



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA**

ERIKA MARINHO WITEZE

**As políticas públicas de inclusão e a implementação do
Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede es-
tadual da Cidade de Goiás-GO.**

GOIÁS-GO

2015

ERIKA MARINHO WITEZE

**As políticas públicas de inclusão e a implementação do
Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede es-
tadual da Cidade de Goiás-GO.**

Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB).

Orientador(a): Andréia Mello Lacé.

GOIÁS-GO

2015

Ficha Catalográfica:

WITEZE, Erika Marinho. As políticas públicas de inclusão e a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede estadual da Cidade de Goiás-GO. Goiás/GO. Dezembro de 2015. 89 páginas. Faculdade de Educação – FE, Universidade de Brasília – UNB.

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia.

FE/UNB-UAB

As políticas públicas de inclusão e a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede estadual da Cidade de Goiás-GO.

ERIKA MARINHO WITEZE

Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Educação – FE da Universidade de Brasília – UNB.

Orientador(a): Andréia Mello Lacé.

Membros da Banca Examinadora

Orientadora: Professora Dra. Andréia Mello Lacé
Faculdade de Educação (UAB/UnB)

Professor Msc. Gilberto Vieira Rios
Faculdade de Educação (UAB/UnB)

Professora Dra. Paula Scherre
Faculdade de Educação/Universidade Católica de Brasília (UCB/DF)

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores e tutores da Universidade de Brasília, que acompanharam minha trajetória acadêmica e fortaleceram meu compromisso com a educação e com a minha própria formação.

À orientadora Andréia Mello Lacé e ao professor tutor Gilberto Vieira Rios pela contribuição preciosa na formulação deste Trabalho de Conclusão de Curso e pelo estímulo evidenciado em palavras de ânimo, correções, sugestões e gestos de atenção.

À nossa querida tutora presencial Paulene Almeida Rodrigues pela disponibilidade e pela preocupação com nossas demandas e dificuldades nos últimos cinco anos.

Aos profissionais da Subsecretaria Regional de Educação da Cidade de Goiás e aos educadores que contribuíram com a nossa pesquisa. Minha sincera reverência àqueles que se dedicam aos alunos com necessidades educacionais especiais, oferecendo-lhes a chance de aprender e alcançar um patamar superior em seu processo de desenvolvimento. Vocês são heróis e foi maravilhoso conhecê-los.

Ao público-alvo da Educação Especial, crianças e jovens com os quais me comprometo, por amor e por ofício. Que o preconceito não os impeça de brilharem como estrelas no céu.

Aos meus colegas de curso da Universidade de Brasília, pelo carinho, pelo diálogo e pelo auxílio em momentos importantes de nossa jornada de estudos.

À minha mãe Dinah, pela companhia e pelo apoio oferecido nos momentos em que mais precisei.

Ao meu marido Geraldo, pela parceria, pelo amor incondicional e pela amizade. Você é um exemplo de perseverança, competência e generosidade. Graças a você acredito mais em mim, no futuro, nas pessoas.

Sobretudo, obrigada a Deus por me fazer teimosa e me dar a determinação necessária para jamais desistir de meus objetivos e sonhos. Minhas vitórias são, sem dúvida, o resultado de seu cuidado com minha vida.

Lista de Siglas e Abreviaturas

ADPNEE – Aprendizagem e Desenvolvimento da Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado

CAP/CEBRAV – Centro de Apoio Pedagógico para Pessoas com Deficiência Visual

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional

CEADA – Centro Educacional de Atendimento às Diferenças de Aprendizagem

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEP – Centro de Educação Profissional

Ciar – Centro integrado de Aprendizagem em Rede

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDAP – Fundação de Desenvolvimento Administrativo

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GEEE – Gerência de Ensino Especial

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBL – Instituto Brasil Leitor

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

NAAHS – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NEEs – Necessidades Educacionais Especiais
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs – Organizações Não-Governamentais
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE – Programa dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
Peedi – Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEE – Política Nacional de Educação Especial
PPP – Projeto Político-Pedagógico
Reai – Rede de Apoio à Inclusão
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECTEC – Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia
SEDS – Secretaria de Desenvolvimento Social
SEDUCE – Secretaria de Educação, Cultura e Esporte
SEE – Secretaria Estadual de Educação
SESI – Serviço Social da Indústria
SIGE – Sistema de Gestão Escolar
SRE – Subsecretaria Regional de Educação
SRM – Sala de Recursos Multifuncional
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH – Transtorno de déficit de Atenção e Hiperatividade
UFG – Universidade Federal de Goiás
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UEG – Universidade Estadual de Goiás
UnB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
USP – Universidade de São Paulo
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada analisa os aspectos envolvidos na implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede estadual da Cidade de Goiás-GO. Por meio de análise documental e da realização de entrevistas na Subsecretaria Regional de Educação da Cidade de Goiás e em duas escolas da rede pública, buscamos investigar quais os avanços e desafios vivenciados na estruturação das políticas inclusivas no município analisado. Investigamos também de que forma o AEE contribui para a materialização do respeito às diferenças, oportunizando o acesso de estudantes com necessidades educacionais especiais aos conteúdos escolares e aos elementos essenciais do currículo oficial. A partir das informações coletadas em campo, pudemos promover um diálogo entre os princípios elencados nas políticas de inclusão – estruturadas em âmbito nacional e estadual – e os discursos e práticas que fundamentam o trabalho pedagógico com o público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares.

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento Educacional Especializado (AEE); Políticas de Inclusão; Educação Especial.

Lista de tabelas

Tabela 1: Matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na Cidade de Goiás.....	50
Tabela 2: Quantidade de alunos da inclusão e necessidades educacionais atendidas – Escola Maria Montessori:.....	55
Tabela 3: Quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais em cada turma – Escola Maria Montessori.....	56
Tabela 4: Quantidade de alunos da inclusão e necessidades educacionais especiais atendidas – Escola Beatrice Bemis.....	62
Tabela 5: Quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais em cada turma – Escola Beatrice Bemis.....	62

Sumário

1. MEMORIAL EDUCATIVO.....	12
1.1. Introdução.....	12
1.2. Trajetória escolar: Ensino Médio.....	13
1.3. Ensino Superior: caminhos e desafios.....	13
1.4. Formação complementar.....	16
1.5. A escolha do curso de Pedagogia.....	17
1.6. Trajetória profissional.....	19
1.7. Projeções e perspectivas atuais.....	21
1.8. Considerações finais.....	22
2. TRABALHO MONOGRÁFICO.....	23
Introdução.....	23
Capítulo 1 – As políticas de inclusão e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil: uma breve análise.....	27
1.1. As políticas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais implementadas a partir da década de 1990.....	27
1.2. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como componente estratégico das políticas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.....	33
Capítulo 2 – Caracterização dos espaços de investigação e aspectos metodológicos da pesquisa.....	39
2.1. Procedimentos metodológicos e instrumentos de coleta.....	39
2.2. Contextos de pesquisa.....	42
2.2.1 A rede estadual de ensino e a Subsecretaria de Educação da Cidade de Goiás-GO: informações preliminares.....	42
2.2.2. Escola Estadual Maria Montessori.....	44
2.2.3 Escola Estadual Beatrice Bemis.....	46
2.3. Sujeitos da pesquisa.....	47
Capítulo 3 – Análise dos resultados da pesquisa: diálogos entre teoria e prática no campo da Educação Especial Inclusiva.....	50

3.1. A implementação do AEE na rede estadual na perspectiva dos profissionais da Subsecretaria Regional de Educação da Cidade de Goiás.....	50
3.2. O AEE como componente estratégico das políticas inclusivas nas duas escolas pesquisadas.....	58
3.2.1. Escola Maria Montessori: avanços e desafios na oferta do AEE e da educação inclusiva para alunos da Fase II do Ensino Fundamental.....	58
3.2.2. Escola Beatrice Bemis: avanços e desafios na oferta do AEE e da educação inclusiva para alunos da Fase I do Ensino Fundamental.....	64
Considerações Finais.....	69
 3. PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	 74
 Referências.....	 77
Apêndices.....	80
Apêndice 1: Roteiro para realização de entrevistas semiestruturadas com gestores da Subsecretaria de Educação da Cidade de Goiás.....	80
Apêndice 2: Roteiro para realização de entrevistas semiestruturadas com professores de apoio e professores de recursos das duas escolas pesquisadas..	81
Anexos.....	82
Anexo 1: Equipamentos e materiais que compõem as Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I:.....	82
Anexo 2: Equipamentos e materiais que compõem as Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II:.....	83
Anexo 3: Formulário de planejamento quinzenal de atividades – Atendimento Educacional Especializado (AEE).....	84
Anexo 4: Carta de apresentação de graduando(a) encaminhada para os estabelecimentos que participaram da pesquisa.....	86
Anexo 5: Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) utilizado na pesquisa.....	87

1. MEMORIAL EDUCATIVO

1.1. Introdução.

*Quem vem ao mundo, constrói uma casa nova
se vai e a deixa a outro, este a arrumará a sua maneira.
E ninguém acaba nunca de construí-la.
Goethe*

O presente trabalho tem como objetivo promover uma retomada dos aspectos relacionados à minha jornada acadêmica e profissional, tendo como referência as reflexões construídas ao longo do curso de Pedagogia a distância da Universidade de Brasília.

Começarei descrevendo elementos pontuais de minha trajetória escolar, com enfoque no Ensino Médio. No tópico *Ensino Superior: caminhos e desafios*, tratarei especificamente de minha história universitária, considerando a primeira formação em Ciências Sociais, as experiências vividas no curso de Pedagogia e a formação complementar que compõe o meu currículo.

Nos tópicos *Formação complementar* e *A escolha do curso de Pedagogia*, mencionarei alguns dos dilemas, interesses e conflitos que envolvem a escolha da educação como campo de atuação profissional, me posicionando em relação às perspectivas de trabalho e atuação no campo da pesquisa.

No item *Trajetória profissional*, farei um breve relato das experiências de trabalho acumuladas nos últimos anos, dando destaque às atividades desenvolvidas tanto em órgãos públicos como em organizações do terceiro setor.

Por fim, concluirei minha exposição, descrevendo quais são meus planos e projetos, considerando os dilemas enfrentados pelos pedagogos e educadores na atualidade.

1.2. Trajetória escolar: Ensino Médio.

No ano de 1997, iniciei o curso Técnico em Processamento de Dados (Ensino Médio Profissionalizante) no Colégio Desafio, escola particular localizada no município de Osasco/SP. O Projeto Político-Pedagógico da instituição era, de fato, muito interessante. Fomos muito estimulados a ler, encenar peças teatrais e a frequentar os laboratórios de ciências e línguas. As aulas de Contabilidade, Linguagem de Programação, Estatística e Sistemas da Informação eram especialmente desagradáveis. Gradualmente percebi que não me enquadrava na área e comecei a me interessar por outros temas e conteúdos. No ano de 1999, às vésperas do vestibular passei a frequentar o curso preparatório oferecido pela mesma instituição no contraturno, objetivando uma vaga na universidade pública, na área de Comunicação Social. Infelizmente, por falta de disciplina acabei não sendo aprovada para a 2ª fase da FUVEST.

Terminado o Ensino Médio, decidi me matricular em um outro curso pré-vestibular e me preparar com mais empenho para o processo seletivo da Universidade de São Paulo. Frequentei as aulas do COC – Unidade Osasco/SP por aproximadamente dez meses. A rotina de estudos era dura. Eram cerca de oito horas diárias dedicadas às leituras e finalização de atividades programadas. Por fim, realizei o exame da FUVEST e dei o primeiro passo em direção à formação acadêmica de nível superior.

1.3. Ensino Superior: caminhos e desafios.

Fui aprovada no curso de Relações Públicas da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo no ano de 2001. Por motivos pessoais e em virtude do descontentamento com algumas disciplinas, acabei abandonando a faculdade logo nos primeiros meses. A partir daí, dei continuidade à minha rotina de estudos individuais, objetivando a realização de mais um processo seletivo da FUVEST, no final deste mesmo ano.

Finalmente, em 2002 fui aprovada no curso de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo. Comecei cursando as disciplinas do período vespertino.

Foi uma etapa extremamente enriquecedora, na qual tive contato com uma série de conhecimentos novos no campo da Sociologia, Antropologia, Ciência Política, Economia, Filosofia e Psicologia. Alguns professores foram especialmente importantes na definição de minha trajetória acadêmica, com destaque para Antônio Flávio Pierucci (responsável pela disciplina Sociologia IV), Vera Silva Telles e Maria Célia Paoli (ambas professoras titulares do Departamento de Sociologia da USP). A partir da influência desses profissionais, optei pelos estudos no campo da Sociologia, tendo me dedicado às disciplinas de Metodologia de Pesquisa nessa mesma área.

Nesse período, estive envolvida em diversos projetos paralelos, fui voluntária em outros tantos. Como educadora, dei aulas de Educação Ambiental para crianças (em parceria com uma ONG cristã). Trabalhei em alguns projetos e ações voltados(as) para a área social na comunidade de Paraisópolis (São Paulo/SP) e Vila Olímpia (Campinas/SP). Mais recentemente, fiz parte da equipe de coordenação de um cursinho popular na cidade de Jandira (região metropolitana de SP), voltado para alunos de baixa renda e que sonham em entrar em uma universidade. Foi uma experiência muito especial e que definiu muitas das escolhas que eu faria um pouco mais adiante. Foi ali que comecei a pensar em me tornar pedagoga.

Conclui o bacharelado em Ciências Sociais no 1º semestre de 2006, mesmo ano em que dei início à licenciatura, que só pode ser finalizada no 2º semestre de 2008. Durante esse período tive contato com os estudos em educação, com foco em didática, metodologia de ensino de Ciências Sociais, teorias pedagógicas, currículo, processos de ensino-aprendizagem, trabalho docente, etc.

Ao longo da licenciatura realizei quatro estágios supervisionados. No primeiro, referente à disciplina de Didática, acompanhei uma turma de 1ª série do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal da região metropolitana de São Paulo. No segundo, optei pela observação de aulas de História, ministradas nas turmas de 2º ano do Ensino Médio de uma escola estadual. Os dois últimos estágios foram direcionados ao acompanhamento de aulas de Sociologia, ministradas em três diferentes turmas do Ensino Médio. Apesar de todas as dificuldades para conciliar as atividades de estágio, o trabalho e os estudos, pude finalizar essa etapa de minha formação com imensa satisfação, acumulando saberes importantes – que embasari-

am minha atuação em sala de aula anos depois.

No ano de 2010, em virtude de aprovação de meu marido em concurso público, nos mudamos para a Cidade de Goiás/GO. No final de 2009, fui informada de que o município participava do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), em parceria com a Universidade de Brasília, e que seriam oferecidas vagas para o curso de Pedagogia a distância. Prestei o vestibular e passei. Em 2010 fui também aprovada no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Por fim, optei pela matrícula na Universidade de Brasília.

Os temas trabalhados até o momento no curso de Pedagogia, contribuíram efetivamente para meu desenvolvimento, tanto pessoal quanto profissional. Dentre as disciplinas cursadas, as que mais me marcaram foram as seguintes: Educação de Adultos, Projeto 3 (Fase 1: Sociedade, Escola e Exclusão e Fase 2: Educação Integral e Políticas Públicas) e Planejamento Educacional. Contudo, duas foram absolutamente centrais em minha formação. Enquanto cursava Educando com Necessidades Especiais e Aprendizagem e Desenvolvimento da Pessoa com Necessidades Especiais (ADPNEE), comecei a me interessar pela área da inclusão e pelo estudo das especificidades que caracterizam os processos de ensino-aprendizagem do público-alvo da Educação Especial. Posteriormente, decidi iniciar um curso de especialização *latu sensu* nessa área, voltado para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Os estágios supervisionados realizados durante o curso (em uma escola estadual do município de Goiás/GO), primeiramente no Ensino Fundamental e depois em Gestão Educacional, promoveram uma interessante integração entre os conteúdos do curso e o cotidiano dos estabelecimentos públicos de ensino. De fato, são inúmeras as potencialidades do estágio supervisionado como momento de aprendizado individual/coletivo, ação direta sobre a realidade observada e capacitação para o trabalho docente. Trata-se, sem dúvida, de uma etapa repleta de descobertas, na qual nos familiarizamos com as rotinas escolares/administrativas e construímos um novo olhar sobre a educação (que se efetiva através da escola), confrontando teoria e prática, numa perspectiva crítica.

No primeiro semestre de 2013, optei pela disciplina Projeto 3: Sociedade, Escola e Exclusão – cujos conteúdos focalizavam os processos de exclusão característicos do sistema escolar, sugerindo caminhos para a compreensão da gênese dos preconceitos e outras formas de discriminação social. Nos debates referentes às diferenças (em oposição ao conceito de normalização) decorrentes de condições biológicas e comportamentais peculiares, pude organizar minhas ideias de forma mais sistematizada, construindo as bases do que seria o meu pré-projeto de mestrado.

