

Vilma Aparecida de Souza
Viviane Prado Buiatti
(organizadoras)

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA



**Vilma Aparecida de Souza
Viviane Prado Buiatti
(organizadoras)**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL E
INCLUSIVA**



2018

©Vilma Aparecida de Souza, Viviane Prado Buiatti, 2018.

Editor da obra: Mical de Melo Marcelino.

Arte da capa: Equipe Barlavento.

Diagramação: Equipe Barlavento.

E-Books *Barlavento*

CNPJ: 19614993000110. Prefixo editorial: 68066 / Braço editorial da Sociedade Cultural e Religiosa Ilê Asé Tobi Babá Olorigin.

Rua das Orquídeas, 399, Cidade Jardim, CEP 38.307-854, Ituiutaba, MG.

Tel: 55-34-3268.4570

barlavento.editora@gmail.com

Conselho Editorial da E-books Barlavento:

Dra. Mical de Melo Marcelino (Editor-chefe).

Dr. Antônio de Oliveira Junior.

Profa. Claudia Neu.

Dr. Giovanni F. Seabra.

Msc. Leonor Franco de Araújo.

Profa. Maria Izabel de Carvalho Pereira.

Dr. Jean Carlos Vieira Santos.

Políticas educacionais de educação especial e inclusiva / Vilma Aparecida de Souza, Viviane Prado Buiatti (org). Ituiutaba: Barlavento, 2018, 247 p.

ISBN: 978-85-68066-69-0

1. Educação. 2. Política Educacional. 3. Inclusão. 4. Educação Especial.

I. SOUZA, Vilma Aparecida de. II. BUIATTI, Viviane Prado.

Todos os direitos desta edição reservados aos autores, organizadores e editores. É expressamente proibida a reprodução desta obra para qualquer fim e por qualquer meio sem a devida autorização da E-Books Barlavento. Fica permitida a livre distribuição da publicação, bem como sua utilização como fonte de pesquisa, desde que respeitadas as normas da ABNT para citações e referências.

SUMÁRIO

Apresentação	6
Capítulo 1	
Políticas e práticas do atendimento educacional especializado: perspectiva de uma escola estadual no município de Capinópolis-MG	12
Capítulo 2	
Acessibilidade: políticas públicas para inclusão <i>Viviane Prado Buiatti</i>	48
Capítulo 3:	
Políticas públicas para Educação Especial: em foco o Atendimento Educacional Especializado (AEE) <i>Cleusimar Oliveira Franco Freitas</i> <i>Vilma Aparecida de Souza</i>	80
Capítulo 4	
Plano de ações articuladas (par): implicações na formação de professores para atuação em Educação Especial <i>Vanilda Aparecida de Souza</i>	108

Capítulo 5

Políticas educacionais de Educação Especial e o plano de ações articuladas: desafios para Educação Especial 146

Kenia Aparecida Franco

Vilma Aparecida de Souza

Capítulo 6:

Políticas de Educação Especial: em foco a meta 4 no Plano Nacional de Educação e no Plano Decenal Municipal de Ituiutaba-MG 184

Maura Maria Artur

Capítulo 7

Políticas educacionais e Educação Especial: em foco o Plano Nacional de Educação 229

Vera Lúcia Macedo

APRESENTAÇÃO

A construção deste livro incide na produção de estudos de pesquisadoras instigadas com a questão da Educação Especial e da educação inclusiva, discutindo como essa temática está inserida nas políticas públicas, na sociedade e nas práticas educativas.

A garantia de um sistema educacional inclusivo é meta da inclusão plena como destacado em diversas políticas públicas. Lê-se, em diversos documentos a máxima sobre o direito à educação e a equidade e acessibilidade sendo a Educação Especial uma modalidade de ensino, assim, não se assenta como substitutiva ao direito das pessoas ao acesso ao ensino comum. A escola e as famílias precisam atentar para o cumprimento deste direito, porém questionamos: como a legislação se insere na prática, no cotidiano das escolas?

Demarca-se a urgência de ampliar ações para a segurança da efetivação desse direito. Não basta o estudante permanecer fisicamente na escola, mas é na garantia do desenvolvimento e do aprendizado de todos que este direito se concretizará. Os textos apresentados nos artigos deste livro, questionam aos leitores: que tipo de prática se faz necessária? Assim, abordam perspectivas teóricas e políticas para alicerçarem as ações cotidianas e os reflexos dessas metas para a construção de uma escola justa e acessível.

O livro inicia-se com o trabalho da autora Grasielle Aparecida Vieira Silveira no capítulo I, intitulado “*Políticas e práticas do Atendimento Educacional Especializado: perspectiva de uma escola Estadual no município de Capinópolis- MG*”, no qual propõe uma

discussão sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito de uma Escola Estadual no Município de Capinópolis-MG, de Ensino Fundamental, que oferece o atendimento para alunos público alvo da Educação Especial matriculados no ensino regular. O trabalho traz uma análise bibliográfica e documental a respeito das Políticas Públicas que regem e embasam o AEE através das Leis e Decretos e de autores que estudam o tema, e se desenvolve através da pesquisa bibliográfica, documental e aplicação de questionários destinados a diversos profissionais da educação, a fim de analisar o funcionamento do AEE na rede estadual de ensino do município. Os resultados mostraram o quanto precisa ser destacado na escola entre professores e familiares a importância do AEE para os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, sua funcionalidade e os recursos que são disponíveis para a minimização das barreiras que cessam a aprendizagem, e participação dos alunos nas aulas na sala comum. Como também a importância de reforçar a articulação e contato dos professores regentes com os professores do AEE, de modo que possam trabalhar em conjunto para melhor atender os alunos com necessidades educacionais especiais presentes no ensino regular.

O capítulo II, “*Acessibilidade: políticas públicas para inclusão*”, a autora Viviane Prado Buiatti discute as políticas públicas referentes a acessibilidade, permanência e equidade nos espaços escolares. Enfatiza sobre a importância da comunidade escolar compreender todas as dimensões que envolvem o acesso ao público alvo da Educação Especial a fim de promover a inclusão, a igualdade de oportunidade e o processo de escolarização e aprendizagem para todas as pessoas.

Questiona o sistema educacional trazendo a discussão sobre as políticas públicas e sua efetivação cotidiana.

No capítulo III, *“Políticas públicas para Educação Especial: em foco o Atendimento Educacional Especializado (AEE)”*, as autoras, Cleusimar Oliveira Franco Freitas e Vilma Aparecida de Souza realizaram uma análise das políticas públicas de inclusão, no que tange ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), abordando os aspectos legais ao AEE desde a Constituição Federal de 1988 até as políticas atuais, como o Decreto n. 7.611/2011. Pretendeu-se proporcionar conhecimentos dos dispositivos legais que visam à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, além de discutir sobre como o AEE contribui para o desenvolvimento desses estudantes mediante abordagens didático-pedagógicas diferenciadas em ambientes próprios, como as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), tendo em vista a mediação de profissionais especializados para atuar com as diferentes necessidades de cada educando. Para produzir este texto, foi feita uma pesquisa em documentos oficiais e publicações de alguns autores que analisaram tais leis, em se tratando da inclusão escolar.

Vanilda Aparecida Souza, no capítulo IV, *“Plano de Ações Articuladas (PAR): implicações na formação de professores para atuação em Educação Especial”* apresentou as ações do Plano de Ações Articuladas (PAR), que são voltadas para a Educação Especial na perspectiva Inclusiva e destinadas à formação continuada de professores para atuar nos processos de escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tanto na sala de aula regular como no Atendimento Educacional Especializado, no município de Uberlândia-MG, regularizadas

pelo Governo Federal no período de 2008 a 2013. Para isso, foi analisado o PAR do município de Uberlândia-MG, em especial a Dimensão 2, que trata da formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar, tendo como foco a Área 3 (formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas) e o Indicador 1 (formação dos professores da Educação Básica que atuam no Atendimento Educacional Especializado – AEE).

O capítulo V, objetivou investigação das ações do Plano de Ações Articuladas (PAR) 2011-2014 do município de Capinópolis-MG, voltadas para a Educação Especial. Intitulado “*Políticas Educacionais de Educação Especial e o Plano de Ações Articuladas: desafios para Educação Especial*”, mostrou uma pesquisa documental com o objetivo de analisar os documentos oficiais nacionais e da Secretaria de Municipal de Educação do município, buscando informações no PAR sobre as ações municipais destinadas à Educação Especial. Com essa pesquisa foi possível conhecer esse documento e as políticas educacionais locais, mostrando que fazer mudanças não é tão simples, mas que existem meios que garantem aos municípios as verbas necessárias para melhorias. É preciso, contudo, que o PAR seja bem elaborado e acompanhado pela sociedade para que as ações de fato sejam materializadas na prática.

Dando continuidade à discussão sobre as políticas de educação inclusiva, no capítulo VI, “*Políticas de Educação Especial: em foco a meta 4 no plano nacional de educação e no plano decenal municipal de Ituiutaba-mg*” Maura Maria Artur e Vilma Aparecida de Souza analisaram a Meta 4 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e do Plano Decenal Municipal de Educação – PDME de Ituiutaba-MG, no sentido de

acompanhar o tratamento destinado às políticas de inclusão educacional, com atenção específica àquelas vinculadas à modalidade Educação Especial. Deste modo, partiu da problemática: Como está sendo desenvolvido a Meta 4 do PNE em Ituiutaba-MG? A metodologia constituiu-se da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, tendo como procedimentos técnicos a revisão de literatura, a análise documental e a análise do discurso. Os resultados apontaram para um plano educacional para o País e para a realidade dos municípios exige análises mais desenvolvidas e aprofundadas, no sentido de acompanhar as metas e as estratégias que contemplam os alunos da modalidade Educação Especial. Nesse processo, é importante desvelar concepções e intenções em jogo que podem interferir nos rumos das políticas de Educação Especial local.

No capítulo VII, a autora Vera Lúcia Macedo discutiu a Meta 4 do Plano Nacional de Educação. No capítulo com o título, “*Políticas educacionais e Educação Especial: em foco o Plano Nacional de Educação*”, teve como foco a questão da universalização do acesso à educação básica e do atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A seguinte problemática norteou as reflexões do presente estudo: Como o Plano Nacional de Educação 2014-2024 trata a Educação Especial? Quais os avanços e limites da Meta 4 e de suas estratégias? Como procedimentos metodológicos, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. As análises demonstraram os limites e desafios que estão postos para a implementação do PNE nos diferentes contextos, dos diferentes municípios brasileiros. Nessa tarefa faz-se necessário um acompanhamento com uma perspectiva crítica no sentido de

reivindicar que o cumprimento da Meta 4 e de suas estratégias aproximem cada vez mais das reais demandas do público alvo da Educação Especial.

Assim, este livro discute sobre o direito à educação, que não se constitui em generosidade para resolver as demandas do público da Educação Especial, mas se apresenta como condição fundamental para que todas as pessoas possam fazer parte da sociedade e, conseqüentemente, matricular-se na rede regular de ensino. Dessa forma, fica exposto, nos documentos, que a diferença é entendida como a condição humana, sendo direito de todos à educação. Cabe ao Estado, às instituições escolares promover o acesso, o aprendizado, a igualdade de condições, reestruturando e reorganizando as estruturas educacionais para a promoção desta escolarização e o impedimento de ações segregadoras e discriminatórias. Sabemos que os escritos se diferenciam da realidade, do cotidiano que encontramos nas escolas, contudo as reflexões sobre estas questões precisam ser pautas incansáveis na formação continuada dos professores.

Prof. Dra. Viviane Prado Buiatti

Prof. Dra. Vilma Aparecida de Souza

CAPÍTULO 1

POLÍTICAS E PRÁTICAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: perspectiva de uma escola estadual no município de Capinópolis-MG

Grasiele Aparecida Vieira Silveira¹

Introdução

A inclusão de alunos com deficiências e necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular é um processo novo no ambiente escolar, e decorre de uma trajetória de abandono e exclusão social e educacional, que foi sendo minimizado pelas lutas de pessoas com deficiências e necessidades especiais, de familiares e movimentos na tentativa de desconstruir ações preconceituosas e de segregação, que se estabeleceram ao longo da história e pela busca de seus direitos.

A legislação e as políticas públicas brasileiras, através de Leis e Decretos, preveem a defesa da educação para todos, garantindo esse direito independentemente de suas diferenças, sendo ofertado nas escolas regulares o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que colabora para o

¹ Aluna do curso de Pós-graduação lato sensu (especialização) em Inclusão e Diversidade no Espaço Escolar da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP.

aprendizado do aluno com deficiência e necessidades educacionais especiais. A Inclusão Escolar tem sido muito discutida nas escolas e vem sendo um desafio para professores, diretores, especialistas que atuam nas diversas modalidades de ensino. Tem crescido o número de matrículas de alunos com deficiências e necessidades educativas especiais em escolas de ensino regular, o que demonstra a necessidade de um atendimento especializado que auxilie os alunos deste contexto no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. O atendimento educacional especializado (AEE) tem a finalidade de garantir que o aluno com deficiência tenha recursos, serviços e apoio conforme a sua necessidade diminuindo assim as dificuldades enfrentadas, atuando como um recurso para que a Educação Inclusiva realmente aconteça.

A escolha pela temática surgiu a partir do contato com artigos, textos e aulas apresentadas em módulos, durante o curso de Pós-graduação lato sensu (especialização) em Inclusão e Diversidade no Espaço Escolar, despertando assim um interesse também profissional pelo tema, já que trabalho em uma escola da rede estadual de ensino que é a única a ofertar o atendimento educacional especializado (AEE) no município de Capinópolis-MG, e nela são feitos todos os atendimentos da rede estadual da cidade, e vem sendo considerada uma escola inclusiva.

O presente trabalho pretende analisar o Atendimento Educacional Especializado em uma das Escolas estaduais do município de Capinópolis-MG, a partir da seguinte problemática: Quais as políticas públicas educacionais que regem o AEE e quais as condições estruturais para sua oferta? Como vem sendo o atendimento realizado através da sala de recurso multifuncional? Qual a percepção dos professores acerca do AEE?

O trabalho está estruturado em seções que se complementam em torno da problemática anunciada. Na primeira seção discute-se o contexto macro das políticas de Educação Especial, a partir da análise da legislação e dos Decretos que regem o AEE. Na segunda seção, analisa-se o Atendimento Educacional Especializado, no contexto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva a Educação Especial de 2008 que passa a compreender a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis de escolaridade desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Nessa política, propõe-se que o AEE seja oferecido em toda a rede de ensino regular para os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidade/superdotação e transtornos funcionais específicos. Na quarta e quinta seções são apresentados os procedimentos e as análises dos dados realizados na pesquisa de campo realizada no município em questão.

Políticas de Educação Especial

Após a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, asseguraram-se vários direitos das pessoas com deficiência sendo estes regulamentados por decretos e leis específicos que amparam o AEE. Os documentos que apoiam nos dias de hoje o AEE são, a Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEP) de Janeiro de 2008, a resolução nº 4, de outubro de 2009, que Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional

Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e o Decreto nº7.611/11 que trata sobre a Educação Especial, Atendimento Especializado e outros.

A Lei 9.394/1996 (LDB) traz em seu Artigo 4º parágrafo III, o atendimento educacional como dever do estado sendo este gratuito para educandos como deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, p.2). A LDB, no seu Art. 58,§ 1º determina que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela da Educação Especial” (BRASIL, 1996, s.p.). A LDB prevê ainda que, conforme as necessidades e características dos alunos supõe que o atendimento educacional especializado seja realizado em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. Será assegurado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação segundo Art. 59, da LDB /1996

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - Educação Especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL,1996, s.p.).

Ainda em seu Art. 60 da LDB/1996 há garantia de apoio financeiro as Instituições sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial e em seu parágrafo único ressalta

O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino,

independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996)

A Resolução Nº4, de 2 de outubro de 2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Especial, em seu Art. 1º garante a matrícula dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidade/superdotação nas salas comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado que será “ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2009, s.p.), tendo como função complementar ou suplementar a formação dos alunos diminuindo as barreiras que impeçam a sua aprendizagem em todos os níveis, modalidades e etapas de ensino, através de recursos de acessibilidade, estratégias e serviços disponíveis. Tem-se como recursos de acessibilidade na educação

[...] aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (BRASIL,2009, s.p.).

A Educação Especial deve ser realizada em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino conforme previsto em

seu Art. 3º e tem o AEE como parte necessária e integrante no processo educacional sendo seu público alvo os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, e deve ser realizado conforme prevê o Art. 5º da Resolução Nº 4 de outubro de 2009, descrito abaixo

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL,2009, s.p.).

Segundo Bondezan e Goulart (2013, p.4), cabe ressaltar que o AEE não é uma ideia nova, já que a sala de recursos foi criada na Educação Especial brasileira na década de 1970, com o intuito de integrar os alunos com deficiência no ensino regular. Portanto o atendimento educacional especializado realizado era pautado em práticas que tinham como base a deficiência do aluno (BONDEZAN; GOULART, 2013). Neste sentido, Arnal (2007, p. 55 *apud* BONDEZAN; GOULART, 2013, p. 4) pontua:

[...] a proposta de sala de recursos visava, por um lado, a superar o persistente hiato entre a Educação Especial e a integração dos alunos deficientes, oferecendo um modelo simultaneamente operatório e decorrente das necessidades específicas de cada deficiência e, por outro, apontava para uma normalização das condições de escolarização para indivíduos muito diferentes.

Nos dias atuais para atender os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação contamos com o apoio das salas de recursos multifuncionais das escolas regulares que são oferecidas por meio de programas de Implantação de Salas Recursos Multifuncionais (SRM) destinadas às escolas das redes estaduais e municipais de educação em que hajam alunos cadastrados no Censo Escolar. A Secretaria de Educação Especial ofertará seguindo a demanda apresentada pelas secretarias de educação em cada Plano de Ações articuladas (PAR) equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos e de acessibilidade para que ocorra a organização de salas de recursos multifuncionais. Este atendimento se diferencia da outra sala recurso abordada anteriormente pelo fato de este ofertar atendimento realizado de forma individual, ou através de pequenos grupos beneficiando os alunos com os recursos disponíveis nas salas.

As salas de recursos multifuncionais são “[...] um espaço organizado com materiais didáticos pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais” (ALVES, 2006, p.14 *apud*

BONDEZAN; GOULART, 2013). As salas de recursos multifuncionais (SRM) têm como objetivos promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos público alvo da Educação Especial e garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular fomentando o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos importantes para quebrar as barreiras no processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação sendo mediada por profissionais habilitados e com formação especializada, continuada nas diversas áreas da Educação Especial ou naquela a que compete o atendimento a ser realizado, conforme apresenta-se abaixo, nos Art. 12 e 13 da Resolução N° 4 de 2 de outubro de 2009:

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

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

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

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

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

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

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

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

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

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

O professor mediador da sala recurso multifuncional para que de fato execute suas atribuições descritas anteriormente deverá ter conhecimentos acerca de Sistema Braille, Comunicação Aumentativa e Alternativa, Ensino de Língua

Brasileira de Sinais, Atividades cognitivas, estimulação precoce, entre outros recursos que possibilitem a identificação das barreiras que ele enfrenta no contexto educacional comum e que o impedem ou o limitam de participar dos desafios de aprendizagem fortalecendo o desenvolvimento da autonomia.

Ainda sobre Políticas Públicas que regulamentam o Atendimento Educacional Especializado está o Decreto 7.611 de 17 de outubro de 2011, onde dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado, e dá outras providências. O Decreto traz em seu 1º Artigo o dever do Estado na garantia de educação para as pessoas público alvo da Educação Especial, com sistema incluso e igual em todos os níveis de ensino, e aprendizagem ao longo da vida, através do ensino gratuito preferencialmente em escolas da rede regular de ensino e com o apoio necessário que facilite a sua efetiva educação.

Em seu inciso § 1º traz:

Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL,2011,p.1).

O caráter complementar, suplementar e transversal da Educação Especial se mantém no Decreto 7.611/2011 em seu Art.2º que determina garantia de serviços de apoio especializado para alunos público alvo como forma de proscrever barreiras que estejam impedindo a sua escolarização. Os serviços que

trata o inciso § 1º serão “denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicas, organizadas de forma institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, p.1), devendo integrar a proposta pedagógica da escola, envolvendo a família como forma de pleno acesso e participação dos alunos, sendo assim atendidas suas necessidades específicas, sendo sempre articuladas com as demais políticas públicas. Baseado na Educação Inclusiva o decreto 7.611/2011 prevê em seu Art. 3º os objetivos para o atendimento educacional especializado, onde:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

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

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

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

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

Em seu Art.4º, a fim de estimular o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar

ou suplementar, o presente Decreto assegura a dupla matrícula, a ser realizada na escola de ensino regular e no atendimento educacional especializado na mesma escola ou outra escola ou instituição especializada que possa dar o respaldo necessário aquele aluno. O apoio financeiro será mediado pelo Estado através da União para os sistemas de ensino públicos dos Estados, Municípios e Distrito Federal como também para Instituições sem fins lucrativos com a finalidade de ampliação do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, em conformidade com o artigo o Art. 5º, sendo que o apoio técnico financeiro a que se refere o § 2º contemplará as ações abaixo:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II - implantação de salas de recursos multifuncionais;

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. (BRASIL,2011).

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) são providas de equipamentos, materiais didáticos pedagógicos e mobiliários adaptados, diversificados e próprios para cada deficiência objetivando uma melhor oferta do atendimento educacional especializado, facilitando o trabalho com os alunos público alvo da Educação Especial, que chegam cada dia mais às escolas regulares.

Atendimento Educacional Especializado

No contexto da nova Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis de escolaridade desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido em toda a rede de ensino regular de forma gratuita e em contra turno é um serviço oferecido pelo Estado para os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidade/superdotação e transtornos funcionais específicos, a fim de melhorar e permitir o completo acesso ao ensino regular

em salas comuns por estes alunados, que conforme a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) são considerados alunos público alvo do AEE.

Convém salientar que a Educação Especial segundo PNEEPEI/2008, trabalhará de forma articulada com o ensino regular comum e o AEE deve orientar os alunos e professores quanto à utilização dos serviços e recursos disponíveis em salas de aulas. Para Bridi (2009, p.10), o atendimento educacional especializado, no contexto da nova política, acaba por se configurar como espaço privilegiado da Educação Especial e de responsabilidade da mesma. Ele não é substitutivo, ele vem complementar e suplementar as atividades realizadas em sala de aula, sendo articulado com proposta pedagógica de ensino comum, objetivando a eliminação de obstáculos que limitam a participação dos alunos nas aulas, levando em consideração a necessidade especial de cada um utilizando-se recursos pedagógicos, de acessibilidade diferenciando as atividades desenvolvidas no AEE das efetuadas em sala de aula comum, com vista na autonomia e independência dos alunos dentro e fora da escola.

O Atendimento deve acontecer em turno oposto ao de matrícula no ensino comum na mesma escola ou em outra que forneça o atendimento adequado, e para que haja a oferta deste atendimento ele deve estar no projeto pedagógico da escola segundo (MEC, 2009) antecipando a sua organização conforme Art. 10 da Resolução Nº4 de 2009:

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

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

2 Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários (MEC,2009,p.2).

Quanto aos profissionais que atuam no AEE eles precisam ter formação que os habilite para a docência, como também se faz necessário o formação específica para área da Educação Especial para que ele consiga cumprir com as atribuições a ele estabelecidas conforme descrito no Art. 13 da resolução N°4 de 2009

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

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

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

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

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

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

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

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.(MEC,2009,p.3)

E fundamental que o AEE seja proporcionado a todos os alunos que possuam alguma necessidade educacional especial, sendo atendida a sua necessidade visando a efetivação da aprendizagem. Vale ressaltar a importância da comunicação, entre os professores de AEE com o professor da sala comum seja ele regente de turma ou regente de aulas, ou vice versa, colaborando para a definição de estratégias pedagógicas que contribuam para a educação inclusiva de forma que o aluno tenha acesso ao currículo e se interaja com o grupo, pois o atendimento educacional especializado deve ser realizado de forma articulada com a proposta pedagógica da escola regular, sendo suas atividades diferenciadas das atividades feitas em sala de aula do ensino comum, utilizando matérias pedagógicas conforme a necessidade do aluno de forma diversificada como jogos pedagógicos, pranchas de comunicação, computador, massinha, colas coloridas, recortes, colagem, tintas, gibis, jornais, revistas, materiais adaptados, bola, corda, lápis mais

grosso, alfabeto móvel, entre outros recursos de tecnologia assistiva disponibilizado pela escola para o trabalho nas salas de recursos multifuncionais.

No município de Capinópolis-MG, conforme dados colhidos na Secretaria de Educação, temos hoje 4 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), sendo uma em cada escola municipal que oferece os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e uma sala de recurso na rede estadual de ensino, composto por duas escolas estaduais, na qual uma delas oferta o AEE e que será nomeada no projeto como Escola A, atendendo aproximadamente entre 10 a 20 alunos na rede de ensino municipal e 32 alunos na rede estadual de ensino.

Procedimentos metodológicos

Em relação aos procedimentos metodológicos utilizados na presente investigação, foram realizadas a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, por meio da aplicação de questionários. O objeto de estudo é uma Escola da rede estadual de ensino, situada no Município de Capinópolis-MG, que oferta os anos iniciais e finais do ensino fundamental, tempo integral, a modalidade de EJA anos finais do ensino médio e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), atendendo cerca de aproximadamente 485 alunos.

No primeiro momento foi feito o contato com o espaço físico da escola A e com a Sala de Recursos Multifuncionais, onde foram selecionados os participantes da pesquisa. Foram selecionados 6 professores, sendo dois deles regentes de turma, atuando de 1º ao 5º ano, e 4 professores regentes de aulas, que atuam do 6º ao 9º ano nas disciplinas de Ciências, Matemática,

Português e Geografia. A escolha por esses professores se deu pelo fato deles terem um maior número de aulas semanais. Também participaram da pesquisa 1 vice diretor, 1 professor de sala de recursos, e o coordenador da Educação Especial do município, para fim de levantamento da quantidade de salas recursos que o município oferece e como é seu funcionamento do AEE e a visão dos professores quanto ao atendimento.

Análise de dados

A pesquisa de campo foi realizada em escola da rede estadual de ensino que oferta o Atendimento Educacional Especializado no município de Capinópolis-MG, tem 485 alunos matriculados nos anos iniciais e finais do ensino fundamental do ensino regular. Em relação à matrícula no AEE, a escola atende 32 alunos, sendo 30 são alunos da mesma escola e 02 alunos advindos de outra escola de ensino médio.

Como já mencionado, para a realização dessa investigação, foi feita uma pesquisa de campo por meio da aplicação de questionários destinados aos professores de sala comum, professor de AEE, direção escolar e responsável pela coordenação da Educação Especial no município que atua na Secretaria Municipal de Educação.

