação inclusiva (AEE), e, precedendo a formação inicial no ensino superior, geralmente têm formação no Magistério das séries iniciais, e, não necessariamente, possuem graduação em Pedagogia, sendo que a formação continuada em nível de Especialização não é predominantemente realizada na área da Educação Especial.

Todas consideram que a formação continuada é importante para o aperfeiçoamento, participam da formação sistêmica ofertada pela rede de ensino e ainda de formação continuada específica para o Atendimento Educacional Especializado, ofertada pelo Departamento de Educação Inclusiva (DEI).

De acordo com a interpretação de Pletsch (2009, p.3), a formação docente em nível superior pode ser justificada como uma das medidas essenciais a serem tomadas para que ocorram mudanças educacionais efetivas.

A autora entende, ainda, que as transformações necessárias ao paradigma vigente no âmbito da inclusão educacional, somente poderiam ser alcançadas a partir de fatores diversos como contexto social, econômico e cultural no âmbito da escola.

Optamos por apresentar, na sequência, a caracterização dos (as), participantes da pesquisa, por intermédio de quadros constando aspectos referentes à sua faixa etária, estado civil, formação inicial e continuada, com o propósito de estabelecer um perfil geral dos envolvidos.

Quadro 6 – Caracterização das pessoas envolvidas na pesquisa (PERSEI)

Professor – E.R.	Sexo	Idade	Docência (anos)	Formação	Pós – Graduação
PERSEI01	F	51	32	Letras (Port.\Ing.)	Não possui.
PERSEI02	F	51	12	Pedagogia	Alfabetização e Let.
PERSEI03	F	57	20	Pedagogia	Psicopedagogia Clínica

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Ao serem percebidas as impressões sobre os docentes em atuação no ensino regular, em especial nas séries iniciais do Ensino Fundamental, identifica-se que em sua formação inicial de ensino superior estão inseridos na formação em Pedagogia, considerada um importante foco para a realização de um trabalho direcionado e de melhor qualidade, além de preconizado como uma exigência prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). No tocante à ascensão à progressão na carreira, nem todos possuem curso de pós-graduação, mas consideram que a formação continuada é importante para o aperfeiçoamento de sua prática cotidiana.

Quadro 7 – Caracterização das pessoas envolvidas na pesquisa (GUE)

Gestor Escolar	Sexo	Idade	Gestão Escolar (anos)	Formação	Pós – Graduação
GUE01	F	56	32 (sup) 7 (gest)	Pedagogia	Não possui
GUE02	F	57	20 (doc) (3 gest)	História/Pedagogia	Supervisão e Inspeção
GUE03	F	50	25 (doc) 7 (gest)	Filosofia/Pedagogia	Violência Doméstica

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Os gestores escolares geralmente possuem vasta experiência, ou seja, muitos anos de atuação na docência e também no âmbito do acompanhamento pedagógico, atuando como supervisores ou coordenadores pedagógicos. A faixa etária vai dos 50 aos 60 anos de idade. Após anos de experiência, se enveredam pelos caminhos da gestão escolar como pretensão de

contribuir para melhorias nos diversos espaços da escola. Consideram a formação continuada em serviço extremamente relevante para o processo de aperfeiçoamento e formação docente, bem como para o preparo dos profissionais envolvidos na cena da Educação Especial. Apresentam formação inicial em áreas diversas e também Especialização em temáticas variadas.

Quadro 8 – Caracterização das pessoas envolvidas na pesquisa (EECP)

Esp. Ed.	Sexo	Idade	Supervisão Escolar (anos)	Formação	Pós – Graduação
EECP01	F	56	17	Pedagogia-Letras	Ed. Jovens e Adultos.
EECP02	F	40	20	Pedagogia	Neuropedagogia
EECP03	F	38	18	Pedagogia/Biologia	Mest. Em Educação

Fonte: Elaborado pelo Autor, 2018.

Os especialistas educacionais ou simplesmente supervisores pedagógicos, geralmente têm sua formação principal em licenciaturas nas mais diversas áreas, com complementação pedagógica para atuar nessa função, ou formação específica em Pedagogia. Encontram-se na faixa etária dos 38 aos 56 anos de idade. Pode ocorrer de também atuarem como docentes em turno diferente do de sua atuação de gestor e, até mesmo, em outra unidade de ensino da mesma rede ou de rede diferente da em que atua. Consideram a formação continuada em serviço profícua à profissionalização e aperfeiçoamento dos docentes no ensino regular e no AEE.

As categorias de análise foram selecionadas à priori, subsidiadas nas perguntas de pesquisa constantes no roteiro de entrevistas, considerando, assim, as categorias já existentes.

6.2 A FORMAÇÃO ESPECÍFICA E O PREPARO PARA O ATENDIMENTO NO AEE

Observamos no campo de atuação dos professores em atividade no AEE, que, em sua maioria possuem formação específica, em nível de *pós-graduação* para o referido atendimento. Observamos, também, que muitos (as) profissionais em atuação no ensino regular (séries iniciais) têm interesse em realizar pós-graduação na área da inclusão educacional ou dela já estão participando.

Seguem as considerações apontadas pelos (as) participantes durante a realização da entrevista com roteiro semiestruturado.

Quanto ao *preparo para intervenção pedagógica* com o educando inserido no espaço da sala de aula no ensino regular e no AEE, destacam-se as falas dos profissionais em atendimento no AEE e no Ensino Regular das séries iniciais do Ensino Fundamental.

No primeiro momento procuramos informações sobre *qual é a formação das professoras, pedagogas e gestores que trabalhavam no AEE*, como foi possível analisar anteriormente.

Ao preconizar a busca pelas respostas provenientes de inquietações suscitadas pelas tramas presentes nesse contexto de investigação, objetiva-se responder, de forma crítica e reflexiva, às questões de pesquisa que se envolvem nas políticas de Inclusão Educacional.

As questões direcionadas aos participantes da pesquisa foram elaboradas de acordo com os objetivos geral e específicos, possivelmente potencializado no Universo da Pesquisa.

Os encontros para a realização da entrevista com o roteiro semiestruturado, utilizando de entrevista audiogravada, foram agendados previamente, com autorização das unidades de ensino selecionadas, momento em que foram esclarecidos os objetivos da investigação, por meio de termo seguido do consentimento do (a) participante, deixando-o(a) seguro(a) sobre quaisquer dúvidas em relação ao sigilo e confiabilidade nas informações prestadas.

Nesse prisma, apresentamos, no escopo do texto a seguir, as impressões dos participantes em relação às questões envolvendo as categorias elencadas a partir desse tópico.

A pergunta formulada foi: *Você se sente preparado (a) para a intervenção pedagógica com educando inserido no espaço da sala de aula de ensino regular e AEE? Sim, não, justifique.*

A participante elencada a seguir não demonstra, de forma objetiva, se se sente preparada para o trabalho com o educando inserido no AEE. No seu discurso, traz para si e para o grupo de professores, a responsabilidade. Presume-se que considere a questão como de cunho coletivo, revelando a existência de lacunas que precisam ser sanadas. Ela ressalta a importância de aperfeiçoamento e estudo, como forma de complementar o que estaria em déficit para atender adequadamente aos alunos público-alvo da educação especial.

Apresenta-se a seguir, a fala do (a) participante e contribuição para o estudo:

Sim, mas é claro que a gente tem. Nós devemos sempre buscar nos aperfeiçoar cada vez mais, porque é... os alunos são é... únicos né? Cada um com suas particularidades e nós devemos sempre estar em estudo né? Prá tá atendendo aos alunos e às perguntas né, em relação aos profissionais, aos professores que surgem. (PAEE02).

O preparo para o atendimento no AEE deve advir da formação inicial e continuada, mas as experiências no exercício da docência também são muito importantes. A formação, por vezes precária, ofertada em muitos cursos de licenciaturas e Pedagogia irá, de certa forma, refletir as práticas desses profissionais no exercício de suas profissões e, concomitantemente, no sucesso ou fracasso escolar.

Pletsch (2009) aponta que muitas vezes a falta de preparo e informação impede o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades do estudante que fora incluído e possui alguma deficiência.

Igualmente, vale ressaltar que dentre algumas das abordagens aqui elencadas, está a investigação na proposta de discussão, análise e reflexão quanto aos princípios de atuação da inclusão e integração escolar.

Peculiaridades à parte, é necessário trabalhar em favor de novas concepções e paradigmas educacionais que possam direcionar os profissionais da educação a novos rumos em favor de uma educação mais inclusiva e que considere o fortalecimento do respeito às diferenças.

Analisamos, em “cascata”, considerações de relevância de outros participantes, na perspectiva de lograr o máximo de informações, de forma a abarcar subsídios que possam auxiliar nas respostas do problema de pesquisa. A contribuição do (a) participante a seguir, esclarece e se questiona com os seguintes dizeres:

Preparada? Não. Sempre há a necessidade de pesquisas, busca de informações pra poder trabalhar com intervenções. Porque preparado ninguém é. Tem que pesquisar, de acordo com as dificuldades de cada criança. (PAEE01).

A participante reconhece a complexidade existente no universo de singularidades presentes em cada ser humano, em cada educando. Sendo assim, torna-se desafiador realizar um trabalho coeso que possa ter o devido alcance às necessidades e especificidades existentes em cada educando.

Considerando, ainda, as demais contribuições sobre essa categoria, o (a) próximo (a) participante discorre que:

Bom, preparado acredito que a gente nunca está cem por cento. Sempre busco, estudo, sempre estou estudando. Gosto muito de criar os meus jogos dentro da sala do AEE, jogos que atendam às dificuldades dos alunos especificamente, que aqui cada aluno é um caso diferente. E, então, a gente tem necessidade de é, direcionar os recursos para cada atendimento. Então

eu gosto muito dessa área, de criar os jogos prá atender às necessidades dos alunos. (PAEE03).

A afetividade se configura como um poderoso ato, quando aliado ao trabalho específico com o público da educação inclusiva. A participante elencada anteriormente revela em seu discurso que procura trabalhar para além dos recursos existentes no seu espaço de trabalho no AEE. Pudemos identificar, durante a entrevista, a emoção presente em sua fala, o gosto e a empolgação ao descrever como realiza seu trabalho, como se comporta cada educando, suas histórias de vida, o trabalho para confecção de novos produtos pedagógicos (jogos) com os educandos e a sensação de estar desempenhando o seu papel da melhor maneira possível.

Ademais, considerando a opinião de outros (as) participantes da pesquisa, foram observadas opiniões diversas, contudo, de menor equivalência para com as demais concordâncias. O (a) participante a seguir afirma que

Sim. Pela experiência em sala de aula, a prática leva ao aprendizado. (PERSEI03).

Há a valorização da experiência na docência. Ademais, os participantes da pesquisa no contributo de suas falas salientam a existência de lacunas importantes no trabalho de inclusão educacional nas unidades de ensino, ao reconhecerem as próprias dificuldades, a necessidade de buscar formação e capacitação, ao revelarem a necessidade de complementarem o seu material de trabalho (pedagógico) e a singularidade existente em cada educando, o que, de certa forma, torna o processo de maior complexidade. Como contribuição a essas concepções recorremos a Pletsch (2009, p. 7), ao considerar que

[...] podemos dizer que o professor deve valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, necessita ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdos, não só em relação aos alunos considerados especiais, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar.

As respostas das pessoas entrevistadas nos revelam que alguns participantes não se reconhecem totalmente preparados para desenvolver o trabalho de forma a atender aos objetivos constantes na pauta da Inclusão.

Nessa mesma perspectiva (Mantoan & Prieto, 2006, p.35), consideram que,

O planejamento e a implantação de políticas para atender a alunos com necessidades educacionais especiais requerem domínio conceitual sobre inclusão escolar e sobre as solicitações decorrentes de sua adoção enquanto princípio ético-político, bem como a clara definição dos princípios e diretrizes nos planos e programas elaborados, permitindo a (re) definição dos papéis da educação especial no lócus do atendimento desse alunado.

Na expressão da participante que vem a seguir, percebe-se um “jogo” de contradições ao defender o seu preparo para o atendimento, considerando que emergem de tal prática uma série de tensões, o que vem descaracterizar o seu posicionamento. Quando aponta a necessidade de *flexibilização* nos processos educacionais, bem como pontua várias fragilidades presentes no contexto, realiza a presunção de se legitimar lacunas perante os problemas existentes no espaço de trabalho da inclusão educacional.

Dado o contexto e à luz de tais considerações, as unidades de ensino devem prover em sua estrutura organizacional o concebido em (Brasil, Res. 2/01, art. 8º):

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória.

Não se trata aqui de compactuar-se com a prática segregativa ou mesmo a mera integração escolar. Trata-se de oportunizar e dar condições às instituições escolares de realizarem o seu trabalho de forma autônoma e utilizar-se de subsídios e materiais que possam agregar saberes de forma a propiciar o mínimo de tratamento justo às pessoas que necessitam de uma educação especializada, usufruindo dos mesmos espaços de atuação na escola comum. Como já tratado em outros momentos, não há como tratar igual àqueles que são diferentes. Por isso é polêmica a discussão da inclusão. Uma vez que as pessoas são diferentes, não se pode exigir que elas aprendam no mesmo tempo, no mesmo ritmo, no mesmo espaço e com a mesma forma de ensinar. (BORGES, SIVIERI-PEREIRA, AQUINO, 2012).

Destarte, se as escolas inclusivas se tornaram lugares onde prevalecia a exclusão educacional e o tolhimento da inserção da pessoa com deficiência na sociedade, as escolas regulares, predominantemente existentes para os estudantes sem nenhuma deficiência, também não têm cumprido bem o seu papel como agente de transformação da sociedade em um lugar mais justo, falhando na garantia de melhores oportunidades e de respeito às diferenças.

Constatamos que o ambiente escolar é um lugar de múltiplas “possibilidades” no qual a apreensão de saberes, a produção de conhecimento, a socialização e o compartilhamento, atribui

a este características ímpares nos contatos sociais e educacionais. O (a) participante a seguir, apresenta os seguintes argumentos:

Sim, me sinto preparada. Porque eu tenho observado aqui na prática é que, é cada aluno tem uma demanda diferente. Então, não é possível estabelecer uma regra de trabalho a todos os alunos, não é? O que eu tenho feito aqui no dia a dia escolar é orientar os profissionais de apoio e orientar os professores não é? Em cada situação específica, seja na flexibilização do conteúdo, na adaptação curricular é... um pouco nas questões de relacionamento interpessoal e também no processo de socialização dos alunos. Porque eu observo também é que a família do aluno de inclusão é uma família também de inclusão e que necessita de todo o apoio e respaldo da escola pra poder é, auxiliar e, e no sentido de dar um pouco de tranquilidade e repartir um pouco da carga não é? Que é pesada porque são alunos e filhos muito dependentes: dependentes de atenção, dependentes de afeto, dependentes não é... às vezes de uma necessidade de ir ao banheiro, física, alimentar. Então as famílias muitas das vezes chegam na escola bastante cansadas e é preciso que faça né... um contraponto e nos posicionemos como parceiros dessa família. (EECP03).

A resposta da participante apresenta questões de imensa relevância haja vista que ela se sente preparada para desenvolver o trabalho com o público da inclusão educacional. Ao apontar que não pode se valer de uma única regra para todos os educandos, mostra a complexidade do processo, considerando suas singularidades, melhorias nas relações interpessoais. Ela também percebe que a família dos educandos tem necessidade de apoio e que todo esse emaranhado de problemas acaba por se tornar um “fardo” que sobrecarrega tanto a escola, como também as famílias que nem sempre estarão preparadas para enfrentar ou aceitar as diferenças existentes no próprio convívio.

Legitimam-se as considerações antes elencadas ao refletirmos sobre o exposto pelo participante na sequência, quando este salienta que cada educando que chega é um desafio novo e que as práticas vão se modificando, o que indica elementos concretos quanto às deficiências presentes nesse cenário de atuação. Dada sua concepção o (a) participante entende que:

Sim né, porque a preparação... ela é contínua e cada aluno que chega é um desafio novo e acredito que essa preparação até na competência técnica né, nas experiências e nas ações das práticas né, como que as práticas vão modificando para o atendimento desse aluno. (GUE03).

Na contribuição do (a) participante a seguir, entende-se que ele não tem conhecimento apurado sobre as políticas de educação escolar inclusiva, entendendo que se trata de algo muito recente e não debatido. Tem a consciência de que o público na escola tem se tornado diverso, mas que existe uma importante necessidade de preparo e capacitação para lidar com o “novo”.

Sinalizamos, contudo, que, como já aqui esclarecido, a temática presente na educação especial, abarca um longo tempo de pesquisa até aqui percorrido. Aprecia-se, então, a contribuição do (a) participante a seguir, que relata, portanto que:

Não, esse preparo assim de cem por cento, não. Assim, não tem esse preparo porque é novidade ainda, casos de aluno com necessidades especiais é uma coisa nova, é de certo momento, de algum tempo prá cá que tá tendo mais casos. Então assim, a gente não tem esse trabalho já de algum tempo atrás e falta ainda, assim, mais cursos, mais envolvidos nessa área prá gente poder se aperfeiçoar mais, para dar condições para ter esse preparo. Não estou preparada para esse atendimento, não. (EECP01).

Assim, pode ser constatado que o aperfeiçoamento de nossa atividade profissional tem muito a contar ao considerar uma reflexão pontual quanto *aos aspectos da prática educativa*. Assumir a necessidade perante esse objetivo é essencial para que sejam alavancadas proposições profícuas às melhorias necessárias à prática educativa. Nessa constante, Zabala (1998, p.13), considera que:

Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue esta melhora profissional mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las. A experiência, a nossa e a dos outros professores. O conhecimento, aquele que provém da investigação, das experiências dos outros modelos, exemplos e respostas.

Visando alcançar as respostas pretendidas nesse contexto de investigação, por meio da reflexão, vão sendo percebidas as contradições e antagonismos que contribuem para o desvelamento de atuação dos atores sociais na corrente educacional inclusiva.

Os parâmetros utilizados pelas tendências pedagógicas no âmbito da educação especial estarão deixando à margem e à própria sorte os educandos integrados nesse processo em meio à descaracterização das escolas inclusivas?

Se os educandos com necessidades educacionais especializadas estão tendo garantidos o seu direito à inserção na sala de aula regular, mas, porém, se deparam com o atendimento especializado fora da sala de aula regular, e ainda precisam frequentar um contra turno, com um atendimento que não se revela tão especializado, a escola precisa criar meios para que esse processo possa ser consolidado, com qualidade e distante da mera prática integrativa.

6.3 O CONHECIMENTO E PROMOÇÃO DAS AÇÕES E POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DOS EDUCANDOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS (DIVERSIDADE E INCLUSÃO).

Prosseguindo com a descrição dos dados adquiridos, subsidiados pela utilização do roteiro semiestruturado durante a realização das entrevistas concedidas pelos participantes envolvidos na realização dessa pesquisa, objetivou-se apresentar dados sobre a experiência profissional das pessoas envolvidas na pesquisa, tanto na Educação Básica, como na Educação Especial.

Todas as participantes são do sexo feminino e demonstram ter vasta experiência em sala de aula no ensino regular, também no AEE, como especialistas e gestoras por ocasião da carreira na docência. Elas têm, em geral, de doze a trinta e dois anos de carreira entre Magistério, especialista em educação e/ou gestão de escolas.

Os participantes informam, em geral, sobre o conhecimento da existência de leis que abarcam os preceitos de inclusão, mas que, de certa forma, são temas que requerem estudo aprofundado, ou que apenas conhecem alguns programas da rede pública, de forma superficial e até mesmo concebem os desdobramentos das políticas de inclusão como uma novidade. Os docentes diretamente envolvidos no AEE relatam a ocorrência de estudos e apreciações sobre as novidades presentes na legislação por meio de decretos, portarias, documentos entre outros.

Mantoan e Prieto (2006, p.33) discorrem que [...] “a partir de meados da década de 1990, a escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais em classes comuns está na pauta da legislação brasileira sobre educação, nos debates e nas publicações acadêmicas”.