Particpei do processo seletivo do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) no final de 2013, tendo sido aprovada na linha Cultura e Processos Educacionais. Meu orientador (agora professor da Faculdade de Educação da UNICAMP) é o professor Dr. Régis Henrique dos Reis Silva. Atualmente, estou envolvida com a pesquisa intitulada *A Prova Brasil e o público-alvo da Educação Especial: um estudo sobre processos de inclusão/exclusão no município de Goiânia-GO*. Em meu trabalho pretendo analisar as possíveis articulações entre as políticas inclusivas e as práticas de diagnóstico e monitoramento das redes de ensino, sugeridas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Busco também interpretar de que forma a classificação dos alunos com necessidades educacionais especiais (das Fases I e II do Ensino Fundamental) em escalas de rendimento contribui para a emergência dos processos de inclusão/exclusão no contexto escolar.

1.4. Formação complementar.

Nos anos de 2011 e 2012 realizei uma série de cursos complementares na área da Educação. O primeiro foi sobre o Papel do Socioeducador no Século XXI. (Carga horária: 60h), oferecido pela Faculdade Suldamérica. Logo em seguida, iniciei um aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico Raciais a distância, oferecido pelo Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (Ciar) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Por fim, fiz a formação em Educação Ambiental. (Carga horária: 14h), oferecida pelo Serviço Social da Indústria (SESI) e Planejamento de Cursos em EAD. (Carga horária: 45h), realizada pelo Instituto de Protagonismo Juvenil.

Entre os anos de 2012 e 2013, frequentei e concluí uma Especialização em

Educação Especial na Perspectiva do Atendimento Educacional Especializado. (Carga Horária: 720h), no Instituto Consciência, situado na região central do município de Goiânia/GO. Meu trabalho de conclusão de curso, orientado pela mestre em educação, Tatiana Cláudia Goulart recebeu o título *Atendimento Educacional Especializado: um estudo de caso sobre deficiência intelectual*.

1.5. A escolha do curso de Pedagogia.

Ser pedagogo implica grandes responsabilidades. São-nos exigidas uma grande variedade de conhecimentos teóricos/práticos, habilidades e competências. É importante que, como profissionais da área, entendamos o peso do compromisso que estamos assumindo. Somos desafiados a articular formulações do campo educacional com práticas profissionais, de pesquisa e de capacitação continuada. O licenciado em Pedagogia deve manipular diferentes saberes: filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico, entre outros. Aliado a isso precisa ter responsabilidade, ética, tolerância, sensibilidade, respeito pelo outro e engajamento.

Sendo assim gostaria de destacar alguns temas que considero fundamentais para mim. Como cientista social de formação, sempre tive interesse por assuntos relacionados à Sociologia, Ciência Política e Antropologia. Não posso, de forma alguma, elaborar um memorial sem falar desses assuntos. Reconhecer a própria identidade, exercer autonomia e incorporar a noção de respeito à diversidade, são as bases para a construção de valores como solidariedade e aceitação – essenciais à formação de nossa cidadania plena. Reconheço a educação como caminho para a construção do conhecimento sobre o homem, combatendo os preconceitos e superando a velha dicotomia entre o “eu” e o “outro”.

Sou uma admiradora do trabalho de Paulo Freire e me identifico com suas ideias acerca do compromisso do professor com a formação de sujeitos críticos e autônomos. Afirmo que a educação, sozinha, jamais conseguirá mudar o mundo (como acreditam alguns). A justiça social (em toda sua amplitude) e o acesso aos bens materiais, naturais e intelectuais não se relacionam apenas com processos

educativos. Relacionam-se com o poder aquisitivo. Dependem também da ação política e dos fatores de ordem social e econômica.

Bem, o que quero dizer é que sem políticas públicas de combate à desigualdade social não chegaremos muito longe, por melhor que seja nosso projeto educacional. Precisamos articular as duas coisas. Nesse contexto, devo salientar a dimensão política/ideológica da educação. Mais do que perceber a diversidade no plano das características físicas e comportamentais, precisamos percebê-la no abismo que divide ricos e pobres. Se defendemos o respeito a diversidade (em toda a sua amplitude) e a igualdade de direitos (proclamada em alguns documentos oficiais como a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996), precisamos combater a histórica desigualdade de oportunidades.

Com base no que foi dito, saliento a dimensão política/ideológica da educação, capaz de conjugar aprendizagem e emancipação social. Segundo Freire (2005), o desenvolvimento individual somente se concretiza no coletivo, especialmente através dos instrumentos de participação crítica e de reflexão sobre as questões sociais mais urgentes. É através da “leitura do mundo” que o ser humano se torna sujeito pleno, capaz de, efetivamente, revolucionar sua vida e sua história.

Interessante observar que nossas escolhas pessoais estão relacionadas com o contexto no qual estamos inseridos, com nossa trajetória de vida e com as características de personalidade, que são construídas ao longo de toda a nossa história, no contato com as pessoas e com os conhecimentos disponíveis nos diversos espaços de interação. Em minha opção pela Pedagogia, percebo a conexão real entre inúmeras variáveis. Alguns fatores foram determinantes na definição dos meus caminhos profissionais, entre eles:

1. Meu interesse pessoal pela educação, motivado por experiências de trabalho em projetos sociais.
2. O contato com as teorias de ensino-aprendizagem durante a licenciatura em Ciências Sociais, concluída em 2008.
3. O desejo de trabalhar com crianças e de contribuir para o desenvolvimento in-

tegral dos sujeitos em formação.

4. A admiração pelo trabalho de alguns teóricos como Paulo Freire, Dermeval Saviani e Anton Makarenko.
5. As possibilidades de trabalho em instituições públicas de ensino e pesquisa na área da Educação Especial e inclusão.

Com base nesses elementos, pude definir melhor a trajetória que gostaria de seguir e aprofundar saberes que, atualmente, constituem meu instrumental de trabalho e minha própria condição de sujeito, capaz de pesquisar, compreender, interpretar e formular conhecimentos, sob bases cada vez mais sólidas.

Fascina-me a possibilidade de contribuir para o processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças, jovens e adultos. São inúmeros os desafios a serem enfrentados quando decidimos nos tornar educadores. De um lado temos o amor pelo ofício e o compromisso político com a formação crítica para a cidadania. Do outro, nos deparamos com a extrema desvalorização dos profissionais do magistério (nas esferas federal, estadual e municipal) e com a precarização do trabalho docente em inúmeras escolas da rede pública/privada. Penso que os cursos de Pedagogia deveriam dedicar mais tempo a esse tipo de debate, contribuindo para a construção de nossa “identidade” como categoria profissional, com capacidade de mobilização e reivindicação.

1.6. Trajetória profissional.

Entre os anos de 2005 e 2006 atuei como estagiária na Biblioteca Florestan Fernandes, no prédio anexo à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. (Vínculo: Estágio, Enquadramento Funcional: Estagiária de biblioteca, Carga horária: 20 horas). Neste período, tinha como tarefa a seleção e cadastramento de material, além da atualização dos periódicos no sistema interno da biblioteca – que podiam, enfim, ser acessados pelos usuários.

Entre os anos de 2006 e 2007, a convite de um colega de faculdade, trabalhei

na coordenação de um curso pré-vestibular popular (Vínculo: Estágio, Enquadramento Funcional: Estagiária do Quadro Administrativo, Carga horária: 20 horas), projeto encabeçado pela prefeitura de Jandira/SP, direcionado à população de baixa renda. Neste projeto, estive envolvida em uma série de ações direcionadas aos vestibulandos, oferecendo apoio pedagógico aos professores e realizando atividades de apoio técnico/administrativo.

Entre os anos de 2007 e 2008 atuei como técnica de acervo no Instituto Brasil (IBL) – São Paulo/SP (Vínculo: Autônomo, Enquadramento Funcional: Organizadora de Acervo, Carga horária: 40 horas), em atividades relacionadas à elaboração de acervo e montagem de bibliotecas. Entre as tarefas desenvolvidas nesse período destaco a implantação do projeto “Embarque na Leitura” nas estações de metrô da cidade de São Paulo, a instalação de bibliotecas infantis nas cidades de Ribeirão Preto e Taubaté e a implantação de três outras bibliotecas em empresas privadas, do ramo da siderurgia, nos estados de Goiás, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

Entre os anos de 2009 e 2010, em virtude de aprovação em concurso público, atuei como Agente de Desenvolvimento Social na Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDS) de São Paulo/SP (Vínculo: Servidor Público, Enquadramento Funcional: Agente de Desenvolvimento Social, Carga horária: 40 horas). Entre as atribuições do cargo estavam a execução de projetos e ações no campo da assistência social e o apoio ao trabalho desenvolvido nas diretorias regionais. Atuei, especificamente, com a área de financiamento de programas nos municípios do interior de São Paulo e com os cursos de capacitação de gestores realizados em parceria com a FUNDAP (Fundação do Desenvolvimento Administrativo).

Entre os anos de 2012 e 2014 atuei como tutora presencial (cargo efetivo) no Centro de Educação Profissional (CEP) da Cidade de Goiás, órgão vinculado à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECTEC) de Goiás (Vínculo: Servidor Público, Enquadramento Funcional: Professor de Nível Superior Profissional, Carga horária: 40 horas). Durante quase dois anos ofereci apoio pedagógico aos alunos do Programa Bolsa Futuro, que tinha como objetivo a capacitação profissional de pessoas de baixa renda, com foco nos beneficiários do Bolsa Família e Renda Cidadã

Em virtude da aprovação no mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás tive que abandonar o emprego, podendo então me dedicar apenas aos estudos. Atualmente, não possuo vínculo profissional, sendo bolsista de mestrado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

1.7. Projeções e perspectivas atuais.

Depois de todas as leituras, conversas, discussões e debates realizados ao longo do curso de Pedagogia, me vem à mente a citação do célebre pensador uruguaio Eduardo Galeano: “A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”.

Quem realmente acredita em nós, futuros pedagogos? Olhemos para o piso salarial dos professores, que passaram anos se dedicando à sua formação em nível superior. Estudaram muito e ainda assim são considerados “cidadãos de segunda linha”. O fato é que qualquer estagiário de empresa privada ganha mais do que um professor em início (e mesmo fim) de carreira. E ainda corremos o risco de apanhar da polícia caso ameacemos dar início a uma greve! Recebemos o pagamento devido pelos serviços prestados à sociedade? É claro que não. O que nos motiva, então? Qual é nossa meta? Quais são os nossos objetivos e sonhos?

A minha resposta é “desejo de transformar”. Acredito que podemos entrar armados nessa batalha. Precisamos entender o nosso papel na formação de novos sujeitos: livres, pensantes, solidários, criativos, conscientes, autônomos e capazes. Essa é a verdadeira “educação para a cidadania”. Creio que seja possível articular educação e emancipação social, saber e resistência. Ser educador é também nadar contra a corrente. O mundo vai mudar a partir de nossa ação? Quem sabe? Pode ser que sim, pode ser que não. Contudo, quero ter a certeza de que fiz a minha parte. Como nos diz Galeano, o importante é caminhar.

Para finalizar, vou compartilhar quais são os meus planos para o futuro. Inici-

almente pensei em trabalhar com alfabetização infantil. Hoje, após inúmeras (e longas) conversas com colegas pedagogos e um maior contato com artigos científicos, teses, dissertações, periódicos, livros, etc. penso em me dedicar à pesquisa em educação. Gostaria também de trabalhar na elaboração de projetos que contemplassem prática educativa, inclusão, direitos humanos e cidadania. Quero também me aprofundar nos temas que me interessam, conjugando os conhecimentos que já tenho na área social com a função de pedagoga. Detalhei melhor esses elementos no tópico Perspectivas Profissionais.

1.8. Considerações finais.

Concluo o presente trabalho, com muitas indagações e poucas certezas, Espero ter conseguido formular uma síntese crítica dos aspectos envolvidos na construção de minha trajetória acadêmica e profissional. "Carpe Diem", já diziam os neoclassicistas, citando a máxima do poeta romano Horácio: "(...) sê sábio, filtra o vinho e encurta a esperança, pois a vida é breve. Enquanto falamos, terá fugido ávido o tempo: aproveita o dia de hoje (...)." (HORÁCIO, Odes I). Estando completamente ciente da finitude das coisas, encaro a vida com o coração repleto de boas expectativas. Afinal, somos todos seres humanos inacabados e nisto consiste a nossa maior virtude. Sigamos vivendo e aprendendo.

2. TRABALHO MONOGRÁFICO

Introdução

O presente trabalho de conclusão de curso, desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sugere uma discussão sobre os aspectos envolvidos na implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) – como componente estratégico das políticas inclusivas – na rede estadual da Cidade de Goiás-GO.

O interesse pela área da Educação Especial decorre de nossa atuação na docência, nas atividades de tutoria e na coordenação de projetos sociais; das disciplinas específicas cursadas durante o curso de Pedagogia da Universidade de Brasília; e das experiências acumuladas durante cursos de formação no campo da inclusão. Identificamos também uma lacuna na produção acadêmica sobre o AEE, tendo em vista tratar-se de uma política pública relativamente recente. Em nossas pesquisas exploratórias, de fato, não detectamos a existência de nenhum diagnóstico mais preciso sobre a estruturação da proposta inclusiva na Cidade de Goiás-GO. Desta forma, nos dispusemos a aprofundar conhecimentos sobre a legislação específica e sobre a produção acadêmica sobre o tema, além de coletar alguns dados/informações que pudessem sustentar nossa análise.

Como será discutido no Capítulo 1, vivemos a época das chamadas “políticas inclusivas” (BRASIL, 2001), que podem ser entendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. Buscam, pela presença interventora do Estado garantir à população meios para o exercício efetivo da cidadania, sustentadas pelos princípios da igualdade de oportunidades e da igualdade de todos perante a lei.

A inclusão, como imperativo do Estado e modelo educacional a ser universalizado, emerge como caminho para a minimização de prejuízos gerados pelas práticas de marginalização e discriminação negativa de segmentos da população ao longo da história. Expressa também a conquista de movimentos sociais e entidades de

assistência às pessoas com necessidades especiais, que ganham maior visibilidade a partir da década de 1990 no Brasil, em consonância com o debate realizado em âmbito internacional.

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado, detalhado no Decreto 7.611/2011 e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) sugere a oferta de serviços, de forma a complementar/suplementar o trabalho pedagógico desenvolvido nas classes comuns. Tendo como *lócus* de efetivação as Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010), o AEE deve ser realizado no contraturno, contando para isso com o auxílio de profissionais capacitados e de recursos facilitadores (incluindo materiais adaptados, mobiliário, tecnologias assistivas, etc.), ampliando assim a aprendizagem dos conteúdos curriculares básicos e o pleno desenvolvimento das potencialidades dos educandos.

Entre as questões a serem problematizadas nesse contexto, destacamos: O que a legislação nacional/estadual, os dados coletados em campo e os estudos acadêmicos nesta área nos revelam? Quais os limites e possibilidades do AEE como estratégia de inclusão escolar e ampliação da aprendizagem de alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação? Como tem sido a sua implementação, como política de Estado, tomando como recorte a rede estadual da Cidade de Goiás-GO?

A partir dos tópicos elencados, esperamos contribuir para uma reflexão mais aprofundada sobre o assunto, que nos ofereça subsídios para o debate sobre a Educação Especial na contemporaneidade e sobre as práticas inclusivas na rede estadual da Cidade de Goiás-GO. Considerando os aspectos descritos, os objetivos da pesquisa podem ser assim sintetizados:

Objetivo Geral:

- Detalhar os fatores envolvidos na implementação e funcionamento do AEE na rede estadual da Cidade de Goiás-GO, tendo como eixo norteador a legislação específica, as entrevistas semiestruturadas e a produção acadêmica so-

bre o tema.

Objetivos Específicos:

- Analisar dos documentos e diretrizes que orientam a estruturação/funcionamento do Atendimento Educacional Especializado e das políticas inclusivas na Cidade de Goiás, tendo como referência as informações e registros disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) e pela Subsecretaria Regional de Educação da Cidade de Goiás-GO.
- Investigar a percepção dos gestores da Subsecretaria de Educação da Cidade de Goiás-GO e dos professores de duas escolas da rede estadual no que se refere às efetivação das políticas inclusivas e à implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município pesquisado.
- Avaliar quais os desafios, dificuldades e avanços estão sendo vivenciados na efetivação da proposta inclusiva e quais as contribuições do AEE para os processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com NEEs.

Tendo em vista os objetivos elencados, o trabalho de conclusão de curso foi dividido em três capítulos. No 1º capítulo discutiremos a legislação que fundamenta as políticas de inclusão escolar de alunos com NEEs no Brasil e no estado de Goiás na atualidade. Acorados em artigos e livros publicados por pesquisadores da Educação Especial, problematizaremos também alguns pontos relacionados à oferta e sistematização do Atendimento Educacional Especializado e do paradigma inclusivo

Lembramos que foge aos objetivos desse trabalho oferecer uma descrição densa e detalhada sobre as políticas de inclusão implementadas a partir da década de 1990 no país. Buscamos apenas oferecer subsídios para uma análise teoricamente fundamentada dos dados coletados em campo e dos desafios enfrentados pela rede estadual na materialização das bases legais e normativas do AEE.

No 2º capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados em nossa investigação, descrevendo os espaços de coleta de dados e os participantes da pesquisa. Neste tópico, lançaremos informações relevantes sobre a realidade

observada durante a nossa inserção em campo, tendo como foco as formas de organização do trabalho pedagógico nos contextos inclusivos e as atividades desenvolvidas nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs).