Os questionários foram semiabertos, com número de questões variáveis conforme a função ou atribuição do entrevistado, com questões relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado, seu funcionamento, estrutura da sala de recurso, tipos de recursos de tecnologias assistivas que a sala possui, visão do AEE pelo professor da sala comum regente de turma ou de aulas, articulação que existe entre o professor de

AEE e o de sala comum, os recursos disponibilizados e utilizados tanto na sala de recurso como na sala de aula, quantidade de alunos atendidos e salas ofertadas no município.

Responderam os questionários 06 professores de sala comum, sendo 02 deles regentes de turmas 1º ao 5º ano (professor 1 e professor 2), os outros 4 regentes de aulas 6º ao 9º ano, (professor 3, 4, 5 e 6) que ministram disciplinas que tem maior número de aulas semanais, como Português, Matemática, Ciências e Geografia. Responderam também os questionários a direção da escola, representada pela vice direção, 1 professor de AEE, e a profissional da Secretária de Educação do município de Capinópolis-MG que é responsável pela coordenação da Educação Especial. Nas próximas seções serão apresentadas as análises dos dados.

A oferta do AEE nas escolas de Capinópolis-MG: aspectos políticos e estruturais

Segundo a coordenadora da Educação Especial no Município de Capinópolis, são ofertadas 04 Salas de Recursos Multifuncionais, sendo uma em cada escola da rede municipal incluindo a APAE, exceto na educação infantil, e uma SRM na rede estadual, campo da pesquisa. Na opinião da coordenadora, essa quantidade é suficiente para atender os alunos público alvo da Educação Especial que estão matriculados no ensino regular. Em cada escola municipal são atendidos cerca de 10 a 20 alunos em cada, tendo um professor atuante na SRM, sendo que, em caso de aumento dessa demanda, ocorrerá a contratação de outro professor.

Na Escola A, campo de investigação, tem uma SRM funcionando no período matutino e no período vespertino, sendo que o professor é o mesmo para os dois turnos. Os alunos atendidos nas SRM apresentam os seguintes perfis: alunos com deficiência mental/intelectual, com baixa visão, deficiência auditiva, com surdez, deficiência múltipla e transtorno global do desenvolvimento (QUESTIONÁRIO- Coordenadora Ed. Especial/SME).

De acordo com as informações cedidas pela coordenadora, os profissionais que atuam nas SRM precisam ter formação superior em Pedagogia e curso de aperfeiçoamento na área de AEE, como os cursos de aperfeiçoamento fornecidos pelo CEMAP de 40 horas ou mais. A coordenadora informou que o município ainda não fornece formação continuada específica pra os profissionais das SRM, porém fez parcerias com instituições que ofertam cursos para que os professores possam se qualificar.

Quanto aos recursos financeiros para a Educação Especial no município, a coordenadora informou que é retirado 40% do FUNDEB e 25% de recursos próprios da receita do município. Com esses recursos, a coordenadora afirmou que as escolas municipais já possuem algumas adequações físicas como rampas, banheiros adaptados e alargamento de portas, obedecendo as normas técnicas de acessibilidade.

Sobre os recursos de tecnologias assistivas para uso nas SRM, de uma lista com 41 itens, apenas 11 deles foram adquiridos e encontram-se disponíveis no município. Sobre a falta de recursos nas SRM, a coordenadora afirmou que os professores que atuam nas salas conseguem adaptar materiais que conseguem substituir alguns desses equipamentos. Resta

saber como esses recursos são *adaptados* e se de fato a ausência deles não acaba comprometendo o atendimento nessas salas.

Na escola A da rede estadual do município, conforme dados coletados com questionário aplicado à direção escolar, percebe-se que o vice-diretor tem conhecimento do AEE como um novo serviço da Educação Especial. Segundo o vice-diretor, o AEE é ofertado nos dois turnos, matutino e vespertino. Para garantir a qualidade desse atendimento, a vice-diretora afirma que estão sendo implementadas ações importantes como a formação continuada para os professores, através da Superintendência Regional de Ensino, a orientação das famílias dos alunos atendidos e a preocupação com a acessibilidade nos espaços e com a adaptação de materiais escolares, bem como outras ações da Educação Especial desenvolvidas na escola.

Segundo a vice-direção da escola, a SRM trabalha especificamente a necessidade do aluno como forma de superação, fazendo parte do projeto político pedagógico e que tem tido um impacto positivo na aprendizagem dos alunos público alvo da Educação Especial (QUESTIONÁRIO- vice-diretora da Escola A). Ela informou ainda que há um intercâmbio entre o diretor, professor de AEE, demais diretores das escolas do município e coordenador da Educação Especial, com a finalidade de valorizar e demonstrar o valor e a importância da SRM e do AEE no ambiente das escolas regulares.

Sobre a questão da acessibilidade arquitetônica, segundo as informações da vice-diretora, a escola A possui algumas adequações físicas como rampas, banheiros adequados, corrimão nas escadas, porém não se sabe se estas adequações foram feitas seguindo as normas técnicas de acessibilidade. Em relação às demandas para o atendimento do público da

Educação Especial na escola regular, a vice-diretora apontou a necessidade de cursos de capacitação para professor de AEE e regentes, no sentido de assegurar uma articulação entre professor de AEE e regentes, como forma de aprimoramento do serviço de AEE relacionado aos professores, recursos e equipamentos. Sobre essa questão, percebe-se que o descompasso entre o trabalho pedagógico realizado no AEE e o trabalho da sala de aula regular pelo professor regente. Com certeza, a formação dos professores em geral tem implicações no processo de escolarização dos alunos, pois esse atendimento não pode ser entendido como uma ação dicotomizada, onde se tem ações desconexas e desarticuladas entre o AEE e a sala de aula regular. Nesse sentido, é preciso considerar o que afirma a Nota Técnica n. 55/2013/MEC/SECADI/DPEE que traz a seguinte orientação: que o AEE seja “[...] realizado em interface com os professores do Ensino Regular, promovendo os apoios necessários à participação e aprendizagem destes estudantes” (BRASIL, 2013, p. 1). Na escola investigada, pela percepção da vice-diretora, percebe-se que essa articulação entre o professor da SRM e o professor do Ensino Regular não vem acontecendo de forma efetiva.

A oferta do AEE nas escolas de Capinópolis-MG: aspectos pedagógicos

Os dados do questionário aplicado ao professor que atua na SRM/AEE apresentam informações sobre o atendimento realizado através da sala de recurso multifuncional. Conforme questionário ao Professor de AEE, ele informou que organiza seu plano de atendimento a partir de alguns instrumentos e

ações, como: avaliação pedagógica dos alunos, elaboração do Plano de Atendimento Individual, entrevista familiar, análise de laudos médicos e relatórios de professores regentes (QUESTIONÁRIO- Professor da SRM/AEE).

Os alunos que frequentam a sala de recurso da escola A recebem o atendimento no período oposto ao da escola, e a família em muitos casos não é participativa. O professor de AEE oferece maior parte do seu tempo ao atendimento do aluno, que são em torno de 32 alunos distribuídos nos horários de atendimento que se sucede no período matutino e vespertino, e eles possuem diversos perfis segundo a professora, sendo 16 alunos com deficiência mental/intelectual, 02 com baixa visão, 01 com deficiência física, 01 com deficiência múltipla, 01 com esquizofrenia, 01 com anormalidades neurológicas, e 10 com dificuldades de aprendizagem. Esses encaminhamentos são feitos pelo professor de sala comum e pelo coordenador ou orientador pedagógico da escola.

Sobre a sua formação profissional, a professora do AEE afirmou que possui uma formação bem diversificada e que atende os quesitos para a atuação na sala de recurso. A professora é graduada em Pedagogia e Educação Especial, com especialização em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em deficiências, com uma carga horária de 680 horas. Possui ainda formação continuada em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sala de recurso, curso de LIBRAS inicial e intermediário, curso de baixa visão, alfabetização e letramento Braille, Autismo, curso básico de deficiência visual, Orientação e Mobilidade, Curso de língua portuguesa como segunda língua para surdo, Curso de comunicação alternativa e Tecnologia Assistiva (QUESTIONÁRIO- Professor da SRM/AEE).

Sobre sua experiência profissional, a professora afirma que já teve experiência em Escola Especial, Escola comum e classe especial, antes de trabalhar na sala de recurso multifuncional e ressalta a importância da formação continuada específica para a atuação do profissional na sala de recurso multifuncional quando se pergunta. Quando questionada sobre o tipo de formação você considera necessária para a atuação nas salas de recursos multifuncionais, a professora responde:

Todas as formações devidas e necessárias que possa consolidar e atender às necessidades educacionais e especiais de cada aluno(a), diante o AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais (PROFESSORA DO AEE).

E enfatiza as diferenças do trabalho do AEE do trabalho desenvolvido pelo professor de sala comum:

O trabalho do AEE é desenvolvido por meio de estratégias de aprendizagens centradas em um fazer pedagógico que forneça a construção do conhecimento, com um espaço utilizado que atenda às diversas necessidades educacionais especiais e ao desenvolvimento de diferentes complementações e suplementações curriculares devido ao fato de ser organizado com diferentes equipamentos e materiais pedagógicos e adaptados. O professor do AEE tem por função

identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e acessíveis que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos (PROFESSORA DO AEE).

Percebe-se nos depoimentos da professora da SRM/AEE a preocupação em ressaltar que sua formação e experiência asseguram plenas condições para o trabalho com o público-alvo da Educação Especial, em suas diferentes especificidades e demandas. No entanto, é preciso problematizar essa concepção de professor *multifuncional*, capaz de atender a toda e qualquer deficiência, transtornos de desenvolvimento e habilidades. Sabe-se que os documentos oficiais destacam que o professor para atuar na SRM pode trabalhar com várias áreas, no entanto, é preciso questionar a viabilidade de tarefas tão distintas e de áreas tão diversas por um único profissional. Estudos mostram que “há uma grande distância entre o trabalho especializado a ser desenvolvido para a pessoa com deficiência física e para a pessoa surda, por exemplo. Cada área tem um conhecimento específico” (ROSSETTO, 2015, p. 107).

Além disso, essas diferentes atribuições do professor, assumindo uma dimensão de *professor multifuncional*, acaba levando o professor a uma sobrecarga de tarefas. Esse professor que passa a ter atribuições diversas em campos de conhecimento específicos para o desempenho de sua função, passa a ser preocupante e questionável.

Silva (2014) afirma que, considerando que, “para cada tipo de deficiência existem estratégias diferenciadas e que para cada aluno o professor deve construir um planejamento individualizado, capaz de facilitar o processo de escolarização dos alunos com NEE” (p. 159), muitos docentes demonstram

certo desconforto em promover esse serviço, sendo desafiador apenas um profissional atender à diversidade que a SRM/AEE abriga.

A percepção dos professores da sala de aula regular acerca do AEE

Os questionários que foram aplicados para os professores da sala de aula regular tinham como objetivo de analisar suas percepções acerca do atendimento educacional especializado realizado na escola. Como já dito, foram selecionados 06 professores atuantes na escola, sendo os professores 1 e 2 regentes de turmas no 1º ao 5º ano do ensino fundamental e os professores 3, 4, 5 e 6 regentes de aulas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Em relação ao entendimento do AEE e sua função na escola, todos os professores afirmaram que têm conhecimento do AEE e compreendem a finalidade desse serviço na escola. Eles sabem da existência da SRM na escola, mas os professores 1, 3 e 4 nunca visitaram a sala e desconhecem sua estrutura.

Em relação aos serviços do AEE, os professores 1,2,5 e 6 citam como ações o acompanhamento do aluno pelo professor apoio, o atendimento às dificuldades de aprendizagem e coordenação motora, apoio ao aluno com dificuldade de aprendizagem, e reconhece a contribuição do AEE no desempenho do aluno. Já os professores 3 e 4 desconhecem essas ações e por isso não sabem se o AEE contribui para o desempenho dos seus alunos (DADOS DOS QUESTIONÁRIOS).

Em relação à articulação entre professor de AEE e o professor regente, apenas os professores 2, 5 e 6 afirmaram que há essa interlocução, sendo feita da seguinte forma:

Conversas semanais a respeito das dificuldades no conteúdo do 5º ano (PROFESSOR 2).

Através do compartilhamento do material didático e avaliações diagnósticas para descobrir a dificuldade do aluno (PROFESSOR 5).

Dialogando e repassando as dificuldades do aluno (PROFESSOR 6).

O fato de apenas 50% dos professores citarem essa articulação com o professor do AEE, revela a dificuldade em estabelecer parceria entre docente da classe comum/docente do AEE, seja pela falta de uma diretriz que estruture a possibilidade dessa ação no contexto da dinâmica da escola, seja pela ausência de tempo e espaço que impede o contato e a interlocução desses dois profissionais (ASSIS, MENDES; ALMEIDA, 2011). Vale destacar que para o sucesso “do processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial é necessário o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre o professor da classe comum e os docentes que atuam no AEE, na Educação Especial” (SOUZA, 2014, p. 137), por meio de uma ação compartilhada, onde os dois estejam comprometidos com “responsabilidade de assegurar as condições necessárias para a escolarização desses educandos, rompendo com o abismo que

separa o AEE e a sala de aula regular como dois espaços estanques” (p. 137).

A distinção do trabalho do AEE para o que é feito pelos regentes em sala de aula é visto por eles como um trabalho voltado para a as dificuldades de leitura, escrita e coordenação (professor 2); trabalha conforme a dificuldade do aluno (professor 1); é feito de uma forma que possibilita a melhor compreensão e inserção do aluno na sala comum (professor 3); deve ser trabalhado de forma diferenciada com jogos (professor 4); é um atendimento específico para o aluno que tenha dificuldade de aprendizagem (professor 5); e a sala com materiais como: computador, jogos, etc (professor 6).

Os depoimentos dos professores demonstram que, de acordo com suas percepções, as as atividades do AEE na SEM são distintas das realizadas em salas de aula regular, uma vez que as atividades do AEE são de complementação ou suplementação e que a proposta desse serviço deve se articular com a sala regular.

Para o trabalho dos professores com os alunos em sala de aula somente dois professores relataram os recursos disponibilizados para o aluno utilizar sendo que o professor 6 cita o material dourado, bingos e dominós, enquanto o professor 5 cita a disponibilização por meio do AEE, mais que ainda não foram utilizados em suas aulas.

Analisando as respostas sobre as sugestões para aprimoramento do serviço de AEE, em relação aos alunos que são atendidos, obteve-se as seguintes opiniões:

Ter reuniões vinculadas aos módulos II para que o professor do AEE se articule com os de sala comum, de forma que nos repasse meios de trabalhar e conhecer a dificuldade dos alunos que são atendidos (PROFESSOR 1).

No primeiro momento ser apresentado ao professor do AEE, repassar uma listagem dos alunos em atendimento, haver uma comunicação entre o professor do AEE e professor regente de aulas (PROFESSOR 3).

Apresentar aos professores regentes de aulas a sala de recurso, o professor do AEE e listar os alunos e suas dificuldades para que possamos saber trabalhar com eles, ter encontros com o professor que os atende para a troca de ideias (PROFESSOR 4).

Fazer adaptações curriculares para atender as necessidades dos alunos (PROFESSOR 5).

Muito ainda há de se fazer para que o atendimento educacional especializado que acontece na escola da pesquisa alcance todos os seus objetivos, e seja trabalhado de forma articulada com os demais professores minimizando assim as possíveis lacunas de aprendizagem dos alunos.

Considerações finais

O Atendimento Educacional Especializado é muito importante, contribuindo com o desenvolvimento social, pessoal e escolar do aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, favorecendo a sua inclusão na escola regular. Nota-se que no município de Capinópolis-MG o Atendimento Educacional Especializado vem se ampliando e aumentando o número de atendimentos e alunos público alvo da Educação Especial matriculados nas escolas regulares, seja na rede municipal de ensino ou estadual.

O funcionamento do atendimento na Escola A, objeto de estudo da pesquisa, ocorre em conformidade com as Leis e decretos que regem e embasam o AEE, sendo ofertado aos alunos no contra turno, possuindo uma sala com diversos recursos de tecnologias assistivas, sendo considerada a sala de recurso mais equipada do município, e quando teve sua implantação foi a sala de recurso modelo para a cidade.

A SRM investigada conta com profissional capacitado para o AEE, conforme a resolução N°4 de outubro de 2009 que traz as Diretrizes Operacionais de Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, e recebe alunos com diversas necessidades educacionais especiais.

O AEE, além de integrar a Projeto Político Pedagógico da escola, deve envolver a família, para que garanta o acesso e participação do aluno público alvo da Educação Especial nas aulas, e no atendimento, e é o que deixa a desejar no momento na Escola A, pois, segundo os dados da pesquisa, em muitos casos a família não é participativa na vida escolar dos alunos e alguns até param de frequentar o Atendimento na sala de recurso

cessando o seu desenvolvimento intelectual, social e sua autonomia.

Outro aspecto abordado refere-se à importância da qualificação do profissional que irá atuar no AEE e da formação continuada para professores regentes de turmas e de aulas que, em algum momento irão receber em sua sala de aula alunos com necessidades educacionais especiais e terão que de alguma forma utilizar recursos para minimizar ou eliminar as barreiras que impedem o seu desenvolvimento e a sua participação nas aulas.

A formação continuada também é importante para que todos os educadores tenham conhecimento do que é o AEE, dos recursos de tecnologias assistivas disponíveis nas salas de recursos multifuncionais, da função do professor do AEE, o conhecimento dos perfis dos alunos público alvo da Educação Especial, e a partir daí saber como lidar com o processo de inclusão escolar e se articular com o professor da sala recurso para que se possa desenvolver estratégias que promovam a participação do aluno nas atividades propostas.

O atendimento educacional especializado que vem sendo ofertado na Escola A em dois turnos matutino e vespertino precisa ser mais divulgado no ambiente escolar para com os educadores e para as famílias dos alunos que são encaminhados para o atendimento, visando o entendimento de todos quanto à importância deste serviço e a funcionalidade deste no espaço escolar, cabe à escola promover mais momentos para que os professores tenham contato com o profissional do AEE, como forma de trocar ideias, disponibilizar materiais, repassar informações sobre as deficiências ou dificuldades educacionais especiais que apresentam os alunos e de estabelecer metodologias a serem utilizadas em sala de aula para que esses

alunos possam participar das atividades propostas facilitando o trabalho na sala de aula e favorecendo o aprendizado, a autonomia e independência do aluno, fazendo com que, de fato, a inclusão aconteça.

Os resultados nos mostram o quanto precisa ser destacado na escola entre professores a importância do AEE para os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, sua funcionalidade e os recursos que são disponíveis para a minimização das barreiras que cessam a aprendizagem e participação dos alunos nas aulas na sala comum. Como também a importância de reforçar a articulação e contato dos professores regentes com os professores do AEE, de modo que possam trabalhar em conjunto para melhor atender ao público-alvo da Educação Especial no ensino regular.

Referências

ASSIS, C. P; MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. Ensino colaborativo: um relato de experiência sobre o desenvolvimento de parceria. **Educere et Educare – Revista de Educação**, v. 6., n. 11, p.1-15, 2011.

BONDEZAN, A. N.; GOULART, A. M. P. L. **O Atendimento educacional especializado: o que dizem as professoras das salas regulares?**. 2013. Disponível em <<https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/download/767/811>>. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011. Que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm > Acesso em: 21 set. 2017.

_____. **Lei Nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 15 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva. MEC/SEESP, 2008.** Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> >. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. **Resolução nº4, de 02 de outubro de 2009.** Que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Brasília: MEC, 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf >. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. **NOTA TÉCNICA Nº 055 / 2013,** 10 de maio de 2013. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. MEC / SECADI /DPEE, 2013.

BRIDI, F. R. S. **Atendimento educacional especializado.** Disponível em: <
<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/766/668>>. Acesso em: 21 set. 2017.

GUERREIRO, M. B. R.; MACEDO, N. N.; CRUZ, R. A. S. **Atendimento educacional especializado na educação básica: Qual o papel da escola regular e da escola especial?** Disponível em: <
<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/084.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2017.

ROSSETTO, E. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial.** v. 28, n. 51, p. 103-116, jan./abr. 2015.

SILVA, M. R. da. **A Formação dos Professores de Atendimento Educacional Especializado de Goiás.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Departamento de Educação, 2014.

SOUZA, Vanilda Aparecida de. **O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): da autonomia ao controle no âmbito das Políticas de Educação Especial.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Educação. 2014.

CAPÍTULO 2

ACESSIBILIDADE: políticas públicas para inclusão

Viviane Prado Buiatti²

Introdução

Neste estudo apresentaremos algumas políticas públicas que discutem a questão da Educação Inclusiva enquanto direito de todos e a importância de compreender a acessibilidade e suas dimensões para a garantia da equidade em todos os espaços.

O direito à educação de todos³ e o dever do estado para sua garantia é recorrente, aparece em vários documentos legais e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) traz um resumo da legislação. A saber, destacamos alguns textos que ilustram essa temática:

² Docente da Universidade Federal de Uberlândia, Doutora em Educação.

³ Referimos a expressão "todos" neste texto para designar os grupos de pessoas que por muito tempo foram excluídos do sistema educacional, como o público-alvo do AEE: as pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, superdotação e altas habilidades, bem como os índios, os homossexuais, as diversas etnias, entre outros. A educação para todos significa atender as pessoas em suas singularidades sejam nos aspectos: psicológico, social, étnico, religioso, político, gênero, idade, cultura e orientação sexual.

(A) Constituição Federal de 1988

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

(B) LDB 9394/96: Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

(C) Convenção de Guatemala (1999): as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano;

(D) Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006): estabelece que os Estados-Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação da deficiência e que tenham o acesso ao ensino fundamental

inclusivo, de qualidade, gratuito e em igualdade de condições (BRASIL, 2008, pp 3-5).

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

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

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

Como enfatizam diversos autores (CARVALHO, 1997; GLAT, 2007, BUENO, 2008; GLAT E PLETSCHE, 2011), garantir igualdade de oportunidades significa possibilitar cuidados que emergem da proposta de educação inclusiva,

considerando que a presença física do aluno com deficiência não garante a inclusão, pois é necessário o preparo da instituição para trabalhar com as diferenças e promover capacidades, potencialidades e construção de conhecimentos. Nesta perspectiva, são necessários projetos diferenciados que busquem construir condições de acessibilidade irrestrita e não apenas pequenos ajustes

De acordo com a nota técnica da Secretaria de Educação Especial (SEESP) nº 11/2010, documento que orienta a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado- AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares,

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

Demarca-se a urgência de ampliar ações para a garantia da efetivação desse direito. Não basta o estudante permanecer fisicamente na escola, mas é na garantia do desenvolvimento e do aprendizado de todos que este direito se concretizará. De acordo com Prieto (2006), o princípio é a defesa da educação escolar para todos e a inserção deste "todos" na escola comum

se sustenta no reconhecimento de que o movimento, nos sistemas de ensino, seja no sentido de ultrapassar os valores, os conceitos que pautaram a educação no modelo de integração.

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

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

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

Assim, chamamos a atenção para a fundamentação do discurso da Escola Inclusiva que tem como base o respeito às diferenças, a democratização do ensino e a igualdade de oportunidade para todos. Essa perspectiva inclusiva defende a necessidade das pessoas com deficiências conviverem

com outras, visualizando esse procedimento como possibilidade mais indicada de inserção social e escolar desses grupos historicamente segregados. (SILVA, LACERDA E SOUZA, 2011, p. 16).

A nota técnica da SEESP resume, "o desenvolvimento inclusivo das escolas assume a centralidade das políticas públicas para assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos nas escolas regulares, em igualdade de condições" (BRASIL, 2010, p. 1).

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

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

Na sequência, o art. 3º apresenta o termo equidade, sendo justificado no item 2, declarando que: “para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem” (UNESCO,

1990, p. 4). Novamente define-se o o acesso à educação e a aprendizagem.

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

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

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

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

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

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

Acessibilidade: o que significa?

As palavras *acesso e acessibilidade* são expressões fundamentais, e estão demarcadas em vários momentos no decreto nº 7.611 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, como no art. 5º incisos V, VI e VII:

V - adequação arquitetônica de prédios escolares para *acessibilidade*;

VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a *acessibilidade*; e

VII - estruturação de núcleos de *acessibilidade* nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2011, p. 2).

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

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

Acrescida a este documento, a nota técnica-SEESP/GAB/ Nº 11/2010 enfatiza os aspectos que envolvem a acessibilidade,

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

A Resolução Nº 4, de 2009, que institui diretrizes operacionais para o AEE, destaca o que são os recursos de acessibilidade,

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

Nesse propósito, de acordo com os documentos acima citados, a acessibilidade abrange a estrutura física, espacial, as condições de comunicação, o acesso à informação, os recursos e materiais didático-pedagógicos para o agenciamento da aprendizagem a todas as pessoas, o uso de tecnologias assistivas⁴ e o transporte coletivo com as adequações necessárias para o uso das pessoas com qualquer limitação, seja física ou sensorial. O decreto nº 5.296 de 2004, que estabelece normas gerais para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida e caracteriza a acessibilidade como

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004, p. 3).

⁴ Segundo Ministério da Educação/SEESP, "as tecnologias assistivas existem para disponibilizar recursos e serviços que possibilitem a ampliação das habilidades funcionais dos alunos com deficiência". No portal do MEC, encontramos dois volumes, manuais referentes a ajudas técnicas para construção de recursos de comunicação alternativa e recursos de materiais adaptados para as pessoas com deficiência física. As ajudas técnicas referem-se a produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados para auxiliar as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida na sua autonomia pessoal, total ou assistida. (BRASIL, 2004, p. 4).

Para visualizar os manuais do MEC, segue o endereço:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12681%3Aportal-de-ajudas-tecnicas&catid=192%3Aseesp-esducacao-especial&Itemid=860

O MEC/SEESP publicou, no ano de 2009, um manual de acessibilidade espacial para as escolas⁵, desenvolvido em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina, com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino na implementação de uma política pública de promoção da acessibilidade em todas as escolas. Este manual contém normas de acessibilidade em todos os ambientes da escola, no trajeto da escola, ruas, calçadas, quarteirão e bairro, o acesso à sala de recursos multifuncionais, à biblioteca da escola, banheiro, rampas, entre outros. O livro é ilustrativo, contendo várias figuras que facilitam a visualização, o acesso à informação, acompanha a legislação, o decreto nº 5.296 de 2004, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR 9050/2004, e explicita os critérios de acessibilidade a serem observados no planejamento do espaço escolar.