Ao avançar nos desdobramentos desse intenso debate, propõe-se para essa categoria de análise a seguinte questão: Você conhece as políticas de inclusão de estudantes com necessidades especiais?

Desse aporte, de acordo com a opinião do (a) participante nessa categoria, elucida suas considerações no seguinte:

Então, eu conheço a existência da política, mas afirmo que preciso aprofundar um pouco nesse diálogo. É... entender um pouco mais, é, quais são as peculiaridades não é? Me falta um aprofundamento específico é, na política pública direcionada pra esse público. (EECP03).

Fica claro que a legislação específica é realidade, mas que o conhecimento sobre suas bases e aspectos gerais é ainda muito superficial, mesmo com a integração dos educandos das

escolas de perfil inclusivo para as unidades de ensino regular. Conhecer a legislação é relevante ao universo escolar na perspectiva de se garantir os direitos e deveres dos educandos integrados na proposta inclusiva de educação para o atendimento e respeito às diferenças.

No âmbito do atendimento às diferenças, considerando a diversidade na pauta da inclusão educacional, foram investigados os saberes inerentes às políticas de inclusão educacional de educandos com necessidades especiais, concomitante à promoção de ações que transitem pela inclusão ou integração. Nesse contexto, fez-se evidenciar *o conhecimento, por parte dos envolvidos, quanto às expectativas sobre os princípios inclusivista ou integracionista, vindo a justificar tal compreensão.*

A questão sobre os pressupostos filosóficos que orientam a organização e o atendimento no AEE ficou assim estruturada: *O AEE promove a inclusão educacional ou a integração? Qual a diferença? Justifique.*

Considerando para análise os principais recortes das respostas à questão, expomos a seguir as concepções dos (as) participantes envolvidos (as) nas referentes abordagens. Dada à sequência nas participações, tem-se a seguinte contribuição:

Depende muito de cada profissional que está trabalhando na sala do AEE. Eu procuro sempre colocar como uma interação. Porque integrar é fácil de integrar, o difícil é ocorrer a inclusão. Por quê? A integração é a partir do momento em que a criança se sente bem e é bem acolhida pelo profissional e pelo grupo que está sendo atendido. (PAEE01).

Como já esclarecido anteriormente, na mera ação integrativa nada muda, tudo se mantém. Contudo, a inserção do educando em um espaço educacional deve ou deveria acontecer de forma natural. Entretanto, isso não ocorre nas unidades de ensino que, muitas vezes se mostram preconceituosas, estigmatizando a criança desde a matrícula quando já percebem que é uma criança que apresenta dificuldades de aprendizagem ou possui laudo médico que ateste sua necessidade de participação no Atendimento Educacional Especializado. São percebidas resistências por parte de muitos docentes, principalmente quando os educandos conseguem alcançar o patamar de transição das séries iniciais para o Ensino Fundamental dos anos finais.

Prosseguindo à análise da categoria em questão, tem-se, como aporte, as declarações a seguir:

Bom, a inclusão seria incluir os alunos mesmo no ensino regular com direitos e deveres né... a serem cumpridos. Direitos esses de estarem em convivência com os demais e não em uma instituição especial, né? De acordo com a

Constituição de 88 os alunos têm direito de estar no ensino regular e dentre estes a política nacional, que fala nesse direito. Integração eu acredito que seja é, é tipo assim, eles estejam incluídos né? Na inclusão a integração seria a participação como um todo deles em sala de aula, participando de atividades, juntamente com os outros colegas, em eventos né? É que estão instituídos na instituição dentro do PPP da escola. Então eles estão incluídos e têm que ter essa integração na sala de aula também. (PAEE02).

O esclarecimento defendido pela participante na fala anterior referenda uma melhor elucidação sobre os princípios de inclusão e integração. Ele vem fortalecer que todos esses são iguais perante a lei, de acordo com os princípios elencados na Carta Magna. Contudo, ao analisar criticamente sua fala, podemos dizer que ela crê na possibilidade de inclusão devido ao fato de todos estarem participando de forma igual, nos mesmos espaços, com as mesmas atividades, socializando e estando presentes na escola.

Percebe-se que todas essas ações se fazem contraditórias quando é pensado que os educandos não aprendem no mesmo ritmo, não prevalecendo o princípio da equidade e do respeito às diferenças por parte de colegas e também de outros envolvidos nesses espaços de atuação.

Em muitas situações a escola não socializa com todos os colaboradores o sentido dessas diferenças, de tais singularidades e da necessidade de atitudes de respeito, colaboração e o entendimento desses aspectos. O contato com as diferenças é “um caminho sem volta”, e todos os que não estão preparados devem se atentar para tal questão, haja vista que em algum momento o enfrentamento pode ser inevitável.

O (a) próximo (a) participante tece uma crítica considerável à compreensão à concepção integracionista, evidenciando que não faz sentido apenas integrar o aluno colocando-o dentro de uma sala (...), como pode ser apreciado na sequência

A inclusão, eu acho que engloba um todo né... da sociedade. Essa é uma das funções do AEE. É trazer o cidadão, o aluno que vem aqui prá fazer parte de uma sociedade sem a exclusão. Mas, apenas integrar ele dentro de uma sala, integrar no meu modo é estar dentro e a inclusão é a palavra assim é, deixa eu ver, fazer parte daquilo como indivíduo participante que tem autonomia, que seja um cidadão que integra aquele grupo, né? E aqui a gente faz a parte de orientar nas dificuldades. Às vezes vai fazer um trabalho social porque a gente tem aluno aqui que não gosta de estar inserido no meio dos outros alunos. A gente vai com ele pro recreio e vai fazendo essa parte de inclusão mesmo. (PAEE03).

Fica evidente na contribuição do participante anterior que prevalece uma concepção ingênua sobre o sentido real de ser cidadão ou a pessoa estar inserida nesse contexto. Como o

educando irá participar da vida social escolar se nesse mesmo espaço ele não é aceito? As resistências existentes podem figurar como elementos constitutivos de uma prática segregativa e limitadora. Esse processo pode muitas vezes figurar como uma situação de tolhimento à subjetividade dos estudantes nos recintos escolares. Isso quer dizer que quando um estudante não é aceito, pode ser que ele não consiga estabelecer uma relação de pertencimento ou possa ao menos vir a se sentir parte daquele espaço de convivência.

A mera prática integrativa não parece conceder ao educando o exercício de sua autonomia quando este não tem domínio dos processos educativos que teriam significação para sua própria existência. Como auxílio para essa reflexão, o (a) participante na sequência conclui que:

Deveria integrar incluindo. Porém, não acontece nem inclusão e nem integração. (PERSEI01).

Este (a) participante da pesquisa é enfático (a) ao manifestar sua concepção sobre o ato de integrar e incluir. É notório, em sua fala e atitude, uma percepção de insatisfação em face do processo vigente. Acredita que não há inclusão nem integração. Mas ficam evidentes as contradições de sua fala por não revelarem clareza sobre os conceitos.

Dadas as evidências sobre a fala a seguir, pode-se concluir que o (a) participante não parece estar inteirado (a) dos matizes da Inclusão Educacional, apesar de essa temática não se tratar de algo novo ou recente na cena educacional. Este elucida suas concepções de forma que podem ser contempladas a seguir,

É (...) ele tenta né... promover a inclusão, o AEE, porque ele vai trabalhar as necessidades do aluno, que necessitam desses (...), dessa intervenção e procura todos os meios, né? Para estar incluindo né... em sala de aula, porque ele faz esse atendimento de inclusão na sala de aula e para trabalhar as potencialidades desse educando. Na integração seria mais só prá integrar, né? Não incluir, eu acredito assim. Integrar a diferença seria essa né... estar integrado, mas é uma aceitação. Mas só de aceitação trabalhar, mas não incluindo. Tá claro? (EECP01).

A sequência das ideias postas pelo (a) participante na fala anterior referenda a conclusão explícita de que não tem o devido conhecimento sobre as concepções de inclusão e ou integração, já que apresenta suas convicções permeadas por dúvidas e rebate o questionamento ao pesquisador. Entretanto, o AEE não visa trabalhar as potencialidades, mas sim, procura ajudar na superação das dificuldades ou defasagens apresentadas pelos educandos envolvidos

no processo, tendo em vista o desenvolvimento da aprendizagem e o bom acompanhamento na sala de aula comum.

Já para o (a) próximo (a) participante, o entendimento é mais evidente à luz da legislação específica em vigência, como pode ser apontado em sua fala:

Na teoria, de acordo com a legislação vigente, o trabalho desenvolvido no AEE deve complementar ou suplementar o trabalho que acontece em sala de aula regular, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e a superação de quaisquer barreiras que possam impedir o acesso à informação, à construção do conhecimento e à plena participação do aluno com deficiência no contexto escolar. Portanto, se feito de forma adequada, promove a inclusão do estudante no ambiente escolar, independentemente das necessidades ou dificuldades que apresentem. (PAEE03).

Na proposta inclusiva a escola acolhe nas diferenças e prepara o ambiente para receber os estudantes, buscando oferecer ambiente adequado às necessidades individuais, formação aos professores e demais colaboradores, material didático e pedagógico coerente com as necessidades dos estudantes. Nesse prisma, toda a escola e seus atores têm de se modificar para melhor atender às necessidades do aprendiz. Na proposta de integração a escola aceita a pessoa com deficiência desde que esta consiga se adequar ao ambiente.

As respostas dos (as) entrevistados (as) evidenciam que eles não têm clareza sobre a concepção de integração e inclusão. Na fala dos participantes ocorrem, por vezes, contradições importantes no sentido de realização da crítica nesse contexto, haja vista que vão e voltam em suas concepções – explicitando contradições - sobre os pressupostos teóricos da integração e/ou inclusão nas unidades de educação básica de ensino regular.

Há docentes que apresentam suas opiniões pautadas em pressupostos teóricos embasados em legislação, outros apresentam o seu entendimento sobre integração, porém chegam a questionar o próprio pesquisador se estão corretos em suas considerações, sendo que há ainda os que não creem em nenhuma das possibilidades.

Prieto, (2006, p.36), expõe que:

É importante ainda uma atenção especial ao modo como se estabelecem as relações entre alunos e professores, além da constituição de espaços privilegiados para a formação de profissionais da educação, para que venham a ser agentes corresponsáveis desse processo.

Por conseguinte, corroborando com a discussão, trazemos a revelação de um (a) novo (a) participante da pesquisa que se posiciona em defesa de argumentos de que há um pacto efetivo para com o projeto de escola inclusiva. O ambiente favorece a aprendizagem, como já apontado no decorrer dessa discussão. Para efeito de análise, pondera-se que a participante aponta aspectos favoráveis às práticas inclusivas, destacando a aceitação entre os colegas na escola, o que reforça o cenário de acessibilidade, entre outras ponderações.

A concepção adquire um viés de contradição quando o (a) participante salienta que é preciso “ampliar essas fronteiras, para poder contribuir para que a inclusão realmente aconteça na prática.” Desse modo, afirma que a inclusão ainda é um discurso utópico que não se viabiliza na prática.

Como respaldo a essa leitura temos, como contributo, o exposto pelo próximo participante que narra o seguinte:

Aqui nessa escola, eu asseguro, com toda tranquilidade, que nós promovemos a inclusão educacional porque o que eu entendo, a integração é uma pseudo inclusão, não é? E pelo fato de nós trabalharmos é... de maneira a trazer o aluno para um ambiente o mais natural possível, mais acolhedor possível, ele se sente muito incluído, respeitado, inclusive os alunos é, que não têm o laudo. Eles estão extremamente ambientados com os alunos laudados e são amigos, acabam uns cuidando dos outros, não é? Eles conseguem, com o tempo, adquirir autonomia e conseguem se locomover por toda a escola, conhecer as pessoas que trabalham na escola. É, eles sabem onde procurar as coisas, então eu vejo que é, a inclusão realmente acontece né? (...) a integração ela, eu entendo que ela é uma parte dentro do processo de inclusão, mas é preciso ampliar essas fronteiras, prá poder realmente fazer com que a inclusão realmente aconteça na prática. Inclusive aqui, na escola, nós temos pouquíssimas situações de bullying com os alunos laudados, não é? É absolutamente natural, é absolutamente gratificante trabalhar com esses alunos aqui. (EECP01).

Dada essa última contribuição da participante, Roncin; Vayer (1992, p. 150) elucidam que:

As crianças com atrasos escolares, independentemente de serem definidas como “débeis”²⁷ ou com “atraso escolar”, tampouco apresentam problemas especiais de integração, pelo menos ao nível das próprias crianças. Elas podem ter lugar nos grupos de crianças ditas normais, mas também pode revelar-se mais prático reagrupá-las num conjunto específico integrado nos outros grupos.

²⁷ Termo em desuso nos dias atuais.

Apesar dos princípios da Educação Inclusiva vir se consolidando desde a segunda metade dos anos 1990, parece persistir ainda nesse viés o paradigma integracionista. Prieto (2006, p. 39), considera que:

[...] “a implantação desse modelo integracionista não respeitou suas próprias indicações: não foi oferecido o referido conjunto de serviços de maneira a garantir o encaminhamento que respeitasse as características individuais e as necessidades das pessoas; o encaminhamento para a educação especial não se justificava pela necessidade do aluno, e sim por esse ser rejeitado na classe comum; não foram seguidos os princípios da transitoriedade, ou seja, de permanência do aluno em ambientes exclusivos de educação especial por tempo determinado”.

É preciso inovar nas abordagens educacionais, de forma a assegurar que o ser humano possa se desenvolver em sua plenitude, não se reduzindo a meros meios formais. Para tanto:

Num sentido geral, a educação é um processo fundamental de evolução pessoal que adquire sentido no mundo da comunicação – comunicação essa, entendida no sentido original do termo “participar em”, “por em comum”. Quando aceitamos uma definição, precisamos aceitar as consequências: [...] todos os seres humanos, portanto as crianças deficientes, devem participar desse processo global de socialização; [...] a socialização não pode ser um processo unidirecional de ação conduzido por um personagem dominante. Ela só pode ser concebida como um processo dialético entre pessoas, entre grupos e entre gerações. (RONCIN; VAYER, 1992, p. 148)

6.4 A EFETIVIDADE DAS PRÁTICAS DOCENTES NO AEE

Não obstante, para que fosse possível obter maiores esclarecimentos sobre o trabalho (atendimento) realizado pelos docentes no Atendimento Educacional Especializado, as pessoas envolvidas foram indagadas quanto à realização do referido atendimento nessa modalidade nas salas de AEE em funcionamento nas unidades de ensino selecionadas para participação neste estudo.

Como condição para a realização de uma análise coerente, foi solicitada uma breve descrição sobre como se realiza o referido atendimento e, assim, entendermos melhor, como acontece o atendimento psicopedagógico. No âmbito da pesquisa por ora considerada, os atendimentos de caráter psicopedagógico são realizados por profissionais da área, via encaminhamento direcionado das escolas para o Departamento de Educação Inclusiva (DEI). Após a conclusão do atendimento, o professor em atendimento no AEE, o professor regente e o especialista são convidados a comparecer ao departamento para devolutiva sobre o educando.

Ainda à luz dessas considerações, referendou-se saber da existência do diálogo sobre uma possível troca de experiências com os docentes em atuação no ensino regular, diretamente envolvidos no Atendimento Educacional Especializado considerando, para tanto, os educandos envolvidos nesse enquadramento.

Roncin & Vayer, (1992, p. 154), contribuem com aspectos importantes nesse contexto ao sugerirem que:

Para conseguir um ambiente material favorável, a pessoa responsável pelas crianças deve empenhar-se, antes de toda intervenção especializada, em encontrar soluções para que as crianças se sintam em segurança, desejem agir e possam conquistar a autonomia. Quando as estruturas materiais e relacionais são relativamente equilibradas, pode-se então, sobretudo dentro da classe, deixar que os especialistas de motricidades, de linguagem e outros intervenham. Os fatores dinâmicos que facilitam o desenvolvimento das atividades na classe normal produzem os mesmos efeitos, pelas mesmas razões, na classe especial.

Desta maneira, faz-se imprescindível a análise minuciosa dessa categoria, que se destaca dentre todas, talvez a de maior relevância, haja vista que se trata do espaço de reflexão que contempla uma das ideias centrais desse processo investigativo. Para tanto, lançou-se mão do seguinte questionamento: Descreva brevemente como acontece o atendimento na sala do AEE.

Percebeu-se, ao analisar as respostas dos participantes da pesquisa, que em sua estrutura organizacional, os atendimentos seguem a mesma linha, como os instrumentos de avaliação, materiais, planejamento, entre outras particularidades.

O (a) participante da pesquisa, por ora considerado entende que:

Os atendimentos são separados. Separados assim. Tem o AEE que é o atendimento educacional especializado e tem o ADA, que é o atender às dificuldades de aprendizagem. E as crianças com atendimento educacional especializado eles são atendidos é... individualmente. Por quê? É a necessidade de um trabalho para é... estimular a confiança, o respeito, a interação professor aluno. Então aquele momento é único entre o professor e o aluno, a criança né? E o ADA é um grupo que pode ser trabalhado junto com objetivos, preparando a estimulação da aprendizagem, do raciocínio lógico, de acordo com cada dificuldade que o grupo está apresentando. (PAEE01).

Quando na fala o (a) participante aponta que os atendimentos são separados, mais uma vez nos reportamos à concepção de que ainda no atendimento especializado parece haver um viés segregacionista, e que no seu propósito maior não está o atendimento às dificuldades de aprendizagem, já que não se trata de reforço de aulas.

Desta forma, Cunha e Emuno (2010, p.93), a partir de estudos que envolvem a construção do sujeito, a partir de modelos conceituais, pautados nos princípios da Educação Inclusiva, apresentam contribuições teóricas pautadas nas teorias sócio interacionistas em Feuerstein e Vygotsky.

[...] as pessoas com deficiência podem obter progressos em seu processo de aprendizagem desde que, precocemente, em ambiente receptivo, ela seja estimulada por meio de recursos educacionais adequados. (CUNHA; EMUNO, 2010, p. 93).

Zabala (1998, p. 29), expõe sobre esses aspectos

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação.

As ações e abordagens executadas pelos docentes em atuação no ensino regular são extremamente relevantes ao direcionamento do educando para o atendimento especializado. Os professores regentes geralmente são os primeiros a perceber as necessidades dos educandos desde o início, ao realizar a aplicação dos instrumentos de avaliação diagnóstica, quando os educandos demonstram dificuldades no processo de aprendizagem, apresentam comportamento não condizente com o esperado para o acompanhamento dos demais alunos inseridos na classe, entre outros aspectos. Os professores geralmente solicitam, ao suporte e apoio pedagógico, a avaliação psicopedagógica do educando. Os docentes em atuação no ensino regular geralmente preenchem formulário específico, relatando aspectos da vida escolar do aluno, suas dificuldades, perfil, comportamento, rendimento, possíveis habilidades, entre outros fatores. Esses dados são encaminhados para o setor responsável, no Departamento de Educação Especial, que procederá à avaliação.

Dada a devolutiva à escola e família do educando, havendo necessidade, este passa a ter oferta do atendimento especializado na unidade de ensino, ou mesmo com outros profissionais externos à escola, o que irá depender dos resultados apresentados ao final da avaliação.

As próximas contribuições explicitam detalhadamente como ocorre o atendimento, tendo em ambas as falas ideias complementares à consideração alheia, o que, de certa forma, delineiam o cenário de atendimento e do trabalho realizado no AEE, de modo que apontam as seguintes concepções:

Bom, aqui na instituição, nós temos o AAE desde 2009. Os alunos são divididos em grupos né? E eu atendo os alunos do AEE, que apresentam deficiência, e atendo os alunos com distúrbios de aprendizagem. Então, são dois grupos que são atendidos. As atividades são bem diversificadas, que vêm de encontro às necessidades de cada aluno, né? De acordo com suas particularidades, de acordo com a deficiência, se é da parte motora, nós vamos trabalhar em relação a atividades que desenvolvam essa parte. Se é na parte intelectual, nós vamos buscar atividades que vão desenvolver a questão dessas atividades aí também. (PAEE02).