No 3º capítulo apresentaremos os resultados de nossa pesquisa, seguidos de uma análise geral, elaborada com base no referencial teórico adotado. Veremos, pois, quais os aspectos mais importantes evidenciados pelas falas dos participantes, avaliando os avanços e desafios vividos pelas escolas estaduais e pelos profissionais da Subsecretaria Regional de Educação da Cidade de Goiás na implementação do AEE.

Por fim, nas Considerações Finais formularemos uma síntese que integre os elementos relevantes de nossa trajetória de pesquisa e as descobertas que emergiram do confronto entre teoria e prática. Nessa perspectiva, indicaremos quais as tensões presentes na efetivação da proposta inclusiva e do AEE nas escolas da rede estadual. Sugeriremos também algumas alternativas para as tensões observadas em campo, tendo como meta a ampliação do olhar em relação ao nosso objeto de estudo.

Capítulo 1 – As políticas de inclusão e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil: uma breve análise.

1.1. As políticas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais implementadas a partir da década de 1990.

Historicamente, a educação do deficiente esteve sob a responsabilidade de particulares e de instituições privadas de natureza filantrópica. Seguindo um modelo segregacionista, defendia-se a separação entre os “normais” e os “anormais” - que por suas condições físicas, cognitivas e psicológicas não podiam frequentar as escolas regulares junto com os demais estudantes. Já a partir da década de 1970, observamos a estruturação das conhecidas classes especiais, que agrupavam em um mesmo ambiente alunos com diferentes deficiências e distúrbios, que recebiam atendimento de professores especializados e profissionais da saúde. Nesse período, temos a hegemonia da perspectiva médico-clínica, fundamentada nos padrões de normalidade e funcionalidade socialmente instituídos. De acordo com essa concepção, era preciso corrigir as anomalias e disfunções apresentadas pelos portadores de necessidades especiais (utilizando a terminologia da época), o que possibilitaria a sua relativa integração na sociedade (JANNUZZI, 2004).

De acordo com Tunes (2003), as concepções referentes à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais podem ser divididas em duas diferentes vertentes. Na primeira, estão os que acreditam que o desenvolvimento humano é biologicamente condicionado. Tal abordagem procura demonstrar que um distúrbio físico leva, automaticamente, a um déficit no processo de desenvolvimento cognitivo e intelectual. Defende, pois, um posicionamento marcadamente determinista, com foco nas limitações e não nas possibilidades de aprendizagem e nas potencialidades desses sujeitos. Na segunda, estão os que acreditam que o desenvolvimento é culturalmente condicionado e tem fortes bases sociais. Trabalham pois, numa perspectiva inclusiva, na medida em que acreditam nas ferramentas culturais e nos processos de socialização como elementos essenciais no gerenciamento das diferenças.

A educação da pessoa com deficiência¹ no Brasil só adquire novos contornos a partir da década de 1990, período de emergência e consolidação do paradigma da inclusão. Com a Constituição de 1988 uma série de movimentos e organizações que militavam pela causa ganham visibilidade no contexto da redemocratização do Estado. As discussões sobre equidade, justiça social, cidadania e direitos sociais – entre eles o direito ao ensino de qualidade – adquirem maior centralidade, exigindo dos governos (e da sociedade civil) uma nova postura, além de políticas públicas de valorização e proteção. Partimos aqui do pressuposto de que a inclusão sugere a mobilização conjunta dos três componentes da cidadania – os direitos sociais, os direitos políticos e os direitos civis – uma vez que reconhece a igualdade de todos perante a lei como princípio basilar na superação das diferentes formas de exclusão e marginalização (JANNUZZI, 2004; KASSAR, 2011).

A Carta Constitucional, em seu art. 227 (BRASIL, 1988), explicita o dever do Estado, da família e da sociedade com a promoção dos direitos fundamentais de todas as crianças e adolescentes. Já no art. 208, inciso III, menciona o compromisso dos governos – em sua esfera federal, estadual e municipal – com a oferta do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Nessa perspectiva, destacamos a importância da Conferência Mundial de Educação para Todos, promovida pela UNESCO e pelo Banco Mundial em 1990. Realizado em Jontiem (Tailândia), o encontro conclamou os governos de diferentes países, entre eles o Brasil, a firmarem um compromisso com expansão da oferta educacional e com o acesso igualitário de toda a população à escola. Entre as estratégias acordadas na Conferência estava, justamente, a atenção especial aos grupos desamparados e aos portadores de necessidades especiais (UNESCO, 1990).

Quatro anos depois do acordo firmado em Jontiem, temos a divulgação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que expressa o compromisso das na-

¹ Aqui utilizamos o termo sugerido por JANNUZZI (2004), em seu livro que discute as bases históricas da Educação Especial no Brasil. Como veremos mais adiante, com a Lei 9.394/1996, opta-se pelo termo “pessoa com necessidades educacionais especiais” - conceito que será efetivamente institucionalizado pela Resolução CNE/CEB 02/2001 e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

ções signatárias com a inclusão dos estudantes com necessidades especiais nas escolas regulares e o seu acesso aos níveis mais elevados de ensino. Sugere também a reformulação das políticas educacionais implementadas nos diferentes países, de forma a adequá-las à proposta inclusiva.

Considerando as contribuições trazidas pelos documentos mencionados, vemos que

o período em que se inicia a disseminação do discurso sobre Educação Inclusiva é o mesmo em que o país adota uma política de universalização da escolaridade do Ensino Fundamental. Também é o mesmo período em que as agências internacionais difundem as mudanças relativas às matrículas de alunos com deficiências nas escolas comuns [...] (KASSAR, 2011, p. 50).

Divulgada no mesmo ano da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), incorpora alguns dos elementos discutidos nas duas conferências internacionais. De acordo com o documento, as deficiências compreendem todas as disfunções biológicas, psicológicas, fisiológicas e anatômicas que acarretam dificuldades/limitações na realização de determinadas tarefas pelo indivíduo afetado. Relacionam-se, pois, com as chamadas alterações gerais e/ou específicas no funcionamento do corpo humano (de natureza genética ou adquirida). Nesse contexto, a deficiência pode ser definida como um fator limitante que desfavorece (num primeiro momento) a inserção social do sujeito, na medida em que compromete, entre outras coisas, os ciclos de desenvolvimento motor, intelectual/cognitivo, a adaptação à vida comunitária ou o pleno exercício da autonomia. Sendo assim, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, o educando com necessidades especiais requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas (BRASIL, 1994).

Apesar dos avanços observados no debate em torno do tema, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) não promove um rompimento categórico com as práticas de segregação que caracterizavam as tradicionais escolas/classes

especiais. Uma aproximação concreta em relação às práticas de inclusão total só ocorre com a promulgação da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), também conhecida como Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Em seu art. 59, o texto discute as obrigações dos sistemas de ensino com a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais preferencialmente nas salas comuns, garantindo o acesso a currículos flexibilizados, métodos alternativos de ensino, professores especializados, programas sociais suplementares, recursos adaptados, materiais de apoio pedagógico, terminalidade específica² e aceleração de estudos³.

A Resolução CNE/CEB 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por sua vez, traz algumas importantes inovações, entre as quais destacamos: a oferta de classes hospitalares e o atendimento domiciliar aos alunos, que em virtude de doenças e patologias, estejam impedidos de frequentar a escola; a menção ao atendimento educacional especializado como componente da Educação Especial; a proposta de atuação de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis nas unidades de ensino; além da defesa da inclusão dos alunos com necessidades especiais⁴ nas salas comuns. Em seu art. 3º a Educação Especial é definida como modalidade de educação escolar, cuja proposta pedagógica prevê a oferta de recursos e serviços organizados com o objetivo de apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns, de forma a promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos em todas as etapas da educação básica. O documento, contudo, não se posiciona quanto à eliminação das classes especiais, que podem funcionar em caráter extraordinário e/ou transitório.

Lembramos que tanto a Lei 9.394/1996 quanto a Resolução CNE/CEB 02/2001 oficializam a expressão “alunos com necessidades educacionais especiais”,

² A terminalidade específica direciona-se aqueles alunos que, em virtude de deficiências e outros distúrbios, não puderam atingir o patamar exigido para a conclusão do ensino fundamental. Nesses casos as escolas emitem uma certificação de escolaridade, junto com histórico escolar descritivo, que oportunize o acesso desses estudantes aos níveis mais elevados de ensino e à educação profissional.

³ A aceleração de estudos tem como foco os estudantes com altas habilidades/superdotação que superaram as expectativas de aprendizagem previstas para sua idade e/ou etapa de ensino. Nesse caso, o aluno pode avançar nos estudos, concluindo-os em um menor período de tempo.

⁴ De acordo com a Resolução são considerados alunos com necessidades educacionais especiais os estudantes com: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento; dificuldades não vinculadas à causa orgânica específica; dificuldades de comunicação e sinalização; e altas habilidades/superdotação.

que substitui termos como “portador de necessidades especiais” e “pessoa excepcional”, presentes na legislação anterior.

No que se refere ao estado de Goiás, ressaltamos a importância da Resolução 07 de 15 de dezembro de 2006 divulgada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). O documento, que estabelece normas e parâmetros para a educação inclusiva e a Educação Especial no sistema educativo de Goiás, reafirma boa parte dos princípios elencados na legislação nacional. Em seu art. 1º, a educação inclusiva é definida como

processo social, pedagógico, cultural, filosófico, estético e político de ações educativas, pedagógicas e administrativas voltadas para a inclusão, o acesso, a permanência, o sucesso e a terminalidade de todos os alunos na rede de ensino, especialmente aqueles com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (GOIÁS, 2006, p. 01).

Para implementá-la, a rede estadual deverá organizar-se, de forma a oferecer professores com habilitação ou especialização em Educação Especial; professores intérpretes de linguagens e códigos aplicáveis (com foco na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e no Sistema Braille); professores de recursos; professores de apoio para atuarem nas salas regulares; instrutores de LIBRAS e Braille; Salas de Recursos Multifuncionais; e Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs).

Em 2008 é lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), documento fundamental na institucionalização do paradigma da inclusão total no Brasil. A partir de um debate inicial sobre os marcos históricos e normativos da Educação Especial no país, ele garante: a transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até o ensino superior; o Atendimento Educacional Especializado no contraturno e a formação continuada de profissionais para atuação na área; a participação da família e da comunidade na efetivação das práticas inclusivas; os padrões mínimos de acessibilidade arquitetônica/comunicacional; uma proposta pedagógica diferenciada para alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação⁵; e

⁵ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, considera pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em

a articulação intersetorial na implementação das políticas educacionais inclusivas. De acordo com essa nova proposta, deve haver uma articulação efetiva entre as atividades desenvolvidas nas salas regulares (inclusivas) e o Atendimento Educacional Especializado dirigido ao público-alvo da Educação Especial⁶.

Como vimos, a legislação brasileira mais recente defende a ruptura do velho modelo discriminatório e excludente, segundo o qual os sujeitos considerados “anormais” deveriam ser separados dos demais. Em nossos dias, as próprias bases da educação tiveram de ser revisadas. O foco está agora na inclusão do sujeito com as suas necessidades educacionais especiais, e não na sua deficiência (ou limitação) propriamente dita. Nesse contexto, a diferença biológica passa a ser reconhecida como desafio a ser enfrentado pelas escolas, criando-se meios especiais para que esse indivíduo atinja as mesmas metas educacionais estabelecidas para todos os estudantes.

De acordo com Mantoan (2007), a superação das várias formas de exclusão e marginalização a que estão sujeitas, historicamente, as pessoas com necessidades educacionais especiais exige uma categórica mudança de paradigma. Entre os aspectos fundamentais a serem problematizados nesta época de “políticas inclusivas” estão a questão da acessibilidade (arquitetônica e comunicacional, entre outras); a formação e capacitação de profissionais para a atuação nas escolas; e a superação de preconceitos culturalmente arraigados. De fato, são muitas as dificuldades enfrentadas na efetivação de uma verdadeira educação inclusiva – tal como vem sendo definida pela legislação específica e pelos estudiosos do tema. Como sabemos, ainda existe um sério descompasso entre a teoria e prática nas diversas localidades do país.

interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais de desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em área de seu interesse (BRASIL, 2008a). O documento reitera, contudo, a importância da contextualização na formulação de categorizações, considerando a heterogeneidade dos alunos com necessidades educacionais especiais, inseridos em diferentes espaços de ensino-aprendizagem.

⁶ Nessa perspectiva, entendemos que a educação especial deve estar integrada à proposta pedagógica das escolas regulares, não devendo substituí-la mas apenas complementá-la.

O mais recente Plano Nacional de Educação (PNE) - regulamentado pela Lei 13.005 de 25 de junho 2014 – em sua Meta 4 propõe uma série de estratégias voltadas para a expansão da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, considerando todas as dificuldades que a modalidade vem enfrentando em seu processo de implementação. A universalização do acesso à educação básica e ao AEE é um dos eixos centrais nessa discussão, junto com a formação continuada de professores, a ampliação dos serviços de acessibilidade, o estímulo à pesquisa na área e o combate a todas as formas de discriminação.

De acordo com Tunes (2003), o desafio das escolas inclusivas está, justamente, na superação do pensamento determinista, que impõe limites (reais e simbólicos) ao pleno desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, entendemos que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), deva proporcionar meios/condições para que crianças e jovens desenvolvam plenamente suas potencialidades, atuando como sujeitos ativos na construção do conhecimento. Aprofundaremos a discussão sobre o tema em nosso próximo tópico.

1.2. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como componente estratégico das políticas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tem como função complementar e/ou suplementar as atividades desenvolvidas nas salas de aula regulares, garantindo aos educandos com necessidades educacionais especiais o acesso aos conteúdos escolares, podendo ser considerado um novo marco legal, teórico e organizacional da educação pública brasileira (CAVALCANTE, 2011). Para isso deve disponibilizar programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e o acesso às tecnologias assistivas. O serviço, por sua vez, poderá ser ofertado tanto pelas escolas comuns quanto pelos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs) espalhados pelo país.

Considerando as recomendações descritas, a Resolução CNE/CEB 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, reafirma a Educação Especial como modalidade educacional, com ênfase no Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais⁷ (SRMs). Estas, por sua vez, devem disponibilizar materiais pedagógicos e de acessibilidade, equipamentos, mobiliário e recursos didáticos alternativos, como forma de atender as especificidades de estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Estando divididas nos Tipos I e II (ver Anexos), as SRMs constituem espaços primordiais na efetivação das políticas inclusivas, ampliando as possibilidades de aprendizagem dessa clientela e facilitando seu acesso ao currículo. Embora sua oferta pelos sistemas de ensino seja obrigatória, a frequência/matrícula dos alunos no AEE é opcional, estando sujeita às negociações entre as famílias, professores e gestores de cada localidade/comunidade.

O Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011, em seu art. 3º define como objetivos do AEE:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e a garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regulares
- III – fomentar o desenvolvimento dos recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

O documento, que mantém os pontos anteriormente contemplados no Decreto 6.571/2008⁸, garante apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins

⁷ A seleção das escolas contempladas por salas de recursos multifuncionais é feita pelo MEC com base no número de estudantes público-alvo da educação especial obtido pelo Censo Escolar. A aquisição dos mais de 30 itens que compõem as SRMs, a exemplo de computadores e impressoras braille, mouses com acionadores de pressão e mobiliário, é realizada diretamente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, por meio de várias licitações. A entrega dos itens é realizada pelas empresas vencedoras das licitações às escolas urbanas e rurais selecionadas em todo o território brasileiro. Informação disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-com-deficiencia/observatorio/acesso-a-educacao/salas-de-recursos-multifuncionais>>. Acesso em: 26 abr. 2015.

⁸ “No Decreto n. 6.571/2008, em convergência aos princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conhecida como Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU), a educação inclusiva passa a ser definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas da educação, cujo objetivo é garantir a todos iguais condições de acesso, permanência e êxito no processo de escolarização nas salas de aulas comuns das escolas regulares” (CAVALCANTE, 2011, p. 38).

lucrativos envolvidas com a oferta da educação especial em todo o país. No art. 4, vemos que o poder público estimulará o acesso ao AEE de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do art. 9º do Decreto 6.253 de 13 de novembro de 2007 (que Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB⁹ e regulamenta a Lei no 11.494/2007¹⁰). O Artigo 14, por sua vez, admite

para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente. (BRASIL, 2011).

A dupla matrícula implica, pois o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no AEE. A base de cálculo, por sua vez, é feita mediante as informações coletadas pelo Censo Escolar, que é realizado anualmente pelas redes de ensino em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP).

No que se refere especificamente ao AEE, o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), tem como proposta:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, o atendimento escolar aos(às) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncio-

⁹ “O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006. Trata-se de um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios”. Informação disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249>>. Acesso em 05 nov. 2015.

¹⁰ Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

nais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Outro ponto a ser destacado diz respeito à oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede pública de ensino a todos os alunos que se enquadrem nas definições propostas pela legislação, o que fica evidente na sua estratégia 4.4:

garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno (BRASIL, 2014).