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

⁵ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913

Dimensão arquitetônica

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

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

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

As normas técnicas brasileiras de acessibilidade (ABNT/NBR- 9050/2004) estabelece critérios para a construção de projetos, mobiliários e equipamentos urbanos, para

possibilitar condições de acessibilidade. Define que acessibilidade "é a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos" (BRASIL, 2004, p. 2).

As normas técnicas é um importante documento norteador, que instituiu critérios para as edificações e equipamentos tornarem-se acessíveis e que as pessoas possam circular por todos os espaços de maneira autônoma. É um documento amplo, que apresenta medidas, tamanhos, desenhos e símbolos, constituindo-se num estudo detalhado de todos os aspectos que envolvem a acessibilidade arquitetônica. O decreto nº 5.296/2004 acrescenta que, para conceder alvará de funcionamento a quaisquer estabelecimentos sejam comercial, urbano ou transportes, deverão apresentar consonância com as normas e condições descritas neste decreto e nas normas técnicas de acessibilidade.

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

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

Dimensão Comunicacional

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

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

No âmbito escolar, destaca o Decreto nº 7.611 de 2011, que dispõe sobre o AEE, no art. 5º ,

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

Desta forma, a acessibilidade comunicacional envolve os sistemas de comunicação e informação para que todos os

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

A nota técnica- SEESP/GAB/Nº11/2010 descreve como atribuições do professor do AEE, analisar, desenvolver e produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis para os alunos do AEE permanecerem na sala comum, adequando-os ao acesso ao currículo desenvolvido na sala de aula, bem como outras atividades que ocorrerem nos demais ambientes da escola, de acordo com as especificidades e necessidades de cada caso.

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

Muitas vezes, é necessária a interlocução com outros serviços, como a rede de saúde, para a troca de conhecimento e experiências com outros profissionais, sejam fonoaudiólogos, médicos, psicólogos etc que atendem à população do AEE e,

assim, possuem o vínculo com o aluno e com as famílias e podem contribuir com orientações de recursos e instrumentos para auxiliar a escola no atendimento a esta demanda. Desta forma, o trabalho é integrado, articulado, a equipe do AEE transita pela escola e fora dela e, em parceria, constrói o projeto de atendimento individualizado, de acordo com as necessidades de cada caso, estabelecendo metas que são aprimoradas em consonância com a resposta de cada sujeito.

Dimensão metodológica

A dimensão metodológica significa adotar uma nova concepção de ensino, uma substituição às formas tradicionais. A mudança precisa promover o rompimento do modelo conservador da escola, que vai na contramão dos desafios da inclusão, já que exige que todos os alunos sigam um mesmo modelo, padrão de aprendizagem e de comportamento. Para Glat e Blanco (2007, p. 28) “uma necessidade educacional especial não se encontra na pessoa, não é uma característica intrínseca sua, mas sim um produto de sua interação com o contexto escolar onde a aprendizagem deverá se dar”.

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

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

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

Dimensão instrumental

Para Sasaki (2009) no campo do lazer esta dimensão significa a adequação em aparelhos e ferramentas inserido nos locais de lazer, que muitas vezes, desconsideram as limitações físicas, sensoriais e mentais. No campo do trabalho, seriam os instrumentos de trabalho como máquinas, teclados de computador, iluminação etc. Já na educação, o uso de lápis,

caneta, régua, o manejo de gavetas, prateleiras, computadores, livros em Braille, impressão em Braille, entre outros.

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

Art. 62. Os programas e as linhas de pesquisa a serem desenvolvidos com o apoio de organismos públicos de auxílio à pesquisa e de agências de financiamento deverão contemplar temas voltados para ajudas técnicas, cura, tratamento e prevenção de deficiências ou que contribuam para impedir ou minimizar o seu agravamento.

Parágrafo único. Será estimulada a criação de linhas de crédito para a indústria que produza componentes e equipamentos de ajudas técnicas.

Art. 63. O desenvolvimento científico e tecnológico voltado para a produção de ajudas técnicas dar-se-á a partir da instituição de parcerias com universidades e centros de pesquisa para a produção

nacional de componentes e equipamentos (BRASIL, 2004, p. 6).

No portal do Ministério da Educação⁶, podemos visualizar, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), no link publicações em Educação Especial, diversos artigos sobre a questão da acessibilidade instrumental como as tecnologias assistivas, as tecnologias digitais, o uso de computadores, os programas, as mesas, os acessórios para os diversos tipos de limitações. Têm-se alguns artigos inseridos na Revista Incluir; nos livros sobre o atendimento educacional especializado (publicados em 2007), o volume referente à deficiência física inclui alguns capítulos: as tecnologias assistivas, comunicação aumentativa e alternativa, recursos de acessibilidade ao computador, acessibilidade arquitetônica e alinhamento e estabilidade postural; colaborando com as questões de aprendizado. Os outros volumes também contêm atividades, ilustrações, fotos, estratégias e conceituações sobre as diversas possibilidades de atendimento às pessoas com deficiência, visual, auditiva, surdez e intelectual. Nestes livros, encontramos, atividades interessantes para trabalhar com esta demanda.

Em 2010, o Ministério da Educação, em parceria com a Universidade Federal do Ceará, publica 10 fascículos⁷ intitulados "A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar", nos quais há, no volume 1, explicações sobre os

⁶Endereço para acesso: www.portal.mec.gov.br

⁷ Os fascículos também podem ser visualizados no portal do MEC, disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913> Acesso em 02 de junho de 2013.

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

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

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

Contudo acreditamos que não basta ter o acesso a essas publicações, sabemos que são importantes, mas,junto ao estudo individualizado, é preciso que esses materiais sejam utilizados para a discussão em momentos presenciais, o estudo em grupos para troca de conhecimentos e experiências, ou seja, a formação continuada para o debate, reflexão dos escritos, estudo e

pesquisa, com o objetivo de averiguar, na prática, no cotidiano, a viabilidade, os aspectos positivos e negativos da utilização destes instrumentais, bem como a busca de construção de outros equipamentos. Estas ações realizadas no coletivo são benéficas, porque há troca, estudos de casos e das teorias disponíveis nos materiais impressos.

Dimensão programática

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

Acreditamos que toda legislação referente à acessibilidade descrita neste texto traga normas que, se fossem realmente cumpridas, teríamos de fato a inclusão de todas as pessoas, seja na escola, no trabalho e em demais ambientes. Como vimos, na dimensão arquitetônica, a legislação descreve toda a estrutura com detalhes, propondo a edificação necessária, incluindo instalações, equipamentos, mobiliários e transportes. Contudo, na prática, como podemos observar a nossa infraestrutura? Como estão nossas calçadas? Transporte para pessoas com deficiência? Nas escolas, podemos verificar diversas falhas a começar pela falta de rampas, banheiros adaptados, entre outros.

Em relação à dimensão comunicacional, como observamos, o ensino de libras nas escolas, por exemplo, há interpretes disponíveis para todos alunos que necessitam? Existem computadores adequados com softwares para o uso das

pessoas cegas ou com deficiência física em todas as escolas? Quanto às questões metodológicas, será que toda equipe de educadores da escola estão buscando alternativas, metodologias e práticas para atender às diferenças e as condições específicas de cada um em suas salas? Se formos responder a todas estas questões, asseguramos que muitas respostas seriam negativas, porque, ao observarmos o cotidiano de nossas escolas, ainda há muito o que fazer.

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

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

Dimensão atitudinal

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

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

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

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

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

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

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

Algumas considerações

Acrescido as dimensões de acessibilidade apresentadas aqui tendo como base algumas pesquisas, podemos destacar uma outra acessibilidade que diz respeito a **conceitual**, ou seja, como os documentos e políticas públicas são compreendidos? De que forma os conceitos são abordados e trabalhados? Estes precisam ser garantidos nos cursos de formação de professores. Haja vista que muitos profissionais desconhecem a legislação, e no cotidiano demonstram concepções errôneas, expressas nas terminologias como "o diferente", "o deficiente", aquele que possui "necessidades especiais", "os especiais", "o anormal". Estes discursos afirmam compreensões pautadas numa ideologia

capital em que o "outro", o doente, está de fora, e deve permanecer neste lugar, constituindo-se na prática perversa da inclusão/exclusão, que reforça a garantia de identidades fixas e a estagnação de estereótipos.

Essas questões precisam ser amplamente discutidas e, mais uma vez, enfatizamos que, nas atividades coletivas, nos grupos de formação, esses termos possam ser trabalhados, respaldados nos diversos autores que os discutem e nos documentos legais. O estudo, o conhecimento e a pesquisa são fortes aliados para mudanças atitudinais e conceituais, sendo assim, fundamental a formação continuada dos docentes.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n ° 2 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes

Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Documento Orientador. **Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, 2006.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB Nº 13/2009**. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica- SEESP/GAB/Nº 11/2011**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado- AEE em salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, 2010.

BRASIL. **Portaria Normativa do MEC 20/2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa - Prolibras. Brasília, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, 2010b.

BRASIL. **Decreto nº 7.611** de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação/ SECADI. **Manual do Programa Escola Acessível**- Programa Escola Acessível. Brasília, 2011b.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO SEE No. 1.724 DE 12 DE NOVEMBRO DE 2010**. Estabelece critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino para o ano de 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, CORDE, 1994.

BUENO, J. G. S; MENDES, G. M. L; SANTOS, R. A dos. (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** Araraquara, SP: Junqueira &Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** Araraquara, SP: Junqueira &Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

CARVALHO, E. C. R. **A nova LDB e a Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARVALHO, M. **Guia prático do alfabetizador.** São Paulo, SP: Ática, 2002

CARVALHO, E. C. R. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is".** Porto Alegre: Mediação, 2005.

GLAT, R.; BLANCO, L. de. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R (Org.). **Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão Escolar de Alunos com necessidades Especiais.** Rio de Janeiro: eduerj, 2011

PONTES, P. A. G. Educação inclusiva. In: GUGEL, M. A, et al.(Orgs). **Deficiência no Brasil: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência**. Florianópolis: Obra jurídica, 2007.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K.. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**. São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**. São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p.10-16.

SILVA, L. C. da. **Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva**. Universidade Federal de Uberlândia, tese de doutorado, 2009.

SILVA, L. C. A política de formação continuada de professores e a Educação Especial: algumas reflexões. In: **Políticas e**

práticas de formação continuada de professores para Educação Especial. Uberlândia: EDUFU, 2010.

SILVA, L. C. da, et al. Perfil dos professores que participaram do curso de extensão "Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares". In: **Políticas e práticas de formação continuada de professores para Educação Especial.** Uberlândia: EDUFU, 2010.

SOUSA, S. B. **Inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência mental:** expectativas dos professores. 2008. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

CAPÍTULO 3

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL: em foco o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Cleusimar Oliveira Franco Freitas⁸

Vilma Aparecida de Souza⁹

Introdução

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) ocorre nas Salas de Recurso Multifuncional (SRMs) das escolas. Ele é primordial para o bom desempenho das competências e habilidades das pessoas que apresentam deficiências, transtornos e altas habilidades/superdotação.

Ao ler diversos documentos, podemos observar a necessidade de o professor de AEE realizar um trabalho com perfeição. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, tal profissional que atua na SRM pretende identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias,

⁸ Discente do Curso de Pós-graduação Lato-sensu (Especialização) em Inclusão da diversidade no espaço escolar, da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia (FACIP-UFU).

⁹ Professora do curso de Pós-graduação Lato-sensu (Especialização) em Inclusão da diversidade no espaço escolar, da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia (FACIP-UFU).

considerando as necessidades específicas dos alunos, além de complementar e/ou suplementar os conteúdos do ensino regular.

Vale lembrar que esse trabalho deve estar articulado com as ações do docente da sala regular, pedagogo, aluno, família e as demais instituições e setores municipais, com vistas ao melhor desempenho de aprendizagem a autonomia dos alunos com deficiências, seja na vida escolar, social ou familiar. De fato, o professor deve conhecer o aluno, suas limitações, suas potencialidades e necessidades.

O presente trabalho se refere às políticas públicas de inclusão, no que concerne ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), abordando os aspectos legais ao AEE desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) até as políticas atuais, como o Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011). Nesse sentido, pretende-se proporcionar conhecimentos dos dispositivos legais que visam à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, além de discutir sobre como o AEE contribui para desenvolvimento desses estudantes mediante abordagens didático-pedagógicas diferenciadas em ambientes próprios, como nas SRMs, tendo em vista a mediação de profissionais especializados para atuar com as diferentes necessidades de cada educando.

Para a produção deste texto foi realizada uma pesquisa em documentos oficiais e publicações de alguns autores que analisaram tais leis no que se refere à inclusão dos alunos, tendo como apoio o AEE ofertado nas SRMs das escolas de ensino regular e/ou nos Centros Especializados.

Marcos legais da inclusão educacional

A inclusão no ensino regular tem sido abordada constantemente, sendo que há diversas políticas criadas pelo governo brasileiro para atender às pessoas com necessidades educacionais especiais. A Constituição Federal (BRASIL, 1988), elaborada há mais de duas décadas, já previa o AEE, ao abordar o direito de todos à educação, conforme o art. 205 e os subsequentes. O texto constitucional mostra que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; no inciso III do art. 208: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, [n.p.]).

Como uma das principais iniciativas da inclusão escolar, Mendes (2006) aponta os movimentos promovidos por agências multilaterais, com o propósito de combater a exclusão social. Um deles é a Declaração Mundial de Educação para Todos, elaborada em Jomtien (DECLARAÇÃO, 1990), que visa garantir o atendimento às necessidades básicas de crianças, jovens e adultos e traz, no art. 3º, a universalização do acesso à educação e especificamente à educação dos alunos com deficiência, ou seja, garantir as necessidades básicas de aprendizagem e a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (ALVES; GUARESCHI, 2005).

Na sequência, a Declaração de Salamanca diz respeito a princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, reafirmando a Educação para Todos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). Werneck (1957, p. 58) pondera que, “[...] na direção de um mundo inclusivo, TODOS nós deveremos fiscalizar e apontar as possíveis discrepâncias entre a ação e a intenção das pessoas e das organizações”. Sendo assim, os alunos têm direitos iguais, independentemente das características, interesses e necessidades individuais.

Ainda segundo tal documento:

As escolas integradoras constituem um meio favorável à consecução da igualdade de oportunidade da completa participação; mas, para ter êxito, requerem um esforço comum, não só dos professores e do pessoal restante da escola, mas também dos colegas, pais, famílias e voluntários (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, [n.p.]).

Nesse contexto foi promulgado no Brasil o Decreto n. 3.956/2001 (BRASIL, 2001), com base na Convenção da Guatemala, no qual se reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos das outras pessoas, além de assegurar o direito de não serem discriminadas em razão da sua deficiência – tal discriminação é compreendida como toda e qualquer forma de diferenciação, restrição ou exclusão. Entende-se que esse direito à igualdade garante a inclusão das pessoas com deficiência ao ensino regular nos estabelecimentos de ensino comuns, e não nas escolas especiais, pois assim seria

considerada uma forma de discriminação e exclusão devido à sua deficiência.

No entanto, é preciso ressaltar que a referida Declaração cita a responsabilidade da escola em ofertar serviços de forma a atender à diversidade da população (LAPLANE, 2004). Nesse sentido, vale ressaltar que o enunciado da Declaração de Salamanca atribui às escolas a responsabilidade pelo combate às atitudes discriminatórias e pela construção de uma sociedade integradora. Tais afirmações propalam um discurso romântico que atribui à educação escolar como a grande salvadora e única responsável pela mudança social (LAPLANE, 2004). É preciso destacar que esse discurso em defesa da inclusão precisa ser feito considerando que “a educação é uma entre as várias práticas sociais institucionalizadas” (LAPLANE, 2004, p. 14) e que a construção de uma sociedade inclusiva precisa ser compreendida em um contexto macro que ultrapassa os muros da escola. Nessa direção,

a escola promotora da inclusão está dialeticamente situada na sociedade de classes, de modo que, sozinha, não pode resolver a problemática da exclusão escolar, a qual tanto combate quanto reproduz.(BEZERRA; ARAÚJO, 2014, P. 110)

Retomando a análise dos marcos legais para a Educação Especial, no contexto brasileiro, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394/1996 que, no art. 58, diz que: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre

que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996). Por sua vez, o art. 59, inciso I, cita que o sistema de ensino precisa adequar “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Ibidem). Ainda em relação ao art. 59, o inciso III explicita a necessidade de “[...] professores com especialização [...], para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Ibidem).

É necessário um olhar diferenciado no tocante à formação continuada dos profissionais que receberão esse aluno, para que de fato haja uma práxis voltada às reais necessidades e especificidades, garantindo um aprendizado de qualidade. Deve-se, porquanto, “[...] ampliar essa formação para que possam estar aptos a lidar com diversas formas de deficiências, pois os cursos oferecidos pelas redes de ensino não são estruturados de forma a atender às necessidades do professor” (DAMÁZIO; ALVES, 2010, p. 50).

Em relação ao AEE, o Decreto n. 6.571, aprovado em 17 de setembro de 2008, que visava às obrigações da União quanto ao AEE, definem-se o atendimento especializado e seu respectivo objetivo:

Art. 1º. A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais

do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

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

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2008, [n.p.]).

Em 2008, um novo dispositivo legal catalisa esse processo de inclusão – quer seja, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva –, assegurando a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Ela visa orientar os sistemas de ensino para garantir o acesso de todos os alunos ao ensino regular (com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino); oferecer o AEE; formar professores para o AEE e demais docentes para a inclusão; prover acessibilidade arquitetônica em transportes, mobiliários, comunicações e informação; estimular a participação da família e da comunidade; e promover a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas educacionais (BRASIL, 2008).

Um dos principais avanços dessa Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva se refere ao AEE como um dos principais indicadores sofridos pela Educação Especial (MANTOAN; SANTOS, 2010). Esse tipo de atendimento é primordial no trajeto escolar dos alunos com necessidades, pois trabalha as reais necessidades do aluno na sala de aula regular, respeitando suas especificidades.

Outro marco importante no campo da legislação diz respeito ao Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que revoga o Decreto n. 6.571 de 2008. Ele mantém o entendimento de que o público-alvo da Educação Especial é composto por pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, bem como reafirma que é dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo, com adaptações razoáveis de acordo com a necessidade de cada educando.

Segundo o art. 3º desse decreto, são objetivos do AEE:

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

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

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

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, [n.p.]).

Em consonância às políticas públicas de inclusão supracitadas, a cada dispositivo elaborado há a tentativa de consolidar uma educação inclusiva de qualidade, voltada ao direito de todos à educação e ao reconhecimento das especificidades individuais. Nesse processo se destaca o AEE como um dos apoios pedagógicos para o desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais especiais. A seguir, esta pesquisa irá abordar a importância do AEE como complemento ou suplemento na formação do aluno, visando à sua autonomia e independência dentro e fora da escola.

O Decreto n.º 7.611/2011: em foco a Educação Especial e o AEE

O AEE é o foco do Decreto n. 7.611/2011 (BRASIL, 2011), destacando o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da Educação Especial, a partir da definição das seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; II - aprendizado ao longo de toda a vida; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de

deficiência; IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; VII - oferta de Educação Especial preferencialmente na rede regular de ensino; e VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial (BRASIL, 2011, s.p.).

Um dos pontos abordados diz respeito à implementação das SRMs, cujo objetivo é apoiar a organização e a oferta do AEE de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.

O Decreto n. 7.611 (BRASIL, 2011) consolida a legislação anterior e confirma a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, revigorando o conceito de dupla matrícula presente desde 2007 a partir do Decreto n. 6.278 (BRASIL, 2007), que restituiu às escolas especiais o direito de ofertar a Educação Especial no âmbito da

política governamental em vigor. Além disso, o referido decreto dispõe sobre a oferta de educação bilíngue para surdos e outros dispositivos de financiamento aos sistemas de ensino.

Do ponto de vista educacional, a dupla matrícula amplia as condições de oferta dos serviços de AEE pelas escolas especiais, agora novamente habilitadas a captar recursos do Fundeb e a investir em qualificação, conforme os demais dispositivos do novo decreto. Já do ponto de vista político, o decreto pode ser interpretado como uma fonte de recuperação das escolas especiais que, na atual política, haviam perdido a anterior preponderância no atendimento às pessoas com deficiência, uma vez que a adoção da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CPCD) e sua incorporação ao texto constitucional, em 2009, obrigou definitivamente o país a implementar e investir na educação para pessoas com deficiência em ambientes inclusivos. Nesse caso, os estudantes passaram a conviver nos mesmos ambientes, a exigir uma nova organização escolar e a ressignificar o fazer pedagógico (CONVENÇÃO, 2007).

Nesse ínterim, o governo também lançou o Decreto n. 7.612 (BRASIL, 2011) que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, também conhecido como “Viver sem Limite”. Esse plano destaca a necessidade de viabilizar a inclusão social das pessoas com deficiência em todo o país e prevê investimentos em áreas como acessibilidade arquitetônica e urbanística, saúde e educação, entre outras.

As políticas públicas destinadas à educação têm tido como referência a perspectiva da educação inclusiva, recolocada no centro do debate educacional incorporando uma série de

novos conceitos e valores, tais como o mútuo reconhecimento e o amplo respeito à diversidade individual das pessoas. O Decreto n. 7.611 (BRASIL, 2011) se inscreve na nova política de Educação Especial inclusiva, modificando alguns detalhes, mas sem alterar sua essência, até porque deve obedecer à precedência legal e temporal de acordo com o previsto na CPCD, razão pela qual traz vícios de inconstitucionalidade embutidos em seu texto.

Nesses termos, a oferta do AEE nas escolas se beneficia de um número reduzido de alunos e deve ser realizado no contraturno escolar, de forma a não prejudicar a inclusão deles nas salas de aula. A oferta e o financiamento de seus serviços, entretanto, continuam dependentes da dupla matrícula, como assegura o art. 9-A do Decreto n. 7.611 (BRASIL, 2011):

Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado. § 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011, s.p.)

Para a educação nacional, a política pública brasileira assumiu o compromisso de assegurar a inclusão e a formação educacional de qualidade a toda a população, legislando possibilidades legais de atendimento educacional a crianças, jovens e adultos com ou sem necessidades especiais. Pressionadas por movimentos sociais, as políticas públicas de

educação possibilitaram espaços educativos inclusivos nas escolas em nível municipal, instigando seu impacto no AEE de tais instituições.

Todavia, destaca-se a responsabilização imputada ao profissional que não se direciona apenas ao ensino, mas a várias atividades organizativas e articuladoras no espaço escolar e, possivelmente, fora dele. Nesse sentido, por meio das SRMs, o mesmo professor pode trabalhar com diversas áreas, mas cada uma apresenta conhecimentos específicos e aprofundados. Assim, destaca-se a necessidade de uma formação constante dos profissionais do AEE. No entanto, é preciso repensar as políticas de formação de professores e como vem sendo oferecida essa formação continuada aos profissionais do AEE, e também dos demais profissionais da escola. Sabe-se que a grande maioria dos professores não dispõe de tempo para se dedicarem à formação continuada dentro de sua jornada de trabalho, fazendo com que essa formação aconteça fora da carga horária de trabalho. Essa realidade acaba provocando um excedente de tempo das atividades laborais dos professores, do tempo dedicado às atividades de formação continuada, representando um processo de intensificação do trabalho docente pela sobrecarga de tarefas e responsabilidades (APPLE, 1995).

Em relação à questão da formação de profissionais para a oferta do AEE, o Decreto n. 7.611 estabelece o apoio técnico e financeiro da União para a formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão. Assim, mesmo não sendo preocupação central desse artigo, questionamentos devem ser feitos, pois, uma vez que o Decreto prevê esse apoio técnico e financeiro da União, resta saber como

os municípios vêm implementando essa formação dos profissionais em quais formatos.

Paralelamente à essa discussão, percebe-se que para a oferta do AEE, denso em responsabilidades frente à inclusão dos alunos (sobretudo com deficiências, altas habilidades e superdotação), nota-se a falta de uma formação que proporcione um conhecimento diferenciado para o docente. De modo geral, não há a indicação de uma formação inicial distinta, tampouco de professores diferenciados daqueles que se dedicavam à Educação Especial. Há, porquanto, docentes que, por vezes, tinham como base de trabalho outros princípios que não os da inclusão, agora imbuídos de um novo pensamento e fazer diferenciado, mas sem o direcionamento de uma formação que os respalde (BUIATTI, 2013).

Na seção a seguir será analisado o AEE, buscando mapear metas e diretrizes para sua organização, de acordo com os marcos legais. Nesses termos, Arroyo (2011) pondera que um dos grandes desafios de continuidade no processo de inclusão diz respeito ao avanço das políticas públicas.

Atendimento Educacional Especializado (AEE): um serviço da Educação Especial

O AEE é um serviço da Educação Especial desenvolvido na rede regular de ensino que organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam barreiras para a plena participação dos alunos, considerando necessidades específicas. Ele contribui de forma positiva no trabalho do professor regente em sala de aula, por se tratar de um processo contínuo com docentes especialistas, que complementa e/ou suplementa a

formação do educando, com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Ademais, o AEE atua nas escolas na identificação de necessidades e elaboração de plano de atendimento, em que se verificam as especificidades do aluno com deficiência, os resultados desejados e as habilidades desse estudante; e são organizados o tipo e o número de atendimentos ao educando com deficiência, mediante um levantamento de materiais e equipamentos, visando aos serviços e recursos de acessibilidade atinentes ao conhecimento do ambiente escolar.

Nesse sentido, o AEE apoia o desenvolvimento do aluno com deficiência, transtornos gerais de desenvolvimento e altas habilidades, disponibilizando o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, oferece tecnologia assistida – TA, adéqua e produz materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas dos alunos oportuniza ampliação e suplementação curricular (para alunos com altas habilidades). Além de se articular com a proposta da escola comum, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum, conforme relata Mantoan e Santos (2010), ou seja, esse atendimento é um trabalho complementar e paralelo que é realizado em parceria com o AEE e o professor de ensino regular.

Segundo a Política de Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o AEE é um serviço que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. Há, pois, o direito a uma sociedade que seja capaz de construir relações novas e igualitárias,

respeitando as diferenças sociais e culturais, “em prol daqueles que foram historicamente inferiorizados” (CANDAUI; GIMENES, 2010, p. 762).

Nesse sentido, o AEE funciona de forma complementar e/ou suplementar para que aconteça o pleno desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais. Nesse atendimento, deve-se trabalhar com atividades diferenciadas, mas que venham ao encontro da proposta pedagógica da escola comum onde o discente está matriculado, sendo realizado no contraturno escolar, preferencialmente na instituição em que ele frequenta o ensino regular; caso isso não ocorra, o educando pode ser atendido pelo AEE de outra escola próxima.

Por isso a importância da implementação do Decreto n. 7.611 (BRASIL, 2011) que institui as SRMs no ensino regular. Tais espaços são destinados dispõem de materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais, favorecendo o acesso ao conhecimento, em se tratando dos alunos que necessitam desse serviço.