É, no primeiro momento a gente recebe o encaminhamento do professor regente. É, ressaltando as dificuldades do aluno, depois a gente passa por uma avaliação diagnóstica e se confirmado essa dificuldade mesmo, a gente tem dois tipos de atendimento, o AEE e o ADA, que é os distúrbios de aprendizagem e aí a gente chama a família pra fazer uma entrevista e depois a gente vai direcionar o trabalho. Esse aluno é público do AEE? Sim, então vamos direcionar o trabalho com planejamento, com atividades diferenciadas. E sempre uma das minhas prioridades aqui, sempre é estar em contato com o professor regente pra ver se nós estamos caminhando da mesma forma ou pra não ter nenhuma discrepância. E eu percebi esse ano que esse contato com o professor regente, e o de apoio e a família, tá sendo muito positivo. Quando a gente tem esse respaldo, o aluno desenvolve dentro do tempo dele, mas tem um desenvolvimento é, um desenvolvimento desejado aqui dentro. (PAEE03).

Ainda recorrendo às contribuições de Cunha & Emuno (2010, p.94), estas salientam que:

Pode-se assim, afirmar que uma pessoa com deficiência não é menos desenvolvida, mas apresenta um desenvolvimento especial, que pode ser compensado através de práticas educativas contextualizadas de acordo com seus referenciais sociais e culturais. [...] o meio ambiente familiar e escolar tem papel fundamental no desenvolvimento da criança com deficiência, já que fornecerão os subsídios necessários para compensar suas dificuldades e para buscar equilíbrio nas funções adaptativas ao convívio social. [...] a educação especial é importante para a pessoa com deficiência, mas não precisa ocorrer necessariamente em uma escola especial, já que esses locais fazem uma ruptura com a realidade natural.

É facultado aos docentes em atuação na educação especial que sejam coerentes em suas ações e reações. Prieto (2006, p.37), alerta que para cada situação verificada uma particularidade;

[...] é inegável o valor das ações que se tornam exemplares, mas certamente isso não garante sua generalização para o sistema de ensino, o que resultará em desigualdade na oferta de mesmas condições de qualidade para todos os alunos residentes na circunscrição da escola.

O docente, ao considerar a elaboração de seu plano de ensino, ou mesmo na execução de suas atividades diferenciadas para o educando inserido no contexto integracionista, inconscientemente colabora para haver uma situação de segregação escamoteada, em que as

ações propostas pelo docente em atuação no atendimento especializado estarão de certa forma, comprometidas.

Dadas essas considerações, recorreremos às contribuições de Prieto (2006, p.42),

Sem desprezar os embates atuais sobre educação inclusiva – principalmente quanto à coexistência ou não com serviços especializados para atendimento paralelo à classe comum - a proposta de atender alunos com necessidades educacionais especiais nessas classes implica atentar para mudanças no âmbito dos sistemas de ensino, das unidades escolares, da prática de cada profissional da educação em suas diferentes dimensões e respeitando suas particularidades.

Os participantes envolvidos salientam, com veemência, que o AEE não se trata de mero reforço. Entendem que o referido atendimento existe para dar condições aos educandos de participarem da vida escolar em “igualdade” de condições com os demais educandos considerados dentro do princípio da normalidade.

Nesta explicação, Zabala (1998, p. 33), quando se refere à função social do ensino, reporta que [...] o fato de que não se explicita não quer dizer que não exista. Por trás de qualquer prática educativa sempre há uma resposta a “por que ensinamos?” e “como se aprende?”.

Contudo, Mantoan (2006, p.22), chama a atenção para que “é preciso estar atento, pois combinar igualdade e diferenças no processo escolar é andar no fio da navalha”.

Os docentes enfatizam, entretanto, a existência de um atendimento concomitante ao AEE. Trata-se do ADA, Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem. Se o ADA vai tratar justamente das dificuldades de aprendizagem, e em muito as atividades e o espaço trabalhado se confundem, como consentir que o atendimento no AEE não se aproxima de reforço para o sucesso na aprendizagem? Vale salientar o espaço, recursos e materiais didático- pedagógicos, material diferenciado, planejamento e as ações dos docentes envolvidos no processo. Os atendimentos atendem aos mesmos critérios estabelecidos para os definidos no AEE.

Percebemos a recorrência no uso do termo estimulação. Podem os educandos aperfeiçoar suas percepções por meio de estímulos meramente concretos, físicos ou visuais? O sóciointeracionismo proposto na concepção *Vigotskiana* corrobora para com a tese de que o ambiente vem favorecer os processos de apreensão da realidade, tanto com outros indivíduos, como também com o meio em que atue.

As práticas executadas pelos docentes no AEE são favoráveis ao desenvolvimento do educando a partir do momento em que elas façam sentido ao seu protagonismo enquanto sujeito inserido no contexto em que sejam prerrogativas primordiais, os seus direitos, o respeito, o tratamento igual entre os seus pares.

6.5 O ACOMPANHAMENTO E O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE

O registro do professor figura no universo escolar como um instrumento de respaldo na realização do seu trabalho, com a descrição dos avanços, possíveis ocorrências, eventualidades não previstas, questões peculiares ao educando e ainda como um instrumento norteador para elaboração de um diagnóstico, possibilitando traçar um perfil adequado à realidade dos educandos em atendimento.

O acompanhamento é essencial, tanto no atendimento às classes do ensino regular, como no próprio AEE. Por conseguinte, para estabelecer uma reflexão quanto ao desenvolvimento do educando, procurou-se discutir se o AEE favorece o processo de desenvolvimento do educando, solicitando-se aos participantes que mensurassem o respaldo sobre essa questão, respondendo sim, não, ou às vezes, sendo pertinente justificar esses desdobramentos.

Para fomentar os aspectos primários dessa discussão, recorremos a Zabala (1988), quando aborda a questão da diversidade de forma genérica, concomitante à utilização de estratégias que os docentes podem estar utilizando ao estruturar as intenções educacionais voltadas para o trabalho com seus educandos. Isso sugere que

Desde uma posição de intermediário entre o aluno e a cultura, a atenção à diversidade dos alunos e das situações necessitará, às vezes, desafiar; às vezes, dirigir; outras vezes, propor, comparar. Porque os meninos e meninas, e as situações em que têm que aprender, são diferentes. (ZABALA1998, p.90).

As escolas ditas inclusivas mantêm, em seus espaços educativos, salas de aulas para atendimento especializado como salas de recursos multifuncionais, sala do AEE, sala de mídias para uso de tecnologias assistivas, entre outros recursos, para realizar a proposta de inclusão educacional. Quando o estudante se ausenta da sala de aula no ensino regular e se dirige a outros espaços para a realização de atividade diferenciada, acontece uma prática escamoteada que pode ser sem prejuízo ser considerada um ato de segregação. Daí seria mais apropriado denominar tal atendimento como um processo de integração que visa tornar a escola menos excludente ou mais inclusiva.

Cunha e Emuno (2010, p. 95), entram em defesa dos princípios da Educação Inclusiva, apostando em ações que visem à transformação do educando, dos docentes, do convívio familiar e social, por meio de uma abordagem otimista, acreditando na ‘modificabilidade’ (*modifiability*). E, para tanto, acrescentam que

[...] é essencial ao professor acreditar na possibilidade de mudança das pessoas a partir da mediação de aprendizagem. Somente acreditando nisso, todos os obstáculos são ultrapassados ou facilmente superados, tanto para o professor, quanto para o aluno, fazendo com que o projeto da educação inclusiva seja alcançado.

Por conseguinte, essa categoria analisa os interesses que permeiam o sucesso do educando no universo escolar, como estão sendo os avanços, se há progressos no atendimento, o contato dos docentes envolvidos no processo e conhecedor da realidade dos educandos. Para essa abordagem, colocou-se a seguinte questão: Existe diálogo e troca de experiências com o professor do ensino regular e AEE? Como e quando ocorre?

É de praxe que os docentes em atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental socializem experiências, materiais, desenvolvimento dos educandos, haja vista que trabalham com ciclos de alfabetização. Todavia, é notória a preocupação com os educandos detentores de laudo médico que são atendidos no AEE, pois de certa maneira não participam do processo de ensino e aprendizagem, deixando de cumprir direitos e deveres comuns, comparados aos colegas de classe. É preciso buscar uma explicação do porquê não aprendem e valorizar mais a resposta a “Como podem aprender”?

Entretanto, a troca de experiência não é tão frequente entre os docentes em atuação nas séries finais do Ensino Fundamental, quando o estudante público da educação especial chega a alcançar o Ensino Fundamental das séries finais. Não são nem mesmo integrados na sala de aula e a ausência de conhecimentos corrobora para que os docentes criem mecanismos de defesa para a aceitação e o respeito às diferenças.

Dellani e Moraes (2012, p.4), anunciam a necessidade de se promover o respeito à diferença, tencionando abarcar os subsídios necessários ao trato, tanto com as possibilidades, quanto com as limitações existentes no *status quo* vigente. Assim, ponderam que:

A partir dessa proposta, esperamos quebrar alguns tabus que cercam a educação em relação a esse assunto, pois a inclusão requer um movimento de adesão, não somente a uma proposta coletiva, mas também, um movimento interno, da ordem da subjetividade e dos relacionamentos interpessoais. Concebemos, assim, que o momento pedagógico diz respeito não apenas a conteúdos e métodos de ensino, mas também aos afetos, à visão de mundo e de homem, dos sujeitos que interagem no espaço escolar. (DELLANI; MORAES, 2012, p.4).

De acordo com contribuições dos participantes da pesquisa, o diálogo e a troca de experiências com os colegas de docência, digam-se profissionais do AEE e Ensino Regular, acontecem de forma esporádica, por vezes nos encontros de formação continuada em serviço e ou em conselhos de classe nos fechamentos bimestrais.

Não existem momentos específicos para que essas ações aconteçam o que, de certa forma, acarreta certo distanciamento para tratar dos interesses dos educandos atendidos no AEE e/ou no ADA. Seguem as impressões de docentes envolvidos nesse processo:

Sim. Sempre há conversas. Eu sempre procuro discutir com os professores toda dificuldade que são percebidas no atendimento educacional com dificuldades de aprendizagem. Passo informações pros professores, os professores sempre estão conversando comigo. É um ponto importante na escola, principalmente nessa escola aqui. Então eles conversam comigo. Olha, eu percebo uma mudança; estou percebendo o crescimento nas crianças. Então, nessa escola sim, eu posso falar categoricamente. (PAEE01).

Bom, existe sim. Nós, nos conselhos de classe né, nós, nós nos sentamos juntamente com os professores e nós passamos assim é, as atividades. Nós estamos sempre em trocas né? O que é que eles tão tendo né... maior dificuldade em sala de aula em relação aos alunos. Se é um aluno de baixa visão, necessita de uma ampliação, né na avaliação. Essa ampliação é feita. Se é um aluno que precisa de algum equipamento ao longo, por exemplo, algum suporte né, que vai ajudar na sala de aula...Essa, essa troca é feita entre os professores, do AEE e do ensino regular, até mesmo atividades diferenciadas, né, que vai de encontro com os alunos. (PAEE02).

Ah sim, eu sempre busco esse diálogo, vou atrás. As vezes teve aluno aqui que eu busquei até no professor de educação física prá saber como ele estava na aula dele. Se a minha visão do aluno aqui dentro é a mesma que ele tinha lá. E também a gente tem os questionamentos porque também a gente recebe o aluno aqui, que comigo ele desenvolve um trabalho que não aparece na sala de aula. Então a gente vai vendo essa dificuldade, ou é um fator psicológico... Às vezes uma questão psicológica que o aluno não se desenvolveu dentro daquele grupo na sala de aula e aqui ele vai bem porque tá comigo. Então eu sempre busco o professor regente, o professor de apoio e os demais professores daquele aluno. (PAEE03).

Corroborando com as contribuições de Pletsch (2009, p. 10, Apud, BUENO, 1999),

[...] combinar-se-iam o trabalho do professor regular e a atuação do professor especializado, pois o generalista teria o mínimo de conhecimento e prática com os alunos especiais, enquanto o especialista teria conhecimento aprofundado e prática sistemática no que concerne a necessidades educacionais específicas.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000), contempla a proposta de integração entre esses profissionais no sentido de que faça a promoção dos desdobramentos necessários à efetivação da proposta pautada na Inclusão Educacional.

Considerando que o Atendimento Educacional Especializado não é um mero reforço, faz-se pertinente considerar que quando o professor pontua que os avanços alcançados no espaço de atendimento do AEE não refletem o seu rendimento na sala de aula do ensino regular,

há de se fazer importantes reflexões. Diante disso, deduzimos que para que aconteça um trabalho conjunto pautado no planejamento e ações interativas com objetivos comuns, ainda há muitos avanços a conquistar.

Mantoan (2006, p. 87) nos auxilia nesse paradigma, haja vista que participa de um importante debate, com Prieto (2006, p.87), na obra “Pontuando e Contrapondo”, quando aponta que:

A formação dos professores toma novos rumos quando se trata de uma preparação profissional para se ensinar toda uma turma em uma sala de aula de escola comum. Que orientações têm sido fornecidas por documentos oficiais às instituições formadoras, de modo que possam enfrentar esse desafio imposto pela inclusão? E o que há de novo na formação dos professores que atuarão no ensino especial ou, mais especificamente, prestando atendimento educacional especializado?

A citação nos leva a refletir que a inclusão, muito mais que uma imposição, é/deve ser uma construção, atrelada à organização da sociedade e da escola. Acreditamos ser impossível uma escola inclusiva dentro de uma sociedade altamente excludente em tantos outros aspectos, como saúde, moradia, segurança, lazer, dentre outros. Desse modo, embora seja muito importante, só a formação do professor não basta para garantir a inclusão educacional.

Voltando à discussão sobre a formação, temos percebido que há uma demanda importante nesse cenário, tanto na formação inicial, como na continuada. De acordo com as informações abarcadas, infere-se que os profissionais em atuação clamam por formação continuada específica, que possa aperfeiçoar as práticas, melhorar as condições para o ensino e se sentirem mais seguros no campo da ensinagem. Mas, é preciso avançar para além disso.

O AEE figura na escola como uma importante ferramenta de intervenção pedagógica, com sua proposta pedagógica voltada para um atendimento diferenciado, não se confundindo com o mero reforço. As expectativas se formam na perspectiva de que o atendimento possa se consubstanciar como um elemento diferencial na vida dos educandos envolvidos no processo de inserção da proposta inclusiva na escola. Daí, podemos afirmar que ele tem sua importância e traz contribuições.

Mas, podemos avançar! Há que se elucidar a observação de aspectos imprescindíveis para que o atendimento não se configure como um problema que envolva estigma, prática segregativa, abordagens ineficazes e apoio pedagógico-psicopedagógico não condizente com as necessidades almejadas para que o atendimento tenha o devido sucesso.

6.6 A AVALIAÇÃO DO TRABALHO DO AEE

Como já constatado em nosso estudo, a Inclusão Educacional é um campo já antigo de pesquisa. Contudo, há muito ainda o que se considerar quando se traz para o debate os avanços e os percalços em que é gerida tal política educacional no Brasil.

Há muitos estigmas que perpassam até mesmo pela falta de conhecimento e informações no que tange à pauta da inclusão educacional no “chão das escolas”. Em algumas circunstâncias, confunde-se inclusão com assistencialismo. Por isso, há que se desvencilhar de determinadas práticas e reações que vêm imprimir marcas de intolerância, preconceito e o não respeito às diferenças.

Em um contexto educacional imerso em múltiplas facetas, faz-se necessário assumir posicionamentos e atitudes frente aos novos paradigmas e tendências educacionais inclusivas. Tais desdobramentos vêm permear uma nova conjuntura em que as diferenças não estejam à “distância de um abismo”. Elas se fazem presentes, bem próximas e latentes.

Nesse, como em qualquer outro cenário em que se desenvolva um trabalho, o AEE merece e precisa ser avaliado. Sendo assim, propôs-se para discussão sobre a avaliação do trabalho realizado no AEE. Nesse contexto, procurou-se verificar e discutir a indicação de pontos positivos e limitações existentes no trabalho pedagógico realizado no AEE. Como é percebido o trabalho realizado no âmbito pedagógico com o AAE, considerando os aspectos relevantes, favoráveis e desfavoráveis? Desse aporte, é essencial refletir, sobremaneira, como o AEE poderia ser aperfeiçoado no sentido de se objetivar possíveis melhorias, tanto educacionais, quanto atitudinais.

A breve duração do tempo na escola deve ser para o educando algo prazeroso e interessante e que faça sentido em sua existência, ou seja, um grande desafio para o docente. Inovar aos auspícios do século XXI não é uma mera tarefa para os profissionais que se encontram estagnados ou despreparados em um cenário cada vez mais dinâmico, tecnológico e seletivo. O atendimento às diferenças nesse âmbito se torna um desafio cada vez mais latente no universo escolar. Limitações existentes nesse campo se configuram como tensões importantes nesse patamar.

Os eventos sociais produzidos a partir de importantes tensões provenientes dos espaços de atuação que envolvem as políticas públicas, no campo da inclusão educacional, pecam sobretudo quando preconizam e referendam legislação específica ao acesso e às práticas de inclusão propriamente ditas. Porém os investimentos não são satisfatórios às necessidades e demandas existentes.

Para que a prática pedagógica se concretize, muitos profissionais em atuação na escola pública realizam investimento próprio em materiais para enriquecer o atendimento. Quando

falamos sobre espaço de atuação do AEE, não se trata de um lugar comum a uma sala de aula de ensino regular. Como vimos na seção III sobre a organização do AEE na Secretaria de Educação de Uberaba, este espaço deve ser diversificado, atrativo e precisa envolver o educando, promover a estimulação de potencialidades diversas, que seriam ou deveriam ser exequíveis no âmbito da sala regular.

Objetivando a aproximação por conclusões no escopo do trabalho investigativo, foram apreciadas considerações sobre a avaliação do trabalho docente no AEE. Trata-se de transitar a partir de então pelo questionamento a seguir: *Participante, você poderia indicar os pontos positivos e as limitações existentes no trabalho pedagógico realizado no AEE?*

Sobre o questionamento, apresenta-se a contribuição do (a) participante a seguir:

Bom, as limitações que muitos, através do trabalho que é feito e dos objetivos que são preparados, é... Eu vejo a falta de muito material pedagógico e que muitas vezes eu preciso adquirir através do meu, do meu dinheiro prá poder trabalhar com eles. Então essas limitações ocorrem por isso. Determinados jogos... há necessidade de trabalhar com eles. Eu preciso buscar. Existem pontos positivos porque é... a gente percebe a mudança na criança. O comportamento, o prazer que ele sente em se trabalhar na sala de aula. Muitas vezes eles pedem para realizar determinado trabalho, determinado jogo pra poder participar. (PAEE01).

Da participação da entrevistada na fala anterior, observa-se certo descompromisso advindo dos poderes públicos para a aplicação e os investimentos necessários à execução do trabalho do professor, principalmente no atendimento especializado. Essa não é uma realidade apontada por casos esporádicos ou isolados. É uma realidade conjuntural, que envolve altas esferas do poder, com suas peculiaridades e desdobramentos.

A escola pública não pode ser confundida com instituição assistencialista, devendo cumprir com eficiência o seu propósito de educar para a vida, para com a proposta de inclusão educacional, primando pelo respeito às diferenças nos mesmos espaços de ação-atuação. Desse aporte, Dellani & Moraes (2012, p. 9), ponderam que “O ofício do professor não pode mais ser visto como vocação, e sim como profissão que requer muito estudo, reflexão e uma prática realmente transformadora.” Cremos ser impossível existir qualidade de atendimento num espaço com condições de trabalho inadequadas e carente de recursos didático-pedagógicos essenciais.