Segundo Baptista (2011) as Salas de Recursos Multifuncionais têm sido definidas como espaços prioritários para a ação do educador especializado no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. Nelas são desenvolvidas atividades que se diferenciam daquelas realizadas nas salas de aula comuns, oferecendo a esses estudantes múltiplas possibilidades de aprendizagem, em articulação com as ações desenvolvidas no ensino regular. O AEE integra, pois, um conjunto de procedimentos alternativos/complementares, organizados de forma a garantir o acesso de crianças e jovens ao conhecimento em sua forma elaborada respeitando, na medida do possível, as suas particularidades. De acordo com Cavalcante (2011, p. 40),

para que as escolas da rede pública possam receber as SRM, elas devem atender a certos critérios, tais como, ter matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação registradas no Censo Escolar/MEC/INEP, disponibilizarem professores com formação inicial ou continuada para o Atendimento Educacional Especializado, ter espaço para a instalação dos equipamentos e recursos. Também, as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação devem estar inscritas no Plano de Ações Articuladas (PAR). Para tanto, é necessário que o gestor do município, do estado ou do Distrito Federal garanta professor para o AEE, bem como o espaço para a sua implantação.

Os planos individuais de Atendimento Educacional Especializado, elaborados pelos professores de recursos, por sua vez, têm como objetivo sugerir atividades pedagógicas de complementação/suplementação curricular, garantindo aos alunos com necessidades educacionais especiais o acesso aos conteúdos trabalhados pelas diferentes disciplinas e áreas do conhecimento. Atrelado a isso, os planos propõem o desenvolvimento de habilidades e competências que oportunizem a inserção de jovens e crianças nos diferentes espaços de socialização e no mundo do trabalho. Para isso, o profissional responsável pelo AEE elencará metas gerais, projeções (quase sempre na forma de um cronograma e/ou planejamento quinzenal¹¹), recursos/materiais de apoio e estratégias de ensino que serão utilizadas na promoção da aprendizagem do público-alvo da Educação Especial, considerando os vários tipos de deficiências e as potencialidades inerentes a cada sujeito.

Conforme as *Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011-2012* (GOIÁS, 2010), o AEE se organiza em 5 diferentes áreas:

- 1ª área – Comunicação e Códigos: voltada para estudantes com deficiência auditiva e deficiência visual, com foco no ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), da Língua Portuguesa para surdos e do Sistema Braille.
- 2ª área – Desenvolvimento Cognitivo: direcionada à estudantes com déficit intelectual, podendo também ser acionada em casos de deficiência auditiva, Transtorno de déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e dificuldades de aprendizagem¹². Tem como meta o desenvolvimento de funções como a concentração, a abstração, a criatividade, a memória, o raciocínio lógico, etc.
- 3ª área – Enriquecimento Curricular: atividades planejadas para estudantes com altas habilidades/superdotação.

¹¹ Ver Anexo 3.

¹² Lembramos que na rede estadual de Goiás, além dos estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (que de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva constituem o público-alvo da Educação Especial), realizam o AEE em SRMs alunos com TDAH e outras disfunções como discalculia, dislexia, disgrafia, etc. Eventualmente, são atendidos alunos com dificuldades de aprendizagem não vinculadas à causa orgânica específica. Nesses casos, não temos o cômputo da dupla matrícula para fins de distribuição dos recursos do FUNDEB.

- 4ª área – Tecnologias Assistivas: destinada aos estudantes com deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva e outros distúrbios. Envolve recursos como a comunicação alternativa, a informática acessível, a adequação postural, as órteses/próteses, além do estímulo às atividades da vida diária.
- 5ª área – Arte: direcionada a quaisquer estudantes do AEE que necessitem de complementação e/ou suplementação no desenvolvimento da criatividade, imaginação, interação, senso estético, dentre outros aspectos.

No que se refere à formação dos profissionais para a atuação no AEE a legislação estadual (GOIÁS, 2010) exige a habilitação em nível superior, preferencialmente em Pedagogia, além da Licenciatura em áreas afins. Outra exigência são os cursos de especialização/aperfeiçoamento em Educação Especial, além do vínculo como servidor efetivo da SEDUCE. Entre as suas principais atribuições estão: o agrupamento dos estudantes para o AEE por tipo de déficit; o planejamento das atividades pedagógicas e a seleção dos recursos de apoio que serão utilizados em cada turno de trabalho; a realização de encontros periódicos com pais e/ou responsáveis pelos alunos, informando-lhes sobre os avanços observados durante o seu processo de ensino-aprendizagem; a participação em encontros, reuniões, seminários, cursos e outros eventos promovidos pela SEDUCE; a transmissão de orientações para professores regentes, professores de apoio, intérpretes e instrutores de LIBRAS referentes às especificidades dos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e, eventualmente, distúrbios de aprendizagem..

Considerando todos os aspectos mencionados discutiremos, em nossos próximos capítulos, como tem sido a implementação do Atendimento Educacional Especializado na rede estadual da Cidade de Goiás-GO, tendo com referência a legislação específica, os documentos divulgados pela SEDUCE e os relatos dos gestores/professores envolvidos com a estruturação da proposta inclusiva no espaço investigado.

Capítulo 2 – Caracterização dos espaços de investigação e aspectos metodológicos da pesquisa.

2.1. Procedimentos metodológicos e instrumentos de coleta.

A presente pesquisa, de abordagem qualitativa, tem como principal objetivo avaliar os aspectos envolvidos na implementação do Atendimento Educacional Especializado em SRMs na rede estadual da Cidade de Goiás-GO, tendo como foco os estudantes das Fases I e II do Ensino Fundamental. De acordo com Ludke & André (1986)¹³, a pesquisa qualitativa possui algumas características básicas, dentre as quais destacamos: 1) a coleta de dados descritivos; 2) o foco nos processos e não apenas nos resultados 3) a valorização dos significados culturais atribuídos aos fenômenos observados em campo; 4) a análise indutiva dos registros; 5) o pesquisador como agente da investigação e o ambiente como fonte direta de informação.

Considerando todos os pontos apresentados, nossa proposta de investigação se configura por meio da seguinte pergunta síntese: De que forma o Atendimento Educacional Especializado (AEE) – como componente estratégico das políticas de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais – vem sendo implementado na rede estadual da Cidade de Goiás-GO?

Para que os objetivos de nosso estudo fossem alcançados, optamos pela sistematização de três diferentes etapas. Realizamos, inicialmente uma revisão bibliográfica do tema, buscando nos principais periódicos da última década¹⁴ artigos que abordassem a questão, além das teses, dissertações e livros que nos auxiliassem na compreensão de nossa problemática. Efetuamos também uma análise detalhada de documentos oficiais¹⁵ elaborados pelo Ministério da Educação (incluindo Leis, Diretrizes, Resoluções, Políticas e Pareceres) que regulamentam a proposta de inclusão

¹³ Cf. BOGDAN, R; BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for Education*. Boston, Allyn and Bacon, 1982.

¹⁴ Por principais periódicos entendem-se os bem avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

¹⁵ De acordo com Ludke & André (1986, p. 38), a análise documental é uma técnica valiosa na abordagem de dados qualitativos. São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser utilizados como fonte de informação, incluindo “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares”.

de alunos com NEEs no contexto escolar, tendo como núcleo o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais. Por fim, indicamos a necessidade da manipulação das bases de dados oficiais divulgadas pelo Censo Escolar e pela Secretaria de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) de Goiás.

A segunda etapa de nosso estudo, consistiu na realização de entrevistas semi-estruturadas¹⁶ com gestores da Subsecretaria Regional de Educação da Cidade de Goiás, responsáveis pela implementação do AEE nas escolas estaduais do município. Entre os participantes selecionados estão dois membros da equipe multiprofissional, que oferecem apoio técnico e pedagógico aos educadores que atuam nas SRMs da localidade pesquisada.

Logo em seguida, foram entrevistados professores de apoio e professores de recursos de duas escolas da rede pública estadual da Cidade de Goiás-GO. Os instrumentos de coleta utilizados foram as gravações de áudio e os registros manuais, realizados mediante a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponibilizado pela Universidade de Brasília.

Pensamos, inicialmente, em coletar dados nas duas escolas de Ensino Fundamental Fase I, que oferecem o AEE no contraturno na Cidade de Goiás-GO. Contudo, já que um dos estabelecimentos recusou-se a participar de nosso estudo, tivemos que reorganizar nosso recorte, selecionando uma outra unidade, voltada para a Fase II do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, os estabelecimentos de ensino selecionados para a realização de nossa pesquisa foram a Escola Beatrice Bemis (que oferece a Fase I do Ensino Fundamental) e a Escola Maria Montessori (que oferece a Fase II do Ensino Fundamental). Optamos pela utilização de nomes fictícios – que fazem referência a figuras importantes da história da Educação Especial – como forma de resguardar a identidade das instituições participantes e evitar possíveis embaraços. Os roteiros das entrevistas estão disponíveis para consulta nos Apêndices 1 e 2.

¹⁶ Segundo Ludke & André (1986), as entrevistas semiestruturadas promovem uma interação importante entre o pesquisador e o participante, não havendo a imposição de uma ordem rígida de questões. Nessa perspectiva, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém, de forma mais flexível e articulada com o problema da pesquisa.

Em nossa incursão em campo, investigamos como as políticas de inclusão (que têm o AEE como um de seus principais desdobramentos) têm sido abordadas e discutidas pela equipe gestora da Subsecretaria Regional Educação da Cidade de Goiás e pelas escolas estaduais selecionadas. Avaliamos também quais os desafios, dificuldades e avanços estão sendo vivenciados nesse decurso e quais as contribuições do AEE para os processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com NEEs.

Entre as questões que foram investigadas nesta última etapa do trabalho, temos: a) a quantidade de alunos que realizam o AEE no referido município e nas escolas pesquisadas b) o número de profissionais mobilizados c) o total de Salas de Recursos Multifuncionais em funcionamento e de recursos de apoio disponíveis d) o trabalho que vem sendo desenvolvido pela Subsecretaria Regional de Educação na implementação das políticas inclusivas na rede estadual da Cidade de Goiás-GO e) os aspectos gerais envolvidos na oferta e na estruturação do AEE nas duas escolas selecionadas f) a apropriação dos princípios definidos nas políticas inclusivas pela equipe gestora da Subsecretaria Regional de Educação e pelas unidades de ensino que oferecem o AEE em SRMs g) as conexões entre o trabalho desenvolvido nas SRMs e nas salas regulares.

Tendo em mãos todas as informações necessárias para o estudo, em nossa terceira etapa, partimos para a interpretação (teoricamente fundamentada) dos fatores envolvidos na institucionalização do AEE na rede estadual da Cidade de Goiás-GO, em sua articulação com as políticas inclusivas, direcionadas ao público-alvo da Educação Especial. Os resultados gerais de nossa investigação serão, efetivamente, apresentados no 3º Capítulo.

2.2. Contextos de pesquisa.

2.2.1 A rede estadual de ensino e a Subsecretaria de Educação da Cidade de Goiás-GO: informações preliminares.

A atual Secretaria de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) de Goiás, reestruturada pela Lei Estadual 18.687 de 03 de dezembro de 2014¹⁷, promoveu a integração das atividades desenvolvidas pela Secretaria de Educação, pela Secretaria de Cultura e pela Agência Goiana de Esporte e Lazer. A atual Superintendência Executiva de Educação conta com 38 subsecretarias, gerenciando em torno de 1.095 unidades escolares que abrangem o Ensino Fundamental e Médio, assim como a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino a Distância.

As políticas de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais estão sob a responsabilidade da Gerência de Ensino Especial (GEEE), departamento subordinado à Superintendência de Inteligência, Pedagogia e Formação da SEDUCE. Por meio do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (Peedi) a Gerência, em parceria com outros departamentos de ensino e com as Subsecretarias Regionais de Educação (SREs), coordena a proposta desenvolvida nas salas de aula comuns junto aos estudantes com necessidades educacionais especiais, bem como as estratégias referentes ao Atendimento Educacional Especializado (GOIÁS, 2013). Para isso conta com uma Rede de Apoio à Inclusão (Reai), composta por: Equipe Multiprofissional (que agrupa assistentes sociais, fonoaudiólogos, pedagogos e psicólogos)¹⁸; intérpretes de LIBRAS; instrutores de Braille/LIBRAS; professores de recursos; professores de apoio à inclusão; profissionais de apoio administrativo de higienização; Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs)¹⁹; Centro de Apoio Pedagógico para Pessoas com Deficiência Visual (CAP/CEBRAV); Centro de Capacitação de Profissionais da

¹⁷ Que dispõe sobre a reorganização administrativa do Poder Executivo e dá outras providências.

¹⁸ As equipes visitam as escolas da rede semanalmente, atendendo – em parceria com os professores de recursos – os alunos com necessidades educacionais especiais junto com suas famílias.

¹⁹ Os CAEEs são constituídos por unidades escolares que oferecem, exclusivamente a educação especial, atendendo aos preceitos contidos na Resolução 193 CEE/GO, Art. 18, inciso V, §1º. Nesse contexto, a Gerência de Ensino Especial orienta as escolas especiais a se reorganizarem como CAEEs, com foco no atendimento educacional complementar realizado no turno inverso ao da escolarização (GOIÁS, 2010).

Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS); Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar (Projeto Hoje); Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS); Centro Educacional de Atendimento às Diferenças de Aprendizagem (CEADA).

A Subsecretaria Regional de Educação da Cidade de Goiás, que foi o nosso primeiro espaço de pesquisa, está situada na Rua Professor Alcides Jubé, s/n, Centro. Entre os municípios atendidos pelo órgão estão: Araguapaz, Aruanã, Buriti de Goiás, Faina, Cidade de Goiás, Matrinchã, Mossâmedes, Mozarlândia e Sanclerlândia.

A implementação das políticas inclusivas e o apoio técnico/pedagógico às atividades desenvolvidas nas escolas estão sob a responsabilidade da equipe multiprofissional, que na Cidade de Goiás-GO é composta por 1 psicóloga e 1 assistente social²⁰, que trabalham em turno de 30 horas semanais. Além disso, cada SRE conta com os serviços de um mediador da inclusão, encarregado de transmitir as informações disponibilizadas pela Gerência de Ensino Especial da SEDUCE para toda a rede e elaborar relatórios periódicos sobre as ações desenvolvidas pelos municípios. Em nossa visita à Subsecretaria Regional de Educação constatamos a mediadora da inclusão estava de licença e não mais voltaria em virtude de aposentadoria. O cargo encontra-se, assim, temporariamente disponível.

Entre as atribuições da equipe multiprofissional está a capacitação dos professores que atuam na inclusão; a orientação às famílias dos estudantes com necessidades educacionais especiais; e as avaliações, orientações e encaminhamentos para a área da saúde. Frequentemente a SEDUCE oferece cursos de formação voltados para a Educação Especial Inclusiva. A equipe desloca-se então para Goiânia-GO, participando das atividades promovidas pela Gerência de Ensino Especial. Na volta, essas informações são repassadas para os professores de apoio (que atuam nas salas regulares) e professores de recursos (responsáveis pelo AEE em SRMs) dos municípios atendidos pela Subsecretaria Regional de

²⁰ Lembramos que de acordo as *Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011/2012* (GOIÁS, 2010), a equipe multiprofissional deve ser composta por pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, intérpretes e instrutores. Concluímos, pois, que na Subsecretaria de Educação da Cidade de Goiás há uma considerável defasagem de servidores, o que compromete a efetividade e qualidade dos atendimentos fornecidos às escolas e aos estudantes com NEEs.

Educação, incluindo a Cidade de Goiás-GO.

No que se refere à avaliação do público-alvo da Educação Especial, a rede utiliza o Formulário de Avaliação para a Diversidade que recorre a uma série de elementos abordados pela teoria histórico-cultural de Vigotski. O modelo propõe a produção de registros sistemáticos sobre a aprendizagem dos alunos nas várias áreas do conhecimento (CARVALHO, 2010), tanto nas salas regulares quanto no AEE, destacando a importância de conceitos como mediação, conteúdos científicos, funções mentais superiores, nível de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Nesse contexto, a proposta destaca importância do afastamento em relação às práticas tradicionais de avaliação, de cunho meramente classificatório, dialogando com os estudos sobre a Defectologia²¹ (VIGOTSKI, 2011).

2.2.2. Escola Estadual Maria Montessori²²

O segundo espaço escolhido para a realização das entrevistas foi a Escola Maria Montessori, situada na Rua Edgar Camelo, s/n, Setor Areião, Goiás-GO. Iniciamos o contato com a equipe gestora na segunda quinzena de outubro de 2015. A diretora foi extremamente receptiva, aceitando de bom grado contribuir com nosso estudo. No dia seguinte, tivemos uma breve conversa com a coordenadora pedagógica do período matutino, que nos apresentou à professora de recursos. A partir daí, demos início a coleta de dados, que durou aproximadamente seis dias. Lembramos que todos os participantes foram previamente informados sobre os padrões éticos de sigilo, aceitando contribuir conosco mediante a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponibilizado pela Universidade de Brasília.

Segundo dados registrados em campo, a unidade atende 255 estudantes matriculados no Ensino Fundamental Fase II (1º a 5º ano) e 346 matriculados no

²¹ O processo de desenvolvimento da pessoa com biotipo incomum constitui o núcleo de estudos da Defectologia, ramo da psicologia histórico-cultural que tem como fundamentos básicos a interação social e a aprendizagem mediada pela cultura.