De fato, o AEE é necessário para o desenvolvimento cognitivo do aluno com necessidades educacionais especiais, de modo a ter subsídios para se desenvolver nas salas de ensino regular. Tal atendimento deve acontecer recorrentemente nas escolas comuns, a fim de que haja a inclusão dos estudantes com deficiências, e pode ser oferecido nos centros especializados que, além de prestar serviços que visam ao desenvolvimento educacional do educando, contam com o atendimento clínico, pois oferecem serviços de fisioterapia, fonoaudiologia, atendimento psicológico e pediátrico, principalmente para a educação infantil, assim como a estimulação precoce, que deve

acontecer nos três primeiros anos de vida (MANTOAN; SANTOS, 2010).

Nas palavras de Alves e Guareschi (2005, p. 50), o AEE é garantido por lei, mas matrícula não é obrigatória; assim, “[...] o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e sua família poderão optar ou não pelo atendimento”. Vale dizer que esse tipo de atendimento não pode se tornar condição para o acesso de educandos com necessidades especiais ao ensino regular.

Atendimento Educacional Especializado: limites e desafios

As políticas nacionais de Educação Especial definem os alunos atendidos nessa modalidade de ensino como sendo: pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e superdotação/altas habilidades. Portanto, são estudantes que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem restringir a participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, com um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo os discentes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Enquanto isso, estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas – intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes –, além de elevada criatividade, grande envolvimento na

aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

Por sua vez, o profissional que atende ou pretende atender no AEE deve ter uma formação inicial que abranja conhecimentos gerais para o exercício da docência, junto com uma formação continuada que possibilite conhecimentos específicos da área (BRASIL, 2008, p. 4). De acordo com a Resolução CNE/CEB n. 4/2009, estão previstas oito atribuições para o professor do AEE:

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

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

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

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

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

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

VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

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

Outro ponto importante concerne à formação do profissional do AEE e à realidade enfrentada por ele. Na visão de Damázio e Alves (2010), os cursos oferecidos pelas redes de ensino, destinados a capacitar e aperfeiçoar professores, não são estruturados para atender às reais necessidades deles. Tais cursos oferecidos pelo Ministério da Educação, em grande medida, são ofertados aos professores efetivos e aos das SRMs, excluindo, portanto, os demais docentes (BUIATTI, 2005).

A desvantagem da oferta do AEE na escola pública é agravada pelas dificuldades de orçamento e recursos. Por isso, uma verdadeira e qualificada oferta de educação inclusiva contempla a destinação de recursos orçamentários à qualificação

e à valorização docente, à concretização de uma educação em direitos humanos voltada ao fim do preconceito, da homofobia, do racismo e da intolerância no ambiente escolar. Essas são necessidades prementes e complementares para uma educação pública, inclusiva, universal e de qualidade para todos.

É urgente rever as necessidades de um universo escolar em constante transformação, com uma crescente deturpação do interesse público e vulnerabilização da educação pública. Além das pessoas com deficiência, aquelas que podem portar um diagnóstico, há uma imensa população de alunos com “necessidades educacionais especiais”, como os casos envolvendo transtornos de atenção, hiperatividade, depressão, psicoses e os que simplesmente têm dificuldades por estarem imersos na pobreza e em condições desumanas de sobrevivência, como desnutrição e outras situações de vulnerabilidade social.

Para essa clientela, a verdadeira educação inclusiva deve estar apta a recebê-la e possibilitar a inclusão social, pois se trata de legítimos interesses e direitos, conforme os documentos analisados neste texto. A escola que estiver apta a receber e educar tal clientela em igualdade de condições, além de proporcionar seu desenvolvimento social e humano, é digna do investimento público.

Considerações finais

Este artigo traz uma reflexão acerca da inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e superdotação/altas habilidades no sistema regular de ensino. Conforme definições citadas anteriormente, a

inclusão escolar é o ato de acolhimento a todos os indivíduos no sistema de ensino comum, desconsiderando questões de cor, classe social e condições físicas e psicológicas.

Diante disso, o estudo faz uma breve consideração de cunho conceitual e formal a respeito do paradigma da inclusão. Pode-se constatar, por meio da análise dos marcos legais, que houve ampliação de oportunidades, com o ingresso na escola, de categorias sociais que antes não tinham acesso a ela, isto é, crianças efetivamente incluídas; contudo, nesse processo inclusivo é preciso estar atento que a simples matrícula desses alunos na escolar regular não significa que o problema da exclusão estaria solucionado.

Nesse contraponto é preciso desvelar a contradição dessa forma de organização social, onde é nutrido o discurso de exclusão/inclusão. A inserção ocorre sempre, e todos estão colocados de algum modo, mas nem sempre esse é um modo digno e, na maioria das vezes, essa inserção se dá sem grandes transformações no espaço escolar e na sociedade, trazendo na realidade um simulacro da inclusão. Além disso, vale alertar que a inclusão e a exclusão compõem partes de um mecanismo de legitimação da contraditória relação entre igualdade e desigualdade presente na sociedade capitalista. Isso não se torna espantoso, visto que vivemos em uma sociedade que promove a crescente decomposição de políticas públicas responsáveis por assegurar direitos sociais e, ainda, o restrito acesso de uma maioria à cidadania de fato.

Falar em inclusão é muito fácil; difícil é fazê-la realmente acontecer. Estamos inseridos em um sistema excludente que não vê o sujeito como um ser com habilidades e apto ao aprendizado, mas sim como um indivíduo que foi integrado. É possível analisar um sistema que não busca o

aprimoramento desse indivíduo na sua totalidade, pois a forma de avaliar ainda se encontra engessada.

Com frequência, discute-se a flexibilidade de currículo, mas ainda existe um endurecimento quanto às avaliações propostas a esse sujeito. O professor é passível de mudanças em relação à sua práxis diária, mas se depara com avaliações que não condizem com a realidade dos alunos. Trabalhar com crianças que apresentam necessidades educacionais especiais causa certo desconforto, pois, para os educadores, o sistema não fornece ferramentas necessárias para se prepararem para lidar com a criança que destoa das outras.

Outro aspecto a ser analisado se refere às salas de aulas lotadas e ao despreparo dos professores diante de variados transtornos. Poucos acreditam em um ensino realmente significativo a esses alunos, pois o veem como um ser não apto ao aprendizado, um objeto, e o sistema tem sua parcela de responsabilidade nesse contexto.

Levando em consideração o artigo discutido e a minha formação e experiência na rede pública, torna-se evidente que a inclusão merece um cuidado maior. Tal processo é vasto e de alta complexidade, ainda em construção, em que resvala no processo de exclusão. Não basta a adaptação física, um professor de apoio para esse sujeito ou uma vaga no espaço escolar se, ao ser avaliado, os métodos de avaliação não estão adequados à realidade e às suas especificidades – eles anulam potencialidades e limita saberes. Se até crianças que entram no sistema sem a necessidade da inclusão encontram dificuldades, é fato confirmado que as avaliações criam um abismo que separa os indivíduos incluídos da possibilidade de uma inclusão real.

Na prática educacional ainda há um longo caminho para sairmos da integração e chegarmos à inclusão.

Referências

ALVES, M. D. ; GUARESCHI, T. **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. 2011. Disponível em: <<http://elaineaee.blogspot.com.br/2011/10/atendimento-educacional-especializado.html>>. Acesso em: 3 dez. 2017.

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARROYO, M. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira Pública de Administração e Educação**, v. 27, p. 83-94, 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19969>>. Acesso em: 3 dez. 2017.

BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. C.. Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 19, n. 56, p. 101-122, Mar. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 Dez. 2017

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 out. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 3 dez. 2017.

_____. Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 nov. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm>. Acesso em: 3 dez. 2017.

_____. Decreto n. 6.278, de 29 de novembro de 2007. Altera o Decreto n. 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 - FUNDEB e regulamenta a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 nov. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6278.htm>. Acesso em: 3 dez. 2017.

_____. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de

novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 set. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm>. Acesso em: 3 dez. 2017.

_____. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 3 dez. 2017.

_____. Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm>. Acesso em: 3 dez. 2017.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Política de Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 3 dez. 2017.

_____. Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2017.

BUIATTI, V. P. **Atendimento Educacional Especializado: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais**. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13659>>. Acesso em: 3 dez. 2017.

CANDAU, V. M.; GIMENES, T. As diferenças fazem a diferença? Cotidiano escolar, interculturalidade e educação em direitos humanos. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: ENDIPE, 2010, p. 756-770.

CONVENÇÃO sobre os direitos das pessoas com deficiência. 2007. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoascomdeficiencia.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2017.

DAMÁZIO, M. F. M.; ALVES, C. B. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com surdez**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2017.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2017.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. T. **Atendimento Educacional Especializado**: políticas públicas e gestão nos municípios. São Paulo: Moderna, 2010.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2017.

WERNECK, C. **Sociedade inclusiva**: quem cabe no seu todos. Rio de Janeiro: WVA, 1957.

CAPÍTULO 4

PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): implicações na formação de professores para atuação em Educação Especial

Vanilda Aparecida de Souza¹⁰

Esse capítulo tem como objetivo identificar e analisar as ações do Plano de Ações Articuladas (PAR), que são voltadas para a Educação Especial na perspectiva Inclusiva e destinadas à formação continuada de professores para atuar nos processos de escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tanto na sala de aula regular como no Atendimento Educacional Especializado, no município de Uberlândia-MG, regularizadas pelo Governo Federal no período de 2008 a 2013. Para isso, foi analisado o PAR do município de Uberlândia-MG, em especial a Dimensão 2, que trata da formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar, tendo como foco a Área 3 (formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas) e o Indicador 1 (formação dos professores da Educação Básica que atuam no Atendimento Educacional Especializado – AEE).

¹⁰ Possui graduação em Pedagogia, Mestrado em Educação pela Universidade Federal, na linha de pesquisa Estado, Política e Gestão em Educação. Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG.

O Plano de Ações Articuladas (PAR) foi proposto como um dispositivo do Plano de Metas que objetiva estabelecer um regime de colaboração entre os entes federados no Brasil.

De acordo com o Decreto n. 6.094, os estados e os municípios, ao aderirem ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, devem elaborar um Plano de Ações Articuladas, referendado por um diagnóstico minucioso da realidade educacional local, considerando as seguintes dimensões:

- a) Gestão educacional;
- b) Formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar;
- c) Práticas pedagógicas e avaliação;
- d) Infraestrutura e recursos pedagógicos.

O PAR trata-se de um instrumento de planejamento que pretende melhorar a qualidade da educação brasileira, buscando superar os baixos índices das avaliações que são previstas pelo MEC. Assim, poderão ser diminuídas as diferenças entre as regiões no que se refere à realidade educacional dos municípios para, então, promover ações para superar tais demandas, tendo como objetivo primordial a elevação dos índices educacionais e o desempenho dos alunos.

Para a elaboração do PAR, foi criada uma ferramenta de monitoramento denominada Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC), que pode ser acessada por qualquer computador conectado à internet. A realização do diagnóstico da situação educacional de cada município e a elaboração do PAR pelas equipes locais podem ser acompanhadas no ambiente virtual do Simec. De acordo com o MEC, o acesso à internet facilita a comunicação

entre essa instituição e os parceiros (entes federados), repassando informações que facilitam o acompanhamento e o monitoramento das ações do PAR de cada município brasileiro.

Em conformidade com os documentos do MEC, o PAR representa uma possibilidade de planejamento multidimensional da política de educação municipal por um período de quatro anos. Realizada a adesão, serão asseguradas as ações de assistência técnica ou financeira por parte da União, e o ente federado assume o compromisso de cumprir ações e metas que tenham como finalidade a qualidade da educação pública.

O PAR foi anunciado como um mecanismo que promoverá o regime de colaboração entre os entes federados. No entanto, a discussão sobre tal assunto merece atenção e análise, tendo em vista os problemas, as dificuldades e os desafios presentes.

A seguir apresentará os dados coletados por meio de entrevistas com profissionais (diretores, professores que atuam no AEE e docentes que atuam no Ensino Regular) acerca das ações do PAR e de suas implicações na realidade de uma escola municipal de Uberlândia-MG.

Diante desse propósito, serão discutidos os dados coletados por meio de entrevistas realizadas com profissionais que atuam em uma escola da rede municipal de Uberlândia-MG que oferece o Ensino Fundamental e atende 900 alunos, distribuídos em três turnos. A escola selecionada para a pesquisa conta com 62 professores.

O AEE foi criado na escola no ano de 2007 e atende 34 alunos. Em relação aos profissionais que atuam nessa área, a escola conta com:

Quadro 1 - Profissionais que atuam no AEE na escola investigada

QUANTIDADE	PROFISSIONAL	FUNÇÃO
04	Professoras de apoio	Professor de apoio à inclusão, que atua em colaboração com o professor da classe comum. Atua na sala de recursos multifuncional garantindo ao aluno o atendimento educacional especializado.
01	Psicomotricista	Profissional com formação na área de Educação Física que atua com a prática educativa que tem como objetivo estimular o desenvolvimento psicomotor, e uma prática reeducativa ou terapêutica quando o desenvolvimento e aprendizagem estão comprometidos ou quando é necessário ultrapassar problemas relacionais que comprometem a adaptabilidade da pessoa.
01	Professora de Braille	Atua com o ensino do Braille e adequação de

		recursos didáticos à alunos com cegueira.
01	Supervisora pedagógica	Acompanha o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola e o trabalho dos profissionais que atuam no AEE.
01	Instrutora de Libras	Atua no ensino da língua brasileira de sinais e na adequação de recursos didáticos à alunos surdos.

Fonte: Dados da pesquisa. Quadro elaborado pela pesquisadora.

Para a realização da pesquisa, foram entrevistados um diretor escolar e 12 professores, sendo que quatro atuam diretamente no Atendimento Educacional Especializado e oito, no Ensino Regular.

O quadro a seguir apresenta o perfil dos entrevistados:

Quadro 2 - Perfil dos entrevistados na Pesquisa

Participante	Sexo	Tempo de atuação no cargo	Graduação	Pós-graduação	Cargo
Professora AEE 1	F	3 anos	Pedagogia	Psicopedagogia	Professora AEE
Professora AEE 2	F	7 anos	Pedagogia	Orientação Educacional	Professora AEE
Professora AEE 3	F	7 anos	Pedagogia	Educação Especial e Inclusiva	Professora AEE
Professora AEE 4	F	4 meses	Pedagogia	Supervisão e Inspeção Escolar	Professora AEE
Professor do ensino regular 1	F	10 anos	Geografia	-----	Professor do ensino regular
Professor do ensino regular 2	F	11 anos	Pedagogia	-----	Professor do ensino regular
Professor do ensino regular 3	F	21 anos	Pedagogia	-----	Professor do ensino regular
Professor do ensino regular 4	F	21 anos	Matemática	Metodologia do Ensino da Matemática	Professor do ensino regular

Professor do ensino regular 5	M	3 anos	Educação Física	Psicopedagogia	Professor do ensino regular
Professor do ensino regular 6	F	10 anos	Pedagogia	Educação Empreendedora	Professor do ensino regular
Professor do ensino regular 7	F	22 anos	Pedagogia	-----	Professor do ensino regular
Professor do ensino regular 8	F	3 anos	Pedagogia	-----	Professor do ensino regular
Diretora	F	7 anos	Geografia	Psicopedagogia e Tecnologia Digital Aplicadas à Educação	Diretora

Fonte: Dados da pesquisa. Quadro elaborado pela pesquisadora.

As informações do quadro acima evidenciam que grande parte dos professores que atuam na sala de aula regular (seis) não tem especialização, apesar dos muitos anos de atuação profissional. Esse dado remete à discussão acerca da formação inicial que esses professores tiveram e dos desafios postos em sua atuação profissional nos dias de hoje, considerando, inclusive, a matrícula de alunos público-alvo da Educação

Especial. Tais docentes, que possuem apenas a graduação, sem dar continuidade na formação com cursos de formação continuada como os de nível de especialização, podem encontrar dificuldades na atuação profissional, o que traz implicações à aprendizagem e ao ensino.

A seguir serão apresentadas as análises dos dados referentes à pesquisa de campo, por meio de categorias temáticas construídas a partir do conteúdo das entrevistas. Buscou-se, primeiramente, mapear e analisar as percepções dos profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino acerca da realidade do AEE no município. Em seguida, foram mapeadas e analisadas as percepções dos profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino acerca das ações do PAR destinadas à estruturação, à organização e ao desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado, bem como à formação continuada de professores em Educação Especial.

Foi utilizado um roteiro de entrevista com questões prévias que serviram de referência para o diálogo, sem a intenção de engessar o movimento de interlocução pesquisador/entrevistado.

As entrevistas realizadas com profissionais que atuam em uma escola da Rede Municipal de Ensino explicitaram alguns aspectos sobre a realidade do Atendimento Educacional Especializado e da atuação pedagógica tanto no contexto do AEE quanto no do Ensino Regular.

Quando questionados sobre as dificuldades encontradas para trabalhar com a demanda de alunos atendidos pelo AEE, os professores revelaram desafios e obstáculos presentes na realidade da escola.

A primeira coisa: acho que é a **formação dos professores em geral**, dos que estão na sala comum. Acho que isso é um ponto negativo. [...] Então, a dificuldade que vejo é em relação a nós que estamos aqui no AEE e à distância do nosso trabalho com o **trabalho feito na sala regular**. Essa é a dificuldade maior que vejo, que considero um ponto negativo. Agora, o ponto positivo é o **retorno do nosso trabalho com os alunos**, e isso é visto tanto no AEE como na sala de aula (Professora do AEE 1. Destaque nosso).

O depoimento menciona, mais uma vez, a questão da formação dos professores da sala de aula regular. A professora ressalta um descompasso entre o trabalho pedagógico realizado no contexto do AEE e o trabalho conduzido na sala de aula regular pelo professor regente. De fato, a formação dos professores em geral tem implicações no processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial, uma vez não pode ser compreendido como um processo fragmentado constituído por momentos estanques e desconexos entre o AEE e a sala de aula regular. De acordo com a Nota Técnica n. 55/2013/MEC/SECADI/DPEE, orienta-se que o AEE seja “[...] realizado em interface com os professores do Ensino Regular, promovendo os apoios necessários à participação e aprendizagem destes estudantes” (BRASIL, 2013, p. 1). No entanto, a realidade da escola investigada mostra que essa interface entre o docente do AEE e o professor do Ensino Regular não vem acontecendo de forma efetiva. Na verdade, percebe-se no depoimento que o professor que atua no AEE

encontra dificuldade em estabelecer parceria com o docente da classe comum, seja pela falta de uma diretriz que estruture a possibilidade dessa ação no contexto da dinâmica da escola, seja pela ausência de tempo e espaço que impede o contato e a interlocução desses dois profissionais (ASSIS, MENDES; ALMEIDA, 2011).

Ressalta-se, assim, que para o êxito do processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial é necessário o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre o professor da classe comum e os docentes que atuam no AEE, na Educação Especial. Nesse trabalho compartilhado, ambos se comprometam com a responsabilidade de assegurar as condições necessárias para a escolarização desses educandos, rompendo com o abismo que separa o AEE e a sala de aula regular como dois espaços estanques.

No depoimento, apesar das dificuldades, a professora ressalta o aspecto positivo de seu trabalho em relação ao desenvolvimento dos alunos: “Agora, o ponto positivo é o **retorno do nosso trabalho com os alunos**, e isso é visto tanto no AEE como na sala de aula”. Não há como negar que esse “retorno” seria muito mais efetivo se houvesse o trabalho colaborativo entre os dois profissionais.

Para outro profissional, as dificuldades encontradas passam por outros elementos relacionados ao espaço físico, à acessibilidade e aos recursos didáticos:

Eu acho que as dificuldades são a **falta de espaço físico e adequado [...] e em relação a materiais e recursos didáticos**. Acredito que o problema maior se refere ao espaço

físico e à **avaliação do aluno do Atendimento Educacional Especializado**, a dificuldade do registro de notas desse aluno. Eu acho uma dificuldade muito grande porque se pensou na inclusão e não se pensou como avaliar esse aluno. Não se pensou na **falta de oficinas profissionalizantes para enquadrar esse aluno no mercado de trabalho** (Professora do AEE 2. Destaques nossos).

Vemos como positivo o **crescimento dele [aluno] enquanto pessoa**. Há ainda a questão da **inclusão**, que não é feita da maneira como deveria ser, não por causa das instituições e dos profissionais que estão aqui, mas por conta de toda uma política, e nem a falta de vontade de você atender adequadamente, mas sim, às vezes, em relação ao espaço físico. Por exemplo: **a psicomotricidade não tem espaço para que seja possível desenvolver o trabalho de maneira adequada**; assim, adéqua-se da forma melhor possível para atender. Acho que ainda não vi o ponto negativo do AEE, porque vemos a mudança da criança que é atendida; não vemos o lado negativo, apenas o positivo. O ponto negativo seria **não ser atendido como deveria ser no geral, na sala de aula comum**. Acho que há mais ponto positivo do que negativo (Entrevista com a professora 4. Destaques nossos).

O trecho da entrevista destaca dificuldades como a inadequação do espaço físico e a falta de acessibilidade e de recursos didáticos, fatores que interferem tanto no trabalho do AEE como na sala de aula regular, podendo comprometer a atuação pedagógica com os alunos público-alvo da Educação Especial. Essas barreiras, citadas pelos professores, trazem à tona a informação de que a escola não acompanha as orientações do Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências, uma vez que não cumpre o que está previsto nos Artigos 3º e 5º:

Art. 3º São objetivos do Atendimento Educacional Especializado:

I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no Ensino Regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; [...]

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

IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p. 1).

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou

filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de Ensino Regular. [...]

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

I – aprimoramento do Atendimento Educacional Especializado já ofertado;

II – implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; [...]

V – adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

VI – elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; [...]

§ 3º As Salas de Recursos Multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado.

§ 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais – Libras, *laptops* com sintetizador de voz, *softwares* para comunicação alternativa e outras ajudas

técnicas que possibilitam o acesso ao currículo (BRASIL, 2011a, p. 1).

Em seu depoimento, a Professora 4 demonstra que a legislação ainda não vem sendo plenamente contemplada na realidade da escola investigada. Nesse contexto, a Professora 3 trouxe à tona outras questões para o debate, que também possuem forte interferência no processo de escolarização dos alunos:

O ponto positivo é o atendimento na própria escola, no contraturno. O negativo é que **falta uma equipe mais especializada, uma equipe multidisciplinar** para atender essas crianças, porque muitas são encaminhadas e precisam de uma **fonoaudióloga, de uma psicóloga** para complementar o trabalho; é muito difícil para as mães conseguirem marcar consultas em postos de saúde, e a maioria não tem condição de pagar médicos particulares. Então, esses são os pontos negativos, sendo que deveria ter mais atendimento (Entrevista com a professora 3. Destaques nossos).

A fala aborda a ausência de uma equipe multidisciplinar, inviabilizando a possibilidade de o aluno ter acesso ao AEE na própria escola em que está matriculado no Ensino Regular. No entanto, a presença de uma equipe multidisciplinar na escola pode trazer implicações que precisam ser consideradas, dado que essa prática foi executada durante anos e levou a preponderância das questões relacionadas à saúde em detrimento das educacionais. As crianças ficavam reféns de laudos e atividades, tais como terapias de fala, visão etc., não

tendo tempo disponível para as tarefas relacionadas ao processo de escolarização. Nesse sentido, tal questão precisa ser repensada com cautela pelos docentes.

Em síntese, dentre as dificuldades destacadas pelos professores que trabalham no AEE, foram mencionadas as seguintes: a formação dos docentes que atuam no AEE e na sala comum; a falta de espaço físico adequado, de acessibilidade e de materiais e recursos didáticos; as dificuldades na avaliação da aprendizagem; a preparação do aluno do AEE para o mercado de trabalho; e a falta de uma equipe especializada e multidisciplinar.

Apesar de a coordenadora do NADH ter afirmado que, com o PAR, a SME tem investido em ações de acessibilidade como o Programa Escola Acessível, percebe-se que a dificuldade com a questão da acessibilidade ainda permanece na realidade da escola investigada.

Essa dificuldade é confirmada com o depoimento do diretor da escola, acerca das ações do PAR destinadas à Educação Especial:

Não conheço as ações do PAR por completo. Na Educação Especial do município, só conheci o projeto da Escola Acessível que ofereceu uma verba em 2011 e que foi planejado em 2012. Na escola tivemos as primeiras adaptações na parte física. Com essa verba, foi possível fazer o piso tátil, as barras dos banheiros, o trocador e a compra de alguns materiais pedagógicos para as salas de recursos. Mas não veio outra verba para ampliação da parte física, como

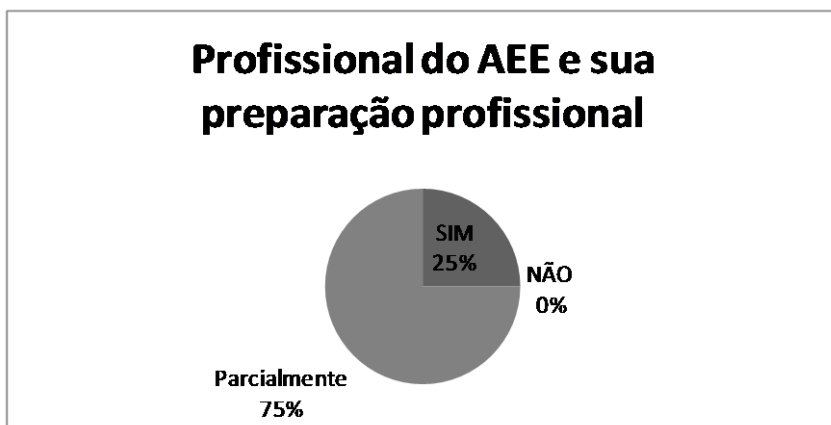
construção de salas de aula para o AEE. O AEE funciona em uma sala adaptada pequena e pouco arejada. Não foi feita nenhuma reforma e ampliação para o AEE. Somente veio essa verba do recurso federal em 2011 e que foi utilizada. Até agora, nada mais, e há muito a fazer. Dentre as dificuldades na oferta dos serviços do Atendimento Educacional Especializado para todos os tipos de alunos, destaco a questão do espaço físico. Não possuímos salas amplas e acessíveis na escola para atender o número de alunos que, a cada ano, cresce mais. Mais turmas de AEE deverão ser abertas e não temos espaço físico. Além disso, não contamos com o apoio de profissionais especializados como psicólogos, fonoaudiólogos, arteterapeutas etc. Embora os alunos sejam encaminhados para tais atendimentos, muitos pais não garantem esse apoio externo, que é muito importante. A escola não consegue caminhar sozinha (Entrevista – Diretor escolar).