Um sentimento de ‘angústia’ paira por vezes nas falas de muitos docentes realmente comprometidos com o processo de aprendizagem de seus educandos. As parcerias são extremamente favoráveis ao desenvolvimento das habilidades escolares, principalmente

quando se trata de educando inserido no atendimento previsto nas políticas públicas de inclusão escolar.

Dessas convicções, apresenta-se a contribuição do (a) participante a seguir, a qual pode ser percebida como uma considerável limitação:

Um dos pontos negativos, que eu fico assim, muitas vezes contrariada e frustrada, é a questão da família. A gente precisa ter uma aceitação da família e a gente percebe que é muito difícil. As famílias que são resistentes, também eu não as condeno por isso, porque não estou do lado delas. Eu estou do lado de cá. Então, às vezes a gente procura ir passando isso gradativamente pra elas para que isso possa vir de maneira suave né? Mas a gente tem essas barreiras aqui e a gente busca resolver isso da melhor maneira possível, mas nem sempre a gente tem como. Quando essa parceria não acontece, a gente percebe que o desenvolvimento é realmente é... quase que nulo. Ele realmente não acontece. Agora, um dos pontos positivos é lidar com essas crianças e pensar que eu adoro e eu fico pensando o que será que se passa nessa cabecinha que eu queria resolver e não posso. (risos). E a escola...A escola, principalmente, é uma escola de inclusão e tem muito respaldo sobre isso. (PAEE02).

As importantes transformações de vários vieses, protagonizadas na atual conjuntura social e política, contribuem para a reflexão e a necessidade de promoção do diálogo, com os vários atores sociais, dentre os quais a comunidade escolar, com enfoque principal na família.

Tem sido um processo desafiador a aproximação pretendida entre escola e família no âmbito das esferas públicas. O compromisso para com uma educação emancipadora, com a participação da família, tem sido relegado à crença de que a escola tem deixado de ser um lugar privilegiado para a formação humana e cidadã.

Brevemente afastando-se dessa polêmica, reconduzindo o debate ao aparato da educação especial, Dellani & Moraes (2012, p.7), acreditam que, “muitos pais segregam seus filhos pelo medo da discriminação. Ou ainda, os pais querem proteger seus filhos em uma escola cercada pelos muros da indiferença e, assim, confirmam sua exclusão social e escolar.”

Prosseguindo com as considerações dos participantes à guisa desta categoria, são colocadas opiniões extremamente relevantes ao entendimento de determinadas particularidades, dado que os mesmos concebem, então, o seguinte:

Bom, tem, existem pontos favoráveis sim. Por quê? É o trabalho diário que a gente faz com as crianças. Então, dá pra perceber as mudanças. ?Por quê? O trabalho que é feito, porque na verdade é uma estimulação né? É um trabalho né? Preparar a criança é estimulando na leitura, estimulando o raciocínio lógico. principalmente, o raciocínio lógico. Isso ajuda no trabalho, na, na, no ensino regular. Como já teve é... crianças que já falou pra mim que

ela acabou de aprender de manhã e à tarde já ajudou muito essa criança na parte da tarde, na matemática, principalmente na tabuada. (PAEE01).

Então. É no meu ponto de vista a inclusão. Como eu já havia dito antes, ela está acontecendo gradativamente. Nós estamos praticamente engatinhando, ainda tem uma certa resistência de alguns professores que não abriram os olhos ainda. Porque ela está acontecendo e vai acontecer. Eu acredito que não tem volta mais, é um processo que veio (...), aceitação, respeito, esses alunos são alunos que podem produzir também. São necessárias flexibilizações. A gente precisa flexibilizar, precisa estudar, precisa estar aberto às mudanças. Precisamos aceitar essas mudanças. E um dos pontos positivos que eu vejo que tem. Tem professores aqui que ele realmente está aberto a essas mudanças. Aí busca o AEE, está sempre compartilhando e a gente trocando ideia (...). Os outros, uma outra, ou outra, vai ter que acordar, porque não tem como né? É como eu disse... é um caminho sem volta. (...) às vezes não aceitam, deixam a gente, o profissional do AEE, o professor de apoio muito agoniado. Eu já vi casos assim que o professor não quer perceber a presença daquele aluno. E são alunos que tão aqui, podem produzir, fazem trabalhos lindos, bonitos, tem uns que a gente olha e não acredita: não é possível que foi ele que fez (risos). É isso aí. (PAEE03).

No âmbito das críticas e tensões produzidas no chão das escolas, apresenta-se uma situação de ambivalência predominante na mentalidade construída nesses espaços de atuação-ação na proposta inclusiva.

Os retruques dos participantes conclamam um chamado à inovação, à renovação da estrutura e moldes em que se encontra o atendimento na área da Inclusão Educacional. São demandas materiais, estruturais, humanas e, até mesmo, pedagógicas. Encerrando o rol de questões presentes no instrumento, denominado roteiro semiestruturado, analisa-se o seguinte questionamento aos participantes dessa pesquisa: *Aponte aspectos em que o atendimento no AEE pode ser aperfeiçoado.*

Apreciamos, a seguir, as falas de participantes da pesquisa

É, há uma necessidade muito grande e maior pelos governantes. Pensar mais nesse atendimento... Por quê? É as salas não são muito preparadas prá isso. Por exemplo, material é, tecnologias precisa, as carteiras precisa, poderia ser melhor. Material, muito material... já são desgastados. Então, tudo isso precisa ser revisto pelos governantes para poder melhorar. Uma sala mais espaçosa. Tudo isso a escola tem que se preocupar. (PAEE01).

É, bom, no meu ponto de vista, aperfeiçoamento no AEE, sempre o estudo permanente, busca constante, cada dia uma aula. Não adianta fazer uma aula por mês, cada dia uma aula porque o aluno chega aqui hoje de um jeito, amanhã chega de outro. Então, é estudar, buscar, sempre estar interagindo com os professores de apoio, buscando técnicas novas, jogos e realmente sempre ter uma carta na manga, porque às vezes você faz um planejamento e que aquele dia não vai fluir nada. Então os aspectos que eu acredito que possa melhorar é sempre estar renovando materiais porque aqui a gente tem muita

coisa, mas muitos jogos aqui que a gente tem, realmente não vai atender o aluno naquele momento. Então, a gente precisa ter um olhar realmente diferenciado aqui dentro. (PAEE03).

As respostas acima evidenciam que a escola apresenta precariedade na infraestrutura física, mobiliário e nos recursos didático-pedagógicos. Nas falas anteriores, é notória a necessidade de renovação por parte do poder público, com investimentos estruturais em mobiliário, predial, recursos ergonômicos e acessibilidade, com tecnologias assistivas e mais investimentos em material didático-pedagógico, pois em muitas ocasiões, conforme a exposição acima, os docentes precisam “se virar” com o que têm ao seu alcance.

Ao prosseguir a discussão, destacamos a visão de Dellani & Moraes (2009, p.8), “Nessa perspectiva a dificuldade apresentada pelo aluno não é o parâmetro fundamental, mas as potencialidades, as possibilidades de descobrir outras formas de conhecer.” Ademais, como condição para fomentar o debate por meio da reflexão, tem ainda que se considerar o exposto de que

Incluir implica considerar que a escola não é uma estrutura pronta, acabada, inflexível, mas uma estrutura que deve acompanhar o ritmo dos alunos, em um processo que requer diálogo nos grupos de trabalho, na relação com a comunidade escolar e com os outros campos do conhecimento.

De tal modo, à luz da reflexão de tais premissas, Bezerra (2016, p.62), propõe que tais arranjos corroboram para a concepção de que “Uma análise filosófica e crítica é, portanto, necessária para se compreender o núcleo da educação inclusiva, tal qual esta vem se concretizando nos discursos, políticas e práticas educacionais”.

O discurso dominante sustenta um delineamento sedutor que se apresenta como elemento aligeirado ao mal, ou mesmo como válvula de escape a uma crise instaurada. As políticas neoliberais tendenciosas conclamam uma sociedade massificada pela sua lógica, estrategicamente alienada por uma condição imposta por seus desdobramentos.

Considerando elementos constantes na práxis histórica, para além de um mero instrumento do pensamento, Bezerra (2016, p. 65), nos convida a refletir que

Isso significa, portanto, que, desse ponto de vista, para conhecer qualquer aspecto da realidade, é necessário ao sujeito partir das contradições e das manifestações fenomênicas da prática social, considerando-a em sua dimensão empírica e sincrética, rumo ao concreto pensado, síntese de múltiplas determinações e relações, unidade do diverso.

O século XXI surge como um marco potencial à produção de mazelas econômicas e sociais, dentre essas as educacionais no âmbito da inclusão. O direito básico à educação tem se configurado como uma condição frustrante a muitas crianças e jovens em idade escolar.

Diante de tal paradigma, a proposta de construção de uma escola inclusiva requer a superação de antagonismos e a ruptura com práticas segregativas, com o intuito de contribuir na construção de um mundo melhor, criando condições de oportunizar ações que promovam mais equidade, alavancando o respeito às diferenças.

Dentre as mais diversas implicações presentes no contexto de Inclusão Educacional, estão o desafio de incluir com seriedade e a devida qualidade que se espera da escola. De acordo com Gurgel (2007), a educação brasileira tem se demonstrado ineficiente para o atendimento à maioria de sua clientela.

Dellani e Moraes (2012, p. 10), enaltecem um importante paradoxo reflexivo, no qual expõem que para além da boa vontade dos docentes, deve-se primar pela efetivação de um ideário inclusivo. Desse aparato, decorre que

O desafio de ensinar a todos os alunos, na escola que se quer inclusiva, exige, portanto, o compromisso com indagações, de modo que consiga subverter o ideal de turmas homogêneas à revelia de quadros diagnósticos pré-definidos. Incluir significa ver além da deficiência e as diferenças consideradas peculiaridades que a escola precisa se dispor a acolher. Precisamos rever a nós mesmos, sujeitos da ação, reconhecendo nossas atitudes, valores, limites, preconceitos, desejos e possibilidades, enquanto elementos contribuintes na efetivação do arquétipo inclusivo.

Na interação de ideias sobre o AEE e a inclusão, o Atendimento Educacional Especializado está em execução em todas as unidades de ensino da Educação Básica da rede que promovem a oferta das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. Enfatiza-se que a oferta do Atendimento Especializado está condicionada, principalmente, aos educandos inseridos nas séries iniciais.

Expõe-se, a seguir, uma breve síntese de outras contribuições dadas pelos participantes da pesquisa, consideradas relevantes à construção das respostas para o problema de pesquisa ora em questão.

Quanto ao preparo docente, foi constatado que possuem formação específica para o atendimento, como determina a legislação, mas que, de certa forma, não se sentem aptos para realizar o referido atendimento e não tenham formação adequada para realizar o referido atendimento. De acordo com uma das falas:

Não possuo formação para esse tipo de atendimento não. 'Esse preparo, assim de cem por cento, a gente não tem não.'

Acredita-se, ainda, que a inclusão educacional se constitui numa novidade no universo educacional. Tal concepção na disseminação dos conceitos, das concepções e da legislação que tratam da inclusão educacional como uma política pública imersa no cenário educacional.

Considerando, ainda, o olhar sobre a execução das políticas de inclusão educacional de forma a estar garantindo e fortalecendo o seu propósito, identificou-se que muitos docentes conhecem a existência da legislação específica para a proposta de educação inclusiva; porém, não são conhecedores do teor de seus textos legislativos. Muitos responderam que 'sim' apenas, enquanto outros nem responderam. A participante (EEB03), considera o seguinte:

Então, eu conheço a existência da política, mas afirmo que preciso aprofundar um pouco nesse diálogo. É..., entender um pouco mais, é, quais são as peculiaridades não é? Me falta um aprofundamento específico é, na política pública direcionada pra esse público.

Ao enveredarmos para o trabalho do AEE, enquanto agente de promoção das ações de inclusão e integração, constatou-se que poucos anunciam uma adequada concepção sobre o ato de incluir.

O (a) participante (PAAE01) aponta que percebe o atendimento como uma interação. Não esclarece o conceito de inclusão e que de acordo com seu entendimento:

A integração é a partir do momento em que a criança se sente bem e é bem acolhida pelo profissional e pelo grupo que está sendo atendido.

Já para o (a) participante (EEB01):

(...) ele tenta né... promover a inclusão O AEE, porque ele vai trabalhar as necessidades do aluno, que necessitam desses (...), dessa intervenção e procura todos os meios né? (...) porque ele faz esse atendimento de inclusão na sala de aula e para trabalhar as potencialidades desse educando. Na integração seria mais só pra integrar né? Não incluir, eu acredito assim. Integrar a diferença seria essa né? Estar integrado, mas é uma aceitação, mas só de aceitação... trabalhar, mas, não incluindo. Tá claro?

Ao avançar para o conhecimento sobre a dinâmica de trabalho no atendimento da sala do AEE, e quanto à existência de diálogo sobre este, evidenciou-se que estes seguem os mesmos desdobramentos, atendem praticamente aos mesmos critérios, e acabam por socializar suas práticas e respostas do trabalho com os educandos da mesma maneira. De forma a contribuir

com o enriquecimento da análise, optamos por complementar com demais contribuições no constructo desse estudo.

Já no que preconiza a troca de experiências e o diálogo entre os docentes, foi notório perceber que, na maior parte das situações, a ocorrência de diálogo ocorre de forma esporádica, em intervalos de tempos distantes, restringindo-se a conselhos de classe ou pequenos espaços de atendimento com o especialista, ou encontros de formação continuada em serviço, como evidencia o (a) participante (GUE 01):

Precisa ocorrer mais diálogo entre os profissionais durante módulos, formação continuada para melhor interação e qualidade nos atendimentos. O diálogo ocorre somente no conselho de classe, intervalos.

Quanto ao acompanhamento e o registro no AEE, bem como sobre o seu favorecimento no processo de aprendizagem, foi identificada uma padronização nesse processo, haja vista que acerca dos registros, existe um roteiro proposto pelo departamento de inclusão, com a necessidade de preenchimento de documentos diversos, realização e aplicação de instrumentos avaliativos, relatórios entre outros.

Para o (a) participante (PAEE03):

É feito no início do ano o PDI né... o plano de intervenção do aluno, desenvolvimento individual do aluno, desculpa, plano de desenvolvimento individual do aluno. Então nós fazemos o PDI dos alunos com deficiência que é diferente e nós fazemos com os alunos com os distúrbios de aprendizagem. E esse acompanhamento é feito durante o ano e se nós percebermos que o que nós colocamos no PDI foi alcançado, a gente acrescenta mais alguns aspectos para ser trabalhados. Se a gente percebeu que não, que não foi trabalhado que não foi desenvolvido, a gente trabalha no PDI e dá mais ênfase em fazer um bom trabalho com o aluno.

Ao avançarmos para o (a) participante (PAEE01), este contribui apontando que:

O registro, sempre faço diariamente, num momento muitas vezes no momento em que a criança está desenvolvendo determinada é... atividade, ocorre a observação e depois eu faço um relato por escrito e também através dos objetivos que são preparados (...).

Já na concepção de desenvolvimento do educando, alguns docentes acreditam que se trate de um trabalho de estimulação apenas. Para outros é percebido um entrosamento na sala de aula e se sentirá mais incluído, e já para o (a) participante (PAAE02), destaca que:

Acredito que a inclusão é uma proposta muito importante e necessária, pois promove o entendimento de que as diferenças fazem parte da condição humana. É uma proposta em construção, que precisa de uma mobilização coletiva para ser efetivada. Muitas ações propostas na legislação precisam ser colocadas em prática. Entendo que o trabalho oferecido no AEE é uma ação em construção. Estamos delineando o verdadeiro perfil desse atendimento à medida que recebemos os alunos com deficiência e quais são suas reais necessidades.

Dessa última contribuição, ao apontar importantes questões, há evidências de que há respaldo para que se realize um trabalho que possa se tornar relevante e transformador no âmbito das necessidades dos alunos com deficiência. Entretanto, revela que existem limitações que precisam ser rompidas para que os avanços possam acontecer de forma considerável aos propósitos e que esse processo de *construção* possa ser consolidado.

Por conseguinte, foram analisados pontos positivos, limitações existentes no trabalho pedagógico realizado no AEE, com seus aspectos favoráveis ou desfavoráveis e ainda em que o AEE poderia ser aperfeiçoado. Na ótica do (a) participante (PAEE 02):

(...) pontos positivos: maior flexibilidade para trabalhar com temas do interesse do aluno; utilização de materiais lúdicos; trabalho individualizado; oportunidade de explorar com regularidade recursos tecnológicos. Negativos e limitações: falta de compromisso por parte da família, que, às vezes, não leva o aluno no atendimento; falta de uma formação sólida na área da inclusão; fragilidade na relação entre os demais profissionais que trabalham com o aluno.

Ainda nesse quesito, foram apontados, de forma geral, como limitações, a ausência de atuação efetiva dos poderes públicos, com melhorias em investimentos estruturais, de viés pedagógico, formação sólida do corpo docente, entre outros aspectos.

Para o (o) participante a seguir, denominado (PAEE03), são consideradas as seguintes impressões:

Limitações (...), temos sim, em relação aos professores, em relação à aceitação, em relação ao planejamento, que deve ser né... a questão da flexibilização né... que deve ter em relação aos alunos com necessidades especiais né... os alunos especiais. Mas, assim, a gente tá batendo nessa tecla, sempre informação, a gente tá conversando, então houve mudança sim, mas precisa ter mudanças em relação a esse aspecto.

Ainda para o (a) participante anterior

Então eu acredito que nesse aperfeiçoamento, seriam os cursos que seriam oferecidos prá nós, né... aperfeiçoamento em relação aos cursos. Eu sei que

a gente tem que procurar é claro né... o departamento passa prá nós os cursos, sempre a gente tá em aperfeiçoamento, mas é um ponto que pode ser melhorado né... essa questão.

Ao analisarmos os pontos e contrapontos, ficou perceptível a presença de falhas importantes dentro do sistema que preza pela inserção da inclusão. Pode-se legitimar que a existência de lacunas comprometedoras que muito interferem na tentativa de incluir, principalmente para o respeito às diferenças.

Quando se identifica que os docentes não se sentem totalmente preparados para o atendimento educacional, e que nesse cenário apresenta-se uma série de contextos e conotações de variadas conjunturas, revela-se, de certa forma, um desequilíbrio em toda a estrutura.

São contribuições legítimas a dos profissionais da docência, que engajados na crença de uma educação mais inclusiva e de qualidade, preocupam-se em formar seus alunos da melhor maneira possível, sem medir esforços para que o atendimento seja realizado dentro das expectativas do que teriam no âmbito da sala de aula do ensino regular. Entretanto, surge aqui, uma importante reflexão, sendo que quando o profissional tem todos os recursos, conhece superficialmente a legislação, tem a formação específica para o atendimento na área, mas que, não se sente preparado para o atendimento, o processo integracionista está posto, e toda e qualquer expectativa de avanços e melhorias na tentativa de representações para inserção na educação inclusiva, estará fadada ao fracasso.

Foram apontados, como elementos limitadores, nesse âmbito, o apoio da família, que muitas vezes não aceita a dificuldade do educando; os vários segmentos da própria sociedade, que por vezes não têm o compromisso com a aceitação e o respeito pelas singularidades; e as esferas governamentais que ‘pecam’ pela ausência de investimentos financeiros, humanos, sociais e de políticas públicas que sejam legitimadas com o devido respeito e condições de acesso de todos e para todos. No intuito de reforçar esses dizeres, recorre-se novamente a Dellani & Moraes (2012, p. 9), que chamam à responsabilidade alguns desses ‘atores’

O sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. E só se consegue atingir esse sucesso quando a escola regular assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e a aprendizagem é concebida e avaliada.

Nesse prisma, os problemas de aprendizagem podem apresentar múltiplos fatores e todos devem ser avaliados e trabalhados. A fim de que ocorram é fundamental que para que as

transformações necessárias em favor de escolas que se apresentem como realmente pautadas no viés da inclusão, é necessário, primeiramente, que haja uma mudança radical na maneira de se pensar o processo inclusivo. Para além da sólida formação docente, transitando pelo planejamento, estruturas avaliativas, concebem-se como contribuição fundamental as interações entre os docentes em atuação, que sejam colaboradores em favor de um mesmo propósito, um mesmo ideal.