²² Nome fictício que faz referência à médica/pesquisadora italiana que foi uma das pioneiras no trabalho educacional com crianças acometidas por deficiências e distúrbios físicos/cognitivos.

Ensino Médio²³. A faixa etária dos alunos varia de 11 a 20 anos de idade. Tal como a terceira unidade pesquisada, ela é hoje um centro de referência na educação inclusiva, atendendo alunos vindos de vários bairros da região central da cidade, das localidades periféricas (situadas no perímetro urbano) e da zona rural.

A instituição tem um espaço relativamente amplo, com 10 salas de aulas, 1 secretaria, 1 biblioteca, 1 almoxarifado, 1 sala de recursos, 1 sala para professores, 1 pátio descoberto, 1 refeitório, 1 laboratório de informática, 1 cantina, 1 depósito e 1 sala de reforço²⁴. Contudo, a unidade tem problemas graves de infraestrutura como infiltrações no telhado, problemas hidráulicos e rachaduras nas paredes. Os espaços são mal distribuídos e as salas de aula pequenas para agrupar uma grande quantidade de alunos. Carteiras, cadeiras e lousas estão em péssimo estado de conservação.

Entre os funcionários temos: 1 diretora, 1 vice diretora, 1 secretária, 20 professores efetivos/ temporários, 3 coordenadores pedagógicos, 7 professores de apoio (sendo que apenas 1 trabalha em esquema de itinerância), 2 bibliotecárias, 2 auxiliares de secretaria, 1 professor de recursos, 2 intérpretes de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), 1 supervisora de merenda, 2 merendeiras, 04 auxiliares de serviços gerais e 2 guardas noturnos. Todos os espaços cumprem os critérios de acessibilidade, facilitando a circulação livre de cadeirantes e de pessoas com mobilidade reduzida.

A instituição funciona nos períodos da manhã, tarde e noite (das 07 às 22 horas). Mantivemos aqui o foco nas questões relativas à oferta do Ensino Fundamental Fase II. Considerando esse recorte, a unidade conta com 2 turmas de 6º ano, 2 turmas de 7º ano, 2 turmas de 8º ano e 2 turmas de 9º ano. Nas aulas regulares, os alunos trabalham os conteúdos básicos do Ensino Fundamental, Fase II, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e o Projeto Político-Pedagógico da escola.

²³ A implementação do Ensino Médio na Escola Maria Montessori tem início em 2009.

²⁴ Destinada ao Projeto Aprendizagem, que oferece atividades de reforço aos estudantes com dificuldades em áreas específicas do currículo.

2.2.3 Escola Estadual Beatrice Bemis²⁵

O terceiro espaço escolhido para a realização das entrevistas foi a Escola Beatrice Bemis, situada na Praça Jornalista Goiás do Couto, s/n, Bairro João Francisco, Goiás/GO. Já conhecíamos a diretora, uma vez que realizamos dois estágios supervisionados da licenciatura em Pedagogia nesta mesma unidade, sob a supervisão da atual vice-diretora. Portanto, não tivemos dificuldades para estabelecer contato com a equipe e conseguir a autorização para a coleta dos dados e das entrevistas.

Não pudemos, em um primeiro momento, dar início à nossa investigação em virtude da constante falta de água na Cidade de Goiás. Durante aproximadamente quinze dias professores e estudantes da unidade foram dispensados de suas atividades no período vespertino e, eventualmente, no período matutino. Dessa forma, tivemos que redefinir nosso cronograma, postergando a realização das entrevistas para a última semana de outubro.

Após um longo período de espera, demos início às nossas atividades. Lembramos que todos os participantes foram previamente informados sobre os padrões éticos de sigilo, aceitando contribuir conosco mediante a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) concedido pela Universidade de Brasília.

Segundo informações registradas em campo e confrontadas com as tabelas do Censo Escolar 2014²⁶, a unidade atende 187 estudantes, matriculados no Ensino Fundamental Fase I (1º a 5º ano), na faixa etária que vai dos 6 aos 12 anos de idade. Criada em 1978 pelo bispo Dom Abel Ribeiro Camelo, ela é hoje um centro de referência de educação inclusiva, atendendo alunos vindos de vários bairros da região central da cidade, das localidades periféricas (situadas no perímetro urbano) e da zona rural.

A instituição tem 8 salas de aulas, áreas de lazer/convivência,

²⁵ Nome fictício que faz referência a uma das fundadoras da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Brasil.

²⁶ Informações disponíveis em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>>. Acesso em: 27 set. 2015.

biblioteca/brinquedoteca, 1 sala de reuniões, 1 almoxarifado, 1 sala de recursos multifuncionais, pátio, playground, horta, 1 laboratório de informática (com 15 computadores) e 1 refeitório. Em nossas visitas mais recentes, pudemos observar muitos problemas de infraestrutura como infiltrações no telhado, goteiras, paredes descascadas e torneiras/sanitários quebrados. Entre os funcionários temos: 1 diretora, 1 secretária, 1 vice-diretora, 8 professores efetivos, 4 professores temporários, 2 coordenadores pedagógicos, 3 professores de apoio, 1 intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), 1 supervisora de merenda e 13 agentes administrativos educacionais (incluindo merendeiras, vigias e auxiliares de serviços gerais). Todos os espaços cumprem os critérios de acessibilidade, facilitando a livre circulação de cadeirantes e de pessoas com mobilidade reduzida.

A unidade funciona em tempo integral (das 07 às 16 horas), com 1 turma de 1º ano, 1 turma de 2º ano, 2 turmas de 3º ano, 1 turma de 4º ano e 2 turmas de 5º ano. A sala de EJA (Educação de Jovens e Adultos) está situada na Unidade Prisional da Cidade de Goiás, atendendo os alunos (em privação de liberdade) no período matutino.

Nas aulas regulares, os alunos trabalham os conteúdos básicos do Ensino Fundamental, Fase I, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e o Projeto Político-Pedagógico da escola. Nas oficinas e atividades complementares – que ocorrem no contraturno – os educandos têm acesso a uma série de propostas alternativas como aulas de esportes/artes, oficinas temáticas e atividades de reforço escolar (com foco no letramento e na alfabetização matemática).

2.3. Sujeitos da pesquisa.

O primeiro sujeito da pesquisa, que aqui será identificado como Entrevistada 1, possui graduação em Psicologia. Atua na área de inclusão desde 1999, como profissional efetiva da SEDUCE. A Entrevistada 2, por sua vez, possui graduação em

Serviço Social, tendo iniciado o trabalho na inclusão também em 1999. Ambas compõem a Equipe Multiprofissional da Subsecretaria Regional de Educação da Cidade de Goiás, sendo responsáveis pela implementação do AEE nas escolas da rede estadual e pela capacitação de profissionais para a atuação na Educação Especial Inclusiva. A entrevista com as duas servidoras foi realizada em setembro de 2015.

Nosso terceiro sujeito da pesquisa, que chamaremos de Entrevistada 3, atua como professora de recursos da Escola Maria Montessori há 5 anos. Possui graduação em História e Artes Visuais e pós-graduação em Métodos e Técnicas de Ensino. Além disso, acumula uma série de cursos de aperfeiçoamento na área da inclusão, oferecidos, tanto pela Subsecretaria Regional de Educação da Cidade de Goiás quanto por outras instituições de Ensino Superior. É funcionária efetiva da rede estadual há 16 anos. Suas falas foram coletadas em outubro de 2015.

Nossa Entrevistada 4, possui graduação em Letras e pós-graduação em Psicopedagogia. Atua como professora de apoio na Escola Maria Montessori desde 2007, auxiliando dois estudantes de Ensino Médio em esquema de itinerância. No momento, não está diretamente envolvida com o atendimento aos alunos do Ensino Fundamental. Contudo, optamos pela coleta de seu relato, tendo em vista os seus 26 anos de experiência na docência e sua participação direta na implementação do AEE na unidade pesquisada. A servidora é reconhecida pela equipe como a profissional mais experiente na área da inclusão, estabelecendo uma interação significativa com a professora de recursos. A entrevista foi finalizada em outubro de 2015.

A professora de recursos da Escola Beatrice Bemis, por sua vez, fez Licenciatura em Geografia e especialização em Psicopedagogia. Além disso, possui cursos diversificados na área da inclusão e aperfeiçoamento em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Atua no AEE há aproximadamente 2 anos, tendo 15 anos de experiência na docência. Em nossa descrição ela será apresentada como Entrevistada 5. A coleta de suas falas foi concluída em outubro de 2015.

Por fim, nossa Entrevistada 6, possui graduação em História e uma série de formações complementares na área da inclusão. Já atua na Escola Beatrice Bemis há 13 anos. Já foi, inclusive, professora de recursos na unidade, por um curto período. No momento, atende dois estudantes com TGD e TDAH (associado à comorbi-

dades²⁷) do 4º ano, no período da manhã e 3 estudantes (com Síndrome de Down) no período da tarde²⁸, em esquema de itinerância. Essa, que foi nossa última entrevista, foi realizada em outubro de 2015.

²⁷ O conceito refere-se à coexistência entre diferentes transtornos e doenças. Utilizamos aqui o termos descritos nos laudos médicos disponibilizados pela educadora para nossa consulta.

²⁸ Por se tratar de uma escola de tempo integral, são oferecidas oficinas, reforço escolar e atividades alternativas no contraturno.

Capítulo 3 – Análise dos resultados da pesquisa: diálogos entre teoria e prática no campo da Educação Especial Inclusiva.

3.1. A implementação do AEE na rede estadual na perspectiva dos profissionais da Subsecretaria Regional de Educação da Cidade de Goiás.

A partir da análise documental e de entrevistas com membros da equipe multiprofissional da Subsecretaria Regional de Educação, verificamos que a implementação do AEE nas escolas estaduais da Cidade de Goiás-GO teve início no final da década de 1990.

Em *Atendimento Educacional Especializado – AEE: Perspectivas para a Educação Inclusiva em Goiás, Caderno 1* (CARVALHO; CARVALHO; CUSTÓDIO, 2010a), a equipe da SEDUCE apresenta as bases teóricas que orientam o Atendimento Educacional Especializado no estado de Goiás, explicitando sua preocupação com as diferentes formas de preconceito/segregação e com os marcos legais que orientam as práticas pedagógicas inclusiva. Além disso, o documento oferece um detalhamento sobre os planos de AEE, sobre a Proposta de Avaliação para a Diversidade e sobre a estrutura/dinâmica de utilização das Salas de Recursos Multifuncionais.

Uma outra fonte que nos foi disponibilizada pela equipe multiprofissional – e que fundamenta o trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais, sendo utilizada nos cursos de capacitação de professores da rede – expressa a preocupação com o reconhecimento dos vários tipos de necessidades educacionais especiais. Em *Atendimento Educacional Especializado – AEE: Perspectivas para a Educação Inclusiva em Goiás, Caderno 2* (CARVALHO; CARVALHO; CUSTÓDIO, 2010b), são elencados recursos e estratégias de ensino, com foco nas seguintes áreas:

- Deficiência visual – neste tópico o texto propõe uma caracterização de termos como acuidade visual, campo visual, baixa visão, auxílios ópticos e alfabeto Braille sugerindo, em seguida, recursos de apoio adequados para o trabalho pedagógico nas SRMs e nas salas regulares.

- Deficiência auditiva – neste item temos a explicitação do termo; a diferenciação entre surdez e deficiência auditiva (considerada em seus diferentes níveis que vão de leve a profunda); esclarecimentos sobre a Língua Brasileira de Sinais, cultura surda e educação bilíngue; debate sobre a legislação específica, com ênfase na Lei 10.098/2000; discussão sobre a importância do ensino de Língua Portuguesa para surdos; e a explicitação da relação entre linguagem e desenvolvimento.
- Surdocegueira – o documento apresenta as características básicas do distúrbio, fazendo uma diferenciação entre surdocego total, surdez profunda associada à baixa visão, surdez moderada associada à baixa visão, surdez moderada associada à cegueira e comprometimentos parciais. Por fim, o texto menciona os desafios na aquisição de sistemas de comunicação como o método dactilográfico, o método Todoma²⁹ e o Sistema Braille.
- Deficiência física – capítulo que se ocupa da diversidade de tipos de deficiência física e de seus fatores associados. O tópico oferece esclarecimentos sobre paralisia cerebral, distrofia muscular, amputação e lesão medular, sugerindo estratégias de ação pedagógica, indicadas para cada caso específico. Discute também a questão da acessibilidade arquitetônica e das tecnologias assistivas como instrumentos facilitadores da aprendizagem em contextos inclusivos.
- Deficiência intelectual – ênfase na conceituação e classificação da deficiência intelectual. O tópico propõe também a avaliação pedagógica do desenvolvimento e o fortalecimento das habilidades cognitivas de crianças e jovens com déficit cognitivo que realizam o AEE nas escolas regulares.
- Deficiência múltipla – discussão sobre a associação entre diferentes tipos de deficiências físicas, sensoriais e psíquicas. Menciona também os recursos pedagógicos e as estratégias de ensino indicadas para cada caso específico.

²⁹ “A pessoa com surdocegueira deve desenvolver formas de comunicação alternativas, como o alfabeto dactilológico (letras do alfabeto que se formam pelas posições dos dedos sobre as mãos) ou a Todoma, que consiste na percepção por meio das mãos na boca de quem fala para interpretar a vibração dos sons de cada palavra”. Informação disponível em: <<http://www.apaesp.org.br/todospelosdireitos/SitePages/deficiencias.html>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

- Transtornos Globais de Desenvolvimento – caracterização do transtorno autista, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento. Elenca, em seguida, uma série de sugestões para o trabalho pedagógico com as pessoas com TGD.

Durante os cursos de formação/capacitação oferecidos pela Subsecretaria Regional de Educação da Cidade de Goiás espera-se que os profissionais que atuam na inclusão se apropriem dos conceitos, terminologias e indicações apresentados no material de apoio. O Plano de Atendimento Educacional Especializado, por sua vez, deve ser estruturado tendo como referência a diferenciação estratégica entre as várias necessidades educacionais especiais observadas.

Em nossa conversa com a equipe multiprofissional da Subsecretaria Regional de Educação tivemos dificuldades para obter dados precisos sobre as matrículas dos alunos com NEEs, efetivadas nas escolas estaduais do município. Nossa Entrevistada 1 sugeriu então que vasculhássemos as bases de dados do MEC e do INEP, já que houve uma pequena variação (nesse quesito) entre os anos de 2014 e 2015.

Segundo dados preliminares do Censo Escolar 2014³⁰, a Cidade de Goiás-GO atende aproximadamente 88 estudantes com NEEs, matriculados nas escolas estaduais e municipais da rede pública. Destes, 64 frequentam o Ensino Fundamental (Fases I e II).

Tendo como recorte apenas a rede estadual (urbana e rural) da Cidade de Goiás-GO, vemos que aproximadamente 49 estudantes com necessidades educacionais especiais estão matriculados nas Fases I e II do Ensino Fundamental, em jornada integral e parcial de estudos. Destes, 18 alunos frequentam as séries iniciais (1º ao 5º ano) e 31 alunos frequentam as séries finais (6º ao 9º ano).

³⁰ A Subsecretaria de Educação não forneceu informações precisas relativas ao ano de 2015. De qualquer forma, lembramos tratar-se de valores aproximados tendo em vista a alta rotatividade de alunos nas escolas da rede estadual do município.

Tabela 1: Matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na Cidade de Goiás.

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula Inicial									
	Educação Especial (alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)									
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio	
	Creche		Pré-Escola		Anos Iniciais		Anos Finais			
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integra
CIDADE DE GOIÁS/GO										
Estadual Urbana	0	0	0	0	0	18	24	7	18	5
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Urbana	0	0	1	0	11	0	0	0	0	0
Municipal rural	0	0	0	0	1	0	3	0	0	0
Estadual e Municipal	0	0	1	0	12	18	27	7	18	5

Fonte: Censo Escolar 2014 – Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>> Acesso em: 30 set. 2015.

De acordo com as informações disponibilizadas pelas duas servidoras que compõem a equipe multiprofissional da Subsecretaria de Educação da Cidade de Goiás, das 9 escolas estaduais do município, apenas 5 oferecem Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno: duas com foco nas primeiras séries do Ensino Fundamental e cinco direcionadas às séries finais do Ensino Fundamental. No total, 46 profissionais (efetivos e temporários) da inclusão – entre professores de recursos, professores de apoio e intérpretes de LIBRAS – atuam nas escolas estaduais do município³¹.

Boa parte dos profissionais de apoio da rede trabalha em esquema de itinerância, que consiste no atendimento a mais de um aluno com NEEs em um único turno de trabalho. Para isso, eles têm que exercer funções em diferentes turmas, dividindo sua carga horária, de acordo com as necessidades evidenciadas pelos estudantes e pelos professores regentes. Em outros casos, atendem dois ou mais alunos em uma mesma sala.

³¹ 34 profissionais de apoio à inclusão, 5 professores de recursos e 7 intérpretes de LIBRAS.

Em consonância com a legislação estadual, realizam o AEE na Cidade de Goiás alunos com deficiências (auditiva, visual, intelectual e múltipla), transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Cerca de 20% do total dos atendimentos direcionam-se também aos alunos com dificuldades de aprendizagem (em virtude de distúrbios como TDAH, dislexia, discalculia, etc.) devidamente atestadas por laudo médico. Lembramos, contudo, que nesses casos, os estudantes não têm direito a professor de apoio nem à dupla matrícula (para fins de alocação de recursos do FUNDEB).