Nota-se, no trecho da entrevista, que muitas ações e demandas da escola não foram contempladas nas ações do PAR. Nesse sentido, levanta-se o questionamento acerca da coerência das ações previstas no PAR do município e as reais necessidades vivenciadas na instituição de ensino e sentidas por seus profissionais.

Em se tratando da atuação profissional, foi perguntado aos profissionais se eles se sentiam preparados para oferecer o AEE atendendo às exigências preconizadas pela atual política de

Educação Especial. Os gráficos a seguir sintetizam os dados obtidos nas entrevistas. O primeiro deles apresenta as percepções dos professores que atuam no AEE:

Gráfico 1 - Preparação profissional dos profissionais do AEE na escola pesquisada



Fonte: Dados da pesquisa. Quadro elaborado pela pesquisadora.

Percebe-se que, de acordo com a opinião dos profissionais, apenas 25% se consideram preparados para atuar no AEE; portanto, grande parte dos professores que atua no AEE ainda não se sente plenamente preparada para lidar com os alunos público-alvo da Educação Especial. Esse dado indica a necessidade de preparo para esses profissionais e remete ao questionamento da qualidade dos cursos promovidos para eles, uma vez que o PAR de Uberlândia-MG traz a informação de que “[...] quase 100% dos professores que atuam na Educação Especial possuem formação específica nessa modalidade, haja

vista que temos feito a formação em serviços de alguns professores, conforme orientação do Ministério da Educação” (PAR de Uberlândia, 2007).

No que concerne às ações previstas no PAR que contemplam a Dimensão 2 (formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar), a Área 3 (formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas) e o Indicador 1 (formação dos professores da Educação Básica que atuam no Atendimento Educacional Especializado – AEE), a pedagoga do NADH afirma que:

Na Dimensão 2 foi (e ainda é oferecida) a formação continuada para professores do AEE, apoio escolar e demais profissionais da escola. Os cursos abordam aspectos relativos ao AEE e sobre como organizar a oferta dos serviços da Educação Especial no contexto da escola comum regular. Os cursos são quinzenais para professores e pedagogos do AEE. [...] Os professores contam com formação continuada em serviço (Entrevista – Pedagoga do NADH).

No entanto, os depoimentos dos professores indicam que as ações que a SME têm realizado na formação dos profissionais do AEE não contribuem efetivamente na formação/qualificação para o exercício profissional no AEE, contradizendo as informações do PAR do município.

Esses dados mostram a necessidade de se repensar as informações do técnico responsável pelo PAR e da pedagoga do

NADH, que afirmam que ações são implementadas para assegurar a melhoria do Indicador 1 (formação dos professores da Educação Básica que atuam no Atendimento Educacional Especializado – AEE)/Área 3 (formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas)/Dimensão 2 (formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar). É preciso considerar como esses cursos têm sido realizados e os seus desdobramentos na prática docente do profissional que atua no AEE.

O PAR de 2011 afirma que “[...] todos os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado participam ou participaram de cursos com formação específica para o AEE”, mas os dados das entrevistas revelaram que apenas 25% dos profissionais que atuam no AEE da escola investigada se sentem preparados para essa função. É preciso avaliar como vem acontecendo essa formação e sua coerência com a realidade vivenciada pelos profissionais no dia a dia da escola.

Já os professores que atuam no Ensino Regular apresentaram as seguintes percepções acerca de sua preparação profissional para atuar com alunos do AEE:

Gráfico 2 - Preparação profissional dos profissionais da sala comum para escolarização de alunos do AEE na escola pesquisada



Fonte: Dados da pesquisa. Quadro elaborado pela pesquisadora.

Os dados não são diferentes daqueles encontrados no gráfico anterior, posto que a maioria dos professores que atuam na sala de aula regular não se sente preparada para atuar com alunos do AEE. Isso também ficou evidenciado nas entrevistas, em que a formação dos profissionais que atuam no Ensino Regular não oferece suporte para a atuação deles com alunos público-alvo da Educação Especial. Essa fragilidade na formação é explicitada nos depoimentos a seguir:

A dificuldade com o AEE é que **não conhecemos todos os caminhos para trabalhar com eles** e nem há no laboratório todos os materiais para serem trabalhados,

como teclado apropriado; então, a dificuldade passa por aí (Entrevista com Professor do Ensino Regular 1. Destaques nossos).

As maiores dificuldades que vejo dizem respeito à adequação de material para esses alunos e à adequação de espaço físico; acho que isso é muito importante para o trabalho ficar bem desenvolvido. **Tempo para estudo, para lidar com essa deficiência, com essa dificuldade desse aluno, acho que falta ainda mais conhecimento sobre como lidar**, juntamente com a estrutura, que ainda é precária (Entrevista com Professor do Ensino Regular 2. Destaques nossos).

A primeira dificuldade é **o não conhecimento da deficiência do aluno, sem ter segurança de conhecimento do caso**. Eu já trabalhei com DA [Deficiência Auditiva], baixa visão e dificuldade motora. O mais difícil foi trabalhar com DA, pois, na época, não tinha nem conhecimento de Libras. **Acho que a falta do conhecimento com o aluno é o aspecto mais difícil** (Entrevista com Professor do Ensino Regular 4. Destaques nossos).

A maior dificuldade que vejo é o fato de os alunos do AEE chegarem à sala de aula e **não sabermos o problema deles**. Esta é a maior dificuldade: **percebemos o problema, mas não sabemos qual ele é;**

então, temos que perguntar para outras pessoas, procurando saber (Entrevista com Professor do Ensino Regular 5. Destaques nossos).

A dificuldade é **que não sei trabalhar com eles, não tenho formação para isso também**, só essa a dificuldade (Entrevista com Professor do Ensino Regular 7. Destaques nossos).

Recursos e a **falta de capacitação** são as principais dificuldades (Entrevista com Professor do Ensino Regular 7. Destaques nossos).

Os depoimentos explicitam as dificuldades enfrentadas por esses profissionais, o que pode comprometer o processo de escolarização dos alunos. Tais dados permitem inferir que a formação continuada de professores para a prática de uma escola inclusiva ainda se encontra distante da realidade da escola investigada. Nesse sentido, há a necessidade de se pensar em políticas de formação continuada, a fim de contribuir na construção de concepções e práticas para que seja garantido o processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, uma formação de acordo com a realidade em que esses profissionais vivem, pois, para oferecer uma educação de qualidade para todos os educandos, “[...] a escola precisa capacitar seus professores, preparar-se, organizar-se, enfim, adaptar-se” (GLAT, 2005, p. 38).

O professor do Ensino Regular 6 apresenta mais explicitamente suas dificuldades. Para além da formação, ele

revela ausência de orientação pedagógica na escola para sua atuação:

A dificuldade maior é **não conhecer o que fazer, porque, como são muitas deficiências, não tenho formação para isso**. Então, a minha dificuldade é esta: até onde posso ir, até onde posso cobrar, o que eu posso fazer por ele, se eu cobrar demais pode (ou não) ser o correto, ou se eu não cobrar também pode não ser o correto. Acho que a minha dificuldade é saber o que é certo, o que tenho realmente que fazer, como que tenho que trabalhar, porque se for igual a todo mundo, cobro demais. Por exemplo, o aluno “Felipe” não gosta muito de fazer as coisas; às vezes, se fico muito em cima dele, tal aluno já não quer vir na escola, mas, se o deixo muito livre, tenho medo de a mãe dele vir e questionar: Ele não está fazendo nada? Eu acho que essa é a minha dificuldade (Entrevista com Professor do Ensino Regular 6. Destaques nossos).

Sendo assim, os dados evidenciam que ações destinadas à formação dos professores que atuam no Ensino Regular precisam ser realizadas para que seja garantida uma escolarização de qualidade aos alunos público-alvo da Educação Especial para além das ações do AEE, no contexto da sala comum:

[...] pode-se apontar que, na realidade, os professores de ensino comum necessitam de

uma sólida formação como um bom professor e de conhecimento e experiência sobre algumas questões relevantes sobre os alunos com necessidades educacionais especiais e os recursos que podem ser utilizados na sua aprendizagem escolar. A questão central, na formação de professores de ensino comum capacitados para atender alunos com necessidades educacionais especiais em suas classes comuns, é então decidir que conhecimento e que experiência devem ser proporcionados a esses professores (OMOTE, 2003, p.157).

Essa lacuna explicita uma limitação do PAR que não contempla, na etapa de diagnóstico, a formação de professores que atuam nas salas comuns e sua formação para trabalhar em Educação Especial. O PAR limita-se à formação dos professores que atuam no AEE, como se a inclusão fosse responsabilidade exclusiva dos profissionais que atuam nessa frente.

Tal concepção pode comprometer o processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial no contexto da sala de aula regular, considerando que:

a) A escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial é de responsabilidade da escolar comum, do professor do Ensino Regular em que está criança está matriculada regularmente;

b) Setenta e cinco por cento dos professores entrevistados afirmaram que não se encontram preparados para a atuação em Educação Especial.

Esses dados suscitam algumas inquietações: Como vem sendo realizado o processo de escolarização desses alunos na sala de aula comum, uma vez que essa preocupação não é considerada nas dimensões do PAR?

Nesse sentido, pode-se inferir que ainda há muitas dificuldades das políticas para incluir e oferecer atendimento adequado aos alunos da Educação Especial. Isso implica, por um lado, a necessidade de ações comprometidas com a concepção de Educação Inclusiva para além dos serviços do AEE e, por outro, a necessidade de políticas de formação de professores na perspectiva da inclusão que considerem as reais demandas da escola pública e de todos os profissionais que nela atuam.

Os depoimentos a seguir referendam essa necessidade e apontam as limitações da política de formação continuada oferecida pela SME, no que se refere à Educação Especial na perspectiva inclusiva:

Eu acho que **poderia estar mais adequada**. Quando você começa a procurar algo fora, que você começa a ter outros conhecimentos fora [da sala de aula], você percebe que está muito aquém. A coisa tem que caminhar com mais rapidez, com mais agilidade em nível de conhecimento. Acho que os cursos ainda estão deixando a desejar (Entrevista com Professora do AEE 1. Destaques nossos).

São cursos interessantes, mas **deixam um pouco a desejar**. Sou muito curiosa,

Aprendo muito, busco informação sempre na internet, sempre quando aparece algum aluno na escola com alguma deficiência que não conhecemos, procuro me capacitar sozinha porque acho que precisamos muito de informação voltada para a nossa prática no dia a dia da escola. (Entrevista com Professora do AEE 2. Destaques nossos).

Atende [minhas necessidades]; por meio dos cursos **a gente complementa, pesquisa.** São muitos canais que temos para complementar esses cursos. Estamos sempre nos atualizando, lendo coisas novas que saem nos sites do MEC; então, estamos temos procurado crescimento (Entrevista com Professora do AEE 3. Destaques nossos).

Eu já fiz Braille e Libras, o que tem atendido as nossas ações no AEE. Já fiz também o [curso] da **UFU**, que nos mostra uma visão muito grande. Os cursos **são muito bons**; eles tendem a atender às necessidades que temos aqui dentro, e os que fiz foram muito bons (Entrevista com Professora do AEE 4. Destaques nossos).

Os depoimentos dos professores que atuam no AEE, no que tange à formação continuada oferecida pela SME, mostram que os cursos oferecidos por essa instituição não atendem plenamente às necessidades de formação dos profissionais que

atuam no AEE. Até mesmo os professores 3 e 4, que afirmam que os cursos “atendem às suas necessidades” e que “são muitos bons”, realizaram outros cursos e estudos para “complementar” essa formação.

Tais dificuldades são identificadas com maior ênfase nos depoimentos dos professores que atuam no Ensino Regular:

Na verdade acho **um pouquinho fraco** o que a secretaria oferece [em questão de cursos], pois, com a demanda de alunos que temos dentro da escola e a demanda de problemas que percebemos, acho que o que a secretaria oferece é muito pouco. **Precisaria investir mais nos professores**, porque todas as escolas têm alunos com necessidades especiais variadas. Deve haver mais recursos e cursos mais direcionados para poder atender de forma eficaz. Talvez seja até esse o motivo de o professor não acreditar nas possibilidades de o aluno ser incluso para que ele possa, pelo mínimo possível, estar se desenvolvendo (Entrevista com Professor do Ensino Regular 1. Destaques nossos).

A formação continuada para o trabalho com alunos da Educação Especial **não atende minhas necessidades**. (Entrevista com Professor do Ensino Regular 2. Destaques nossos).

A formação oferecida não atende. (Entrevista com Professor do Ensino Regular 3. Destaques nossos).

Não contempla e precisava melhorar, pois essas formações, o PNAIC que a gente faz, por exemplo, não abordaram em nenhum momento a Educação Especial. Teve um tópico, mas ele não foi trabalhado. Recebemos o material de Educação Especial – está lá na minha casa, são muitos livros, mas eles não foram trabalhados. No ano passado não foi trabalhado, pois foi dito que não havia tempo, sendo trabalhados somente os ditos “normais”. **Então, a formação não contempla.** (Entrevista com Professor do Ensino Regular 6. Destaques nossos).

Acho que **o respaldo é pouco**, a pessoa que estuda para aquilo é que tem mais condições – penso dessa forma. Só a formação de um ano não contempla; tem de ser mais aprofundado para trabalhar com essas dificuldades, visto que tem de ser um profissional com experiência para fazer um diagnóstico seguro e fazer os encaminhamentos (Entrevista com Professor do Ensino Regular 7. Destaques nossos).

Apenas um professor afirmou que o curso feito na área da Educação Especial lhe ofereceu suporte para atuação profissional, apesar de mencionar que fez apenas um:

Sim, eu penso que **o curso que fiz me deu suporte**. É lógico que cada professor também precisa correr atrás para aperfeiçoar a capacitação que teve e personalizá-la dentro da área que ele trabalha, só que muitos infelizmente não fazem isso. Creio que o curso dá esse suporte, sim (Entrevista com Professor do Ensino Regular 8. Destaques nossos).

Enquanto isso, dois professores afirmam que não sabem avaliar a qualidade dos cursos oferecidos pela SME na área da Educação Especial:

Como **não fiz nenhum curso** voltado para a Educação Especial, não posso dizer que eles não atendem. Acredito que toda formação continuada voltada para as crianças que têm alguma deficiência especial melhora, sim, o trabalho do professor em sala de aula. É uma coisa boa que temos de tirar proveito disso para aplicar na escola (Entrevista com Professor do Ensino Regular 4. Destaques nossos).

Não sei te responder, pois **não participo de nenhuma formação nessa área** (Entrevista com Professor do Ensino Regular 5. Destaques nossos).

Nesses depoimentos confirma-se que os cursos oferecidos pela SME não são oferecidos aos professores da escola investigada que atuam na sala de aula regular, dentro da carga horária destinada à formação continuada.

Essa fragilidade na formação também pode ser percebida no conteúdo dos depoimentos desses professores que trazem conceitos e concepções equivocados, a exemplo do uso de expressões como “alunos com necessidades especiais” e “crianças que têm alguma deficiência especial” que trazem consigo um conceito ultrapassado e limitado do público-alvo da Educação Especial.

Silva (2009) adverte que o uso do termo “deficiência” remete a um agenciamento coletivo que pode influenciar substancialmente a construção da identidade e subjetividade dos indivíduos, podendo elucidar a concepção de deficiência como um fardo, o que deve ser evitado por meio de posturas que a considerem “[...]uma situação em que se vive, que demanda equiparação de oportunidades materiais e intelectuais para estar no mundo” (SILVA, 2009, p. 145). Logo, a forma de ser e estar de cada sujeito dependerá de como, coletivamente, ele será constituído na interação com o meio em que vive.

Assim, o termo “pessoa com deficiência” apresenta-se como mais adequado, visto que traduz uma pessoa que tem limitações, sejam elas de natureza sensorial, intelectual, física ou motora, mas que não se reduz a essa limitação. Antes de sua deficiência, precisa ser reconhecida como pessoa humana e de direitos (BUIATTI, 2013).

Em relação ao termo “necessidade especial”, Glat e Pletsch (2011, p. 21-22) alertam que o uso de tal expressão conduz ao equívoco de desconsiderar as experiências e o

contexto sociocultural de cada aluno, padronizando todos numa mesma categoria: “alunos com necessidades especiais”.

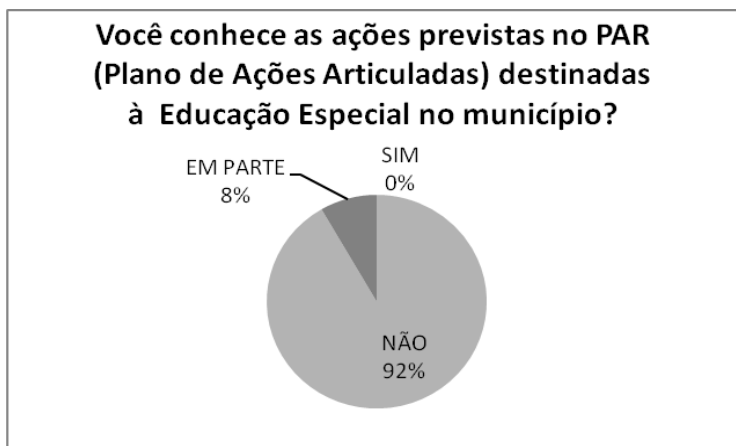
Além disso, as autoras advertem que a “necessidade educacional especial” não pode ser entendida e reduzida ao sentido de “deficiência”, sendo que “[...] o conceito de necessidade educacional especial está intimamente relacionado à interação do aluno com a proposta ou a realidade educativa com a qual se depara” (GLAT; PLETSCHE, 2011, p. 21-22).

Nessa mesma direção, Carvalho (1997; 2004), Bueno (1999) e Buiatti (2013) afirmam que, ao padronizar os indivíduos dentro da terminologia “necessidades educacionais especiais”, o grupo de sujeitos que necessitam de projetos diferenciados para atender às suas necessidades é desconsiderado. Essa concepção compactua, de fato, com princípios de normalização.

No roteiro da entrevista, foram abordadas algumas questões diretamente relacionadas ao PAR de Uberlândia-MG com o objetivo mapear as percepções dos profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino acerca das ações do PAR destinadas à estruturação, à organização e ao desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado, bem como à formação continuada de professores em Educação Especial.

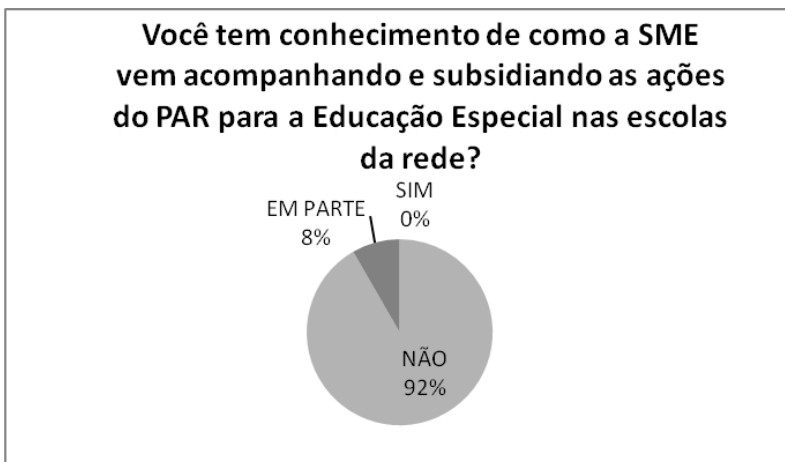
Os dados mostram que os profissionais que atuam na escola investigada desconhecem essa política federal. O quadro a seguir revela que os debates acerca do PAR não chegam ao interior da escola e não fazem interlocução com os atores que nela atuam:

Gráfico 3 - Conhecimento das ações do PAR



Fonte: Dados da pesquisa. Quadro elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 4 - Conhecimento das ações da SME para acompanhamento do PAR



Fonte: Dados da pesquisa. Quadro elaborado pela pesquisadora.

Os dados mostram que a dinâmica de implementação do PAR dá continuidade à tradição de muitas políticas educacionais advindas de órgãos centrais que não consideram os diferentes atores envolvidos, colocando-os na posição de meros executores de instruções e ações impostas por decisões políticas que desconhecem e não compreendem.

Na realidade da escola investigada, a política do PAR não foi divulgada pela SME aos profissionais que nela atuam. Isso pode comprometer o diagnóstico e as ações realizadas nessa política, uma vez que muitas demandas presentes na realidade escolar correm o risco de não serem contempladas por tal política.

Nas falas dos sujeitos escolares, ficou evidente o fato de que políticas como o PAR, assim como outras, chegam à realidade municipal sem que aconteça uma interlocução com os sujeitos que realizam a educação no contexto escolar. Diante disso, presencia-se na escola investigada que as ações e subações do PAR não refletem totalmente os anseios e as reais necessidades dessa instituição.

O desconhecimento da política do PAR pelos profissionais da escola investigada pode ser interpretado como resultado da pouca participação e da falta de informações sobre o PAR na instituição de ensino. O PAR, em suas ações e subações, não é compreendido pelos profissionais que atuam na escola. Esse “desconhecimento” pode ser resultado de um processo de elaboração da política realizado de forma restrita aos gabinetes da SME, envolvendo apenas técnicos e profissionais que têm vínculo direto com a administração municipal.

Torna-se importante repensar a forma como se dá a participação da comunidade na definição, no acompanhamento e na avaliação das ações do PAR, no sentido de garantir um processo em que todos podem compreender a importância dessa política no contexto da educação municipal. Assim, serão asseguradas as condições necessárias para que as ações dessa política possam se materializar na realidade das escolas e atender as demandas ora apresentadas.

Considerações finais

Este estudo teve como propósito analisar as ações do Plano de Ações Articuladas destinadas à Educação Especial na perspectiva Inclusiva, bem como seus efeitos na formação continuada de professores para atuar nos processos de escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tanto na sala de aula regular como no Atendimento Educacional Especializado, no município de Uberlândia-MG.

Em relação às ações do PAR destinadas à Dimensão 2, tendo como foco a formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial no município de Uberlândia-MG, algumas considerações podem ser feitas a partir dos dados analisados.

As análises das percepções dos professores que trabalham em uma escola municipal destacaram a importância da formação continuada dos docentes que atuam na sala de aula regular, de acordo com o descompasso entre o trabalho pedagógico realizado no contexto do AEE e o trabalho conduzido na sala de aula regular pelo professor regente. As

percepções dos professores que atuam na escola confirmam que a formação dos docentes geralmente tem implicações no processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial, e que esse processo de escolarização não pode ser compreendido como um processo fragmentado constituído por momentos estanques e desconexos entre o AEE e a sala de aula regular.

Os dados permitiram fazer algumas considerações acerca das dificuldades enfrentadas pelos docentes, como a inadequação do espaço físico, de acessibilidade e de recursos didáticos, o que interfere tanto no trabalho do AEE como na sala de aula regular, podendo comprometer a atuação pedagógica com os alunos público-alvo da Educação Especial. Essas dificuldades, destacadas pelos profissionais que atuam na escola, demonstram que algumas orientações constantes no Decreto do AEE vêm sendo cumpridas.

Foi possível identificar que muitas demandas da escola não foram contempladas nas ações do PAR, levantando-se o questionamento acerca da coerência das ações previstas no PAR do município e as reais necessidades vivenciadas na escola e sentidas por seus profissionais. Além disso, as percepções dos professores indicaram que as ações realizadas pela SME na formação dos profissionais do AEE não têm contribuído de forma efetiva na formação/qualificação para o exercício profissional no AEE, contradizendo as informações do PAR do município. A maioria dos professores que atuam no AEE e na sala de aula regular não se sente preparada para atuar com alunos do AEE; logo, a formação continuada não atende às reais necessidades para uma atuação dos docentes com alunos público-alvo da Educação Especial, o que explicita a fragilidade

na formação continuada desses professores para a prática de uma escola inclusiva.

A última consideração a ser feita, a partir da investigação realizada, refere-se à dinâmica de elaboração/execução do PAR. A presente pesquisa evidenciou que o PAR, de acordo com a percepção dos profissionais da escola investigada, não conseguiu romper com a tradição de muitas políticas educacionais propostas por órgãos centrais que não consideram os diferentes sujeitos envolvidos, como é o caso dos docentes, colocando-os na posição de meros executores de ações e decisões políticas que desconhecem. Na escola investigada, a política do PAR não é de conhecimento dos profissionais, o que leva a um comprometimento das ações dessa política, pois as demandas e necessidades vivenciadas na escola podem não ter sido ouvidas. Esse desconhecimento revela outra tradição que acomete a política educacional brasileira: a falta de informações e a pseudoparticipação dos educadores nos rumos das decisões políticas. Diante disso, justifica-se a necessidade de repensar e rever o PAR, no sentido de aproximá-lo da realidade das escolas, criando mecanismos reais que possam envolver ativamente os profissionais que atuam diretamente na instituição de ensino, *locus* onde se concretiza a educação de qualidade, objetivo maior que deveria ser assumido por toda a política educacional.

As considerações realizadas até aqui não têm a pretensão de encerrar o debate, mas de abrir novos olhares e pensar novas possibilidades para que as boas intenções e as promessas em prol de uma educação de qualidade sejam efetivadas. Não se deve utilizar o conceito de “qualidade” utilizado como *slogan* em muitas políticas que trazem efeitos nocivos para a educação, mas sim conceito de “qualidade” que garanta a aprendizagem

com êxito, considerando as diferentes dimensões envolvidas que vão desde as condições externas econômicas e sociais que acometem a escola até as condições internas relativas aos processos de organização, gestão e de ensino e aprendizagem, tendo em vista a garantia do sucesso dos estudantes. Daí a importância de novas reflexões, novos olhares, novas investigações; afinal, o desafio de consolidação de uma educação de qualidade continua em aberto.

Referências

ASSIS, C.P; MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. Ensino colaborativo: um relato de experiência sobre o desenvolvimento de parceria. **Educere et Educare – Revista de Educação**, v. 6., n. 11, p.1-15, 2011.

BRASIL. **NOTA TÉCNICA Nº 55/ 2013**, 10 de maio de 2013. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. MEC / SECADI /DPEE, 2013.

BUIATTI, V. P. Atendimento Educacional Especializado: Dimensão Política, Formação Docente e concepções dos Profissionais. **Tese** (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação, Uberlândia, 2013.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores:

generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CARVALHO, R. E.. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão** nº 1, 2005, MEC/ SEESP.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.11, n. 1, p. 33-47, 2003.

SILVA, L. C. Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva. **Tese** (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2009.