Ao traçamos, de forma geral, um perfil de atendimento às diferenças nas unidades de ensino da rede municipal, foram percebidos elementos importantes tais como o comprometimento dos profissionais da educação para que os educandos inseridos no atendimento educacional especializado avancem.

Contudo, é notório registrar que durante a acolhida nas escolas, no contato com as pessoas entrevistadas, há um discurso forte em favor da prática inclusiva. Enaltecendo uma das falas, o projeto de inclusão na rede é como a “menina dos olhos” para o alcance de um processo educacional que prime pela equidade. Entretanto, considerando esse estudo, vários participantes afirmaram não estarem preparados para o enfrentamento dos desafios nessa área.

As salas de AEE existem para dar suporte aos educandos que possuem laudo clínico e também aos que fazem parte do Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem (ADA). Houve unidades de ensino que contam com salas melhor equipadas, porém com alta demanda de trabalho para poucos profissionais. Em outras unidades, há pouca demanda de educandos com a ocorrência da falta de recursos materiais e até mesmo pedagógicos.

Explicitamos aqui o seguinte questionamento: como pode uma escola estar pautada nos princípios e ações inclusivas, haja vista que não tem o acesso aos recursos materiais e físicos? Também foi observado como uma importante demanda (mobiliário) e outros materiais pedagógicos adequados e necessários ao atendimento das necessidades dos educandos.

O atendimento psicopedagógico fica condicionado ao atendimento externo à unidade de ensino. As ações que demandam maior complexidade são reservadas à atuação do Departamento de Educação Inclusiva (DEI). Existe, contudo, uma correlação entre unidade de ensino e departamento, que compartilham as experiências e diagnóstico por meio de devolutiva²⁸. Quando o atendimento está aquém dos âmbitos escola e departamento, cabe às

²⁸ Ao final do atendimento psicopedagógico do estudante encaminhado para o Departamento de Inclusão – DEI, são convocados os docentes envolvidos, o especialista pedagógico, que se reúne com os profissionais responsáveis deste departamento, para o encerramento do atendimento das necessidades específicas do estudante, com o devido respaldo sobre suas dificuldades, são apresentados os resultados dos testes aplicados, se o atendimento tem sequência ou se encerra naquele momento e ainda, se há necessidade de encaminhamento para serviços especializados ou avaliação em clínica médica.

famílias direcionarem os filhos, conforme orientações do departamento. Ocorre que, na realidade, muitos pais se tornam omissos, acabam por distanciar-se da escola e, por fim, por limitar o direito da criança ao atendimento.

Os profissionais do AEE que atuam há algum tempo em sua área específica procuram por formação de acordo com suas próprias demandas, o que foi observado durante a análise do perfil de formação. Consideram que a formação inicial e continuada seja importante, mas, ao mesmo tempo, sentem certas fragilidades no momento de sua atuação.

Como já exposto anteriormente, há ainda muito que se fazer nos parâmetros da Educação Inclusiva, não somente no âmbito de nossos domínios, mas, em uma dimensão maior, em sentido macro. Tem sido intenso e forte o debate no contexto de discussão e propósitos de atendimentos às diferenças, singularidades perpassando por uma diversidade de situações que envolvem o público da educação especial, com suas diversas dificuldades, sejam de aprendizagem no contexto intelectual, de locomoção, surdez, cegueira, altas habilidades e superdotação, entre outras, como as síndromes diversas, chegando ao século XXI como tantas outras novidades, porém, com um viés de medo e insegurança.

Percebemos como grande conquista o fato de que as escolas de educação especial tenham perdido suas características inclusivistas e tenham passado a ser percebidas como locais de exclusão. Contudo, ainda se mantém vários locais de atendimento às necessidades educacionais como APAES, Institutos de Cegos, Surdos, entre outros, que têm cumprido com excelência os serviços voltados para a comunidade.

Assim, pode-se referendar, com propriedade, que a escola de ensino regular não conseguiu abarcar todo o público da inclusão educacional como um processo geral de inclusão. Não se conseguiria incluir, nem ao menos integrar, tantas situações de diferenças que poderiam até mesmo promover *in (diferenças)* em espaços feitos para pessoas consideradas normais.

Se coubesse às escolas regulares receberem todos os estudantes, independente de suas limitações, talvez estas se tornassem novos locais que primassem pelas práticas segregativas.

Consideramos, então, que a proposta de inclusão educacional, ao se considerar as peculiaridades presentes nesse estudo, devido à gama de implicações e limitações percebidas na tentativa de incluir, com reais intenções, os educandos em uma proposta educacional que visa uma educação de qualidade para todos. Tem-se praticado nada mais que a mera integração em seus espaços, sendo que, para tanto, somando todos os esforços na escola, este não é o único local no qual o educando teria que se inserir para se sentir incluído.

Nesse aparato, somente poderia acontecer a inclusão educacional de fato, quando se atinge tudo o que se faz e é almejado pelos docentes, desde seu preparo, sua formação,

segurança no atendimento, apoio de colegas professores, da gestão administrativa e pedagógica, contando com recursos materiais e pedagógicos, com o apoio da família e, principalmente, que todos os educandos possam se sentir iguais no propósito da aprendizagem.

Não temos o ‘milagre’ da inclusão onde de fato não temos a consolidação do processo de aprendizagem de forma a considerar a equidade, o mesmo padrão de qualidade e a superação dos desafios encontrados pela trajetória de cada educando.

Ao serem consideradas as reflexões possíveis nesse arcabouço teórico-reflexivo, identificando as várias implicações, contribuições e limitações existentes no trabalho com a Educação Especial, reivindica-se a necessidade de realização de uma disposição conceitual, em que esses conceitos possam auxiliar na elucidação das informações obtidas, a partir de diferentes olhares.

A legislação brasileira nos parâmetros da Inclusão Educação aponta os caminhos para que as políticas sejam efetivas no desenvolvimento nesse setor. Entretanto, existem barreiras que se tornam objetos limitadores à execução de várias ações que seriam relevantes ao aprimoramento e efetividade da execução da proposta inclusiva.

Uma crise de paradigmas, que permeiam toda essa estrutura, propõe a necessidade de um diálogo aprofundado com vários órgãos da sociedade civil.

6.7 AMARRANDO AS IDEIAS DA PESQUISA

A abordagem qualitativa possibilita traçar um paralelo entre as bases teóricas, transitando pelos achados, realizando uma análise crítica, o que, de certa forma acarreta em uma possível integração dos dados elencados.

Desse aparato, percebeu-se que o atendimento educacional especializado, promovido pela rede municipal de ensino do município de Uberaba-MG, abarca uma grande estrutura, contando com corpo docente qualificado, interessado em promover a capacitação, sendo que comumente se trata de docentes com longa experiência de ensino na Educação Básica e Educação Especial.

Entretanto, observa-se que ainda há muito que se fazer em termos de respostas para o alcance dos objetivos propostos na pauta da educação especial e, especialmente, de uma educação mais inclusiva.

A alta demanda por atendimento e sua complexa necessidade fazem com que as unidades de ensino não estejam totalmente aptas para o atendimento como uma totalidade, haja

vista que existem importantes lacunas, observadas, especialmente, pelos esclarecimentos dados pelas entrevistadas, que obstaculizam a não concretização proposta no âmbito pedagógico.

O AEE certamente contribui de forma satisfatória ao abarcar os partícipes da educação inclusiva. Contudo, não conta com todos os elementos para que o atendimento seja satisfatório, sendo carentes de recursos humanos, materiais e, até mesmo, didático-pedagógicos.

As concepções teóricas e mais abrangentes sobre os princípios de integração e inclusão escolar não estão realmente definidas para a compreensão de todos os profissionais. É notório que a concepção de inclusão não se limita à inserção das pessoas com necessidades educacionais especializadas nos espaços físicos da escola, independentemente do local onde estejam, seja na sala de aula regular ou sala de recursos (AEE, multifuncional, informática ou tecnologias assistivas). Todavia, não há muita clareza, nem nas políticas e nem na visão das pessoas entrevistadas, quanto aos conceitos de inclusão e integração, colocando tais preceitos, inúmeras vezes, como sinônimos ou complementos um do outro.

Apesar das contradições, ao realizar esse estudo, identificamos que o AEE representa um relevante trabalho desenvolvido na rede municipal de ensino de Uberaba-MG, atenuando os problemas de dificuldades no processo de aprendizagem escolar e acreditamos que, conseqüentemente, a repetência e a evasão escolar.

Também quando se tem elementos limitadores ao desenvolvimento das ações, pretensões e objetivos, e as situações que criam obstáculos como a falta de estrutura, material e até mesmo a ausência de conhecimento sobre a legislação vigente entre outros fatores, implicam de forma considerável no desenvolvimento desse trabalho, que se aproxima de um projeto de vida. Em suma, é uma dificuldade de se lidar com a situação.

Pretendemos, contudo, contribuir com novos debates, com a realização de outras investigações e estudos na área a fim de que possamos agregar reflexões para que o trabalho na pauta da inclusão educacional possa ser aperfeiçoado, favorecendo, assim, a consolidação efetiva do trabalho desenvolvido nas unidades de ensino investigadas.

A escola, enquanto espaço de construção social e apreensão do conhecimento, se torna fundamental nos processos que visem à articulação de ações imprescindíveis ao protagonismo do educando, seja no ensino regular ou na educação especial, haja vista que a promoção do respeito às diferenças é uma das pautas principais.

Como proposição à discussão para iniciar a busca por respostas ao problema, fez-se necessário o levantamento de arcabouço teórico-metodológico como pretensão de um modelo de investigação incorporado a ideias e ações que tenham como parâmetros a atuação em condutas nas quais possa prevalecer o limiar dos problemas. Seguindo esse propósito, atuar de

forma, em que seja possível o alcance de informações que possam potencializar o estudo em questão.

Em específico, utilizou-se a técnica da entrevista com roteiro semiestruturado, com uso de gravador com os participantes que aceitaram participar previamente, com autorização prévia, por intermédio da assinatura do Termo de Consentimento Livre após Esclarecimento.

Como já contemplado no escopo desse trabalho de pesquisa, as informações prestadas foram transcritas, aproximando-se de maior fidedignidade nos detalhes, no comportamento, nas feições dos participantes, com expressões, risos e, até mesmo, o diálogo informal. Desse subsídio, as percepções dos sujeitos participantes puderam ser evidenciadas.

Ao ter acesso aos locais de pesquisa, em consequência a exposição de seu propósito com os participantes envolvidos naquele universo, percebeu-se o empenho e a participação do grupo durante as fases de investigação, a capacidade e a vontade de participar com o diálogo e a disposição. Por vezes verificou-se a disponibilidade de outros *atores* para participação, ainda que não estivessem diretamente envolvidos.

Demo (2006, p.17), discorre que:

Pesquisar toma aí contornos muito próprios e desafiadores, a começar pelo reconhecimento de que o melhor saber é aquele que sabe superar-se. O caminho emancipatório não pode vir de fora, imposto ou doado, mas será conquista de dentro, construção própria, para o que é mister lançar mão de instrumentos de apoio: professor, material didático, equipamentos físicos, informação.

Desta feita, observa-se que no âmbito das ações e práticas educativas que integram a inclusão educacional em estudo, particularmente na rede municipal de ensino de Uberaba-MG, o aporte didático-pedagógico abarca as bases estruturais com o subsídio às políticas públicas, legitimando a demanda de atendimentos nas unidades de ensino.

Como contribuições sobre como acontecem os atendimentos no AEE afirmamos que os estudantes são integrados nas unidades de ensino e, ao serem avaliados como *público-alvo da educação especial*, portanto, estudantes vistas como carentes de educação especializada são encaminhadas para tal atendimento na busca de atender aos seus direitos, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996).

Contudo, ao serem reveladas as contribuições dos participantes na pesquisa, evidenciou-se que os atendimentos nem sempre referendam práticas inclusivas que possam evidenciar transformações importantes na realidade educacional do estudante.

Revelaram, entretanto, ações que se aproximam da concepção de integração educacional presente nas unidades de ensino caracterizadas como inclusivas. Se por um lado os docentes possuem formação adequada – inicial e continuada - e utilizam estratégias e metodologias diferenciadas visando alcançar o sucesso na aprendizagem do educando, por outro, os estudantes são segregados à parte, na sala de recursos do AEE, com atendimento individual ou em pequenos grupos, com limitações em relação aos materiais didáticos disponíveis, recursos humanos (pois ainda falta formação), mobiliário adequado, espaço físico acessível e utilização de tecnologias assistivas, dentre outros.

Desse modo, ao reunir as várias abordagens, com a construção dos elementos teóricos, todo o percurso metodológico com a utilização das estratégias de levantamento e obtenção dos dados, utilizamos um roteiro semiestruturado para aplicação da entrevista audiogravada e tivemos, como consequência, a descrição das entrevistas com o devido tratamento dos dados analisados.

Alcançamos, nesse patamar, o desenvolvimento de um trabalho que contempla várias abordagens, métodos e técnicas com estratégias diferenciadas, em que, a partir de três linhas mestras, com ramificações diversas, concentraram, em seu interior, as elucidações e as conclusões necessárias à resposta do problema de pesquisa.

Dessa análise, temos a construção teórica, com seus fundamentos, embasamento complementar e suplementar, presentes na legislação educacional e específica, perpassando pelo desenvolvimento e construção de reflexões, na perspectiva de se encontrar os caminhos para o universo da pesquisa.

No desenvolvimento do percurso metodológico é que se inicia a fase de desdobramentos inerentes à pesquisa, utilizando estratégias de apreensão dos dados, técnicas de coleta de dados, as abordagens nos *lôcus* de pesquisa, empiricamente (análise documental e aplicação de entrevistas), sempre imersos aos objetivos geral e específicos.

Dando continuidade, utilizamos diferentes fontes e estratégias e reunimos informações que pudessem contribuir com as análises sobre o tratamento das informações, na busca de auxiliar nas respostas ao problema de pesquisa posto em diálogo nesse contexto. Da amarra desses vieses, nos retiramos para o interior dessa figura abstrata, porém reveladora, possibilitando, assim, as conclusões almejadas nos parâmetros do problema de pesquisa ora apresentado.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem seu funcionamento estruturado na rede municipal de ensino de Uberaba-MG, funcionando dentro dos propósitos da legislação vigente. Este preconiza os atendimentos aos estudantes, denominados público-alvo da educação especial, detentores de laudos médicos, e também àqueles que apresentem dificuldades primárias, sendo atendidos pelo ADA (atendimento às dificuldades de aprendizagem). Este último se apresenta como um suporte ou reforço a tais dificuldades que, de acordo com sua eficácia, irá apresentar resultados mais rápidos que no AEE.

As escolas especiais que atendiam somente alunos com deficiências, de cunho segregativo, não se enquadram no discurso da educação inclusiva e, por isso, foram sendo taxadas de excludentes. Como consequência, foram fechando as portas e dando lugar às escolas comuns, abertas para a toda diversidade de estudantes e, desse modo, consideradas inclusivas.

Constatamos, ao analisar o atendimento no AEE, por meio do confronto entre as discussões teóricas, políticas e educacionais e afirmações dos entrevistados que, embora o discurso seja de inclusão, a prática corresponde muito mais a um processo de integração escolar.

A constatação se justifica pela afirmação de que a inclusão exigiria uma mudança radical na sociedade, na visão dos pais, na formação dos gestores, pedagogos e professores, na organização da escola, nos recursos didático-pedagógicos, enfim, nas relações entre a diversidade humana.

Partimos do pressuposto de que uma sociedade capitalista, desigual e excludente não tem condições de ter uma escola totalmente inclusiva.

Sem dúvida, o AEE representa um avanço na melhoria do atendimento escolar do público-alvo da educação especial. Mas, há muitos fatores que interferem nesse processo e a distancia da autêntica inclusão educacional.

As contribuições advindas do comprometimento presente no trabalho docente perpassam pelas várias implicações por ora elencadas no corpus desse trabalho, por meio do qual se observa as barreiras com importantes limitações, sejam elas humanas, físicas ou estruturais, que esbarram nos avanços que poderiam se configurar como implicações viáveis a um processo de ruptura, partindo do processo de integração para o contexto de inclusão, considerando o elemento mais primário: o respeito às diferenças.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei Brasileira de Inclusão, e ainda documentos internacionais como a Declaração de Salamanca, foram discutidos na pauta da Inclusão Educacional no atual paradigma, contemplados na legislação vigente brasileira, concepções e conceitos na perspectiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), o exposto em matéria específica no Plano Nacional de Educação (2014 – 2025).

Evidenciamos, nesta investigação, os vieses norteadores da pesquisa (*estudo*) em questão, delineando os parâmetros em que ocorreu a obtenção dos dados, bem como a necessidade de tratamento e análise destes. Enfatizamos como procedimento principal a abordagem qualitativa, com enfoque nas políticas públicas de inclusão educacional.

Apresentamos, na sequência, uma síntese das respostas dos professores, a discussão das políticas de formação e inclusão, somadas às contribuições dos autores trazidos na fundamentação teórica sobre o problema da pesquisa em pauta, cujo problema, já anunciado, retomamos aqui: *O que é e como acontece o AEE? Que pressupostos teóricos orientam sua prática? Que formação tem os professores? E, ainda, Que contribuições oferecem para o desenvolvimento escolar dos estudantes, nas escolas públicas municipais de Uberaba?*

A proposição do problema de pesquisa em pauta traz discussões complexas que envolvem o atendimento no AEE, a formação dos professores para a inclusão, a polêmica discussão entre integração e inclusão, a legislação pertinente a essas temáticas e a abordagem nos processos de intervenção utilizados na rede pública municipal de ensino de Uberaba/MG.

Em relação à questão *O que é e como acontece o AEE?* esta foi respondida na seção III, onde se discute como é a organização do Atendimento Educacional Especializado em Uberaba-MG, a legislação que o regulamenta, entre outros aspectos inerentes a esse debate. Ademais, as informações foram completadas nas entrevistas com os educadores envolvidos. Em resumo, o AEE como um Atendimento Educacional Especializado que acolhe o público-alvo da educação especial, estudantes com dificuldades em acompanhar os estudos na sala regular ou atraso no desenvolvimento da aprendizagem, com ou sem laudo médico para estimulação e apoio ao aprendizado escolar, o qual acontece no extra turno.

Esses atendimentos são subsidiados pelo Departamento de Educação Inclusiva (DEI), que orienta e acompanha o trabalho desenvolvido pelos professores nas escolas onde há o funcionamento. Haja vista que este funcionamento está condicionado à demanda de estudantes e ainda ao espaço físico existente na unidade escolar, os profissionais envolvidos no AEE adotam, como subsídio para suas ações, as orientações previstas no PPP do DEI, que prevê o

conjunto de ações a serem executadas. Tais ações são frequentemente acompanhadas pelos assessores pedagógicos que atendem às escolas *in loco*, com frequência semanal ou quinzenal.

São analisados, nesse âmbito, o planejamento dos professores, os registros individuais detalhados sobre o desempenho dos estudantes, na perspectiva de avaliar os possíveis avanços em relação ao desenvolvimento na escola, sendo válido tanto para o atendimento especializado, como para sua atuação na sala de aula do ensino regular.

Na perspectiva dos processos de aprendizagem em que estão presentes as diretrizes curriculares, nas quais, por ocasião, são elaborados os Direitos de Aprendizagem, referendamos os objetivos geral e específicos a serem trabalhados na rede municipal de ensino, tendo-se na pauta da educação especial a fixação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*, por meio da publicação da RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010.

Esta recomenda que o atendimento educacional especializado seja expandido, em consonância com os órgãos competentes, não substituindo o processo de escolarização, proporcionando autonomia do educando no que contemple ao sucesso no processo de aprendizagem.