Apresentaremos agora os aspectos mais importantes relacionados à implementação do AEE na rede estadual da Cidade de Goiás-GO, tendo como referência as falas das servidoras da Subsecretaria Regional de Educação, coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas. Considerando nosso recorte de pesquisa, problematizaremos os desafios observados ao longo de quase duas décadas de funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais no referido município. Avaliaremos também quais as maiores barreiras enfrentadas pela equipe multiprofissional na materialização das políticas inclusivas e no enfrentamento das várias formas de exclusão.

Quando questionadas sobre as dificuldades vivenciadas na implementação das políticas inclusivas e do AEE na Cidade de Goiás-GO, as Entrevistadas 1 e 2 mencionaram os seguintes pontos:

- Embates na relação entre as escolas e as famílias dos estudantes com necessidades educacionais especiais atendidos pela rede. Como fomos informados, muitos pais não dão a devida importância ao AEE realizado no contraturno, o que dificulta o alcance dos resultados previstos pelas políticas inclusivas.
- Resistência dos professores regentes à inclusão efetiva dos alunos com necessidades educacionais especiais nas salas regulares. De acordo com os depoimentos, vemos que os professores de apoio são integralmente responsabilizados pela aprendizagem dos alunos. Trata-se de uma questão problemática, uma vez que as políticas inclusivas reiteram o compromisso obrigató-

rio de toda equipe docente e da comunidade escolar com a qualidade do ensino ofertado ao público-alvo da Educação Especial.

- Prejuízos trazidos pela itinerância dos profissionais de apoio, que devem atender, ao mesmo tempo, uma grande quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais distribuídos nas diferentes salas e turmas. Segundo as falas coletadas, o ideal seria que houvesse um professor de apoio para cada aluno, o que ampliaria as chances de aprendizagem e a assimilação dos conteúdos trabalhados nas aulas regulares.
- Barreiras no que se refere à articulação entre a Educação Especial e a área da saúde. Segundo as participantes, há dificuldades significativas para conseguir atendimento médico-clínico nos hospitais e unidades de saúde do município, o que impede a emissão de laudos médicos que atestem o direito ao AEE no contraturno. Em alguns casos, os pais têm que entrar com processos no Ministério Público para garantir que os estudantes tenham um profissional de apoio em sala de aula. Nesse sentido, elas sinalizam a necessidade de um trabalho em rede, que agregue o campo da educação, da saúde e da assistência social, tendo como meta a ampliação da qualidade de vida e do desempenho escolar de crianças e jovens acometidos por deficiências e outros distúrbios.

Por fim, as entrevistadas concluem que a lei garante o acesso do aluno ao conhecimento expresso nos conteúdos curriculares. Contudo, há uma série de condições objetivas que impedem que os estudantes com necessidades educacionais especiais alcancem os mesmos resultados que os demais, o que se deve, em parte, à falta de comprometimento de alguns profissionais, das famílias e do próprio poder público com a inclusão.

Os documentos disponibilizados pela Subsecretaria Regional de Educação da Cidade de Goiás retomam boa parte dos elementos já discutidos pela legislação nacional, sobretudo pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e pelo Decreto 7.611/2011. Segundo informações fornecidas pela equipe multidisciplinar, há um esforço no sentido de “fazer va-

ler” o direito dos estudantes com necessidades educacionais especiais à educação de qualidade, garantindo o auxílio de profissionais de apoio e de recursos de acessibilidade.

De acordo com a Entrevistada 1, desde a implementação da educação inclusiva e do AEE na Cidade de Goiás-GO, em meados de 1999, muitos avanços foram observados. Os estudantes, que antes estavam excluídos das salas regulares, hoje têm acesso a todas as etapas da educação básica nas escolas estaduais do município. Embora nem todas as unidades de ensino ofereçam o AEE, o público-alvo da Educação Especial pode frequentar as SRMs mais próximas de sua residência, sem grandes dificuldades.

A Entrevistada 2, por sua vez, destacou a preocupação da SEDUCE com a formação de professores de apoio e professores de recursos, capacitando-os para a atuação em contextos inclusivos. De fato, ao longo de quase duas décadas de vigência do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, a Subsecretaria Regional de Educação da Cidade de Goiás capacitou – através de cursos de aperfeiçoamento de curta/longa duração – uma grande quantidade de profissionais, oferecendo também materiais para estudos complementares que são realizados nas próprias escolas.

Como pudemos observar em campo, as professoras de recursos e as professoras de apoio da Escola Beatrice Bemis e da Escola Maria Montessori participam dos cursos oferecidos pela Subsecretaria Regional de Educação, no mínimo, uma vez por mês. As unidades de ensino, de fato, expressam a preocupação com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em seus Projetos Político-Pedagógicos, estabelecendo metas de aprendizagem de curto, médio e longo prazo para essa clientela.

As Entrevistadas 1 e 2 reiteram a importância da superação do modelo integracionista, segundo o qual as crianças com NEEs deveriam ser, deliberadamente, separadas das demais, frequentando as tradicionais escolas e classes especiais.

O aluno, como sujeito inserido num determinado contexto sociocultural, carrega uma série de especificidades/singularidades que, segundo elas, devem ser reco-

nhecidas e consideradas pelos professores em suas práticas cotidianas. Sendo assim, as unidades inclusivas devem estar preparadas para agregar as diferenças, oferecendo aos estudantes condições objetivas de aprendizagem e participação nas rotinas escolares.

Contudo, esse processo não está isento de contradições. Como vimos nos tópicos apresentados, alguns educadores impõem resistências a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nas salas regulares, lançando toda a responsabilidade do trabalho educativo para os profissionais de apoio e professores de recursos. No que se refere aos aspectos simbólicos que orientam as práticas de inclusão, detectamos alguns pontos de tensão. De acordo com as participantes, os preconceitos persistem, a despeito dos princípios elencados na legislação específica. Indivíduos pertencentes às minorias, por vezes, têm suas demandas negligenciadas, já que nem todos os seus direitos são efetivamente respeitados nas diferentes esferas da vida social. Nessa perspectiva ainda há um marcado descompasso entre a norma e a sua real aplicação.

No que diz respeito ao AEE, as profissionais da equipe multiprofissional destacam a falta de compromisso das famílias, que não dão ao serviço oferecido no contraturno a devida importância. Tal cenário exige, pois, o fortalecimento das relações entre a escola e os pais dos estudantes com NEEs, tendo como meta o desenvolvimento integral das crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e outros distúrbios (vinculados ou não à causa orgânica específica).

Vejamos agora quais as contribuições oferecidas pelos professores de apoio e professores de recursos entrevistados na interpretação de nosso objeto de estudo e na elaboração de conclusões mais precisas sobre o tema.

3.2. O AEE como componente estratégico das políticas inclusivas nas duas escolas pesquisadas.

3.2.1. Escola Maria Montessori: avanços e desafios na oferta do AEE e da educação inclusiva para alunos da Fase II do Ensino Fundamental.

No que diz respeito à Escola Maria Montessori, a proposta de trabalho defendida no Projeto Político-Pedagógico menciona a oferta de uma educação dinâmica que possibilite a formação de cidadãos críticos e produtivos, com ênfase nos “valores humanos”. Mais a frente, o documento faz referências à pedagogia progressista, assumindo como referencial teórico pensadores como Paulo Freire, L. Vygotsky, J. C. Libâneo, Emília Ferreiro, V. M. Candau, e L. Cavalcante.

No total, 16 alunos com necessidades educacionais especiais (atestadas por laudo médico) estão matriculados na escola. Destes, apenas 10 realizam regularmente o AEE na SRM. Lembramos que a unidade não recebe alunos vindos de outras instituições. Entre as NEEs atendidas na Escola Maria Montessori, temos:

Tabela 2: Quantidade de alunos da inclusão e necessidades educacionais atendidas – Escola Maria Montessori:

Tipos de Necessidades Educacionais Especiais	Quantidade de alunos com NEEs matriculados
Deficiência Intelectual	7
Deficiência Múltipla	3
Deficiência Física	3
Transtornos Globais de Desenvolvimento	1
Surdez	2
	TOTAL = 16 alunos

Fonte: Professora de recursos da Escola Maria Montessori. Tabela organizada pela pesquisadora.

Fragmentando os estudantes por ano/série, observamos a seguinte configuração:

Tabela 3: Quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais em cada turma – Escola Maria Montessori.

Ano/Série³²	Quantidade de alunos com NEEs matriculados
6º ano	4
7º ano	2
8º ano	2
9º ano	1
Ensino Médio (todos os anos/séries).	7
	TOTAL = 16 alunos

Fonte: Professora de recursos e secretaria da Escola Maria Montessori. Tabela organizada pela pesquisadora.

Nos registros oficiais coletados no Sistema de Gestão Escolar – SIGE (por intermédio da secretaria da escola), observamos uma quantidade maior de alunos com NEEs matriculados na unidade³³, que ultrapassa o número fornecido pela professora de recursos da unidade. A explicação par tal discrepância decorre do cômputo de estudantes com dificuldades de aprendizagem (não vinculadas à causa orgânica específica e/ou não atestadas por laudo médico), nos relatórios nominais emitidos pela SEDUCE. Contudo, nesses casos os alunos não tem direito a professor de apoio ou ao AEE no contraturno.

No que se refere à distorção idade/série, o cenário se assemelha ao observado na Escola Beatrice Bemis. De fato, há um esforço no sentido de reduzir

³² Lembramos que em nossa análise mantivemos o foco nos números/dados referentes à Fase II do Ensino Fundamental.

³³ De acordo com Relatório Nominal da SEDUCE, a unidade possui 32 alunos com necessidades educacionais especiais, exatamente o dobro do que fora relatado pela professora de recursos.

as taxas de reprovação e retenção dos alunos³⁴ (incluindo os estudantes com NEEs), de forma que a faixa etária dos estudantes matriculados corresponde às previsões definidas pelos órgãos de gestão e controle, variando entre 10 e 15 anos de idade. Nas turmas do Ensino Médio, a oscilação é um pouco maior, ultrapassando as médias projetadas. A taxa de evasão, nessa etapa de ensino, também é comparativamente maior.

De acordo com o PPP, a escola não desenvolve nenhum projeto paralelo na área da inclusão, estando apenas vinculada ao Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (Peedi). Segundo as professoras entrevistadas, contudo, há um esforço para que os estudantes com NEEs participem de todas propostas implementadas na unidade, junto com os demais alunos.

A escola possui uma Sala de Recursos do Tipo I³⁵. Entre os materiais de apoio e acessibilidade disponíveis temos: 2 microcomputadores (com acesso a Internet), 1 mesa redonda com cadeiras, mesas para computador, material dourado, dominó, memória de numerais, esquema corporal, tapete quebra-cabeça, sacolão criativo, sequência lógica, dominó de animais em língua de sinais, conjunto de lupas manuais, bandinha rítmica, impressora, dominó com textura, armário grande e quadro melanínico e soroban. O ambiente encontra-se bem organizado, acomodando até 10 pessoas por vez.

O espaço para o AEE é relativamente amplo e arejado, localizado nos fundos da escola. Em virtude da distância em relação às salas de aula regulares, encontra-se protegido de ruídos e da excessiva circulação de pessoas, contando também com banheiro individual. São atendidos de 1 a 4 estudantes em cada turno, agrupados de acordo com as necessidades educacionais especiais observadas e a disponibilidade de horário. As crianças frequentam a SRM duas vezes por semana, no contraturno.

Em sua fala, a professora de recursos da Escola Maria Montessori evidencia as especificidades envolvidas no trabalho pedagógico com o público-alvo da Educa-

³⁴ Acreditamos que um dos motivos centrais para a redução das taxas de reprovação (inclusive dos alunos com NEEs) nas escolas pesquisadas deve-se à crescente preocupação com as notas das escolas no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) – que como sabemos, agrega as taxas de aprovação em cada unidade de ensino e os níveis de proficiência dos estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental na Prova Brasil.

³⁵ Ver Anexo 1.

ção Especial. Segundo ela, o planejamento das atividades realizadas na SRM é organizado quinzenalmente³⁶, de acordo com as áreas de atendimento (ver Capítulo 2). Entre os recursos de apoio mais utilizados temos as tarefas impressas, os jogos pedagógicos, os materiais concretos, os brinquedos adaptados, os equipamentos áudio-visuais, os livros infanto-juvenis, os suportes para desenho/pintura e o computador.

Os maiores problemas dos estudantes referem-se à aquisição da leitura/escrita, aliada às dificuldades na realização de cálculos simples e problemas matemáticos. Boa parte dos alunos, sobretudo aqueles com deficiência intelectual, enfrentam impedimentos em áreas específicas como a memorização, a concentração, a comunicação e a abstração. Os planejamentos quinzenais são elaborados de forma individualizada, considerando as particularidades de cada caso e as potencialidades dos estudantes.

De acordo com a Entrevistada 3, entre os maiores desafios enfrentados na oferta do AEE está a falta de compromisso das famílias. Em sua fala, ela afirma que muitos alunos deixam de frequentar as atividades do contraturno em virtude da resistência de pais e responsáveis. Estes, em decorrência de outros compromissos e tarefas diárias, se recusam a trazer as crianças e jovens nos horários agendados. Alguns, de fato, não entendem a importância da proposta desenvolvida nas SRMs, acreditando tratar-se de um serviço supérfluo e/ou desnecessário. Em outros casos, critica-se o uso de jogos pedagógicos e outros recursos lúdicos, que não são reconhecidos como componentes importantes do trabalho pedagógico na educação especial, mas como simples distrações, que podem ser facilmente descartadas do currículo.

Outro ponto que exige um esforço de reflexão refere-se à oferta de recursos de apoio. No caso da Escola Maria Montessori, a Entrevista 3 destaca os problemas no uso de alguns equipamentos como os computadores e softwares, que exigem contínua manutenção em virtude de falhas e defeitos técnicos. Há também um déficit na oferta de tecnologias assistivas e mobiliário adaptado para alunos com deficiência física e deficiência múltipla.

³⁶ Ver formulário disponível no Anexo 3.

Por fim, a Entrevistada 3 destaca os problemas no acolhimento a alguns estudantes, que fazem uso de medicamentos de uso controlado. Segundo ela, nesses casos³⁷, os professores da inclusão enfrentam barreiras para trabalhar os conteúdos básicos e promover os processos de aprendizagem. Frequentemente, a equipe multiprofissional da Subsecretaria de Educação da Cidade de Goiás é chamada a intervir, promovendo um diálogo mais direto entre a escola e os profissionais da área da saúde como neurologistas, psicólogos e psiquiatras.

A Entrevistada 4, por sua vez, revela a necessidade de uma parceria mais estreita entre professores regentes, professores de apoio e professores de recursos. De acordo com ela, é preciso que a equipe da unidade se responsabilize pela materialização das políticas inclusivas na escola. Nessa perspectiva, todos os educadores devem assumir os alunos com NEEs como seus, garantindo o acesso desses estudantes ao conhecimento e aos recursos de apoio descritos na legislação específica.

Mais um desafio apontado pela professora de apoio da Escola Maria Montessori refere-se à oferta de materiais adaptados, não apenas nas SRMs, mas também nas salas regulares. Ela mencionou dificuldades no trabalho com alguns conteúdos escolares que poderiam ser minimizadas se os estudantes – especialmente aqueles com deficiência múltipla – tivessem acesso frequente a um notebook ou a um computador de mesa.

Entre os avanços observados desde a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais e a estruturação do AEE como componente estratégico das políticas inclusivas, a Entrevistada 3 (que atua como professora de recursos na Escola Maria Montessori) destaca:

- O respeito às especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e o seu reconhecimento como sujeitos de direitos.
- O convívio mais harmonioso com as diferenças, uma vez que o AEE deve ser desenvolvido em articulação com as atividades que são trabalhadas nas salas

³⁷ Destacamos aqui a presença de uma estudante com deficiência intelectual associada à esquizofrenia grave, cujo atendimento pedagógico exige grandes esforços da equipe.

regulares. Dessa forma, os estudantes não são excluídos, tendo a chance de ampliar conhecimentos, sanar dúvidas e expressar livremente sua individualidade.

- Melhoria nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com NEEs, que podem desenvolver no AEE habilidades e competências necessárias à sua formação intelectual, social e emocional.

Já a Entrevistada 4 enfatiza, como benefícios essenciais da implementação do AEE na escola pesquisada:

- A ampliação da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, que têm a oportunidade de acumular conhecimentos no AEE, sanar dúvidas e exercitar habilidades (no campo das artes, da comunicação, da literatura, etc.).
- Reconhecimento das especificidades envolvidas no trabalho pedagógico com o público-alvo da Educação Especial.
- Os avanços decorrentes da parceria entre a professora de recursos e os professores de apoio.
- O diálogo entre as experiências vividas no AEE e nas salas regulares, promovendo articulações entre teoria e prática, além da ampliação das conexões entre as diferentes disciplinas (o que nos remete ao conceito de transversalidade e interdisciplinaridade).