CAPÍTULO 5

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS: desafios para Educação Especial

Kenia Aparecida Franco¹¹

Vilma Aparecida de Souza¹²

Introdução

O texto em questão apresenta dados de uma pesquisa realizada a partir do segundo semestre de 2017, que tem como objetivo investigar o Plano de Ações Articuladas (PAR) da cidade de Capinópolis- MG, referente ao período de 2011 a 2014, com o intuito de identificar e analisar as ações desse documento voltadas para a Educação Especial. A opção pela

¹¹ Aluna do curso de Pós-graduação lato sensu (especialização) em Inclusão e Diversidade no Espaço Escolar da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP. E-mail: kenia_franco@hotmail.com.

¹² Professora do curso de Pós-graduação lato sensu (especialização) em Inclusão e Diversidade no Espaço Escolar da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP. E-mail: vilmasouza@yahoo.com.br.

análise de um documento de 2011-2014 se deu pelo fato do PAR atual encontrar-se em processo de elaboração, não sendo possível ter acesso a todo seu conteúdo.

O PAR é uma política pouco conhecida entre os educadores, e consiste num conjunto articulado de ações elaborado pelos estados e municípios, após a adesão ao “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. O PAR tem sua origem no contexto do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 24 de abril de 2007 e do Decreto n. 6.094 que institui o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, que tem como objetivo ser o eixo central de articulação entre municípios, estados e União. O “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” estabelece ainda que através do Plano de Ações Articuladas (PAR), a União oferecerá apoio técnico e financeiro aos estados e municípios brasileiros.

Mesmo sendo uma política nacional de 2007, a maioria dos profissionais da educação de Capinópolis-MG desconhece tal política, e sua importância na educação para os rumos da educação municipal. A vivência como docente de escolas do município em questão permitiu verificar que essa política vem sendo implementada no âmbito da Secretaria Municipal de Educação sem um diálogo com os profissionais que atuam nas escolas. Nesse sentido, esse estudo justifica-se pela importância de conhecer tal política e analisar suas ações voltadas para a Educação Especial.

No ano de 2008, a Educação Especial teve um importante marco legal com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), que define diretrizes e orienta os sistemas de ensino para o atendimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. As diretrizes da PNEE orientam os sistemas de forma a garantir:

Transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior;

Atendimento educacional especializado;

Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;

Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; [...]

Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 8).

Com isso, sabe-se do direito que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação têm à Educação Especial na perspectiva inclusiva, mas será que isso realmente é garantido nas escolas? Será que as secretarias de educação vêm implementando ações para garantir esse direito? É por esses motivos que se optou por analisar e entender melhor como são pensadas e realizadas essas ações para atender os alunos público-alvo da Educação Especial.

Pretende-se com essa pesquisa, portanto, entender como são pensadas e realizadas as ações voltadas para o Ensino

Especial, na perspectiva inclusiva, no contexto da política do PAR.

Não se tem a pretensão nesse artigo de apresentar todas as respostas para as inquietações de educadores em relação à Educação Especial no município em questão, mas acredita-se que essa reflexão pode contribuir para o acompanhamento das políticas educacionais que contemplam ações voltadas para a Educação Especial, podendo mesmo trazer informações para buscar melhorias para essa questão no município.

Na seção a seguir, apresentar-se-á o percurso metodológico desta investigação, que tem como objeto de pesquisa as ações do Plano de Ações Articuladas (PAR) destinadas para a Educação Especial no município de Capinópolis - MG.

Metodologia

Como metodologia dessa pesquisa foi uma pesquisa bibliográfica para melhor entender o documento, tendo em vista que este tipo de pesquisa “possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto” (LIMA e MIOTO, 2007, p. 40). Assim, para obter os dados necessários na busca pela resposta do problema em questão, foi feito um levantamento bibliográfico sobre o PAR, Ensino Especial e Educação Inclusiva, de modo a fundamentar as análises feitas.

Também foi realizada ainda uma pesquisa documental, com o intuito buscar nos documentos oficiais (decretos,

portarias, resoluções) do Ministério da Educação - MEC, nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação Capinópolis-MG, informações sobre o processo de elaboração/implementação do PAR 2011-2014, tendo como foco as ações destinadas à Educação Especial.

Enfim, levando em conta todas as considerações apresentadas até o momento, não restam dúvidas sobre a seriedade e a importância de se analisar e conhecer o PAR de Capinópolis-MG. Trata-se de um documento de tanta importância, mas pouco conhecido e divulgado na área da educação na cidade. Acredita-se que essa pesquisa abrirá caminhos para tantas outras que poderão acontecer voltadas para esse documento, pois serão analisadas apenas a inclusão e o Ensino Especial, mas tem-se em mãos um documento rico em informações sobre todas as etapas e modalidades da educação de nossos municípios.

O Plano de Ações Articuladas

Nos últimos anos, o Brasil vem passando por uma reformulação no que diz respeito ao planejamento das políticas públicas. Na esteira do da política do Plano de Desenvolvimento da Educação, do governo de Luís Inácio Lula da Silva, o Plano de Ações Articuladas (PAR) assume o papel de principal programa voltado ao planejamento da educação municipal, como instrumento de gestão pública e educacional. O Decreto n. 6.094/2007, que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, traz um conjunto de medidas a serem operacionalizadas, principalmente no âmbito do PAR.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi apresentado pelo MEC, em 2007, como uma das ações da política educacional do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Esse Plano, no que se refere à Educação Básica, prevê as seguintes ações, que contemplam todas as modalidades de ensino:

- O Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), aprovado em substituição ao Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. O Fundeb propõe ampliar as ações em relação ao Fundef, estendendo-se a toda a Educação Básica. Este fundo prevê a elevação da participação dos municípios e estados na composição do montante de recursos destinados à Educação, assegurando-se a complementação da União.
- O “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, que prevê um regime de colaboração entre os entes da federação e a sociedade civil, para o cumprimento de 28 diretrizes que visam à qualidade educacional. Neste Plano de Metas se insere o Plano de Ações Articuladas – PAR.
- O Índice de desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, criado para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos, tomando como padrão o rendimento dos alunos no final da 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e 3ª

série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, juntamente com os indicadores de fluxo-taxas de promoção, repetência e evasão escolar. • Piso do Magistério, proposta de elevação gradativa do salário dos professores da Educação Básica para se atingir um piso nacional mínimo para a jornada de 40 horas semanais.

- Formação docente: o PDE propõe-se a oferecer por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB – cursos de formação inicial e continuada de docentes da Educação Básica (SAVIANI, 2007, p. 1234-1237).

Juntamente com o lançamento do PDE, em 24 de abril de 2007, foi apresentado à sociedade o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto nº. 6.094, que tem como objetivo ser o eixo central de articulação entre municípios, Estados e União.

Segundo o discurso do MEC, o Plano de Metas tem o intuito de orientar e articular as ações que devem se destacar no que diz respeito à Educação Básica, por meio do PAR, que estabelece que a União oferecerá apoio técnico e financeiro aos Estados e municípios brasileiros.

O PAR foi proposto como um dispositivo do Plano de Metas que objetiva estabelecer um regime de colaboração entre os entes federados no Brasil. Nesse contexto, de acordo com o Decreto nº. 6.094, os Estados e os municípios, ao aderirem ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, devem

elaborar um Plano de Ações Articuladas, que apresente um diagnóstico minucioso da realidade educacional local.

De acordo com o manual de orientações para elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos municípios (2011-2014), são duas as etapas para a elaboração desse documento. A primeira consiste no preenchimento de um instrumento para o diagnóstico da situação educacional na rede municipal. Feito o diagnóstico, a segunda etapa é a elaboração do plano de ações. O instrumento para o diagnóstico da situação educacional local está estruturado em quatro grandes dimensões, sendo elas: Dimensão 1: Gestão Educacional; Dimensão 2: Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; Dimensão 3: Práticas Pedagógicas e Avaliação; e Dimensão 4: Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.

Para a elaboração do PAR, foi criada uma ferramenta de monitoramento denominada Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC), por meio do qual é possível acompanhar as metas propostas pelo PAR de todos Estados, Distrito Federal e municípios, além de ter acesso aos relatórios públicos elaborados por estes.

Segundo orientações do MEC, as equipes locais que são as responsáveis pela elaboração do PAR devem ter a participação da comunidade escolar de uma forma bem diversificada. Assim, será possível abranger a participação de gestores, representantes da sociedade civil e educadores locais (BRASIL, 2011c).

Em decorrência da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de acordo com o Decreto nº. 6.094, o PAR será o documento que deverá nortear a política

educacional dos Estados e municípios. Em conformidade com os documentos do MEC, o PAR representa uma possibilidade de planejamento multidimensional da política de educação municipal por um período de quatro anos.

Realizada a adesão, serão asseguradas as ações de assistência técnica ou financeira por parte da União, e o ente federado assume o compromisso de cumprir ações e metas que tenham como finalidade a qualidade da educação pública, como está explícito no Decreto nº. 6.094:

Art. 9º O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes.

§ 1º O Ministério da Educação enviará ao ente selecionado na forma do art. 8º, § 2º, observado o art. 10, § 1º, equipe técnica que prestará assistência na elaboração do diagnóstico da Educação Básica do sistema local.

§ 2º A partir do diagnóstico, o ente elaborará o PAR, com auxílio da equipe técnica, que identificará as medidas mais apropriadas para a gestão do sistema, com vista à melhoria da qualidade da Educação Básica, observado o disposto no art. 8º, §§ 3º e 4º.

Art. 10. O PAR será base para termo de convênio ou de cooperação, firmado entre o Ministério da Educação e o ente apoiado (BRASIL, 2007, s. p.).

O manual do MEC define que o PAR precisa assumir um caráter participativo e estabelecer como finalidade a promoção de uma análise compartilhada da situação educacional da rede municipal. Como parte dessa estratégia coletiva, a coleta de informações e o seu detalhamento deverão ser realizados em conjunto pela equipe técnica local¹³ a partir de quatro grandes dimensões. Cada dimensão é composta por áreas de atuação, sendo que cada área apresenta indicadores específicos, num total de 82 indicadores¹⁴.

A seguir, o quadro apresenta as quatro dimensões do PAR com suas respectivas áreas e indicadores correlatos:

¹³ Segundo orientações do MEC equipe técnica local deve ser constituída pelos seguintes segmentos: Dirigente municipal de Educação; Técnicos da Secretaria de Educação; Representantes dos diretores de escolas; Representantes dos professores da zona urbana; Representantes de professores da zona rural; Representantes dos coordenadores ou supervisores escolares; Representantes do quadro administrativo das escolas; Representantes dos conselhos escolares; Representantes do Conselho Municipal de Educação (BRASIL, 2011).

¹⁴

Quadro 1 – Dimensões, Áreas e indicadores

DIMENSÃO 1- GESTÃO EDUCACIONAL	
Áreas	Indicadores
Área 1 - Gestão Democrática: Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino	1. Existência, acompanhamento e avaliação do Plano Municipal de Educação (PME), desenvolvido com base no Plano Nacional de Educação (PNE).
	2. Existência, composição, competência e atuação do Conselho Municipal de Educação (CME).
	3. Existência e funcionamento de conselhos escolares (CE).
	4. Existência de projeto pedagógico (PP) nas escolas, inclusive nas de alfabetização de jovens e adultos (AJA) e de educação de jovens e adultos (EJA), participação dos professores e do conselho escolar na sua elaboração, orientação da secretaria municipal de educação e consideração das especificidades de cada escola.
	5. Composição e atuação do Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).
	6. Composição e atuação do Conselho de Alimentação Escolar (CAE).
	7. Existência e atuação do Comitê Local do Compromisso.
Área 2 – Gestão de pessoas	1. Quadro de servidores da secretaria municipal de educação (SME).
	2. Critérios para escolha da direção escolar.
	3. Presença de coordenadores ou supervisores

	pedagógicos nas escolas.
	4. Quadro de professores.
	5. Estágio probatório efetivando os professores e outros profissionais da Educação.
	6. Plano de carreira para o magistério.
	7. Plano de carreira dos profissionais de serviço e apoio escolar.
	8. Piso salarial nacional do professor.
	9. Existência de professores para o exercício da função docente no atendimento educacional especializado (AEE).
Área 3 – Conhecimento e utilização de informação	1. Existência de um sistema informatizado de gestão escolar que integre a rede municipal de ensino.
	2. Conhecimento da situação das escolas da rede.
	3. Conhecimento e utilização dos dados de analfabetismo e escolaridade de jovens e adultos.
	4. Acompanhamento e registro da frequência dos alunos beneficiados pelo Programa Bolsa-Família (PBF).
	5. Existência de monitoramento do acesso e permanência de pessoas com deficiência beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada (BPC) na escola.
	6. Formas de registro da frequência.
Área 4 – Gestão de finanças	1. Existência de equipe gestora capacitada para o gerenciamento dos recursos para a Educação e utilização do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope).
	2. Cumprimento do dispositivo constitucional de

	vinculação dos recursos da Educação.
	3. Aplicação dos recursos de redistribuição e complementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).
Área 5 – Comunicação e interação com a sociedade	1. Divulgação e análise dos resultados das avaliações oficiais do MEC.
	2. Existência de parcerias externas para realização de atividades complementares que visem à formação integral dos alunos.
	3. Relação com a comunidade/promoção de atividades e utilização da escola como espaço comunitário.
DIMENSÃO 2- FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE PROFISSIONAIS DE SERVIÇO E APOIO ESCOLAR	
Áreas	Indicadores
Área 1: Formação Inicial de Professores da Educação Básica	1. Habilitação dos professores que atuam nas creches.
	2. Habilitação dos professores que atuam na pré-escola.
	3. Habilitação dos professores que atuam nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, incluindo professores da educação de jovens e adultos (EJA).
	4. Habilitação dos professores que atuam nos anos/séries finais do ensino fundamental, incluindo professores da educação de jovens e adultos (EJA).
	1. Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores que atuam na educação infantil.

Área 2: Formação Continuada de Professores da Educação Básica	2. Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores que visem qualificar a prática de ensino da leitura/escrita, da Matemática e dos demais componentes curriculares, nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, incluindo professores da educação de jovens e adultos (EJA).
	3. Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores que visem à melhoria da qualidade de aprendizagem de todos os componentes curriculares, nos anos/séries finais do ensino fundamental, incluindo professores da educação de jovens e adultos (EJA).
Área 3: Formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas	1. Formação dos professores da educação básica que atuam no atendimento educacional especializado (AEE).
	2. Formação dos professores que atuam em escolas do campo.
	3. Formação dos professores que atuam em escolas de comunidades quilombolas.
	4. Qualificação dos professores que atuam em escolas de comunidades indígenas.
Área 4: Formação de professores da Educação Básica para cumprimento das Leis n. 9.795/1999, 10.639/2003, 11.525/2007 e 11.645/2008	1. Existência e implementação de políticas para a formação de professores, visando ao cumprimento das Leis n. 9.795/1999, 10.639/2003, 11.525/2007 e 11.645/2008.
	1. Participação dos gestores de unidades escolares em programas de formação

Área 5: Formação de Profissionais da Educação e Outros Representantes da Comunidade Escolar	específica.
	2. Existência e implementação de políticas para formação continuada das equipes pedagógicas.
	3. Participação de gestores, equipes pedagógicas, profissionais de serviços e apoio escolar em programas de formação para a educação inclusiva.
	4. Participação dos profissionais de serviço e apoio escolar e de outros representantes da comunidade escolar em programas de formação específica.
DIMENSÃO 3- PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO	
Áreas	Indicadores
Área 1: Organização da Rede de Ensino	1. Implantação e organização do ensino fundamental de 9 anos.
	2. Implantação e organização do ensino obrigatório dos 4 aos 17 anos.
	3. Existência de política de educação em tempo integral: atividades que ampliam a jornada escolar do estudante para, no mínimo, sete horas diárias nos cinco dias por semana.
	4. Política de correção de fluxo.
	5. Existência de ações para a superação do abandono e da evasão escolar em todos os níveis e modalidades da educação básica.
	6. Atendimento à demanda de educação de jovens e adultos (EJA).

	7. Oferta do atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização.
Área 2: Organização das Práticas Pedagógicas	1. Existência de proposta curricular para a rede de ensino.
	2. Processo de escolha do livro didático.
	3. Existência/adoção de metodologias específicas para a alfabetização.
	4. Existência de programas de incentivo à leitura, para o professor e o aluno, incluindo a educação de jovens e adultos (EJA).
	5. Estímulo às práticas pedagógicas fora do espaço escolar com ampliação das oportunidades de aprendizagem.
	6. Reuniões pedagógicas e horários de trabalhos pedagógicos para discussão dos conteúdos e metodologias de ensino.
Área 3: Avaliação da Aprendizagem dos Alunos e Tempo para Assistência Individual/Coletiva aos Alunos que apresentam Dificuldade de Aprendizagem	1. Formas de avaliação da aprendizagem dos alunos.
	2. Utilização do tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem.
DIMENSÃO 4- INFRAESTRUTURA FÍSICA E RECURSOS PEDAGÓGICOS	
Áreas	Indicadores
Área 1: Instalações físicas da Secretaria Municipal de Educação	1. Condições da infraestrutura física existente da secretaria municipal de educação.
	2. Condições de mobiliário e equipamentos da secretaria municipal de educação.

Área 2: Condições da rede física escolar existente	1. Biblioteca: instalações e espaço físico.
	2. Acessibilidade arquitetônica nos ambientes escolares.
	3. Infraestrutura física existente: condições das unidades escolares que ofertam a educação infantil na área urbana.
	4. Infraestrutura física existente: condições das unidades escolares que ofertam a educação infantil na área rural, em assentamentos, comunidades indígenas e/ou quilombolas.
	5. Infraestrutura física existente: condições das unidades escolares que ofertam o ensino fundamental na área urbana.
	6. Infraestrutura física existente: condições das unidades escolares que ofertam o ensino fundamental na área rural, em assentamentos, comunidades indígenas e/ou quilombolas.
	7. Necessidade de novos prédios escolares: existência de prédios escolares para atendimento à demanda da educação infantil na área urbana.
	8. Necessidade de novos prédios escolares: existência de prédios escolares para atendimento à demanda da educação infantil na área rural, em assentamentos, comunidades indígenas e/ou quilombolas.
	9. Necessidade de novos prédios escolares: existência de prédios escolares para atendimento à demanda do ensino fundamental na área urbana.
	10. Necessidade de novos prédios escolares: existência de prédios escolares para atendimento à demanda do ensino fundamental na área rural, em assentamentos, comunidades indígenas e/ou quilombolas.

	11. Condições de mobiliário e equipamentos escolares: quantidade, qualidade e acessibilidade.
	12. Existência de transporte escolar para alunos da rede: atendimento à demanda, às condições de qualidade e de acessibilidade.
Área 3: Uso de Tecnologias	1. Existência e funcionalidade dos laboratórios de Ciências e de Informática.
	2. Existência de computadores ligados à rede mundial de computadores e utilização de recursos de Informática para atualização de conteúdos e realização de pesquisas.
	3. Existência de sala de recursos multifuncionais e utilização para o atendimento educacional especializado (AEE).
	4. Utilização de processos, ferramentas e materiais de natureza pedagógica pré-qualificados pelo MEC.
Área 4: Recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais	1. Suficiência, diversidade e acessibilidade do acervo bibliográfico (de referência e literatura).
	2. Existência, suficiência, diversidade e acessibilidade de materiais pedagógicos.
	3. Suficiência, diversidade e acessibilidade dos equipamentos e materiais esportivos.
	4. Produção e utilização de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos (EJA) e para a diversidade.

Fonte: Manual de elaboração do PAR, 2011.

Segundo a cartilha lançada pelo MEC sobre procedimentos para o PAR (Manual do PAR), estão previstos um total de 82 indicadores a serem observados na etapa do

diagnóstico, no conjunto das quatro dimensões. Cada indicador deve ser pontuado de acordo com uma descrição de critérios correspondentes a quatro níveis de pontuação, como ilustrado no quadro a seguir:

Quadro 2 - Descrição dos Critérios para pontuação dos indicadores do PAR

Critérios para pontuação
Critério de Pontuação 1: a descrição aponta para uma situação crítica, e serão necessárias ações imediatas, além do planejamento de médio e longo prazos, para superação dos desafios apontados no diagnóstico da realidade local.
Critério de Pontuação 2: a descrição aponta para uma situação insuficiente, e serão necessárias ações planejadas de curto, médio e longo prazos para elevar a pontuação nesse indicador.
Critério de Pontuação 3: a descrição aponta para uma situação favorável, porém o município pode implementar ações para melhorar o seu desempenho.
Critério de Pontuação 4: a descrição aponta para uma situação positiva, e não serão necessárias ações imediatas. O que a secretaria de educação realiza na(s) área(s) pertinente(s) garante bons resultados nesse indicador.

Fonte: Manual de elaboração do PAR, 2011.

Considerando esses critérios, a pontuação para cada indicador será atribuída por meio de uma avaliação da equipe, a partir da realidade do município. Sobre essa avaliação, o manual do PAR destaca a importância da equipe realizar a análise atenta dos critérios de pontuação para cada indicador, avaliando cada

situação, com vistas a atingir uma pontuação mais adequada, conforme a situação do município (BRASIL, 2011).

Ao término dessa etapa de diagnóstico, a equipe deve dar início ao processo de elaboração do Plano de Ações Articuladas propriamente dito. Esse processo de elaboração inicia-se de forma automática no SIMEC, pois a pontuação dada a cada indicador gera, automaticamente, um conjunto de ações e subações a serem cadastradas que constituirão o seu PAR. Dessa forma, concluído o diagnóstico e o levantamento das ações para cada dimensão, tem-se a consolidação do documento do PAR, sendo o mesmo submetido ao MEC para análise e aprovação (BRASIL, 2011). De acordo com o manual, com a aprovação do PAR, serão implementadas políticas e ações na rede educacional, tanto por parte do município/Estado como por parte da União.

Na seção a seguir serão analisadas as ações do PAR destinadas à Educação Especial no PAR 2011-2014 do município de Capinópolis-MG.

Levantamento e análise dos dados

A Educação em Capinópolis-MG

Para que seja possível analisar esse documento, é preciso conhecer a cidade e sua educação. Capinópolis-MG, uma cidade localizada no Triângulo Mineiro, com cerca de 16.000 (dezesesseis mil) habitantes. Sua educação está entre as melhores médias do país, segundo dados do IBGE (2017), conforme quadro a seguir.

Quadro 3: Educação em Capinópolis-MG

Educação	
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	99,6 %
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental [2015]	6,1
IDEB – Anos finais do ensino fundamental [2015]	4,8
Matrículas no ensino fundamental [2015]	1.798 matrículas
Matrículas no ensino médio [2015]	435 matrículas

Fonte: Site IBGE

Conforme apresenta o site do IBGE (2017),

Em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 6.1 no IDEB. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 4.8. Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava esta cidade na posição 400 de 853. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 291 de 853. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 99.6 em 2010. Isso posicionava o município na posição 28 de 853 dentre as cidades do estado e na posição 186 de 5570 dentre as cidades do Brasil (IBGE, 2017, *online*).

No ano de 2014 o município tinha 1336 alunos matriculados em suas escolas municipais da Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental, conforme mostra a figura a seguir, fornecida pela Secretaria de Educação do município.

Tabela 1 - Discriminação do número de alunos matriculados / Capinópolis – Dezembro/2014

ESCOLA	Número de alunos matriculados no Ensino Fundamental	Número de alunos matriculados na Educação Infantil	Número de alunos matriculados na EJA	Total de alunos matriculados
Aurelisa Alcântara	207	-	-	207
Ensino Especial	35	8	-	43
Higino Guerra	328	-	-	328
Tancredo	374	-	21	395
Branca de Neve	-	363	-	363
TOTAL	944	371	21	1336

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Capinópolis, 2017.

Em 2014, o município não oferecia atendimento de creche. Já em 2017, o número de alunos aumentou consideravelmente, pelo fato de se ter construído um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) na cidade, como mostra o quadro atual (Figura 2).

Tabela 2 - Discriminação do número de alunos matriculados no município de Capinópolis- Outubro/2017

ESCOLA	Ensino Fundamental	Educação Infantil	EJA	AEE	Creches	Total
CEMEI	-	61	-	-	135	216
Aurelisa Alcântara	184	-	-	20	-	204
Ensino Especial	50	2	-	52	-	52
Higino Guerra	322	-	-	33	-	355
Tancredo	347	-	22	17	-	386
Branca de Neve	-	358	-	-	-	358
TOTAL	903	421	22	122	135	1620

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Capinópolis, 2017.

O PAR de Capinópolis-MG

O PAR de Capinópolis-MG é um documento impresso do SIMEC, que não apresenta números de páginas nem sumário. Ele segue basicamente aquela organização de área e indicadores explicada anteriormente. Tendo em vista que as informações que se procurava poderiam estar em quaisquer umas das áreas, foi necessário olhar página por página do documento para que fosse possível fazer um levantamento geral de tudo que o mesmo trata sobre a Educação Inclusiva e Especial para o Município de Capinópolis-MG.

O quadro a seguir mostra cada dimensão, área, indicadores e ações que foram tomadas referentes ao assunto.

Quadro 4 - Ações PAR para Educação Especial e Inclusiva

Dimensão		Área		Indicador	Ação	Pontuação	
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE SERVIÇOS E APOIO ESCOLAR	2	Formação continuada de professores da Educação Básica	4	Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem ao desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas nas classes comuns em todas as etapas e modalidades.	Assegurar as condições necessárias para que os professores que atuam na educação básica possam fazer a sua formação continuada para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas na classe comum.	3

		3	Formação de professores da educação básica para atuação em Educação Especial/atendimento educacional especializado, escolas do campo, em comunidades quilombolas ou escolas indígenas.	1	Formação dos professores da educação básicas que atuam no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ao ensino regular.	Assegurar as condições necessárias para que os professores que atuam no atendimento educacional especializado participam ou participaram de cursos com formação específica para o AEE.	3
		5	Formação de profissionais da educação e outros representantes da comunidade escolar.	3	Participação de gestores, equipes pedagógicas, profissionais de serviços e apoio escolar em programas de formação voltados ao desenvolvimento do sistema educacional inclusivo.	Assegurar as condições para a participação de gestores, das equipes pedagógicas, dos profissionais de serviço e apoio escolar da rede municipal em programas de formação voltados ao desenvolvimento do sistema educacional inclusivo.	3
3	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO	1	Organização da rede de ensino	7	Oferta do atendimento educacional especializado	Ofertar o atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar a	2

				(AEE), complementar ou suplementar a escolarização.	escolarização, para todos os alunos público alvo da Educação Especial matriculados no ensino regular que demandem esse atendimento.		
4	INFRAESTRUTURA FÍSICA E RECURSOS PEDAGÓGICOS	2	Condição da rede física escolas existente	2	Acessibilidade arquitetônica nos ambientes escolares.	Garantir as condições necessárias à adequação dos espaços escolares, em todas as escolas da rede, considerando a necessidade de acessibilidade arquitetônica em todos os ambientes.	2
		3	Uso de tecnologias	3	Existência de sala de recursos multifuncionais e utilização para o atendimento educacional especializado (AEE).	Implantar salas de recursos multifuncionais nas escolas da rede municipal de ensino e ampliar a oferta do atendimento educacional especializado (AEE).	1

Fonte: PAR 2011-2014 de Capinópolis-MG.