Verificamos que, na Secretaria Municipal de Educação de Uberaba o AEE existe desde 2008, desde o chamado para a implantação da política de educação especial, sob a perspectiva da política nacional de educação inclusiva, oferecendo suporte para complementar, suplementar a oferta de ensino nas classes regulares, podendo ser estendida, conforme explicitado no CAPÍTULO V – na Seção - Da Educação Especial, preconizado na LDB (1996), que elenca que o serviço deverá atender às peculiaridades existentes na educação especial, sendo este realizado nas unidades de ensino ou em locais que ofertem serviços adequados (especializados), em decorrência das condições específicas dos educandos que dele necessitem.

Entendemos que, quanto mais primário acontecer o processo de intervenção educacional, mais eficiente poderá se tornar, haja vista que, a prevenção deve ocorrer de maneira precoce, em caráter preventivo, pois as deficiências podem comprometer o processo de aprendizagem no contexto escolar. Como já discutido anteriormente, as parcerias nas instâncias educacionais e clínicas assistenciais, são fundamentais para que crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais possam se desenvolver e alcançar resultados satisfatórios por intermédio de suas ações.

Como característica peculiar à educação especial, estão as pessoas na condição de detentores de necessidades educacionais especiais. Observadas as questões encampadas no

âmbito da aprendizagem, as escolas atendem aos mais variados critérios de origem, estejam estas no âmbito de deficiências físicas, intelectuais ou outras.

Entendemos que a mera integração educacional nos sistemas de ensino, como já contemplada sua localização mediante aparato Constitucional (art. 208, inciso III), deve contar com suporte de programas eficazes e atuantes, principalmente no âmbito escolar, considerando que ainda não foram materializadas as transformações necessárias ao universo escolar, como já constatado em uma das pautas específicas desse estudo.

Ao revisitarmos o Plano Nacional de Educação (PNE – 2014), constatamos ser relevante e pertinente, evidenciar questões que vêm reforçar tal política, como no exposto no Art. 8º, em consonância com diretrizes, metas e estratégias, especificamente previsto no §1º, que os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que possa garantir o atendimento às necessidades específicas no âmbito da educação especial em todos os níveis, etapas e modalidades existentes.

Ainda imersos na apreciação e análise do exposto no referido plano, pode-se apreciar, ainda, como importante estratégia presente na Meta 4, precisamente a de número 4.8, o critério que discorre sobre a proibição de exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência, defendendo a profícua articulação entre o ensino regular e educação na modalidade especial.

A despeito de tais apreciações, há uma importante demanda por transformações que sejam significativas nos espaços educacionais, cabendo à escola adaptar-se às condições e necessidades de todos os educandos, e não os educandos se adaptarem a esta sem o devido respaldo.

É imperioso frisar que não existem critérios prontos e estabelecidos de forma a romper com estigmas, atitudes discriminatórias e ou segregativas, por meio de meros suportes e aparatos burocráticos estabelecidos em legislação vigente, ou a partir de outros mecanismos instaurados. Os serviços ofertados no âmbito do atendimento às necessidades específicas dos estudantes estão aquém do alcance e do cumprimento do que se espera para a oferta de uma educação especial que realmente preze pelo atendimento às diferenças.

É fato que o atendimento do AEE está implantado em boa parte das escolas de ensino fundamental que atendem às séries iniciais (1º ao 5º anos). Funciona de acordo com as diretrizes já anunciadas, considerando aspectos como a demanda, fluxo de estudantes por escola, sala de atendimento especializado, devidamente equipada para o atendimento.

Quando da não ocorrência de abertura de sala em determinada unidade de ensino e se o estudante tem a necessidade de atendimento especializado ou psicopedagógico, há o

encaminhamento deste para escola de referência no atendimento, ou mesmo para o Departamento de Inclusão, para que as devidas providências possam ser tomadas.

Existe uma legislação em nível nacional que regulamenta o atendimento e também uma legislação no contexto da Secretaria de Educação de Uberaba-MG. Nessa legislação, é garantido que, a partir da implantação da política de educação especial, o AEE funciona desde 2008. Assim, deve ser garantido o pleno acesso ao ensino regular, subsidiando a transversalidade na modalidade educação especial desde a Educação Infantil até o ensino superior, o fomento à oferta do AEE, o estabelecimento de profissional de apoio àquele que deste necessite, também participando este das funções de instrutor, tradutor de língua de sinais e guia-intérprete, bem como o incentivo à formação docente para o AEE, promovendo a participação da família, facilitando, ainda, os recursos em acessibilidade e articulando a implementação de políticas públicas.

Quanto às concepções teóricas que norteiam as práticas do AEE, tanto os documentos do MEC como os da Semed de Uberaba, indicam os paradigmas de integração e de inclusão. Notamos que nem mesmo na legislação esses conceitos estão claros, pois ora são tratados como sinônimos e ora como antônimos. Como exemplo, citamos a Declaração de Salamanca que diz que a escola regular deve ser aberta e, por isso, deve atender a todas as crianças (inclusão) e, ao mesmo tempo, admite a existência da escola especial para as deficiências mais graves (integração).

Destarte, na seção II, discutimos com alguns teóricos os conceitos de integração e inclusão e concluímos que eles são diferentes, uma vez que no paradigma da integração, a escola regular recebe a criança com deficiência, mas, em nada, ou muito pouco, muda para assisti-la nas suas necessidades. É a criança que tem que se ajustar ao contexto que atende à maioria. Por isso, não se aceita e nem se busca atender às necessidades daquele que é diferente. Neste prisma, o estudante, quando recebe algum atendimento, é separado ou segregado em outro espaço, uma vez que seu ritmo e tempo para aprender são diferentes e não se permite ficar junto com os demais que aprendem em ritmo considerado normal.

Por outro lado, no preceito de inclusão educacional, as diferenças são compreendidas como naturais e, por isso, os/as estudantes podem, e devem ser atendidos no mesmo espaço, um colaborando com a aprendizagem do outro, reciprocamente, na interação ativa da sala de aula comum. Nesse prisma, a teoria de Vygotsky subsidia bem a docência capaz de ensinar “a turma toda” no mesmo espaço e respeitando os diversos ritmos e tempos diferenciados para aprender.

Por conseguinte, quando o AEE atende nas salas de recurso, equipadas e com professor especializado, no extra turno, inegavelmente traz uma contribuição muito importante para o aprendizado dos estudantes público-alvo da educação especial. Sem dúvida, o investimento no AEE atende à legislação e contribui com uma maior qualidade na educação e, conseqüentemente, para a construção de uma escola pública menos excludente. Mas também entendemos que a sua vertente orientadora está muito mais próxima da integração educacional do que da inclusão.

Como mencionado anteriormente, a própria legislação apresenta contradições entre esses dois conceitos. Isso já foi confirmado em pesquisa realizada por Borges, Sivieri-Pereira e Aquino (2012), na qual os autores denunciam que a própria LDB (1996) preconiza que na escola deve ter integração e inclusão, como se os termos e as práticas relacionadas a eles fossem iguais. Os autores assinalam, também, que a própria sociedade brasileira capitalista, desigual e excludente não corrobora para a viabilização de uma escola verdadeiramente inclusiva. Daí, entendemos que a construção de uma sociedade mais justa, e que respeita as diferenças, é condição *sine qua non* para o vislumbre de uma escola mais inclusiva.

Outra contradição na análise dos dois paradigmas é que não há como tratar igual àqueles que são diferentes. Uma vez que as pessoas são diferentes, não se pode exigir que elas aprendam igualmente, com as mesmas estratégias, nos mesmos tempos e ritmos. Entre os pesquisadores sobre a temática, destacamos a recente pesquisa de Silva (2018) que também mostrou as contradições entre os preceitos de integração e inclusão e afirmou que os atendimentos no AEE e o trabalho do professor de apoio inserem-se muito mais na vertente da integração do que com a inclusão.

Nas entrevistas com os/as professores, pedagogos e gestores que laboram com o AEE, foram confirmadas essas contradições entre inclusão e integração. Várias falas dos entrevistados afirmaram que o atendimento se situava mais no paradigma da integração do que da inclusão. Além disso, a maioria deles revelou ter dúvidas sobre a clareza entre os dois conceitos.

Quanto ao perfil dos/as entrevistados/as, docentes em atuação no AEE, vimos que possuem experiência no AEE, tendo formação inicial no magistério das séries iniciais, e não necessariamente possuem graduação em Pedagogia e a formação continuada em nível de especialização, predominantemente realizada na área da Educação Especial. Outro fator importante é que mesmo o/a docente que tem graduação, especialização na área e relevante experiência, ainda não se sente devidamente preparado para os desafios de ensinar a todas as crianças.

As professoras explicitaram, também, a ausência do apoio da família, a não aceitação ou incompreensão sobre as diferenças dos filhos, a falta de acompanhamento dos filhos na escola, dentre outros fatores que interferem, de fato, no desenvolvimento escolar das crianças.

Sobre a formação dos professores, tanto a inicial quanto a continuada, esta ainda requer investimentos por parte dos poderes públicos, sendo que os profissionais clamam por investimentos em valorização profissional, formação continuada que atenda às necessidades específicas para a realização do atendimento com o devido êxito, seja no ensino regular, ou no atendimento educacional especializado. No estudo em questão, a formação inicial é genérica (Pedagogia ou outras licenciaturas), sendo que entre os docentes em atuação no AEE, a maior parte possui capacitação (aperfeiçoamento ou especialização) específica para lidar com o atendimento às diferenças por ocasião da inserção de estudantes nos parâmetros de abrangência da inclusão educacional. Entretanto, todos acreditam que a formação continuada é importante para o aperfeiçoamento docente e para que os reflexos no desempenho de sua atuação sejam mais satisfatórios.

A respeito do trabalho colaborativo ou integrado entre todos os envolvidos no AEE, concluiu-se que existe o diálogo quanto ao trabalho realizado, onde são evidenciados os avanços, dificuldades e outras questões pertinentes. Porém, este é estabelecido de forma não adequada às necessidades dos estudantes envolvidos. Essas ‘trocas’ costumam acontecer durante intervalos, módulos com coordenador pedagógico, conselhos de classe ou até mesmo em encontros de formação continuada em serviço, sempre de forma muito rápida. Como os regentes de turma geralmente têm um número considerável de estudantes, o compartilhamento dessas informações pode ficar, de certa forma, comprometido no âmbito de discussão de necessidades de melhorias, utilização de outras técnicas e abordagens pedagógicas em favor de avanços para o melhor desempenho do estudante.

No que concerne à infraestrutura das escolas, em algumas delas se observou, mediante contribuição de participante na entrevista, que o espaço físico para atendimento aos estudantes, por mais que seja limitado o número deles por atendimento, não atende de forma satisfatória a necessidade do trabalho a ser realizado. Os recursos didático-pedagógicos nem sempre são suficientes, pois no trabalho realizado na sala do AEE, os materiais devem ser diversificados, desde o assento, mobiliário, equipamentos de tecnologias assistivas, contando com materiais concretos, novidades em jogos lúdicos e que façam alusão ao desenvolvimento do raciocínio lógico matemático e outras habilidades presentes, inclusive na consciência fonológica. Observamos que, em alguns casos, os docentes realizam investimentos nesses materiais às suas próprias expensas.

No tocante às contribuições do AEE para o desenvolvimento educacional das crianças público-alvo da educação especial, estão os avanços por vezes alcançados, as condições que o estudante cria para desenvolver e trabalhar as necessidades, uma maior flexibilidade para trabalhar com os temas de interesse do estudante, o reconhecimento da família em algumas ocasiões, o contato gratificante com as crianças, um diagnóstico bem feito sobre a situação do estudante e a competência presente na atuação do docente envolvido. Sem dúvida, há uma contribuição real, e importante, para o avanço e a continuidade dos estudos dos estudantes dos primeiros anos do ensino Fundamental, que são encaminhados para o AEE. Mas, também poderia ser melhor, pois há críticas e sugestões para o aperfeiçoamento do trabalho.

Por fim, podemos resumir os fatores falhos ou limitantes do AEE, bem como as alternativas para o aperfeiçoamento desse projeto de atendimento educacional especializado. Os pontos limitantes são:

- a) a falta de investimentos na infraestrutura da escola e em materiais pedagógicos adequados, exigidos de acordo com a necessidade dos estudantes;
- b) a presença de profissionais docentes despreparados, pois falta melhor capacitação para os docentes e demais profissionais envolvidos, até mesmo no entendimento dos preceitos de integração e inclusão;
- c) a aceitação quanto à situação de diferenças (*singularidades*) no espaço da escola;
- d) a ausência de orientação às famílias por parte dos profissionais especializados;
- e) a ausência de um planejamento de ensino integrado e, nesse contexto, a ausência de diálogo efetivo, com troca de informações e experiências entre o profissional do AEE e o da sala regular;
- f) o tempo e a frequência na realização do atendimento são limitados, sendo considerados muito limitados;
- g) a falta de políticas públicas mais arrojadas e efetivas para a melhoria da qualidade de ensino, para todas as crianças em desenvolvimento.

E, numa perspectiva esperançosa, para os caminhos voltados ao aperfeiçoamento do AEE, indicamos:

- a) melhorar a atuação na construção e implementação de políticas públicas, concernente aos investimentos por parte do poder público,
- b) escolher docentes com perfil para realizar o atendimento, distanciamento de aparatos burocráticos, garantia de formação específica para realização do atendimento;

- c) estabelecer parcerias com profissionais especializados (educação, saúde, assistência social, etc) para melhorias no atendimento dos estudantes, contando com o apoio das famílias e profissionais das unidades de ensino movidos por interesses comuns, fortalecendo, assim, as relações;
- d) avaliar, de forma contínua os trabalhos a fim de colocar em sintonia os discursos e as práticas do trabalho do AEE na escola;
- e) organizar adequadamente os espaços de atuação docente e discente, em relação à infraestrutura e aos recursos didático pedagógicos;
- f) ofertar formação inicial e continuada aos docentes, de modo que possam atender a toda a diversidade de estudantes presentes nas escolas;
- g) disponibilizar maior número de profissionais – equipe multidisciplinar - para o atendimento, seja no atendimento na sala do AEE, no apoio, com cuidadores, entre outros; e
- h) implementar, de maneira efetiva, tecnologias assistivas, de modo a diminuir as distâncias existentes em razão do advento das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Como conclusão, afirmamos que após a análise e confrontação dos dados colhidos, o universo da inclusão educacional é um espaço de contribuições exitosas, que se materializam a partir de ressignificações, reflexões que permeiam a busca por melhorias nas condições de trabalho dos docentes, na sua capacitação para o aperfeiçoamento de seu trabalho, de sua prática para alcançar melhor desempenho e, concomitante, atingir melhores resultados com os estudantes envolvidos.

É evidente, contudo, que se faz necessária a adoção de novas atitudes, nos distanciando de quaisquer preconceitos ou condutas que não sejam condizentes com os matizes da estrutura organizacional da aprendizagem em nosso país.

Ademais, somos protagonistas de uma sociedade imersa em um cenário que transita por múltiplas ‘facetas’ ante o mundo real, no qual se insere a cena educacional proposta pela legislação ora abarcada neste estudo.

A crença presente no desejo de respeito às diferenças existentes, não só na cena educacional, contribui sobremaneira para que possamos exercitar reflexões caras a estas necessidades. Ela não contempla o exercício do respeito às diferenças, negligencia o respeito, contempla a indiferença, a discriminação, a violência e a não visibilidade na escola.

Inseridos em uma sociedade que preza pelo conhecimento, percebemos não ser uma tarefa simples. Contudo, ao identificarmos as implicações, as contribuições, e também as limitações existentes no trabalho do profissional engajado na delicada pauta de construção da inclusão educacional, em que o principal paradigma instaurado é o da mera integração, percebemos, em muitas contribuições, experiências inesquecíveis ocorridas entre os muros da escola.

Por fim, sinalizamos que a complexidade inerente a essa experiência, possibilitou o estudo e a análise de um lugar complexo e vulnerável, no qual a ruptura com os paradigmas limitadores podem transformar a realidade por meio das contribuições, implicando a existência de um novo lugar, um lugar onde a inclusão seja possível.

Abrimos espaço para outras investigações, imprescindíveis para a transformação da realidade escolar, rumo à educação de melhor qualidade, para todos e todas.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola:** necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005. (Projeto Escola Viva, v. 1. Visão Histórica)

BORGES, M. C. **Formação de professores:** desafios históricos, políticos e práticos. São Paulo: Paulus, 2013.

BORGES, M. C. A formação de professores nos projetos de expansão das universidades públicas - desafios e possibilidades. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 252 - 279, abr./jun. 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/13849/16971>>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.punf.uff.br/inclusao/imagens/leis/lei_13146.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 2 ago. 2018.

BRASIL. Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria de Edições Técnicas. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.764, de 17 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm>. Acesso em: 15 jan. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2008. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. MEC. Resolução CNE/CEB nº 2/99. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/recb02>>. Acesso em 01.jun. 2018.

BRASIL. Portal MEC, Resolução de n.º 04, de 02/10/09. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf > acesso em 02.06.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.portalme.gov.br/saiba-mais-programa-mais-educacao>>. Acesso em 09 jul. 2018. Endereço não funciona

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa novo mais educação**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em 09 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-licenciatura**: apresentação. Brasília, DF, 2018. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12349:pro-licenciatura-apresentacao>>. Acesso em: 29 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de formação inicial para professores em exercício no ensino fundamental e no ensino médio**: Pró-Licenciatura: Anexo III. Brasília, DF, [2005]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_an3.pdf>. Acesso em: 29 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prodocência**. Brasília, DF: MEC, [2018]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prodocencia>>. Acesso em: 20 jan 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo escolar da educação básica 2017**: caderno de instruções. [Brasília, DF]: MEC, [2018]. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/caderno_de_instrucoes/caderno_de_instrucoes_censo_escolar_2017_v.2.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-Letramento**: apresentação. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>>. Acesso em: 04.maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gestar II**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/gestar-ii>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

BRSAIL. Ministério da Educação. **Pró-Licenciatura**: apresentação. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12349:pro-licenciatura-apresentacao>>. Acesso em: 22 jun. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_an3.pdf>. Acesso em: 22.jun.2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 1/2006. Diretrizes Curriculares da Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 92, p. 11-12, seção 1, 16 maio 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. [Brasília, DF], 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. [Brasília, DF], 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf>. Acesso em 01jun. 2018.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Minas Gerais). **Parecer CEE/MG, nº 1.175/2000 de 2016**. Examina projeto de regulamentação do Curso Normal em Nível Médio, para formação de docentes da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Belo Horizonte: CEE, 2016. Disponível em <www.cee.mg.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details...> Acesso em: 01 jun. 2018.

CUNHA, A. C. B. da. **Oficina de aprendizagem mediada**: uma proposta de reflexão da prática pedagógica em educação inclusiva. Curitiba: Juruá, 2011.

CUNHA, A. C. B.; ENUMO, S. R. F. Fundamentos teóricos para construção das práticas em educação inclusiva. **Polêm!ca**, Rio de Janeiro, v. 9 n. 1, p. 92-9, 2010. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/2712/1860>>. Acesso em: jan. 2019

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Jomtien, Tailândia. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm> Acesso em: 04 dez. 2018.

DELLANI, Marcos Paulo; MORAES, Deisy Nara Machado de. Inclusão: caminhos, encontros e descobertas. **REI: revista de educação do IDEAU**, Getúlia Varbas, RS, v. 7, n. 15, 2012. Disponível em: <http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/50_1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

DEMO, P. **Ironias da educação**: mudanças e contos sobre mudança. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio educativo e científico. São Paulo: Cortez, 2006.

FUNDAÇÃO Capes. **O que é o Sistema UAB**. Brasília, DF: [2017?]. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/informacoes-classificadas/93-conteudo-estatico/7836-o-que-e-uab>>. Acesso em: 20 maio 2018.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2018.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. In: SEMANA PEDAGÓGICA DA SIFOP – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2003. **Theoria poiesis práxis**, p.81-101, 2004.