A Entrevista 4, de fato, aponta o auxílio prestado pela professora de recursos nas atividades de reforço escolar; no esclarecimento de dúvidas sobre tópicos trabalhados pelos professores regentes; no desenvolvimento de habilidades/competências úteis à vida em sociedade; e na promoção da aprendizagem dos alunos com NEEs, através da utilização de recursos pedagógicos alternativos.

3.2.2. Escola Beatrice Bemis: avanços e desafios na oferta do AEE e da educação inclusiva para alunos da Fase I do Ensino Fundamental.

De acordo com o PPP, a escola desenvolve alguns projetos importantes na área da inclusão, que são: o Projeto Diversiarte, o Projeto Cidadania e Paz e o Projeto Valores. A proposta pedagógica defendida no documento menciona a oferta de uma educação emancipadora, que possibilite a formação de cidadãos críticos e autônomos. Lembramos que a instituição está formalmente vinculada ao Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (Peedi).

Os participantes da pesquisa reiteram o compromisso da equipe docente com os princípios elencados nas políticas inclusivas implementadas em âmbito nacional, expressando uma relativa familiaridade com conceitos fundamentais como “necessidades educacionais especiais”, “diversidade”, “equidade” e “inclusão total”. Segundo as duas profissionais entrevistadas, os estudantes com NEEs participam de todas propostas implementadas na unidade, junto com os demais alunos.

No total, 8 estudantes com necessidades educacionais especiais estão matriculados na Escola Beatrice Bemis. Todos eles realizam regularmente o AEE na Sala de Recursos Multifuncionais. Lembramos que o estabelecimento não recebe alunos vindos de outras instituições. Entre as necessidades educacionais especiais atendidas, temos:

Tabela 4: Quantidade de alunos da inclusão e necessidades educacionais especiais atendidas – Escola Beatrice Bemis.

Tipos de Necessidades Educacionais Especiais	Quantidade de alunos com NEEs matriculados
Deficiência Intelectual	4
TDAH associado a distúrbios de aprendizagem	2
Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD)	1
Surdez	1
	TOTAL = 8 alunos

Fonte: Professora de recursos da Escola Beatrice Bemis. Tabela organizada pela pesquisadora.

No que se refere ao número de matrículas por ano/série, temos a seguinte divisão:

Tabela 5: Quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais em cada turma – Escola Beatrice Bemis.

Ano/Série	Quantidade de alunos com NEEs matriculados
1º ano	1
2º ano	1
3º ano	2
4º ano	3
5º ano	1
	TOTAL = 8 alunos

Fonte: Professora de recursos da Escola Beatrice Bemis. Tabela organizada pela pesquisadora.

Em nossa investigação referente a faixa etária dos alunos com NEEs atendidos na Escola Beatrice Bemis não observamos uma grande desfasagem idade/série. Isso se deve, em parte, à ampliação do acesso à educação básica a esse público desde a primeira infância, em consonância com as exigências trazidas pela legislação específica. Outro ponto a ser considerado refere-se à diminuição acelerada das taxas de reprovação que acompanham a implantação do sistema de ciclos nas escolas do município. De fato, gestores e professores optam pela aprovação automática dos estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e distúrbios de aprendizagem, amparados na Proposta de Avaliação para a Diversidade disponibilizada pela Gerência de Ensino Especial da SEDUCE.

A escola possui uma Sala de Recursos do Tipo I³⁸. Entre os itens disponíveis temos: 2 microcomputadores (sem acesso à Internet), mesa redonda com cadeiras, mesas para computador, material dourado, memória de numerais, esquema corporal, tapete quebra-cabeça, sacolão criativo, sequência lógica, dominó de animais em língua de sinais, conjunto de lupas manuais, bandinha rítmica, impressora, dominó com textura, armário e quadro melanínico. Os jogos e brinquedos ficam guardados em prateleiras, bem acima da mesa estudos. Apesar de apertado, o ambiente encontra-se bem organizado, acomodando no máximo 4 pessoas por vez.

O espaço da SRM é estreito e abafado, localizado nos fundos da escola, bem ao lado quadra de esportes. O ambiente é movimentado e barulhento, exigindo dos frequentadores um grande esforço para se manterem atentos e acomodados. São atendidos de 1 a 3 estudantes em cada turno, agrupados de acordo com as necessidades educacionais especiais observadas e o nível de desenvolvimento.

Os agendamentos preveem um único atendimento semanal, tendo em vista tratar-se de uma escola de tempo integral, onde uma série de atividades e oficinas são realizadas no período vespertino, em parceria com o Programa Mais Educação³⁹. Além disso, boa parte dos alunos, frequenta regularmente instituições de

³⁸ Ver Anexo 1.

³⁹ “O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da

apoio como a APAE e o Centro de Reabilitação da Prefeitura de Goiás no contraturno, o que exige a flexibilização das datas e horários do AEE.

As falas das servidoras entrevistadas na Escola Beatrice Bemis, retomam alguns dos pontos discutidos pela equipe pedagógica de nosso segundo espaço de pesquisa. A Entrevistada 5 destaca a falta de recursos de apoio na SRM. Segundo ela, o ambiente contém poucos materiais pedagógicos adaptados. Os computadores também apresentam problemas, exigindo manutenção constante. De fato, há a necessidade de melhorias urgentes nas instalações da sala. O local é abafado e apertado. Fora isso, fica bem ao lado do pátio, local onde são realizadas as atividades esportivas e oficinas lúdicas no contraturno. É extremamente difícil manter a concentração na sala, em virtude das contantes interrupções e da entrada/saída de crianças e adultos. Em sua fala, a profissional destaca que ela mesma tem que limpar a SRM diariamente, já que as faxineiras não se dispõem a fazê-lo (usando como justificativa a intensa carga de trabalho). Por fim, ela menciona o descaso do governo estadual com a inclusão, já que são exigidas dos professores grandes responsabilidades, sem que haja o devido retorno na forma de serviços e recursos alternativos, que oportunizem o alcance das metas de qualidade previstas para a área.

A Entrevistada 6, por sua vez, salienta os problemas trazidos pelo esquema de itinerância dos professores de apoio, que tem que se dividir entre as diferentes salas para atender vários estudantes com necessidades educacionais especiais ao mesmo tempo. Segundo ela, o ideal seria que houvesse um único profissional para cada aluno – o que contribuiria para a aprendizagem efetiva dos conteúdos escolares e para a compreensão dos tópicos trabalhados pelos professores regentes.

Outro ponto a ser problematizado com base nos relatos apresentados, diz respeito às habilidades exigidas dos professores de apoio e professores de recursos no trabalho com os componentes curriculares básicos. Os profissionais da área, atuam continuamente com a flexibilização dos conteúdos, dos objetivos de ensino e da avaliação da aprendizagem. Espera-se, pois, que tenham o domínio de diferentes áreas do conhecimento e que consigam adequar os temas/assuntos sugeridos pelos PCNs (BRASIL, 1997), tornando-os inteligíveis para os alunos com NEEs. Conforme

jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral”. Informação disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16690>>. Acesso em: 31 out. 2015.

observamos em campo, isso nem sempre acontece. As participantes entrevistadas relatam dificuldades significativas no trabalho com os casos de deficiência intelectual e deficiência múltipla, demandando o suporte da equipe multiprofissional da Subsecretaria Regional de Educação da Cidade de Goiás. De qualquer forma, as atividades seguem seu curso, e o processo de inclusão se intensifica, ainda que de forma gradual (e, por vezes, contraditória).

As falas das servidoras da Escola Beatrice Bemis recuperam muitos dos aspectos já mencionados por suas companheiras de ofício, que atuam na Escola Maria Montessori. Nossa Entrevistada 5, defende o AEE como elemento fundamental na promoção da aprendizagem das crianças com necessidades educacionais especiais, na medida em que favorece:

- O planejamento de atividades individualizadas, com enfoque nas potencialidades dos educandos e nas habilidades desenvolvidas ao longo de seu período de escolarização. Nessa perspectiva, os planos de AEE permitem o trabalho com recursos alternativos como filmes, jogos, música, livros infantis, animações, softwares, entre outros materiais, que não poderiam ser utilizados nas salas regulares – em virtude do tempo e da grande quantidade de alunos matriculados em cada turma.
- A ampliação das aprendizagens do público-alvo da Educação Especial no campo da leitura, da escrita e da comunicação (tendo como enfoque o ensino da LIBRAS e do Sistema Braille), além do desenvolvimento das funções mentais superiores como abstração, memorização, concentração, atenção, raciocínio lógico, etc.

Como falamos no Capítulo 2, na Escola Beatrice Bemis os atendimentos na SRM ocorrem uma única vez por semana. No entanto, isso não parece interferir o alcance dos resultados previstos nos planejamentos quinzenais. De acordo com a Entrevistada 5, os alunos têm evoluído positivamente, considerando (logicamente) as especificidades envolvidas em seu processo de aprendizagem.

Em outro momento de sua fala, a participante frisa a importância do afeto como componente facilitador do trabalho desenvolvido na SRM, o que exige do professor de recursos sensibilidade e habilidades que independem de uma formação formal/técnica na área. Segundo ela, a percepção integral das necessidades dos educandos passa justamente pelo exercício do cuidado, do afeto e da empatia, que possibilita a reflexão sobre as estratégias de ensino e recursos didáticos mais adequados para cada caso.

Quando questionada sobre a importância do AEE em sua articulação com as atividades desenvolvidas na sala regular, a Entrevistada 6, destacou:

- O auxílio prestado pela professora de recursos na aprendizagem dos conteúdos de Língua Portuguesa (com foco na leitura e na interpretação de textos) e na facilitação dos processos de comunicação (tendo como referência a única aluna surda da escola, matriculada no 5º ano).
- O reconhecimento das potencialidades dos alunos e o reforço em aspectos pontuais do currículo nos quais eles apresentam maiores dificuldades.

Contudo, ao final de seu depoimento, a profissional de apoio da Escola Betrice Bemis reitera a importância de um compromisso categórico com as bases teóricas e ideológicas da Educação Especial Inclusiva, tendo como meta o reconhecimento da diversidade em todas as suas manifestações. Nesse sentido, é preciso que os profissionais da inclusão se comprometam com a causa, vencendo os obstáculos enfrentados cotidianamente, de forma criativa e propositiva.

Considerações Finais

Tendo como referência nossa problemática pesquisa, entendemos que os objetivos gerais e específicos apresentados na Introdução foram alcançados. A despeito de nossa curta permanência em campo, pudemos lançar um olhar mais detalhado sobre o Atendimento Educacional Especializado, como componente estratégico das políticas de inclusão e provocar um diálogo mais consistente entre teoria e prática.

O contato com os profissionais envolvidos com a Educação Especial foi particularmente proveitoso. Durante as entrevistas pudemos esclarecer dúvidas, formular hipóteses e entrar em contato com a realidade vivida pelas escolas estaduais da Cidade de Goiás-GO. Desta forma, as contradições inerentes ao paradigma inclusivo foram evidenciadas, exigindo um esforço de compreensão e interpretação, que não se esgota neste trabalho de conclusão de curso. Certamente, buscaremos respostas para as questões aqui sugeridas e aprofundaremos conhecimentos no campo do Atendimento Educacional Especializado.

Concluimos que o discurso sobre a inclusão está relativamente alinhado com as demandas pela consolidação dos direitos civis e sociais no Brasil, sobretudo após a Constituição de 1988. Obviamente, o debate internacional sobre o tema – expresso através de documentos importantes como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) – contribuiu para o significativo prestígio social das políticas inclusivas, como mecanismos de fortalecimento dos grupos marginalizados, entre eles as pessoas com necessidades especiais.

Os desafios enfrentados pelas políticas inclusivas, por sua vez, põem em evidência os limites reais dessa cidadania, marcada por inúmeras inconsistências e contradições. A superação dos preconceitos e diferentes formas de discriminação; a ampliação do acesso aos bens sociais; e o respeito às garantidas fundamentais dos cidadãos são alguns dos pontos que merecem nossa atenção.

De um modo geral, as falas das entrevistadas ressaltam a centralidade do

AEE como componente essencial das práticas inclusivas nas escolas regulares, ampliando as chances de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e outros distúrbios de aprendizagem. Nessa perspectiva – apesar dos problemas enfrentados cotidianamente pelas escolas da rede estadual – a avaliação das políticas implementadas no Brasil e no estado de Goiás a partir da década de 1990 é positiva.

As professoras de recursos das duas escolas pesquisadas demonstram relativa clareza quanto ao processo de institucionalização do AEE como política pública focalizada, que se encontra em fase de estruturação. Expressam, contudo, uma pequena insatisfação com as condições de trabalho que caracterizam a rede estadual, dificultando o alcance das metas de qualidade previstas em documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), a LDBEN (BRASIL, 1996) e a Resolução CEE nº 07 (GOIÁS, 2006).

No caso das professoras de apoio, as falas demonstram um claro compromisso com o desenvolvimento e a inclusão dos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e distúrbios de aprendizagem. As profissionais demonstram apreciar o trabalho com o público-alvo da Educação Especial, destacando a importância de uma boa relação com os professores regentes, que oportunize a aprendizagem dos conteúdos básicos e a adaptação dos recursos didáticos. No que se refere à oferta da AEE, elas reiteram a relevância do intercâmbio de conhecimentos entre as salas regulares e as SRMs. Outro ponto fundamental, refere-se ao reconhecimento das necessidades específicas dos estudantes com NEEs que, segundo elas, são devidamente atendidas pelas professoras de recursos no contraturno.

Com base nos argumentos mencionados, entendemos que a pesquisa contribuiu para o esclarecimento dos aspectos envolvidos na implementação do AEE na Cidade de Goiás-GO e para a discussão sobre os desafios enfrentados na materialização das políticas inclusivas no cotidiano das escolas pesquisadas. Os apontamentos trazidos pela equipe multiprofissional da SRE, também nos auxiliaram na percepção dos fatores de ordem técnica e administrativa que afetam, objetivamente, a configuração do trabalho educativo nas escolas regulares.

Um ponto de tensão presente nesse contexto refere-se à quantidade limitada de profissionais da Subsecretaria Regional de Educação da Cidade de Goiás envolvidos na efetivação das políticas inclusivas no município e nas localidades próximas. Realmente, nos pareceu absurdo que apenas duas pessoas (que nessa pesquisa foram identificadas como Entrevistadas 1 e 2) se responsabilizem pelo auxílio técnico, logístico e pedagógico às escolas da rede estadual das cidades de Araguapaz, Aruanã, Buriti de Goiás, Faina, Cidade de Goiás, Matrinchã, Mossâmedes, Mozarlândia e Sanclerlândia. Chegamos à conclusão que tal cenário precisa ser revertido, caso contrário a qualidade dos serviços educacionais fornecidos será, progressivamente, precarizada.

As falas das entrevistadas, de fato, sinalizaram uma série de concepções de educação inclusiva, de desenvolvimento, de aprendizagem e de necessidades educacionais especiais, que dialogam, de forma direta com as proposições presentes na legislação específica. Contudo, devemos lembrar que os preconceitos em relação aos alunos com NEEs ainda persistem, exigindo um rompimento em relação às práticas de normalização (de base médico-clínica) que ainda interferem na proposta pedagógica voltada para o público-alvo da Educação Especial.

Devemos dizer que sentimos falta de uma base teórica mais consistente, que amparasse o trabalho desenvolvido nas SRMs. Embora a Gerência de Ensino Especial da SEDUCE afirme estar alinhada com a teoria histórico-cultural de Vigotski, não observamos vinculações diretas entre o trabalho que vem sendo desenvolvido pelas professoras de recursos e professoras de apoio e os elementos centrais da proposta vigotskiana. Em uma das falas coletadas, ouve uma breve menção às chamadas “funções mentais superiores”, mas de forma fortuita. Ao que parece, as práticas pedagógicas no AEE oscilam entre a pedagogia tradicional, o construtivismo e o modelo escolanovista/neoescolanovista⁴⁰ centrado no aluno. Contudo, esse é um tema para uma outra discussão.

De acordo com Mantoan (2007), a materialização dos princípios inclusivos passa pela reformulação da própria escola, o que sugere uma mudança de paradigma

⁴⁰ Cf. SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013.

ma, que garanta a todos os educandos os mesmos direitos e oportunidades. A inclusão é uma inovação que pressupõe a busca pela modernização dos estabelecimentos educacionais, a ampliação da formação profissional de educadores/gestores e a renovação radical de algumas práticas educativas. No que se refere especificamente ao AEE, destacamos a necessidade da ampliação da oferta de recursos de apoio/acessibilidade e da reformulação da estrutura das SRMs. Como vimos na legislação discutida no Capítulo 1, é importante que esses espaços forneçam possibilidades alternativas de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos. Obviamente, isso exige o esforço integrado não apenas dos professores de recursos, mas dos profissionais de apoio, dos professores regentes e da equipe gestora.

Devemos salientar que novas inquietações surgiram em decorrência de nossa inserção em campo. Em primeiro lugar destacamos a necessidade de uma sólida proposta pedagógica direcionada ao público-alvo da Educação Especial que incorpore, efetivamente os elementos trazidos pela teoria histórico-cultural de Vigotski. Um segundo ponto, diz respeito ao rebaixamento das expectativas escolares que caracteriza as atividades direcionadas aos alunos com NEEs. De fato, em alguns momentos, percebemos uma marcada descrença em relação às possibilidades de aprendizagem dessa clientela, sem que fossem questionadas as formas de mediação do conhecimento e/ou a oferta de ferramentas culturais (VIGOTSKI, 2011) adequadas para cada caso – e que não se restringem aos escassos recursos de apoio e acessibilidade, disponibilizados nas SRMs.