Os três primeiros indicadores apresentados são da Dimensão 2 - Formação de Professores e Serviços de Apoio Escolar. As pontuações obtidas nos três casos foi nota 3. De acordo com o manual do PAR, a nota 3 aponta uma realidade favorável, mas ainda podem ser implementadas ações para melhorar o seu desempenho.

Analisando as justificativas que foram citadas para cada indicador, pode-se inferir que existe uma maior preocupação com a formação dos professores, pois se sabe que há professores que possuem especialização em educação inclusiva, que alguns estão em formação e outros que participam dos programas de formação continuada oferecida pelo município.

Em relação às *ações* previstas no PAR, fica proposto como ação para esses indicadores “assegurar as condições necessárias” para que os professores que atuam na educação básica possam fazer a sua formação continuada para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas na classe comum, nas salas de AEE e também a formação específica e participativa dos gestores, equipes pedagógicas e profissionais de serviço e apoio escolar em programas de formação para educação inclusiva. Nesse sentido, é preciso acompanhar como essa ação vem sendo implementada, uma vez que garantir *condições necessárias* remete à necessidade de condições materiais para a participação de cursos de formação continuada, uma vez que o “profissional” da educação acaba sempre levando trabalho para casa sem qualquer reconhecimento financeiro ou social (PEREIRA; FIDALGO, 2014).

Estudos de Pereira e Fidalgo (2013; 2014) destacam que muitas vezes a formação continuada vem assumindo cada vez mais a forma de um mecanismo de intensificação do trabalho, por acabar invadindo os tempos e espaços de descanso e lazer

dos profissionais da educação. Nessa direção, é preciso considerar que o apelo à necessidade de formação continuada vem marcado por uma ideologia que se apresenta como uma responsabilidade exclusiva do trabalhador, que se vê obrigado a arcar sozinho com os custos e o tempo para realização de tal formação.

Aguiar (2011) ressalta a necessidade de se assegurar de fato as condições concretas e objetivas para que os profissionais da educação possam realizar a formação continuada tão propalada em discursos políticos, como é o caso da ação do PAR de Capinópolis, e dentre essas condições é importante levar em consideração “as demandas de leituras, atividades e até mesmo trabalhos em grupo, a disponibilidade de tempo para dedicação ao curso é essencial” (p. 77). Nesse sentido, o autor destaca os fatores que interferem diretamente na formação continuada, sendo eles a questão da “insuficiência do tempo disponível [...] para dedicação ao curso, já que na maior parte das vezes, as secretarias de educação não os liberam para realização dos estudos” (p. 77).

Em relação a essa questão, vale destacar que há respaldo legal para a garantia dessas condições materiais para a formação dos profissionais da educação no artigo 67º da LDB, que trata da valorização dos profissionais da educação, que, em seu inciso II, estabelece o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com *licenciamento periódico remunerado* para esse fim” (BRASIL, 1996).

Importante ressaltar que a bandeira pela formação continuada dos profissionais da educação deve ser uma luta constante da categoria. No entanto, é preciso acompanhar como essa formação vem sendo realizada e se inserindo no cotidiano do trabalho docente. Pereira e Fidalgo (2014) alertam que essa

formação continuada vem sendo realizada muitas vezes “exclusivamente no ‘tempo livre’ desse trabalhador, invadindo sua casa, seu descanso e lazer com as mudanças, demandas e problemas de seu ambiente de trabalho; forçando-o a criar estratégias educacionais enquanto cria seus filhos, a encontrar soluções de gestão enquanto tenta dormir” (p. 149-150). Assim, é importante destacar que não se trata de ir contra a formação continuada, uma vez que sua importância é inquestionável (PEREIRA; FIDALGO, 2014). No entanto, é preciso considerar as implicações dessa formação continuada na vida do profissional da educação, caso as ações e políticas de formação não considerarem as condições objetivas e concretas, de tempo e espaço, para a realização dessa formação sem o

[...] comprometimento de sua vida pessoal, sem que precise se sacrificar ainda mais por uma educação de qualidade. Dessa forma, apesar da indiscutível necessidade de formação continuada do trabalhador, atualmente, é necessário refletir sobre a forma como esta tem se inserido em sua vida, e quais são suas implicações no campo laboral e pessoal (p. 140).

Além disso, é preciso destacar que, no caso da ação prevista no PAR de Capinópolis-MG, a formação continuada é importante não apenas para os professores que atuam no AEE, mas para todos os professores da escola pública, pois é através dela que se consegue fazer uma reflexão sobre o trabalho docente e, assim, melhorar as práticas de ensino também na sala de aula regular.

O espaço da formação continuada se constitui num espaço de pesquisa amplo, principalmente no que se refere ao significado do aprender e se atualizar, bem como as tecnologias e à reflexão sobre o trabalho docente, além da forma em que acontece a transposição didática na sua ação educativa. Esses elementos são os eixos que constituem a realização da formação continuada e sua efetividade na ação do professor (BARROS, 2007, p. 110).

Sendo assim, as ações destinadas à formação dos professores que atuam na sala de aula regular e demais profissionais da escola precisam ser realizadas para que seja garantida uma escolarização de qualidade aos alunos público-alvo da Educação Especial para além das ações do AEE, no contexto da sala comum:

[...] pode-se apontar que, na realidade, os professores de ensino comum necessitam de uma sólida formação como um bom professor e de conhecimento e experiência sobre algumas questões relevantes sobre os alunos com necessidades educacionais especiais e os recursos que podem ser utilizados na sua aprendizagem escolar. A questão central, na formação de professores de ensino comum capacitados para atender alunos com necessidades educacionais especiais em suas classes comuns, é então

decidir que conhecimento e que experiência devem ser proporcionados a esses professores (OMOTE, 2003, p.157).

Assim como propõe o PAR de Capinópolis-MG, a formação continuada precisa ser pensada para todos que atuam na educação, não apenas professores, mas também gestores e equipes pedagógicas.

Essa formação continuada no espaço de trabalho dos indivíduos, quando estruturada de forma reflexiva, demonstra todo e qualquer tipo de situação que deve ou não ser modificada, atualizada ou transformada, no trabalho profissional. Portanto, é uma formação crítica e social que se inicia no seu próprio espaço de ação, muito mais eficiente porque está ao alcance dos participantes (BARROS, 2007 p. 109).

Na Dimensão 3 – Práticas Pedagógicas e Avaliação – Área 1, indicador 7, a pontuação foi 2. Isso significa que apenas 50% da demanda de dos alunos público-alvo da Educação Especial matriculada no ensino regular é atendida pelo AEE. Entretanto, no campo da justificativa do PAR, o documento apresenta a informação de que existe AEE município para *todos os alunos público-alvo da Educação Especial matriculados no ensino regular* que demandem desse atendimento e a ação prevista é continuar assegurando políticas específicas para atendimento à demanda da oferta do AEE. Percebe-se uma incoerência no documento do PAR de Capinópolis-MG, o que

merece ser investigado de maneira mais cuidadosa como vem sendo essa oferta do AEE que recebeu nota 2 pela equipe responsável pelo diagnóstico do PAR. Percebe-se, então, que a nota atribuída (nota 2) não condiz com a realidade do município, conforme justificativa no PAR, considerando que essa oferta é uma obrigatoriedade dos sistemas de ensino.

Organizado para suprir as necessidades de acesso ao conhecimento e a participação dos alunos nas escolas comuns, o Atendimento Educacional Especializado, **constitui oferta obrigatória dos sistemas de ensino**, embora participar desse atendimento seja uma decisão do aluno e/ou de seus pais/responsáveis (MANTOAN e SANTOS, 2010, p. 30).

Em relação à Dimensão 4, Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos, trata na área 2, indicador 2, sobre a acessibilidade arquitetônica nos ambientes escolares, a pontuação foi 2. De acordo com a justificativa fornecida no PAR para essa dimensão/indicador/área, tem-se a seguinte consideração: “as instalações das escolas são parcialmente adequadas às condições de acesso para pessoas com deficiência física, necessitando melhoria e correção de alguns acessos. Ainda é necessário construir novos espaços de acessos para as pessoas com deficiência física, como rampas de inclinação, instalação de sanitários apropriados e adequar os existentes” (PAR - Capinópolis, 2014, s.p.).

Ao analisar esse indicador, foi encontrada uma controvérsia, uma vez que, conforme já citado acima por

Sassaki (2009) e Mantoan e Santos (2010), o AEE engloba toda forma de inclusão dentro das escolas, desde os profissionais capacitados, até a infraestrutura adaptada para atender as deficiências. Nesse caso, se as escolas do município não estão adaptadas de forma acessível, o atendimento de AEE, não está acontecendo 100% como garantido.

Ainda na Dimensão 4, área 3, indicador 3 – Existência de sala de recursos multifuncionais e utilização para o atendimento Educacional Especializado (AEE), a pontuação atribuída foi apenas 1, pois apenas a Escola Municipal de Ensino Especial possuía sala de recurso multifuncional na rede municipal de ensino. Ficou definido como ação implantar salas de recursos multifuncionais nas escolas da rede municipal de ensino e ampliar a oferta do AEE.

Se analisarmos os dados acima apresentados, quando em 2014 o município de Capinópolis - MG tinha 1336 alunos na rede municipal e que apenas 43 alunos eram atendidos no Ensino Especial, conclui-se que menos de 4% dos alunos recebem atendimento em sala recurso, isso levando em consideração que todos os alunos do ensino especial recebem atendimento.

Não é possível saber quantos alunos inclusos no ano de 2014 estavam matriculados nas escolas regulares do município, mas pode-se inferir que existiam alunos que necessitavam de atendimento educacional especializado e não eram totalmente atendidos, seja em infraestrutura, sala recurso ou profissionais capacitados, pois em todos os momentos que a educação inclusiva ou ensino especial foram citados no PAR, necessitava-se de melhorias no atendimento para os alunos público-alvo da Educação Especial.

As análises feitas permitem inferir que ainda há muitas dificuldades das políticas para incluir e oferecer atendimento adequado aos alunos da Educação Especial. Isso implica a urgência de ações e políticas educacionais comprometidas com a garantia dos serviços do AEE, bem como a necessidade de políticas de formação de professores na perspectiva da inclusão que considerem as reais demandas da escola pública e de todos os profissionais que nela atuam.

Considerações finais

As análises realizadas nesses estudos mostram que, a partir de 2007, a política educacional brasileira passou por uma modificação em relação ao planejamento das políticas públicas locais, por meio do PDE e da ferramenta do Plano de Ações Articuladas (PAR). O PAR, que tem como foco assegurar o regime de colaboração entre os entes federados no âmbito da educação, estabelece um “pacto de cooperação” por meio de um compromisso para a melhoria da educação. Em decorrência desse pacto os municípios brasileiros que aderiram a tal política tiveram que elaborar um Plano de Ações Articuladas, a partir de um diagnóstico da realidade educacional local, tendo como foco as dimensões da gestão educacional, da formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, das práticas pedagógicas e avaliação e da infraestrutura e recursos pedagógicos.

A partir desse diagnóstico, o município realiza um mapeamento da sua realidade educacional, que passa a ser o ponto de partida para o planejamento de ações que tem como

foco a melhoria da qualidade da educação brasileira, a partir da identificação das lacunas da realidade educacional local.

Este estudo teve como pretensão analisar as ações do Plano de Ações Articuladas destinadas à Educação Especial no município de Capinópolis - MG. Com base nos dados analisados nesta pesquisa, foi possível levantar alguns aspectos importantes para se pensar as ações e políticas destinadas à Educação Especial no município em questão, a partir das ações do Plano de Ações Articuladas, política federal que assume centralidade na política educacional dos municípios brasileiros.

Foi possível identificar que entre os anos de 2011-2014 o município de Capinópolis-MG ainda deixava a desejar quando o assunto era Educação Especial e educação inclusiva. Já se percebe o descomprometimento quando se começa a analisar o documento e verifica-se que em 82 indicadores só se fala na Educação Especial e inclusiva em apenas 6 e que as notas atribuídas a esses indicadores são medianas e ruins, denunciando a necessidade de investimentos nessa área.

Vale ressaltar que o PAR analisado compreende o período de 2011 a 2014, e que possivelmente a realidade atual de Capinópolis - MG atualmente é outra, podendo ter avançado nesses indicadores analisados.

Com essa pesquisa foi possível conhecer e dar oportunidade para que outras pessoas possam conhecer e se interessar por esse documento e pelas políticas educacionais locais, mostrando que fazer mudanças não é tão simples, mas que existem meios que garantem aos municípios as verbas necessárias para melhorias. É preciso, contudo, que o PAR seja bem elaborado e acompanhado pela sociedade para que as ações de fato sejam materializadas na prática.

Referências

AGUIAR, M. A. S. Formação em gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p.67-82, 2011.

BARROS, D, M, V. Formação continuada para docentes do ensino superior: o virtual como espaço educativo, **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 20, p 103-122, jan./abr. 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Rio de Janeiro: FAE, 1988.

_____. **Lei nº 9394** de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.

_____. **DECRETO Nº. 6.094, DE 24 ABRIL DE 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromissos Todos pela educação, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Política de Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério Da Educação. **Manual do Plano de Ações Articuladas - PAR 2011-2014**. Guia Prático de Ações para Municípios. Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, nov. 2011.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil/Minas Gerais/ Capinópolis**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/capinopolis/panorama>>. Acesso em: 06 nov. 2017.

MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T.T. **Atendimento Educacional Especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2010, p. 27-38.

MEC/SEESP. **Educação inclusiva: Direito à Diversidade: Documento Orientador**. SEESP: Brasília, 2006.

MEC/SEESP. Ministério Da Educação. **Plano de Ações Articuladas - PAR 2011-2014**. Guia Prático de Ações para Municípios. Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, nov. 2011.

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.11, n. 1, p. 33-47, 2003.

PEREIRA, A. G.; FIDALGO, F. S. R. **Os tempos e espaços do gestor escolar em formação na educação a distância**. 2013. 164 f., Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais,

Faculdade de Educação. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-9EFLRB>, acesso em 23/05/2014.

_____. A Formação Continuada Como Fator de Intensificação Do Trabalho. In: **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 135-153. Dezembro, 2014.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 28, n. 100, Out. 2007.

CAPÍTULO 6

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: em foco a meta 4 no Plano Nacional de Educação e no Plano Decenal Municipal de Ituiutaba - MG

Maura Maria Artur¹⁵

Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar a Meta 4 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e do Plano Decenal Municipal de Educação – PDME de Ituiutaba-MG, no sentido de acompanhar o tratamento destinado às políticas de inclusão educacional, com atenção específica àquelas vinculadas à modalidade Educação Especial.

A escolha do tema parte de inquietações que vieram à tona durante as leituras e estudos realizados no Curso de Pós-graduação lato sensu (especialização) em Inclusão e Diversidade no Espaço Escolar, o que provocou a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre a Educação Especial e Inclusiva e

¹⁵ Graduada em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Brasileira, na Universidade Federal de Uberlândia. Aluna do curso de Pós-graduação lato sensu (especialização) em Inclusão e Diversidade no Espaço Escolar da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP.

refletir sobre a Meta 4 do PNE (2014-2024), que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos.

Considerando essas inquietações, a seguinte problemática delineou a presente investigação: Como está sendo desenvolvida a Meta 4 do PNE em Ituiutaba-MG?

Em relação aos procedimentos metodológicos, foram utilizadas a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, tendo como procedimentos técnicos a revisão de literatura, a análise documental e a análise do discurso de um depoimento dado pela Coordenadora do Setor de Inclusão na Secretaria Municipal de Educação de Ituiutaba-MG.

A metodologia deste estudo constituiu-se da pesquisa bibliográfica, numa abordagem qualitativa. Segundo Gil (2008):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo. (GIL, 2008, p. 50).

Deste modo, para o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, a autora deste estudo, fez leituras de livros que abordam a temática, artigos, monografias e dissertações, já publicados, e documentos relacionados.

A pesquisa documental aconteceu por meio da análise do Plano Nacional de Educação, do Plano Decenal Municipal de Ituiutaba-MG e do Relatório Anual de Avaliação e Monitoramento do Plano Decenal Municipal de Educação de Ituiutaba-MG (2017).

Para constituição da metodologia deste estudo, buscou-se a investigação por meio do discurso, “por serem pontos de encontro do *eu* com *outro*, são recursos linguístico-discursivo-enunciativos [...]” (DUARTE, 2017, p. 1).

De acordo com Duarte (2017):

Dentre os canais que constituem o ato da comunicação, figura-se o discurso. Ele é o meio pelo qual se transmite uma ideia, se expõe uma opinião, quer na fala ou na escrita. Dessa forma, em se tratando do texto narrativo, todo o desenrolar dos fatos, em consonância com a ação dos personagens, está condicionado ao propósito do narrador em materializá-lo por meio de uma mensagem discursiva. Tal registro se dá de formas distintas, caracterizando-se de forma direta e indireta ou, em alguns casos, ocorre a fusão de ambas. (DUARTE, 2017, p. 1).

Deste modo, o discurso é utilizado no gênero narrativo e sua fala é transcrita, de forma fiel, como se pode visualizar a seguir.

O texto está organizado em três seções que se complementam em torno do objeto de investigação, além da *Introdução* e das *Considerações finais*. Na primeira seção discute-se a Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva, a partir da análise dos marcos legais. Na segunda seção analisa-se o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e a Meta 4 destinada à Educação Especial. Na terceira seção discute-se o Plano Decenal Municipal de Educação de Ituiutaba-MG (PDME-Ituiutaba-MG), tendo como foco a Meta 4 e as estratégias para a Educação Especial.

A Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva: marcos legais

A Educação Especial tem evoluído, a passos lentos, no entanto, a partir dos anos de 1990 passou por reformas significativas, como Garcia e Michels (2011) explicitam:

A Educação Especial, em meados dos anos 1990, orientava sua ação pedagógica por princípios específicos, quais sejam: normalização (que pode ser considerada a base filosófico-ideológica da integração); integração (que se refere a valores como igualdade, participação ativa, respeito a direitos e deveres); individualização (que pressupõe a adequação do atendimento

educacional a cada portador de necessidades educativas especiais, respeitando seu ritmo e características pessoais); interdependência (envolve parcerias entre diferentes setores); construção do real (para atender as necessidades do alunado); efetividade dos modelos de atendimento educacional (envolve três elementos; infraestrutura, hierarquia do poder e consenso político em torno das funções sociais e educativas); ajuste econômico com a dimensão humana (valor que se deve atribuir à dignidade dos portadores de necessidades especiais como seres integrais); legitimidade (participação direta ou indireta das pessoas portadoras de deficiência na formação de políticas públicas, plano e programas) (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 107).

Segundo as autoras, pode-se observar que o princípio da integração foi apresentado nesse momento como organizador da política para a área. Entretanto, no ano de 1994 temos a promulgação da Declaração de Salamanca que, de acordo com estudiosos da área, apresenta a substituição do fundamento integracionista pelo inclusivista¹⁶.

¹⁶ Entretanto, de acordo com Bueno (2008 apud GARCIA; MICHELS, 2011, p. 107), a introdução do termo inclusão em substituição à integração, no Brasil, está constituída de problemas em relação à tradução do referido documento, uma vez que a primeira tradução impressa da Declaração de Salamanca, em 1994, assumia uma orientação integradora. Já em 2007, há uma alteração dessa

Ainda vivenciando a década de 1990, pode-se encontrar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei Federal nº 9.394/1996, uma preocupação essencial com a Educação Especial, ao apresentar a definição:

Na LDB 9.394/96 a Educação Especial está definida como modalidade de ensino destinada aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. É indubitável o avanço da discussão sobre integração, porém, é importante destacar que o termo “preferencialmente” abre a possibilidade de que o ensino não ocorra na rede regular, mas que permaneça nas instituições especializadas (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 107-108).

A LDB 9394/96 define a Educação Especial como modalidade de ensino, voltada aos educandos com necessidades especiais¹⁷, preferencialmente na rede regular de ensino. As autoras destacam que o termo “preferencialmente” abre a possibilidade para que esse atendimento continue sendo oferecido em instituições especializadas, sob o princípio da segregação. De acordo com o modelo segregacionista, a

tradução com a substituição de integração por inclusão, trazendo um dilema conceitual e de fundamentação de política.

¹⁷Lei nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013, altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com **deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação**.

Educação Especial se configurava como um sistema de ensino paralelo que substituiu o regular, sendo fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, e que prevê a separação física entre alunos com e sem deficiência no contexto educacional.

Deste modo, ao destacar a Educação Especial nas instituições especializadas vale destacar o seu artigo 58, parágrafo 1º, que a lei indica: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na rede regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial” (BRASIL, 1996, p. 36), mas “não há referência sobre quem define sua necessidade” (GARCIA, MICHELS, 2011, p. 108). No “§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, p. 36). Mais uma vez, criam-se instrumentos legais para os alunos considerados com condições graves de deficiência em instituições especializadas.

Ao longo dos anos 2000, muitos eventos internacionais passaram a influenciar as políticas de Educação Especial no Brasil, dentre eles a Convenção de Guatemala (2001) que divulgou a compreensão do conceito de Educação Especial, ao referir-se a uma proposta pedagógica, aos serviços educacionais especiais, garantia da educação para o desenvolvimento das potencialidades em todas as etapas da Educação Básica, deste modo, um novo olhar surge em direção à educação inclusiva, bem como a Convenção de Nova Iorque (2006) que intensificaram a divulgação de uma perspectiva inclusiva para a educação (GARCIA, MICHELS, 2011).

Nesse cenário, a Educação Inclusiva recebeu outro marco legal, em âmbito nacional, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), documento elaborado por um grupo de trabalho nomeado pela Portaria nº 948/2007. O documento define as diretrizes, orientando os sistemas de ensino para o atendimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. De acordo com suas diretrizes da PNEE orientam os sistemas de forma a garantir:

- Transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior;

- Atendimento educacional especializado;

- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;

- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; [...]

- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 8).

A PNEE traz a transversalidade da Educação Especial, não permitindo a existência de escolas ou classes especiais e a oferta de educação segregada.

Na esteira da PNEE tem-se a criação de programas para a expansão dos fundamentos inclusivos na perspectiva da educação inclusiva, como: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade; e Programa Incluir. De acordo com Garcia e Michels (2011), esses programas trouxeram muitas contribuições para a expansão dos fundamentos inclusivos na política de Educação Especial no Brasil na última década.

Em relação ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, o Edital nº 01 de 26 de abril de 2007 estabelece como sua finalidade: “Apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, [...] (BRASIL, 2007, [s.p]).

Segundo Souza (2014), o Programa de Salas de Recursos Multifuncionais tem como foco a oferta do Atendimento Educacional Especializado, no sentido de assegurar a permanência de todos os alunos, sem distinção social, cultural, étnica, de gênero (ou razão de deficiência) e características pessoais. As Salas de Recursos Multifuncionais são implantadas em escolas das redes estaduais e municipais que tenham matrículas de alunos com deficiência, de educandos com transtornos globais do desenvolvimento e estudantes com altas habilidades/superdotação, de acordo com os dados do censo escolar. Essas salas são equipadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos adaptados, recursos de acessibilidade e equipamentos voltados para o trabalho com os alunos da Educação Especial (BRASIL, 2007).

O Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade, implementado pelo MEC/SEESP, programa conhecido como

material da UNESCO, teve como objetivo a formação de gestores e educadores. Já sobre o Programa Incluir, Garcia e Michels (2011) revelam que o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) visa o acesso de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, com o objetivo principal de “fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES”, e que a organização dessas instituições possam garantir “a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação” (p. 113).

Em 2011, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado, ratificando como dever do Estado a educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. Entretanto, o texto do Decreto define que:

Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na Educação Especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na Educação Especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1o Serão consideradas, para a Educação Especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas. (BRASIL, 2011, [s.p.]).

Vale destacar que o Decreto não significa um retrocesso aos princípios da Política Nacional de Educação Especial, que define que os alunos público-alvo da Educação Especial devem ser matriculados nas escolas regulares. Mas reconhece o direito dos alunos que necessitam de atendimento em contextos escolares diferenciados, como é o caso das escolas especiais ou especializadas. Esse reconhecimento das escolas especiais no Decreto 7611/2011 não retoma o conceito anterior de Educação Especial substitutiva à escolarização no ensino regular, mas mantém a característica de complementaridade, suplementaridade e transversalidade desta modalidade, ao posicioná-la na esfera dos serviços de apoio à escolarização, como bem definido no Art. 2º:

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

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

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e

limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

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

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

Outro marco importante, foco desse artigo, foi o Plano Nacional de Educação, sancionado pela Lei n. 13.005 de junho de 2014. O Congresso Nacional aprovou o novo Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência por dez anos (2014-2024).

Esse plano apresenta catorze artigos, sendo complementado por vinte metas que contemplam aspectos importantes da educação nacional. A meta quatro, de forma particular, prevê a universalização do acesso à educação básica e destaca o atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, até o final da vigência do Plano Nacional de Educação. Segundo Garcia e Michels (2014, p. 399), a meta 4 é resultado de “embates e tensões, lutas e movimentos sociais que têm como objeto a Educação Especial, sua estrutura, organização, financiamento, estudantes, professores e outros profissionais”.

Na seção a seguir, analisar-se-á as propostas para a Educação Especial no PNE e os desdobramentos dessa política no Plano Decenal Municipal de Educação de Ituiutaba-MG que sofreu reformulações em 2015, no sentido de atender a Meta 4 proposta por esse marco nacional.

O Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024): a Meta 4 e a Educação Especial

O Plano Nacional de Educação – PNE foi aprovado pelo Congresso Nacional mediante a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014:

A elaboração do plano foi articulada pelo Fórum Nacional de Educação e com debates, conflitos e consensos na Conferência Nacional de Educação (CONAE), dentro dos limites e possibilidades de uma democracia representativa mediante a hegemonia de valores e princípios liberais constitutivos da sociedade capitalista. Ao refletir sobre as condições de produção do PNE 2014, é preciso registrar diferenças em relação ao plano anterior, discutido no Congresso Nacional a partir de duas propostas, a “proposta da sociedade brasileira” e a “proposta do Executivo ao Congresso Nacional”. Naquela ocasião, ainda que com muitos limites ao debate público, ficara clara a existência de contraposições e resistências

que buscavam a defesa da escola pública ao projeto do Executivo e seus compromissos. Já na formulação do PNE 2014 houve a realização de debates públicos com a designação de delegados que constituíram a Conae, o que atende às demandas postas pela democracia representativa, mas a pauta foi uma proposta única, discutida e aperfeiçoada, hegemônica pelos valores e princípios do capital. Elemento fundamental a ser considerado é a presença do movimento Compromisso Todos pela Educação (CTE) na condução das políticas educacionais no Brasil. (GARCIA; MICHELS, 2014, p.397-398).