GLAT, R. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

Lei nº 10066 , de 8 de dezembro de 2006. Acesso em 06.08.2018.

LUCKESI, C. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 2.

MANTOAN, M. T. E. **Ensinando a turma toda: as diferenças na escola**. 2002. Disponível em:<http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/Blog_Curso_de_Extensao_Direito_a_Diferenca/3%C2%BAModulo/Ensinando%20a%20Turma%20Toda%20-%20As%20Diferen%C3%A7as%20na%20Escola.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Ensinando a turma toda: as diferenças na escola**. Pátio: revista pedagógica, Porto Alegre, Ano 5, n. 20, p. 18-28, fev./abr. 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: **Moderna**, 2003. (Cotidiano Escolar).

MARTINS, L. de A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 25-38.

MAZZOTTA, M. J. da S. Inclusão e integração ou chaves da vida humana. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 1998, Foz do Iguaçu. [Palestras ...]. Foz do Iguaçu: [s.n.], 1998. Tema: Diversidade na educação, Desafio para o novo milênio.

MIRANDA, A. A. B. Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, MG, v. 7, n. 7, p. 29-44, 2009. Acesso em: 25 dez. 2018.

NACARATO, A. M. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 699-716, 2016.

NACARATO, A. M. **O direito de ser, sendo diferente, na escola: por uma escola das diferenças**. [S.l. : s.n.], 2010. 18 p. Apostila do Curso de formação continuada de professores para o AEE. Disponível em: <https://nucleodireitoshumanoseinclusao.files.wordpress.com/2011/08/aee_o_direito_de_ser-sendo-diferente.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2017.

OBSERVATÓRIO do PNE. [S.l.], 2018. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/indicadores>>. Acesso em: 20 Jun 2018.

OLIVEIRA, D. A. Políticas de formação e desenvolvimento profissional docente: da intenção às práticas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16. Campinas, 2012. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012. p. 33–53.

PIMENTA, S. G. Formação dos professores: identidade e saberes na docência. In: PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a Educação Inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. Rev.** Curitiba, n. 33, p. 143-56, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2019.

QUINTANIEIRO, Tânia et al. **Marx, Durkheim, Weber**: um toque de clássicos. 2. ed. rev. atu. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40, p. 143-55, jan. /abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2018.

SILVA, F. J. da. **As políticas públicas de inclusão e o professor de apoio**: desafios na/para a escola contemporânea. 2018. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2018.

SILVA, K. C. B. da. A exacerbação do papel do especialista na educação brasileira: um percurso histórico. **Revista Angelus Novus**, n. 1, p. 163-89, ago. 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ran/article/viewFile/88835/91709>>. Acesso em: 20 maio 2018.

SILVA, L. M. G.; MIRANDA, A. A. B. Inclusão Escolar e Deficiência: apontamentos históricos e legais. In: SILVA, L. C. da; DECHICHI, C.; SOUZA, V. A. (org.). **Inclusão educacional, do discurso à realidade**: construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais. Uberlândia, MG: EDUFU, 2012. p. 139-157.

SILVA, L. C. da. A educação superior e o discurso da inclusão: conceitos, utopias, lutas sociais, realidade. In: SILVA, L. C. da; DECHICHI, C.; SOUZA, V. A. (org.). **Inclusão educacional, do discurso à realidade**: construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais. Uberlândia, MG: EDUFU, 2012. p. 13-36.

SOUZA, F.V. da C. **A educação inclusiva na perspectiva dos professores da rede municipal de Frutal**: um estudo de representações sociais. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2017.

UBERABA (MG). Câmara Municipal. Lei 9.111, de 22 de dezembro de 2003. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:minas.gerais:uberaba:municipal:lei:2006-12-08;10066>>. Acesso em 06 ago. 2018.

UBERABA (MG). Prefeitura. Centro de Referência em Educação Inclusiva. [**Documentos dos assessores atualizados em 2018**]. Uberaba, 2018a.

UBERABA (MG). Prefeitura. Portaria nº 0013/2018. regulamenta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais regularmente matriculados nas unidades de ensino da rede municipal. **Porta Voz**, Uberaba, MG, 21 fev. 2018, ano 22, n. 1586, p. 39-48. Disponível em: <<http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/portavoz/arquivos/2018/1586%20-%2021-02-2018.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

UBERABA (MG). Prefeitura. Departamento de Educação Inclusiva. [**Documentos dos assessores atualizados em 2018**]. Uberaba, 2018b.

UBERABA (MG). Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto político pedagógico (PPP)**. Uberaba, MG: 2000.

UBERABA (MG). Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <<http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,408>>. Acesso em: 20 maio 2018.

UBERABA. Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <<http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,328>> Acesso em: 20 mai 2018.

UBERABA. Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. **Plano municipal decenal de educação: 2015-2024**. Uberaba, MG, 2015. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo/educacao/imagens/PDME/PMDE%202015-2024%20-%20VERSAO%20FINAL_29_05_15.pdf>. Acesso em: 27 jul. 18.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 04 dez. 2018.

UNESCO. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. **Educação especial em direção da educação inclusiva**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 27-40.

VAYER, Pierre; RONCIN, Charles. **Integração da criança deficiente na classe**. Lisboa: Instituto Piaget, [1992?].

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Penso, 2014.

APÊNDICE A - Roteiro para a entrevista semiestruturada



Ministério da Educação
 Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Uberaba – MG
 Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
 Rua Madre Maria José, 122 – Abadia - 38025-100-Uberaba-MG - Telefax (0**34)3700--6776 - E-mail:
cep@pesgpg.uftm.edu.br

Roteiro para a entrevista semiestruturada:

Pesquisa: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO MUNICÍPIO DE UBERABA-MG (2012-2017) – integração ou inclusão?

1. Perfil do participante da pesquisa:

1.1 Dados de identificação:

Nome: _____

Instituição _____ .

Idade: _____. Estado civil: () casado () união estável () solteiro () outros

1.2 Atuação: a) Professor ensino regular (). b) Professor AEE().

c) Pedagogo acompanha o AEE (). d) Gestor da escola onde funciona o AEE ().

1.3 Formação: 1.3.1 Formação: Graduação? Sim (). Não (). Qual ()?

Pós-graduação? Sim () Não () Qual ()?

1.3.2 **Formação continuada: participa e acha é importante?** Sim () Não () Qual ()?

1.3.3. Possui formação específica para atendimento alunos com deficiência? Sim () Não ()
 Qual ()?

1.3.4. Você se sente preparado (a) para a intervenção pedagógica com educando inserido no espaço da sala de aula de ensino regular e no AEE? Sim () Não () Justifique.

1.3.5 Tempo e experiência profissional docente ou de supervisão:

1.3.5.1. No magistério da EB: _____ anos. 1.3.5.2. Na educação especial: _____ anos.

1.3.5.3. No AEE: _____ anos.

2. Diversidade e inclusão

2.1 Você conhece as políticas de inclusão de estudantes com necessidades especiais?

2.2 O AEE promove a inclusão educacional ou a integração? Qual a diferença? Justifique.

3. A prática docente no AEE

3.1. Descreva brevemente como acontece o atendimento na sala do AEE?

3.2. Existe diálogo e trocas de experiências com o professor do ensino regular e AEE? Como e quando ocorre?

4. O acompanhamento e o desenvolvimento do estudante:

4.1 Como se realiza o acompanhamento e registro no AEE?

4.2 O AEE favorece o processo de desenvolvimento do aluno? () sim () não () às vezes. Justifique: _____

5. Avaliação do trabalho do AEE

5.1. Você pode indicar os pontos positivos e as limitações existentes no trabalho pedagógico realizado no AEE? _____

5.2. Como vê o trabalho pedagógico do AEE e a inclusão educacional? Aponte aspectos relevantes favoráveis ou desfavoráveis.

5.3 Aponte os aspectos em que o atendimento no AEE pode ser aperfeiçoado?

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – para professores



Ministério da Educação
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Uberaba – MG
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Rua Madre Maria José, 122 – Abadia - 38025-100-Uberaba-MG - Telefax (0**34)3700--6776 - E-mail:
cep@pesgpg.uftm.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – para professores
 Título de projeto: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO MUNICÍPIO DE UBERABA-MG (2012 -2017). Integração ou inclusão?
 TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado (a) a participar do estudo **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO MUNICÍPIO DE UBERABA-MG (2012 -2017)**. Por ser professor da sala regular na rede municipal de ensino de Uberaba, há mais de 5 anos, atender estudantes que frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou atuar diretamente nas salas de aulas do AEE e, ainda, participar de cursos de formação continuada oferecido pela escola ou Secretaria Municipal de Educação. Como profissional graduado e participante da formação continuada e, ainda, com experiência no atendimento das crianças com dificuldades de aprendizagem ou defasagens no seu processo de desenvolvimento, justifica sua participação na pesquisa, como muito importante. O objetivo dessa pesquisa é conhecer o atendimento educacional especializado (AEE) nas escolas públicas municipais de Uberaba, seus pressupostos de integração e/ou inclusão, a formação dos professores e as contribuições/limitações no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, no período compreendido entre 2012-2017. Acreditamos que sua participação é essencial para auxiliarmos a atingir esse objetivo. Caso você participe será necessário responder a uma pesquisa com roteiro semiestruturado, que será áudio gravado, com duração aproximada de uma hora, a ser desenvolvida pelo pesquisador (a), com perguntas referentes à sua atuação no AEE, e ainda a relevância a sua prática e questões referentes ao contexto e interferência na identidade profissional. Não será realizado nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco para sua vida pessoal ou profissional. Acredita-se que o benefício direto por participar da pesquisa será a oportunidade de que terá para opinar a respeito de seu próprio processo de formação, entendimento dos pressupostos de integração e inclusão e melhoria do trabalho do AEE, a partir do levantamento de suas limitações e contribuições, tendo em vista uma escola mais inclusiva. Podemos ainda citar que a atividade poderá ser efeitos de uma ação formativa, ao passo que a cada vez que se externaliza fatos, opiniões e sentidos, cria-se possibilidades de entendimento de angústias e anseios existentes na profissão docente, sendo visto sob esse aspecto como um processo de aprendizagem para você e para o pesquisador. Temos a consciência de que a técnica utilizada, a entrevista com roteiro semiestruturado causa desconforto ou incomodo aos participantes, pois, o mesmo está ciente que as informações fornecidas serão analisadas. Por isso, respeitando-se o previsto na Resolução 466/12 CNS, destacamos que os participantes da pesquisa serão categorizados por códigos numéricos e letras, sendo o risco de perda de confidencialidade assim minimizado. Você poderá obter todas as informações que quiser, podendo participar da pesquisa ou não e seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Para sua participação no estudo, não receberá qualquer valor em dinheiro, mas, haverá garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome e sua identidade não aparecerão em qualquer momento do estudo, pois você será identificado (a) por um código alfanumérico.

Rubrica do participante	Data	Rubrica do pesquisador	Data

Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador.



Ministério da Educação
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Uberaba – MG
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Rua Madre Maria José, 122 – Abadia - 38025-100-Uberaba-MG - Telefax (0**34)3700--6776 - E-mail:

cep@pesgpg.uftm.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO.

TÍTULO DO PROJETO: “A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ((AEE) NO MUNICÍPIO DE UBERABA-MG (2012-2017) – integração ou inclusão? ”

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar decisão tomada. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo, **“A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO MUNICÍPIO DE UBERABA-MG (2012-2017).”**, e receberei uma via assinada deste documento.

Uberaba,//.....

 Assinatura do professor/participante da pesquisa.

 Documento de Identidade

 Assinatura do pesquisador/orientador
 Telefone de contato dos pesquisadores:

Pesquisador (es):

Nome: Maria Célia Borges
 Telefone: 99172-0810 – 991926634

Nome: Marlon César Silva
 Telefone: (34) 9-9223-6404.

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6776, ou no endereço Rua Madre Maria José, 122, Bairro Nossa Senhora da Abadia – Uberaba – MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 11:30 e das 13:00 às 17:30. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Rubrica do participante	Data	Rubrica do pesquisador	Data

Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador

APÊNDICE C -_Pedido de autorização para realização de pesquisa científica - entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
 Programa de Pós-graduação em Educação
 Av. Getúlio Guaritá, 159 – Abadia - 38025 - (34) 3318-5937 – CEP 38025-440 – UBERABA – MG

À Direção da _____ (Uberaba/MG)

Uberaba, ____ de ____ de 2017.

Assunto: Pedido de autorização para realização de pesquisa científica - entrevista

1. Solicitamos, respeitosamente, autorização para a realização de entrevista com professores (as) regentes e de sala de recursos, como parte da pesquisa: A intervenção pedagógica como perspectiva de recuperação da aprendizagem no ensino fundamental I – abordagens, modalidades e expectativas na rede municipal de ensino de Uberaba/MG , “sob a responsabilidade da Profª Drª Maria Célia Borges, orientadora de Marlon César Silva, mestrando em Educação junto à Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)”. O objetivo de realização da referida pesquisa, se faz na perspectiva de realização de um estudo concomitante à investigação sobre abordagens no trabalho com projetos de intervenção pedagógica nas séries iniciais em paralelo às atividades que envolvam educandos direcionados à situação de inclusão/integração e seus preceitos, bem como investigar ainda a atuação docente para a diversidade desses eventos. Para que se possam atingir os dados para a consolidação da referida pesquisa, precisaremos reunir informações junto aos docentes que tem educandos inseridos em projetos de intervenção como ASIP, professores do AEE – Atendimento Educacional Especializado, coordenadores pedagógicos responsáveis pelo ensino nas séries iniciais do ensino fundamental. Será nesse contexto, realizada pesquisa de aspecto metodológico semiestruturada para que se possa alcançar os resultados de forma transparente e satisfatória. 2. Salientamos que esta autorização é indispensável para a submissão do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFTM, órgão responsável pela apreciação ética em pesquisa com seres humanos. E conforme prevê a Resolução 466/12 CNS, a pesquisa somente será iniciada a partir da aprovação do referido comitê. 3. Sem mais para o momento, agradecemos a atenção e nos colocamos a disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

 Maria Célia Borges
 Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
 na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
marcelbor@gmail.com

De acordo com a realização da pesquisa:

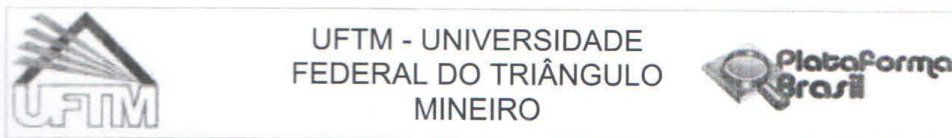
- () deferido
 () indeferido

 Assinatura do Responsável da instituição

 Local e data

Carimbo

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da UFTM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ((AEE) NO MUNICÍPIO DE UBERABA-MG (2012-2017) e integração ou inclusão? *

Pesquisador: Maria Célia Borges

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 88004518.0.0000.5154

Instituição Proponente: Pro Reitoria de Pesquisa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.714.685

Apresentação do Projeto:

Segundo os pesquisadores:

"Vislumbrando corresponder às demandas da Linha de Pesquisa "Formação de Professores e Cultura Digital" do Programa de Pós-Graduação em Educação (Stricto Sensu) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), o presente projeto de pesquisa tem por finalidade desenvolver o trabalho no âmbito de pesquisa na área de políticas de inclusão, na perspectiva do AEE – Atendimento Educacional Especializado. A inclusão educacional é um tempo antigo de pesquisa, mas, por ser um tema polêmico, contraditório, ainda há muito que se investigar e aperfeiçoar em relação às práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Para a educação de qualidade que atenda à diversidade de estudantes presentes nas escolas públicas, exigem-se professores com formação adequada, inicial e continuada e ainda, boa condição de trabalho, bem como financiamento adequado para a efetivação dos projetos educacionais.

Para tanto, com base nos preceitos éticos e no respeito à dignidade humana, instauradas pela Resolução CNS N° 466, de 12 de dezembro de 2012 (que define as diretrizes da pesquisa com seres humanos), visamos escolas públicas municipais da cidade de Uberaba - MG como campo de investigação e os professores (as) que atuam em seu âmbito como sujeito dessa pesquisa.

Desse modo, a pesquisa em pauta torna-se relevante, pois vem ajudar a compreender um tema

Endereço: Rua Madre Maria José, 122

Bairro: Nossa Sra. Abadia

CEP: 38.025-100

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3700-6776

E-mail: cep@uftm.edu.br



UFTM - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TRIÂNGULO
MINEIRO



Continuação do Parecer: 2.714.685

instigante e desafiador, uma vez que apresenta ainda, muitas indagações e obstáculos a serem superados, tendo em vista uma educação de maior qualidade, portanto, mais inclusiva.

Os estudos sobre educação inclusiva mostram que há ainda muitos desafios a serem vencidos para que se garanta o acesso ao conhecimento escolar aos alunos com deficiências. As políticas sobre educação especial têm procurado delinear diretrizes no intuito de garantir aos alunos com deficiência, inseridos na escola a efetivação das políticas de atendimento. Em 2008, as ações do PNE (Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva destaca a sala de recursos como locus prioritário de realização do trabalho específico da educação especial).

A operacionalização política para definição das diretrizes políticas para o Atendimento Educacional Especializado (Resolução 04/2009 do CNE-CEB) vem delimitar quais instituições podem realizar a sua oferta, condicionando como suporte, a presença do aluno nas escolas regulares.

Em breve pesquisa bibliográfica, foi realizada uma busca, considerando-se as palavras-chave: educação especial, educação inclusiva, inclusão escolar, atendimento educacional especializado e sala de recursos. Os resultados apresentados por período se apresentam a partir de 2008, dada a implantação das políticas para o atendimento educacional especializado. Foram encontrados dezoito artigos, sendo cinco da ANPED, quatro da Scielo e nove dos Anais do VI CBEE. No que diz respeito aos sujeitos estudados, encontramos deficiência visual, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, surdez, autismo, deficiência intelectual e deficiência múltipla. Poucos artigos atribuíram enfoque aos profissionais de atendimento no AEE. Observamos se tratar de pesquisa de viés documental, qualitativa, quantitativa, pesquisa de campo e até estudos de caso.

No tocante à formação de professores a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) trouxe várias propostas, mas, somente a partir da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN), em 2002, é que foram feitas as primeiras adaptações curriculares para a formação docente. Posteriormente também foram promulgadas e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, as diretrizes curriculares para cada curso de Licenciatura.

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica instituídas em 2002, veio a preocupação com o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores e suas orientações eram direcionadas aos professores que atuavam nos diferentes níveis da educação básica. As diretrizes orientavam ainda que a prática profissional do futuro professor deveria estar presente desde o início do curso e permear toda a formação docente em qualquer especialidade (BORGES, 2013).

Endereço: Rua Madre Maria José, 122

Bairro: Nossa Sra. Abadia

CEP: 38.025-100

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3700-6776

E-mail: cep@uftm.edu.br



UFTM - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TRIÂNGULO
MINEIRO



Continuação do Parecer: 2.714.685

Vale destacar a exigência de nível superior para os professores da educação básica, expressa na LDB (9394/96) no artigo 62:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida e nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

A LDB garantiu às universidades a possibilidade de organizar cursos de formação docente de acordo com seus projetos institucionais, por intermédio de licenciatura plena com liberdade para incorporar ou não os Institutos Federais de Educação (BORGES, 2013).

Para Gatti e Barreto (2009) as diretrizes tornaram-se uma espécie de guia básico para os cursos de formação de professores, devendo as outras diretrizes de áreas específicas tomá-las como referência. Entretanto, o que se via e ainda se vê nos currículos das licenciaturas são diversas disciplinas fragmentadas com pouca integração com as disciplinas pedagógicas. Aliás, esta fragmentação e este distanciamento entre disciplinas teóricas e práticas já vem sendo discutido a tempo e até o momento pouco tem sido feito para acabar ou mesmo amenizar esta lacuna.