Por fim, lançamos algumas questões para investigação, que dialogam com nosso campo de pesquisa e com o referencial teórico explorado em estudos paralelos: Afinal, a que finalidades a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva têm se prestado no contexto capitalista, marcado por tantas desigualdades na apropriação dos bens materiais/simbólicos e do próprio conhecimento? Como garantir o acesso dos alunos com NEEs aos níveis mais elevados de ensino? E, como o Atendimento Educacional Especializado pode contribuir para a materialização de uma proposta de aprendizagem e humanização, comprometida com a superação das várias formas de exclusão e marginalização?

O desafio das escolas inclusivas está, justamente, na negação do pensamento determinista, que impõe limites (reais e simbólicos) ao pleno desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, entendemos que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), deva proporcionar meios/condições para que os alunos construam sua própria aprendizagem, desenvolvendo as funções mentais superiores e atuando como sujeitos ativos na produção do conhecimento.

3. PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

*A vida só pode ser compreendida olhando-se para trás;
mas só pode ser vivida olhando-se para a frente.
Soren Kierkegaard*

Atualmente, como aluna da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, estou envolvida com a pesquisa de mestrado intitulada *A Prova Brasil e o público-alvo da Educação Especial: um estudo sobre processos de inclusão/exclusão no município de Goiânia-GO*. Em meu trabalho estou analisando as possíveis relações entre as políticas inclusivas e as práticas de diagnóstico e monitoramento das redes de ensino, sugeridas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Busco também interpretar de que forma a classificação dos alunos com necessidades educacionais especiais (das Fases I e II do Ensino Fundamental) em escalas de rendimento contribui para a emergência dos processos de inclusão/exclusão no contexto escolar.

Meu plano agora é concluir o mestrado no início de 2016. Recentemente, fui aprovada no concurso para pedagogo da Prefeitura Municipal de Anápolis e no concurso para orientador educacional da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Sendo convocada para qualquer uma das duas funções, penso que assumirei prontamente.

A curto prazo, planejo me envolver com a Educação Básica (Ensino Fundamental Fase I) como forma de adquirir experiências e aplicar os conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB). Almejo atuar, inicialmente, junto aos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na rede pública, tanto nos serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) quanto nas atividades de apoio nas salas regulares. Outra possibilidade é trabalho com tutoria em EaD – área na qual já tenho alguma experiência – tendo como foco os cursos de capacitação continuada de educadores ou as disciplinas voltadas para a Educação Especial/Inclusiva das licenciaturas em pedagogia a distância.

Ainda no ano de 2016, devo realizar alguns cursos de capacitação oferecidos

pelo Instituto Benjamin Constant (IBC)⁴¹ no Rio de Janeiro. Gostaria muito de ampliar conhecimentos sobre braille, soroban e aspectos gerais do trabalho pedagógico com deficientes visuais, buscando preparar-me para a atuação em Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAE-Es). Outra possibilidade é a realização de cursos de LIBRAS oferecidos pelo Centro de Atendimento aos Surdos (CAS) de Goiás e pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)⁴² do Rio de Janeiro.

A médio e longo prazo, planejo dedicar-me à pesquisa em educação. Nessa perspectiva, penso em prestar o exame de doutorado no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) ou na Faculdade de Educação da UNICAMP. Entre as possíveis temáticas de estudo, estão as bases ideológicas das políticas públicas no campo da educação inclusiva ou as especificidades envolvidas no processo de avaliação de desempenho escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Já estando no doutorado, posso também me dedicar à atuação no ensino superior, trabalhando em cursos de pedagogia ou nas licenciaturas em áreas específicas. Contudo, gostaria de manter vínculos concretos com a educação básica, especificamente com as crianças acometidas por deficiências e/ou distúrbios, me comprometendo com o trabalho pedagógico com o público-alvo da Educação Especial. Esse é, de fato, meu maior desejo, que vai de encontro com minha verdadeira vocação.

Paralelamente, gostaria de trabalhar na elaboração de projetos que contemplassem prática educativa, inclusão, direitos humanos e cidadania. Uma possibilidade interessante refere-se ao apoio às organizações do terceiro setor, especializadas no trabalho com pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e

⁴¹ Centro de Referência, em nível nacional, para questões da deficiência visual. Possui uma escola, capacita profissionais da área da deficiência visual, assessora escolas e instituições, realiza consultas oftalmológicas à população, reabilita, produz material especializado, impressos em Braille e publicações científicas. Informação disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?catid=13&blogid=1&itemid=89>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

⁴² O Instituto Nacional de Educação de Surdos, único em âmbito federal, ocupa importante centralidade na educação de surdos, tanto na formação e qualificação de profissionais na área da surdez, por meio da Educação Superior – Ensino de Graduação e Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão – quanto na construção e difusão do conhecimento, por meio de estudos e pesquisas, fóruns de debates, publicações, seminários e congressos, cursos de extensão, assessorias, em todo o Brasil. Informação disponível em: <<http://www.ines.gov.br/index.php/institucional/o-que-fazemos>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

altas habilidades/superdotação. Espero também me aprofundar nos temas que me interessam, conjugando os conhecimentos que já tenho na área social com a função de pedagoga.

Referências

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Edição Especial, Marília, v. 17, mai./ago 2011, p. 59-76.

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

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02/2001** – institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEE, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 02 set. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009** – Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. **Decreto 7.611 de novembro de 2011**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 06 set. 2015.

BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 04 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

CAETANO, D. B.; PADILHA, J. C.; MENDES, M. L. Referencial teórico da educação inclusiva em Goiás. In: MAKHOUL, C. S. et al. **Programa estadual de educação para a diversidade numa perspectiva inclusiva: 10 anos de história**. Caderno 9. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação/Coordenação de Ensino Especial, 2010.

CARVALHO, L. R. Identificação das necessidades e das potencialidades dos alunos: uma preparação para o Plano de AEE. In: CARVALHO, L. R.; CARVALHO, S. D. de; CUSTÓDIO, W. G. (Orgs.). **Atendimento Educacional Especializado – AEE: perspectivas para a educação inclusiva em Goiás**. Caderno 1. Goiânia: Secretaria de Educação/Coordenação de Ensino Especial, 2010.

CARVALHO, L. R.; CARVALHO, S. D. de; CUSTÓDIO, W. G. (Orgs.). **Atendimento Educacional Especializado – AEE: perspectivas para a educação inclusiva em Goiás**. Caderno 1. Goiânia: Secretaria de Educação/Coordenação de Ensino Especial, 2010a.

CARVALHO, L. R.; CARVALHO, S. D. de; CUSTÓDIO, W. G. (Orgs.). **Atendimento Educacional Especializado – AEE: perspectivas para a educação inclusiva em Goiás**. Caderno 2. Goiânia: Secretaria de Educação/Coordenação de Ensino Especial, 2010b.

CAVALCANTE, C. V. Atendimento Educacional Especializado: uma nova proposta de educação inclusiva. **Polyphonia**, v. 22/1, Goiânia, p. 33-50, jan./jun. 2011.

GOIÁS. **Resolução CEE nº 07 de 15 de dezembro de 2006**. Goiânia: Conselho Estadual de Educação, 2006.

GOIÁS. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011-2012**. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação, 2010.

GOIÁS. Gerência de Ensino Especial. **Orientações operacionais da Gerência de Ensino Especial para a atuação da rede de apoio à inclusão**. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação, 2013.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Edição Especial, Marília, v. 17, p. 41-58, mai./ago. 2011.

LIMA, L. C. Plano de atendimento: estrutura e dinâmica de utilização das salas de recursos multifuncionais. In: CARVALHO, L. R.; CARVALHO, S. D. de; CUSTÓDIO, W. G. (Orgs.). **Atendimento Educacional Especializado – AEE: perspectivas para a educação inclusiva em Goiás**. Caderno 1. Goiânia: Secretaria de Educação/Coordenação de Ensino Especial, 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. Educação inclusiva: orientações pedagógicas. In: FÁVERO, E.

A. G.; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado**: aspectos legais e orientações pedagógicas. São Paulo: MEC/SEESP, 2007, p. 45-60.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (org.) **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-73.

TUNES, E. Por que falamos de inclusão? **Linhas Críticas**. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, v. 9, n. 16, 2003, p. 05-12.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 02 set. 2015.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Conferência de Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em 02 set. 2015.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução: Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira, Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

Apêndices

Apêndice 1: Roteiro para realização de entrevistas semiestruturadas com gestores da Subsecretaria de Educação da Cidade de Goiás.

1. Formação, cargo e tempo de experiência na função.
2. Qual a quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na rede estadual da Cidade de Goiás? Destes, quantos realizam o AEE em Salas de Recursos Multifuncionais?
3. Quando teve início a implementação do AEE na rede estadual da Cidade de Goiás? Quais diretrizes fundamentam a proposta em âmbito estadual?
4. Qual a quantidade de salas de AEE disponíveis na rede estadual da Cidade de Goiás? Quais escolas oferecem o serviço?
5. Quantos são os profissionais envolvidos no Atendimento Educacional Especializado – incluindo professores de apoio, professores de recursos e profissionais de higienização – aos alunos com NEEs?
6. Quais os maiores desafios e problemas enfrentados pelas escolas e pela Subsecretaria na oferta do AEE?
7. Qual a formação dos profissionais de recursos envolvidos na oferta do AEE? Quais as exigências impostas pela SEDUCE para modulação nessa área?
8. Existe um departamento na Subsecretaria que se ocupe, exclusivamente, da implementação das políticas inclusivas? Como a equipe se organiza? Quantos/quem são os profissionais envolvidos?
9. Quais os avanços observados desde o início da implementação do AEE nas escolas estaduais da Cidade de Goiás até hoje?
10. Quais as orientações da SEDUCE no que se refere ao funcionamento das SRMs e à oferta do AEE?
11. Como as políticas de educação especial na perspectiva da inclusão vem sendo articuladas pela equipe da Subsecretaria? Quais projetos e ações estão em andamento?

Apêndice 2: Roteiro para realização de entrevistas semiestruturadas com professores de apoio e professores de recursos das duas escolas pesquisadas.

1. Formação e tempo de experiência na docência.
2. Quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na escola? Destes, quando realizam o AEE no contraturno?
3. Como as políticas de inclusão vem sendo discutidas pela equipe? Quais os projetos em andamento nessa área?
4. Qual a sua concepção no que se refere à educação inclusiva? O que você entende por “necessidades educacionais especiais”?
5. Quais os materiais e recursos de apoio disponíveis na SRM da escola?
6. Como é o atendimento aos alunos com NEEs nas SRMs e nas salas regulares? Quais as especificidades envolvidas no trabalho pedagógico com esses estudantes?
7. Como as atividades direcionadas aos alunos com NEEs são planejadas pelos professores?
8. Quais as instruções da SEDUCE quanto aos processos de ensino-aprendizagem do público-alvo da Educação Especial?
9. Quais as maiores dificuldades observadas no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais?
10. Quais as instruções da Subsecretaria de Educação no que se refere à inclusão dos alunos nas salas regulares e à oferta do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais?
11. Qual a sua percepção quanto à oferta do AEE? Quais os avanços observados pela escola desde a implementação da política?
12. Quais as contribuições do AEE para o trabalho pedagógico desenvolvido nas salas regulares? (Pergunta específica para professor es de apoio à inclusão).

Anexos

Anexo 1: Equipamentos e materiais que compõem as Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I:

Nº de ordem	Especificações
01	Microcomputador (2 unidades)
02	Fones de ouvido
03	Scanner
04	Impressora laser
05	Teclado com colmeia
06	Mouse com entrada para acionador
07	Acionador de pressão
08	Lupa eletrônica
09	Bandinha rítmica
10	Dominó
11	Material dourado
12	Esquema corporal
13	Memória de numerais
14	Tapete quebra-cabeça
15	Software para comunicação alternativa
16	Sacolão criativo
17	Quebra-cabeças sobrepostos (Sequência lógica)
18	Dominó de animais em Língua de Sinais
19	Memória de antônimos em Língua de Sinais
20	Conjunto de lupas manuais
21	Dominó com textura
22	Plano inclinado
23	Mesa redonda (1 unidade)
24	Cadeiras para computador (2 unidades)
25	Cadeiras para mesa redonda (4 unidades)
26	Armário (1 unidade)

27	Mesa para computador (2 unidades)
28	Mesa para impressora (1 unidade)
29	Quadro melanínico (1 unidade)

Anexo 2: Equipamentos e materiais que compõem as Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II:

Nº de ordem	Especificações
01	Impressora Braille
02	Máquina Braille
03	Reglete de mesa
04	Punção
05	Soroban
06	Guia de assinatura
07	Globo terrestre adaptado
08	Kit de desenho geométrico adaptado
09	Calculadora sonora
10	Software para produção de desenhos gráficos e táteis

Fonte: LIMA (2010, p. 70-71).

Anexo 3: Formulário de planejamento quinzenal de atividades – Atendimento Educacional Especializado (AEE).

**SUBSECRETARIA DE
EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA**

SEDUCE
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO,
CULTURA E ESPORTE

**GOVERNO DE
GOIÁS**

**PLANEJAMENTO QUINZENAL
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Unidade Escolar:					
Professor (a):					
Educando (a)	NEE	Potencialidades	Dificuldades	Ano/Série	Dias e Horários do AEE

1. Área do AEE:

- () Comunicação e código
 () Desenvolvimento Cognitivo
 () TA
 () Arte
 () Enriquecimento Curricular

2. Objetivos de intervenção (detalhar para cada educando).

Educando (a)	Objetivos

3. Atividades a serem desenvolvidas (procedimentos didáticos).

**SUBSECRETARIA DE
EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA**

SEDUCE
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO,
CULTURA E ESPORTE

**GOVERNO DE
GOIÁS**

3. Metodologia e procedimentos didáticos (relacionar as atividades e como serão desenvolvidas – flexibilização).

4. Avaliação (procedimentos e instrumentos).

Anexo 4: Carta de apresentação de graduando(a) encaminhada para os estabelecimentos que participaram da pesquisa.



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação - FE
Universidade Aberta do Brasil - UAB
Disciplina: Projeto 5, Fase 2

Ilma. (a) Sr. (a).

Venho, por meio desta, apresentar a aluna **Érika Marinho Witeze** que cursa nesse semestre, a Disciplina Projeto 5, Fase 2, por mim ministrada. Essa disciplina integra o currículo do curso de Pedagogia a Distância, sendo ofertada pela Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, onde exerço minhas funções docentes.

No componente curricular **do Projeto 5, fase**, os alunos “sistemizam conhecimentos culturais, científicos e técnico produzidos ao longo do curso e apresentam como resultado de pesquisa e investigação científica, o Trabalho de Conclusão de Curso”.

Dessa forma, a aluna supracitada necessita realizar pesquisa de campo no sistema de ensino local. Visando o cumprimento desse objetivo, solicito a V. Sr (a) gentileza de receber a aluna, portadora desse documento, apoiando-a no desenvolvimento de sua atividade acadêmica.

Na certeza de contar com a sua colaboração nessa importante atividade de formação docente, antecipadamente me despeço.

Cordialmente,

Professora Doutora Andréia Mello Lacé

Professora da disciplina Projeto 5, Fase 2 - UAB

Faculdade de Educação/Universidade de Brasília

Anexo 5: Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) utilizado na pesquisa.



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Universidade de Brasília (UnB)

Faculdade de Educação

Curso: Pedagogia

O (a) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **As políticas públicas de inclusão e a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede estadual da Cidade de Goiás-GO**. Esta pesquisa se constitui em um requisito da disciplina Projeto 5, Fase 2, sob responsabilidade da Prof^a Dr^a Andréia Mello Lacé e da aluna (graduanda) Erika Marinho Witeze

O objetivo desta pesquisa é detalhar os fatores envolvidos na implementação e funcionamento do AEE na rede estadual da Cidade de Goiás-GO. Esta pesquisa justifica-se, no sentido de que os resultados sirvam de subsídio para o debate sobre a Educação Especial e sobre o AEE como componente estratégico das políticas inclusivas, tendo como recorte o Ensino Fundamental.

O (a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação será por meio de uma entrevista semiestruturada. O pesquisador poderá realizar intervenções em determinados momentos para direcionar o diálogo e para esclarecer tópicos que não fiquem totalmente claros.

Os resultados da pesquisa serão divulgados pela Universidade de Brasília (UnB), podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sobre a guarda do (a) pesquisador (a).

Questionamentos sobre a pesquisa podem ser endereçados à graduanda Erika Mari-

nho Witeze (**E-mail:** erikawiteze@gmail.com; **Telefones:** [62] 3371-3523 e/ou [62] 8211-3326).

Este documento foi elaborado em duas vias, ficando uma via com o (a) pesquisador (a) responsável e a outra, com o voluntário da pesquisa.

“Declaro que li e entendi o Termo de Consentimento, sendo minhas dúvidas esclarecidas e que sou voluntário a participar deste estudo”.

Participante

Nome do (a) aluno (a) pesquisadora
Pesquisadora Responsável

....., de de 2015.