As políticas de valorização à formação docente são pontuais e necessárias, haja vista o contexto de formação oferecida por uma gama de universidades, sendo que as perspectivas inerentes ao futuro profissional, geralmente não atraem os candidatos com os melhores perfis.

Nesse sentido, a presente proposta corrobora para com a confrontação dos princípios de inclusão e integração, na perspectiva de trazer ao debate os vieses norteadores que possam colaborar para com uma reestruturação do contexto de aprendizagem nos espaços destinados à educação inclusiva bem como os espaços que referendam as possibilidades de integração facilitadoras do processo de intervenção pedagógica instalado nas unidades de ensino básico no nível fundamental. Trabalhar de forma que seja possível colaborar para com o delineamento de um cenário capaz de identificar o contexto de atuação docente na perspectiva de abordagem inclusivo-integrativa como sentido real de agregar, integrar, socializar, tecer aprendizagens, potencializar situações em que a apreensão da autonomia intelectual seja um mecanismo voltado ao sucesso escolar enquanto relação de ensino-aprendizagem.

Destarte, para a consolidação do processo de educação inclusiva pressupõe que haja transformações múltiplas no sistema regular de ensino e essas transformações vão desde a formação continuada dos professores envolvidos no processo, as adaptações de infraestrutura e, até mesmo, a uma reforma no projeto político pedagógico da escola que permita a construção da

Endereço: Rua Madre Maria José, 122

Bairro: Nossa Sra. Abadia

CEP: 38.025-100

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3700-6776

E-mail: cep@uftm.edu.br



UFTM - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TRIÂNGULO
MINEIRO



Continuação do Parecer: 2.714.685

estrutura curricular contemplando princípios reais de uma proposta voltada para a diversidade.

Com relação à formação pedagógica do professor, depara-se com lacunas referentes à educação inclusiva e a ressignificação do papel da escola para esta finalidade, pois foi colocada para as escolas de modo impositivo para o professor sem nenhum tipo de preparo, seja na formação inicial ou na formação continuada.

Segundo Borges (2013) em uma investigação que resultou em dissertação de Mestrado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), ouviu-se depoimentos de professores que revelaram as suas dificuldades na aceitação das crianças com deficiência no ensino regular e alegaram não estar preparados para atendê-las dentro de suas especificidades e acreditam que a melhor solução é encaminhá-las às escolas especializadas - num processo de integração - que possuem recursos pedagógicos e profissionais especializados para trabalhar com essas crianças.

De acordo com os professores ouvidos pela pesquisa, os principais problemas enfrentados por eles são a falta de recursos pedagógicos adaptados, o despreparo docente e a falta de adaptações arquitetônicas nas escolas para dar condições mínimas de acesso aos estudantes com deficiência (BORGES, 2013)

Vale ressaltar que dar condições de acesso às crianças com deficiência apenas, não condiz com o princípio da Educação Inclusiva que adota a concepção de educação para todos e de boa qualidade. E quando se fala em qualidade pressupõe a oferta de recursos pedagógicos, profissionais bem preparados e infraestrutura física adequada.

Borges (2013) afirma, ainda que: Viabilizar a inclusão escolar, garantindo que todos os alunos, independentemente da classe, raça, gênero, sexo, características individuais ou necessidades educacionais especiais, possam aprender juntos em uma escola de qualidade, é uma atitude humanitária e justa, demonstrando uma prática alicerçada nos valores éticos de respeito à diferença e ao compromisso com a promoção dos direitos humanos. (BORGES, 2013, p. 87)

Para Demo (2002), é necessário que o professor estude sempre com afinco buscando sempre renovar suas práticas e as teorias de aprendizagem, que se poste à frente dos tempos, das mudanças e inovações e que saiba não somente ensinar, mas, principalmente, que saiba aprender.

Mediante o contexto relatado acima, não há dúvida de que a formação docente merece uma atenção especial e de acordo com Pimenta (2005) compete à didática contemporânea proceder uma leitura crítica da prática social de ensinar, realizando um balanço sobre as iniciativas do que se fazer frente ao fracasso escolar, partindo da realidade existente.

É preciso que o professor tenha consciência clara, antes mesmo da sua boa vontade, da concepção pedagógica que orienta sua prática educativa e do seu papel social e compromisso político com

Endereço: Rua Madre Maria José, 122

Bairro: Nossa Sra. Abadia

CEP: 38.025-100

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3700-6776

E-mail: cep@uftm.edu.br



UFTM - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TRIÂNGULO
MINEIRO



Continuação do Parecer: 2.714.685

seus estudantes, procurando oferecer-lhes o melhor ensino, para que os impulse ao desenvolvimento de sua autonomia rumo a uma concepção de mundo diferente, promissora que os faça vislumbrar um futuro possível, real e concreto por meio da educação.

Ademais, que pressupostos fundamentam o discurso e a prática da educação de qualidade para todos e todas? Integração ou inclusão educacional? Cabe-nos explicitar que o princípio de integração teve sua divulgação no Brasil depois dos anos setenta. A terminologia nasceu nos países escandinavos, na Dinamarca, mas se desenvolveu nos Estados Unidos. Por conseguinte, o Canadá se juntou ao movimento. Tal conceito foi pensado para atender os objetivos da corrente integracionista em defesa dos estudantes com alguma deficiência ou com dificuldades específicas na aprendizagem.

A integração, para ser bem compreendida, precisa de uma metáfora que diz que: [...] integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. "Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém nada se questiona do esquema em vigor". (MANTOAN, 1997, p. 8). Por conseguinte, a chamada educação inclusiva teve início nos Estados Unidos em 1975. Surge como uma reação contrária às políticas integracionistas cujo significado bem como a efetivação da sua prática trouxe muita discussão e polêmica. Trata-se de uma nova expressão que vem fazer da integração uma obrigação de todos: a inclusão, conceito prometia dar uma resposta às necessidades pedagógicas de todos os estudantes, para favorecer que todos e todas aprendam no mesmo contexto por meio de atividades comuns, embora voltadas para a necessidade de cada um. Esse paradigma chegou ao Brasil na década de 90. Esta nova política educacional visa inserir não apenas os deficientes, mas todos os educandos, nas escolas comuns, de forma mais completa e sistemática. Todos os estudantes anteriormente excluídos devem ser inseridos na vida social e educativa, não permitindo que ninguém fique fora do ensino regular, desde o início da escolaridade. O conceito de inclusão coloca um grande desafio para o sistema educacional, pois o direito à educação na escola comum não é só para os "deficientes", mas para todos. Confirmamos isto nos seguintes termos: [...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. (BRASIL, 1987,

Endereço: Rua Madre Maria José, 122

Bairro: Nossa Sra. Abadia

UF: MG

Telefone: (34)3700-6776

Município: UBERABA

CEP: 38.025-100

E-mail: cep@uftm.edu.br



UFTM - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TRIÂNGULO
MINEIRO



Continuação do Parecer: 2.714.685

p.17-18).

Percebemos que há autores que não distinguem claramente os termos integração e inclusão. Alguns autores integracionistas, preocupados com as deficiências mais graves, afirmam que podem ser ou não ser a favor da integração, pois depende do caso. Na verdade, defendem a integração e não a inclusão. Assim, defendem a inserção do educando no ensino regular, como algo que depende da capacidade de adaptação deste. Então, a inclusão não é para todos, mas somente para aqueles que se adaptarem ao ambiente onde foi inserido. (BORGES, SIVIERI-PEREIRA, AQUINO, 2012).

A Declaração de Salamanca defende a ideia de que "todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de suas dificuldades e diferenças". (BRASIL/UNESCO, 1994, p. 23.) Entretanto, recomenda também a escolarização de crianças em classes e escolas especiais, "[...] nos casos, pouco frequentes, nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer as necessidades educativas ou sociais da criança, ou quando necessário para o bem-estar da criança ou das outras crianças". (BRASIL/UNESCO, 1994, p. 24)

Nesse prisma, aceitar a existência de instituições especializadas é o mesmo que admitir a existência de processos segregativos, que são valores defendidos pela integração. Assim, esse documento apresenta uma contradição que deve ser aqui explicitada: ao mesmo tempo em que advoga que todas as crianças com necessidades educacionais especiais podem aprender juntas com outras da escola regular, advoga também que elas podem aprender em instituições separadas, portanto, segregativas. Reconhecemos que este documento trouxe alguns aspectos positivos para a Educação Especial. O principal deles é a defesa da possibilidade da relação entre as diferenças, pois será por meio da convivência com as diferenças que reconheceremos nossas limitações. (BORGES, SIVIERI-PEREIRA, AQUINO, 2012).

Destarte, a discussão sobre a integração e a inclusão apresentam muitas controvérsias. Assim, o debate sobre a formação docente para atuar nesse novo contexto, faz-se necessária e oportuna, uma vez que na prática ainda não é uma realidade vivenciada no interior das escolas públicas brasileiras. Veem-se os portões da escola abertos à diversidade, mas como foi comentado anteriormente, a garantia de acesso não é garantia de inclusão e principalmente, de permanência dos estudantes na escola.

Por fim, para alcançara concepção genuína da Educação Inclusiva, que supõe uma educação verdadeiramente para TODOS, sem preconceitos, estigmas, exclusão e integração, é importante o engajamento não só dos educadores, dos governantes e dos profissionais ligados à Educação, mas, a participação de toda a sociedade cobrando e acompanhando de perto o desdobramento

Endereço: Rua Madre Maria José, 122

Bairro: Nossa Sra. Abadia

CEP: 38.025-100

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3700-6776

E-mail: cep@uftm.edu.br



UFTM - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TRIÂNGULO
MINEIRO



Continuação do Parecer: 2.714.685

desse processo. E como o próprio termo diz, trata-se de um "processo" e não um fim, portanto, cabe a todos refazer seus conceitos, reelaborar seus saberes, ressignificando suas práticas para que finalmente o Brasil possa contar com uma sociedade inclusiva e conseqüentemente, com um sistema educacional justo e inclusivo.

Nessa perspectiva, cabe ao pesquisador a tarefa de verificar e investigar a situação de "enfrentamento" dos docentes nesse paradigma. Como em suas condições de trabalho, formação, valorização profissional, recursos didático-pedagógicos, aparato metodológicos disponíveis, entre outros instrumentos necessários ao sucesso escolar na relação de ensino-aprendizagem. Será pontual na tessitura dessas concepções e ideias, investigar como os docentes lidam com o enfrentamento de toda essa gama de diversidade.

O insucesso escolar requer abordagens para além da prática docente no espaço da sala de aulas e métodos tradicionais de ensino. Diante disso, uma série de questões veem apresentadas como temáticas reveladoras à prática docente, como intuito paradigmático a solução de mazelas educacionais. O trabalho com intervenção pedagógica é o grande viés delimitador dos matizes profícuos à abordagem para recuperação e sucesso na aprendizagem dos educandos com dificuldades acerca de uma perspectiva geral. Dentro da discussão da formação dos professores para uma escola mais inclusiva, pretendemos discutir uma modalidade importante no processo de inclusão ou integração que é o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sobre o Atendimento Educacional Especializado discorre em seu artigo 58, § 1º e § 2º: § 1º Haverá, quando necessário, serviço de apoio especializado na escolar regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional, será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. (LDB 9.394/1996).

Ademais, o AEE existe para dar atendimento de necessidades educacionais de caráter específico, enquanto política de atendimento educacional especializado. Deve constar na proposta pedagógica das unidades de ensino, em seu regimento interno (projeto político e pedagógico), contemplar o seu público no que tange ao atendimento, bem como apresentar o modus operandi na perspectiva de consolidar as ações inerentes a esse processo. Cabe ainda, nesse paradigma, realizar a proposta de aproximação e integração do contexto familiar do educando como aparato e suporte às ações de intervenção, de modo a realizar um trabalho transparente no sentido de atender às necessidades do grupo familiar em que esteja inserida a pessoa qualificada ao processo de

Endereço: Rua Madre Maria José, 122

Bairro: Nossa Sra. Abadia

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3700-6776

CEP: 38.025-100

E-mail: cep@uftm.edu.br



UFTM - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TRIÂNGULO
MINEIRO



Continuação do Parecer: 2.714.685

inclusão e integração.

Aliados ao trabalho de inserção dos sujeitos (pessoas) apresentados na situação de ensino aprendizagem como os diferentes em todo o processo faz-se pontual, considerar que o trabalho diferenciado requer, de certa forma, elaboração de projetos de intervenção que ofereçam relevância e coerência no “despertar” e auxílio ao desenvolvimento de tais potencialidades. A utilização e aplicação das atividades de intervenção pedagógica dita em tempo real, na sala de ensino regular, ou mesmo as abordagens realizadas nas salas de recursos ou até mesmo outros espaços utilizados na unidade de ensino ou paralela a ela, com espaços fora dos muros da escola, não substitui a prática de ensino utilizado nas atividades previstas no planejamento docente. Os aspectos didáticos, metodológicos, recursos e condições e ações de planejamento, devem estar diretamente vinculados às diretrizes de aprendizagem, ou melhor, dizendo aqui, os direitos de aprendizagem previstos e que devem ser alcançados pelos alunos com a devida e eficaz prática didático-pedagógica, desenvolvida em paralelo aos conhecimentos e saberes dos docentes.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo que: Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios.

Arraigados à proposta de trabalho com conceitos de intervenção pedagógica e os matizes envolvidos aos seus desdobramentos, faz-se pertinente e necessário inserir, desta feita, questões que tratam das concepções de inclusão e integração. Engendrado a tal perspectiva, faz-se relevante trazer à baila de discussão como acontece o processo de formação do profissional docente como pessoa acessível e preparada à diversidade que se revela acerca da esfera do entorno do seu trabalho, como pode lidar com os aspectos genéricos da tão discutida diversidade na atual conjuntura, principalmente ao se revelar nos espaços de trabalho com a clientela atendida pelos métodos de abordagem inclusiva. Ao longo desenvolvimento da presente pesquisa, pode ser pontual verificar, de acordo com os elementos encontrados, a partir dos sujeitos investigados, se o profissional da educação envolvido, consegue se desvencilhar de seus pré-conceitos com relação ao trabalho desenvolvido com os educandos participantes do universo da educação inclusivo-integrativa. Debruçados sobre relevantes reflexões, aqui consideradas por esse instrumento, procuraremos

Endereço: Rua Madre Maria José, 122

Bairro: Nossa Sra. Abadia

UF: MG

Município: UBERABA

CEP: 38.025-100

Telefone: (34)3700-6776

E-mail: cep@uftm.edu.br



UFTM - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TRIÂNGULO
MINEIRO



Continuação do Parecer: 2.714.685

revelar aspectos importantes no universo da inclusão escolar. Para enfatizar o debate sobre a referida matéria, procuraremos desvelar as condições em que são referendados os trabalhos de atendimento à diversidade escolar atendida pelo AEE, em suas mais variadas vertentes. Abarcados pelos preceitos que discorrem sobre as políticas e inclusão e integração, responder que, não há de fato, atendimento escolar inclusivo de fato. Explicando, de maneira fundamentada que, para haver inclusão deveria existir uma situação de aprendizagem que envolvesse a todos os educandos de forma equânime, não considerando argumentos subjetivos à apreensão dos sentidos da criança ou pessoa atendida. Quando reconhecemos as diferenças, temos reais condições de realizar um trabalho igual. Ao longo da discussão, bem como no processo de análise dos dados relacionados à pesquisa, abordaremos questões sobre o atendimento educacional especializado tendo em vista a integração escolar e/ou a inclusão.

Ao confrontar os dados de discussão que abarcam os preceitos de inclusão e integração, revela-se a visualização inerente aos resultados da pesquisa de forma esclarecedora. Nesse sentido diz MANTOAN que: Integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de capacidade de adaptação às ações do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém nada se questiona do sistema em vigor. (1997, p.8)

Desse modo, integração não exige mudanças nas concepções dos educadores e nem no espaço escolar. Tudo se conserva igual uma vez que o peso das mudanças e adaptações recai somente sobre o aluno. Assim, o preceito de inclusão difere-se substancialmente do de integração."

Objetivo da Pesquisa:

Segundo os pesquisadores:

"Objetivo geral:

Conhecer o atendimento educacional especializado (AEE) nas Escolas públicas de Uberaba, apreendendo a formação dos professores, os pressupostos de integração/inclusão e como acontece a intervenção pedagógica, buscando quais são as contribuições para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes, no período compreendido entre 2012-2016.

Objetivos específicos:

- Discutir as Políticas sobre formação de professores e da Educação Inclusiva no Brasil e nas secretarias de Educação de Uberaba (Estadual e Municipal);
- levantar a legislação e a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE);

Endereço: Rua Madre Maria José, 122

Bairro: Nossa Sra. Abadia

CEP: 38.025-100

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3700-6776

E-mail: cep@uftm.edu.br



UFTM - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TRIÂNGULO
MINEIRO



Continuação do Parecer: 2.714.685

- discutir os pressupostos teóricos da integração e da inclusão educacional;
- apresentar como acontece o atendimento psicopedagógico realizado no AEE
- Analisar e confrontar os dados coletados na pesquisa empírica, documental e fundamentação teórica."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores:

"As reflexões sobre as políticas de inclusão educacionais devem cumprir seus objetivos no sentido de superação de desafios e barreiras educacionais e ao acesso ao conhecimento, à aprendizagem e à produção do conhecimento, suprimindo carências oriundas do sistema, que surgem no enfrentamento dos desafios presentes no atendimento educacional especializado. O professor precisa de suporte e a efetivação de políticas públicas de inclusão condizentes com a realidade e a demanda de situações e de diversidade nesse universo.

Temos convicção que este trabalho de pesquisa é relevante e trará contribuições para melhor compreensão e conhecimento do trabalho de inclusão educacional na rede municipal de ensino de Uberaba-MG."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de retorno a pendência anterior. Pesquisadores atenderam a todas as solicitações do CEP-UFTM.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos de apresentação obrigatória adequados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12 e norma operacional 001/2013, o colegiado do CEP-UFTM manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O CEP-UFTM informa que de acordo com as orientações da CONEP, o pesquisador deve notificar na página da Plataforma Brasil, o início do projeto. A partir desta data de aprovação, é necessário o envio de relatórios parciais (semestrais), assim como também é obrigatória, a apresentação do relatório final, quando do término do estudo.

Endereço: Rua Madre Maria José, 122

Bairro: Nossa Sra. Abadia

CEP: 38.025-100

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3700-6776

E-mail: cep@uftm.edu.br



UFTM - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TRIÂNGULO
MINEIRO



Continuação do Parecer: 2.714.685

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado na reunião do CEP-UFTM em 08/06/2018.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1105882.pdf	10/05/2018 18:15:59		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.docx	10/05/2018 18:14:58	MARLON CESAR SILVA	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Parcer_revisto.docx	10/05/2018 10:36:31	MARLON CESAR SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	t_c_l_e_.docx	18/04/2018 09:35:01	MARLON CESAR SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autoriza_esc.pdf	11/04/2018 09:16:36	MARLON CESAR SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Aut_Ura3.jpg	11/04/2018 09:15:28	MARLON CESAR SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Aut_Ura.jpg	11/04/2018 09:15:20	MARLON CESAR SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Aur_Ura1.jpg	11/04/2018 09:15:11	MARLON CESAR SILVA	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista.docx	11/04/2018 08:49:24	MARLON CESAR SILVA	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_pesquisa.docx	11/04/2018 08:40:25	MARLON CESAR SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	11/04/2018 06:27:57	MARLON CESAR SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Madre Maria José, 122

Bairro: Nossa Sra. Abadia

CEP: 38.025-100

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3700-6776

E-mail: cep@uftm.edu.br



UFTM - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TRIÂNGULO
MINEIRO



Continuação do Parecer: 2.714.685

UBERABA, 15 de Junho de 2018

Assinado por:
Alessandra Cavalcanti de Albuquerque e Souza
(Coordenador)

Endereço: Rua Madre Maria José, 122

Bairro: Nossa Sra. Abadia

CEP: 38.025-100

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3700-6776

E-mail: cep@uftm.edu.br