Vale salientar que, segundo Saviani (2007), “o PNE 2014 não teve como referência um balanço do PNE 2001, que foi ofuscado em grande medida pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007” (*apud* GARCIA. MICHELS, 2014, p. 398).

Garcia e Michels (2014) explicitam sobre o PNE 2014-2024, ao afirmar que, há transversalidade nas referências aos estudantes da Educação Especial ao tratar da Educação Infantil, do Ensino Fundamental de 09 anos, do Ensino Médio, relacionando-a à alfabetização, à educação de Tempo Integral, à qualidade educacional, à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Superior. O PNE totaliza 20 metas que são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência, as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população, a formação para o trabalho,

identificando as potencialidades das dinâmicas locais e o exercício da cidadania.

De acordo com o Ministério da Educação e Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino - MEC/SASE (2014), o texto contextualiza cada uma das vinte metas nacionais com uma análise específica, mostrando suas interrelações com a política pública mais ampla e um quadro com sugestões para aprofundamento da temática.

O MEC/SASE (2014) aponta que há metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade; um terceiro bloco de metas, que trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas; e, um quarto grupo de metas que se refere ao Ensino Superior, em geral, de responsabilidade dos governos federal e estaduais.

Figura 1 - As 20 Metas do PNE

Metas do PNE – Lei nº 13.005/2014	
Metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade , isto é, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais.	Metas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11
Metas que dizem respeito especificamente à superação das desigualdades e à valorização da diversidade , caminhos imprescindíveis para a equidade.	Metas 4 e 8
Metas relativas à qualidade e ampliação do acesso à educação superior e à pós-graduação .	Metas 12, 13 e 14
Metas de valorização dos profissionais da educação , consideradas estratégicas para que as metas anteriores sejam atingidas.	Metas 15, 16, 17 e 18
Meta para a efetivação da gestão democrática .	Meta 19
Meta de ampliação dos investimentos .	Meta 20

Fonte: Site PNE em movimento (<http://pne.mec.gov.br>)

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem participar da elaboração das metas sobre o Ensino Superior nos planos municipais e estaduais, vinculadas ao PNE, como se visualizam nas metas: 12, 13 e 14; assim, completam-se os grupos de metas e suas respectivas propostas, para melhor compreensão do conteúdo.

Na próxima seção será analisada a Meta 4 e os aspectos considerados em suas estratégias que devem ser tomados como parâmetros para os Planos Decenais dos municípios.

Meta 4: universalização para a população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação

De acordo com o texto do PNE (2014-2024) a meta 4 propõe:

Quadro 1 - Meta 4 do PNE

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Fonte: PNE

Em relação ao público-alvo da Educação Especial, o texto do PNE ratifica o que já havia sido definido pela PNEE de 2008. Dentro desse público, o termo *deficiência* engloba uma série de diferentes características: “a surdez, cegueira e a baixa visão são algumas das deficiências decorrentes. Há também as deficiências intelectuais, nas quais a pessoa possui mais dificuldade para aprender e realizar atividades, que são simples para os outros” (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2014, p. 2). Já em relação aos transtornos globais do desenvolvimento, o Centro de Referências em Educação Integral assim explicitou:

Transtornos Globais do Desenvolvimento: o termo se refere a distúrbios de desenvolvimento que se caracterizam pelo atraso na aquisição de habilidades, como a comunicação. Entre as características recorrentes, estão dificuldades na concentração, na coordenação motora e de relacionamento. Entre os transtornos desta categoria, está o autismo. (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2014, p. 2).

Entre os Transtornos Globais do Desenvolvimento destaca-se o Autismo, denominado como Transtorno do Espectro Autista (TEA) que podem apresentar sinais desde os primeiros meses de vida, o diagnóstico é clínico, através de observação direta do comportamento e entrevista com os pais ou responsáveis.

Outra categoria apontada meta 4 que é *superdotação* e *altas habilidades*, que segundo o Centro de Referências em Educação Integral (2014, p. 2) referem-se à estudantes superdotados que são aqueles que possuem “ótimo raciocínio, aprendem com facilidade e gostam de fazer perguntas, entre outras características. Os superdotados podem ser caracterizados pela alta criatividade, com a procura de novas formas de fazer as coisas e grande diversidade de interesses”. (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2014, p. 2).

Em relação às estratégias da Meta 4, bem como das demais metas, são abordados diferentes aspectos tais como:

Quadro 2 - Estratégias da Meta 4

Aspectos considerados
4.1 – Financiamento;
4.2 - Atendimento das crianças de 0 a 3 anos;
4.3 - Condições de permanência;
4.4 – Acesso;
4.5 - Apoio, pesquisa e assessoria;
4.6 - Espaço físico, materiais e transporte;
4.7 - Braille e Educação bilíngue libras/língua portuguesa;
4.8 - Articulação pedagógica;
4.9 - Beneficiários de programas de transferência de renda;
4.10 - Pesquisa (Pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação);
4.11 - Pesquisa (Pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado);
4.12 - Continuidade do atendimento escolar;
4.13 - Ampliação das equipes de profissionais;
4.14 - Indicadores de qualidade;
4.15 – Perfil;

4.16 - Referenciais teóricos específicos nos cursos de formação de professor;
4.17 - Parcerias para ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral;
4.18 - Parcerias para ampliação da oferta de formação continuada a produção de material acessível;
4.19 - Parcerias para favorecer a participação das famílias e da sociedade

Fonte: Observatório do PNE (<http://www.observatoriodopne.org.br>)

Em cada uma das estratégias, o PNE apresenta uma diretriz para os municípios e estados, no sentido de orientar as políticas e ações para cumprimento da Meta. Por exemplo, na estratégia 4.3. que prevê as condições de permanência, é apresentada a seguinte diretriz: “Implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado [...]” (BRASIL, 2014, [s.p]). Já para a estratégia 4.7. (Braille e Educação bilíngue libras/língua portuguesa), tem-se a seguinte orientação:

Garantir a oferta de Educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e deficientes auditivos de 0 a 17 anos, em escolas e classes bilíngues inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção Sobre os

Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (BRASIL, 2014, [s.p.]).

E assim, a cada estratégia da Meta 4, são definidas as orientações para que os Planos Decenais Municipais dos diferentes municípios brasileiros realizarem suas adequações, no sentido de assegurar o cumprimento da meta. A seguir, será analisado o Plano Decenal Municipal de Educação de Ituiutaba-MG (PDME-Ituiutaba-MG) em relação a Meta 4 e suas estratégias.

Plano Decenal Municipal de Educação de Ituiutaba-MG (PDME-Ituiutaba-MG): em foco a Meta 4 e as estratégias para a Educação Especial

Analisando o Plano Decenal Municipal de Educação de Ituiutaba-MG (PDME-Ituiutaba-MG), foram identificadas 20 estratégias para a Meta 4.

Quadro 3 - Educação Especial no PDME-Ituiutaba-MG

Estratégias – Meta 4 – Educação Especial
1. Promover e garantir a inclusão escolar das crianças com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento, superdotação/altas habilidades, na educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).
2. Qualificar e ampliar a política da acessibilidade na rede regular de

ensino para atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência.
3. Informar, por meio dos censos escolares, dados fidedignos sobre a população a ser atendida pela Educação Especial, indicando as suas especificidades e tipos de deficiências conforme Nota Técnica nº 04 / 2014/MEC / SECADI / DPEE.
4. Contratar profissionais habilitados para atuar como professores de apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas e Intérprete em Linguagem de Sinais e também Monitores para auxílio à locomoção, higiene, alimentação e aprendizagem, conforme preconiza a legislação.
5. Articular, junto ao Estado e à União, a disponibilização de materiais adequados e de livros didáticos em Braille e em caracteres ampliados para todos os alunos cegos e de visão subnormal ou baixa visão.
6. Organizar turmas com menor número de alunos no ensino regular sempre que houver alunos com necessidades educacionais especiais.
7. Adaptar e adequar os instrumentos envolvidos na avaliação pedagógica de forma a contemplar todas as especificidades do educando.
8. Desenvolver estratégias de identificação e eliminação de barreiras que impedem o pleno acesso de crianças de 0 a 5 anos, com deficiência, à Educação Infantil.
9. Constituir, em parceria com a Secretaria de Saúde e Secretaria do Desenvolvimento Social, uma equipe multiprofissional para avaliar os alunos que apresentam alguma deficiência ou transtorno , a fim de que, se houver necessidade, obtenham acompanhamento periódico nas Unidades de Saúde (UMS) e manter a parceria com a Escola Estadual Risoleta Neves e APAE.
10. Promover, em articulação com a área de saúde e/ou conveniados , progressivamente, os exames de acuidade visual e

<p>auditiva para todas as crianças matriculadas nas escolas da educação básica, como forma de prevenir problemas e garantir tratamento adequado aos que apresentarem deficiência.</p>
<p>11. Oferecer cursos de formação e apoio para docentes que atuam no ensino regular e Especialistas de Educação Básica, em parceria com Superintendência Regional de Ensino, Secretaria de Estado de Educação, e Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer.</p>
<p>12. Manter, em parceria com a SRE, o curso de Língua brasileira de sinais- Libras.</p>
<p>13. Potencializar as discussões e implementar ações sobre política de inclusão realizando reuniões mensais com os professores do AEE, professores de apoio e Especialistas da Educação Básica, seminários e debates, entre outros.</p>
<p>14. Assegurar o transporte escolar gratuito, com as adaptações necessárias, aos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, no turno de escolarização e no contraturno, com o apoio da União.</p>
<p>15. Promover nas Creches, nos Centros Educacionais Infantis e nas Escolas regulares condições adequadas para Estimulação Precoce (0 a 5 anos).</p>
<p>16. Assegurar que todas as instituições escolares incluam no Projeto Político-Pedagógico (PPP) um capítulo concernente à Modalidade de Educação Especial (Educação Inclusiva), prevendo uma adequação e flexibilização curricular, a fim de favorecer uma "Educação para Todos".</p>
<p>17. Reestruturar a Seção da Modalidade de Educação Especial/ Educação Inclusiva no Ensino Regular de modo que as escolas tratem separadamente a Seção de Estimulação Essencial, o Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem sem causa específica e a Seção de Atendimento Educacional Especializado.</p>
<p>18. Garantir espaços físicos, equipamentos, brinquedos, livros e</p>

materiais **adequados a todos os estudantes com necessidades educacionais especiais.**

19. Promover a criação do **conselho municipal da pessoa com deficiência.**

20. Incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio de estreitamento das relações entre as escolas e as famílias.

Fonte: Plano Decenal Municipal de Educação de Ituiutaba-MG

Uma análise das Estratégias da Meta 4 da Educação Especial no PDME de Ituiutaba-MG traz à tona algumas discussões pertinentes, no sentido de problematizar o conteúdo das mesmas, apontando seus avanços e seus limites. Não tem-se a pretensão de esgotar aqui o debate, mas algumas considerações são importantes e merecem destaque.

Em primeiro lugar, analisando a Estratégia 1, que traz como intenção “**Promover e garantir a inclusão escolar [...] na educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)**”, percebe-se que a Educação Superior não foi mencionada. Considerando que o PDME é um plano para a educação do município para um prazo de 10 anos, e que o município de Ituiutaba-MG possui instituições federal e estadual de Educação Superior, tal dado revela um limite do plano. Sabe-se que o próprio PNE na estratégia 1 restringe a questão do financiamento à Educação Básica ao mencionar o FUNDEB. Considerando que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que vai da Educação Básica à Educação Superior, o PNE/PDME deveria ter contemplado esse nível de ensino.

A estratégia 4 propõe a contratação de “**profissionais habilitados para atuar como professores de apoio à**

Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas e Intérprete em Linguagem de Sinais e também Monitores para auxílio à locomoção, higiene, alimentação e aprendizagem". Percebe-se no conteúdo dessa estratégia a preocupação com "professores de apoio" no sentido de auxiliar o aluno público alvo da Educação Especial. No entanto, o termo "professor de apoio" em relação à LIBRAS. Quadros (2004) define a figura de tradutor intérprete de Língua de Sinais como "o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. No Brasil, o intérprete deve dominar a língua brasileira de sinais e língua portuguesa" (QUADROS 2004, p.27).

Ainda sobre essa questão, Suzana (2014) afirma que

No Brasil, a disparidade no perfil do intérprete tem uma justificativa, ele é uma figura nova na escola, e está em processo de formação. Mesmo que os documentos orientadores no Ministério da Educação o definam como intérprete, sua prática no dia a dia o define como professor. Por isso são necessários debates e discussões sobre o seu trabalho, para obter avanços significativos no que diz respeito à sua atuação na sala de aula (p. 3).

A autora destaca ainda que diferentes redes de ensino definem esse profissional como intérprete, outras professor/intérprete e ainda tem-se a definição de professor bilíngue. Importante acompanhar como será a contratação desse

profissional e qual formação será exigida, uma vez que sua função ultrapassa a de interpretar, adentrando o campo pedagógico (SUZANA, 2014).

Além do profissional intérprete de Libras, a mesma consideração merece ser feita aos demais *monitores de apoio*. Esses profissionais de apoio que auxiliam na locomoção, higiene, alimentação e aprendizagem também precisam ter uma formação que ofereça suporte para o atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial. O texto do PDME de Ituiutaba-MG traz o termo *monitor de apoio* e não *profissional ou professor de apoio*. Esse destaque merece atenção uma vez que os documentos atuais destinados à Educação Especial que tratam do Atendimento Educacional Especializado citam o *profissional de apoio* e não consta exigência de formação pedagógica específica, diferenciando-os da professora da Educação Especial, que necessita de formação específica para atuar na Educação Especial (FONSECA;BRIDI, 2016). Assim, quando o PDME de Ituiutaba-MG cita o termo *monitor de apoio* abre uma brecha para preocupações acerca da qualidade desse atendimento, uma vez que, mesmo a legislação não especificar a formação necessária para esse cargo, sabe-se dos prejuízos que podem surgir com a presença de um *monitor* que não possua uma formação mínima para um atendimento especializado. Ao citar o termo *monitor*, Fonseca e Bridi (2016) alertam que

Devido à falta de orientação dos documentos orientadores quanto à formação exigida para atuar como profissional de apoio/monitor e a divergência de pontos sobre quem é esse profissional, têm-se nesta rede **desde pais das crianças** que

necessitam do apoio à higiene, alimentação e locomoção, até os profissionais com formação na área específica de Educação Especial atuando em mesmo contexto (p.9).

A estratégia 6 afirma que as turmas deverão ser organizadas com **menor número de alunos no ensino regular sempre que houver alunos com necessidades educacionais especiais**”. Vale ressaltar a confusão terminológica ao trazer o termo *necessidades educacionais especiais*, uma vez que o público alvo da Educação Especial, com a PNEE e mais tarde com a Lei nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013 (que altera a LDB 9.394/96) passa a ser denominado de *educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação*. Além dessa confusão terminológica, a questão da redução do número de alunos merece ser destacada, considerando a realidade das escolas públicas que apresentam um número grande de alunos por turma. Nesse sentido, essa estratégia precisa ser acompanhada para que seja cumprida, atendendo assim a reivindicação de muitos professores.

As estratégias 9 e 10 mencionam a articulação com a área da saúde, tanto no sentido de constituir uma equipe multiprofissional para avaliar os alunos que apresentam alguma deficiência ou transtorno, como no sentido de assegurar o atendimento adequado para exames de acuidade visual e auditiva para as crianças matriculadas nas escolas da educação básica, em caráter preventivo e de tratamento adequado aos que apresentarem deficiência.

As estratégias 11 e 12 referem-se à questão da formação e apoio aos docentes, no sentido de assegurar cursos

por meio da parceria com Superintendência Regional de Ensino, Secretaria de Estado de Educação, e Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer.

Em relação à acessibilidade, as estratégias 2, 8, 14 e 18 abordam aspectos referentes a ampliação da política de acessibilidade na rede regular de ensino, incluindo ações para identificação e eliminação de barreiras, bem como adaptações necessárias no transporte escolar, nos espaços físicos, equipamentos e recursos pedagógicos.

As estratégias 19 e 20 destacam a participação da comunidade, tanto por meio da criação do conselho municipal da pessoa com deficiência, como no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio de estreitamento das relações entre as escolas e as famílias.

Na seção a seguir, serão analisados os encaminhamentos dados no PDME de Ituiutaba-MG a partir do Discurso Livre da Coordenadora do Setor de Inclusão na Secretaria Municipal de Educação de Ituiutaba-MG e do documento *Relatório Anual de Avaliação e Monitoramento do Plano Decenal Municipal de Educação de Ituiutaba-MG (2017)*.

Discurso Livre pela coordenadora do Setor de Inclusão na Secretaria Municipal de Educação de Ituiutaba-MG

O discurso foi fornecido pela Coordenadora do Setor de Inclusão na Secretaria Municipal de Educação de Ituiutaba-MG. O discurso segue na íntegra:

No Plano Decenal – PDME está previsto uma subdivisão no setor da inclusão para atender alunos com

*necessidades especiais específicas tais como: necessidades especiais; dificuldades de aprendizagem e a estimulação precoce que é fundamental para a criança. Outra estratégia prevista dentro do PDME é a reestruturação do setor da inclusão onde está previsto a **diferenciação da clientela (alunos)**, haverá uma diferenciação para um **atendimento mais específico**: alunos com dificuldade de aprendizagem específica, não específica e a estimulação precoce que são as crianças das creches.*

*Até o momento, a SRE dá prioridade para deficiências, necessidades especiais, superdotação, dificuldade de aprendizagem e estimulação. Com essa divisão haverá tratamento direcionando ao aluno que apresenta determinado tipo de necessidade de acordo com sua causa específica, para que se possa atender o maior número possível de alunos com necessidades especiais. Temos, também, um crescente número de **professor de apoio para alunos que apresentam necessidade de locomoção, necessidade cognitiva e, até mesmo, de higiene**; esse professor vem para dar suporte ao professor regente para que este professor possa trabalhar com toda a classe/alunos e não somente com os ditos “normais”. O profissional de “apoio” é um apoio a mais para este professor regente para que se possa desenvolver um trabalho, que envolva todos os alunos.*

*Na legislação da Resolução 2.197 do Guia de Orientação Especial está previsto uma **diminuição do número de alunos em sala quando houver um aluno acompanhado do profissional de apoio, ou seja, quando houver em sala um aluno com necessidades especiais, haverá a diminuição de três alunos em sala para que o professor regente possa desenvolver um trabalho que envolva todos sem prejudicar tanto o aluno***

*com deficiência ou não. Um dos pontos positivos da Meta quatro do Plano Decenal Municipal – Ituiutaba-MG, é o crescente número de alunos com deficiência matriculados na rede (municipal de educação). A conscientização das famílias de que essa clientela pode e deve conviver **fazendo os diferentes se tornarem iguais**, em oportunidade de aprendizagem, têm ajudado bastante.*

*Quanto às **Salas Recursos (SR)** é um trabalho complementar e não substitutivo à escolarização, ela complementa a aprendizagem do aluno, pois trabalha com esse aluno nas suas fases de desenvolvimento, ela percebe o aluno como tal e vai dando o suporte ao aluno na fase em que ele não consolidou suas habilidades e isso faz toda a diferença em sala de aula. Outro ponto positivo da Sala Recurso é o **Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)** e, cada dia que passa os profissionais da educação estão se conscientizando, cada vez mais, da importância, desse documento que pode ser substituído por uma avaliação como orienta o Guia de Orientação da Educação Especial. O PDI bem elaborado é um documento do aluno que irá nortear os próximos passos. No Plano Político Pedagógico (PPP) e nos Regimentos Escolares da rede municipal, ambos contemplam a parte da Educação Especial na parte da Educação Inclusiva, isso faz com que a gente possa trabalhar com a **flexibilização do currículo**.*

*Quanto ao processo de **formação continuada** temos o projeto da **criação de um centro de atendimento onde haverá uma equipe multiprofissional** que, venha dar suporte aos professores e será feito da seguinte forma: **Aqueles alunos inseridos na rede municipal de ensino que apresentam comprometimento severo, moderado ou, até mesmo, leve, mas que a escola não está conseguindo dar uma escolarização***

como se deve, a equipe irá até a escola traçar uma linha de trabalho, juntamente, com o profissional da educação para desenvolver habilidades, ainda não consolidadas desse aluno. Aos alunos mais comprometidos irão até o centro para fazer uma complementação desse trabalho, ressaltando que todas as escolas que tem salas recursos continuarão com o atendimento, o Centro vem para reforçar o trabalho que já vem sendo desenvolvido junto com o professor que precisa de suporte. Essa equipe não é atendimento clínico, é atendimento institucional que irá dar condições para o professor trabalhar com esse aluno de forma a desenvolver suas habilidades (aluno).

O Discurso da Coordenadora traz expressões “setor da inclusão para atender alunos com necessidades especiais específicas”, “diferenciação da clientela”, “atendimento mais específico”, dentre outras no mesmo sentido. Percebe-se no discurso que a discriminação tem sido questionada e, com isso, abre-se espaço para a convivência com a diversidade humana, a aceitação das diferenças individuais e a valorização da pessoa dentro de suas limitações e habilidades. Essa diferenciação abrem possibilidades para a educação inclusiva, as propostas apontam caminhos para o respeito ao outro. A diversidade ao ser respeitada conduz ações que levam à construção da condição para a universalidade e à garantia dos Direitos Humanos.

Segundo Aranha (2004): “O respeito à diversidade, efetivado no respeito às diferenças, impulsiona ações de cidadania voltadas ao reconhecimento de sujeitos de direitos, simplesmente por serem seres humanos” (ARANHA, 2004, p. 7); ao referir-se à liberdade, à igualdade, ao respeito e às diferenças, reconhece e valoriza a diversidade.

As discussões e as propostas pela educação inclusiva evidenciam as iniciativas e ampliam os direitos; assim, percebe-se que os movimentos sociais e as políticas públicas promovem o respeito aos direitos humanos. O discurso da coordenadora apresenta intertextualidade com eventos e marcos da Educação Especial e Inclusiva como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que em seu Art. 1º, reconhece que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (BRASIL, 1948). A intertextualidade refere-se à propriedade que têm os textos de conter fragmentos de outros textos, podendo ser identificados explicitamente ou mesclados, numa relação de assimilação ou contradição. Considerando o conceito de intertextualidade percebe-se como os textos podem assimilar textos anteriores e confirmar conceitos e pressupostos anteriores, por meio da relação dialógica entre um texto (o discurso da coordenadora) e aquele que o precedeu (os discursos em defesa da inclusão).

Deste modo, a educação como direito de todos, na Declaração Universal de Direitos Humanos, na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cidadania (UNESCO), priorizaram as discussões sobre a necessidade de universalização da Educação Básica, o que causou forte impacto da educação inclusiva e gerou encontros internacionais para discutir estratégias e metas.

O discurso da coordenadora também apresenta intertextualidade com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos prevê a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, e reafirma o direito a todos à educação e elencaram objetivos promovendo

a todas as pessoas, qualidade educacional, garantia da igualdade, o acesso à educação, pessoas com ou sem deficiência, e, ao destacar o termo deficiência enfatiza a todos e qualquer tipo de deficiência.

Outro evento que também pode ter intertextualidade no discurso da coordenadora é a Declaração de Salamanca, que traz princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, e aponta a necessidade de incluir as pessoas com deficiência nas escolas regulares. Em suma, percebe-se no discurso da coordenadora uma intertextualidade com os eventos internacionais e com a intenção de contribuir para a concretização da universalização dos direitos humanos, o fortalecimento das metas para uma educação para todos e, assim, promover a educação inclusiva.

Para definir educação inclusiva têm-se as colocações de Duk (2005):

Educação inclusiva diz respeito à capacidade das escolas para educar todas as crianças, jovens e adultos, sem qualquer tipo de exclusão. A inclusão implica, portanto, desenvolver escolas que acolham a todos os estudantes, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais. As escolas que adotam a orientação inclusiva valorizam as diferenças dos estudantes e a diversidade humana como recursos valiosos para o desenvolvimento de todos na classe e também para o aperfeiçoamento docente. (DUK, 2005 *apud* LOURENÇO, 2010, p. 38).

O discurso da coordenadora defende a tese de “fazendo os diferentes se tornarem iguais”, sem considerar que esses

diferentes têm suas peculiaridades, pertencem a determinada classe social, condição econômica específica e que estes e outros fatores interferem no acesso aos seus direitos e na forma como desenvolve sua escolarização. Segundo Mantoan (2010)

Se a igualdade é referência, podemos inventar o que quisermos para agrupar e rotular os alunos como deficientes. Se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a "normalização". Esse processo, a normalização, pelo qual a Educação Especial tem proclamado o seu poder, propõe sutilmente, com base em características devidamente selecionadas como positivas, a eleição arbitrária de uma identidade "normal", como um padrão de hierarquização e de avaliação de alunos, de pessoas. Contrariar a perspectiva de uma escola que se pauta pela igualdade de oportunidades é fazer a diferença, reconhecê-la e valorizá-la. [...] Nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual e nem tudo deve ser diferente. Então, como conclui Santos (1995), é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza (p. 5).

Outro aspecto presente no discurso da coordenadora refere-se à flexibilização curricular: “No Plano Político Pedagógico (PPP) e nos Regimentos Escolares da rede municipal, ambos contemplam a parte da Educação Especial na parte da Educação Inclusiva, isso faz com que a gente possa trabalhar com a flexibilização do currículo” (DISCURSO LIVRE).

A educação inclusiva é uma nova concepção que se diferencia da escola tradicional, pois a escola se preocupa com as necessidades de seus alunos e assume o compromisso com a aprendizagem. Para o sucesso da inclusão escolar deve, também, haver adaptações curriculares.

Neste sentido, Oliveira e Machado (2007, p. 40) explicitam:

Adaptações curriculares, de modo geral, envolvem modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos, em relação à construção do conhecimento (OLIVEIRA; MACHADO, 2007, p. 40).

Nesta perspectiva, o currículo tornou-se um desafio para implementação das adaptações curriculares, e em relação ao projeto político-pedagógico, o documento *Parâmetros Curriculares: adaptações curriculares – estratégias para a*

educação de alunos com necessidades educacionais especiais indicam aspectos fundamentais para uma Educação Inclusiva:

Atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos; identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação; adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículos; flexibilidade quanto à organização e ao funcionamento da escola para atender à demanda diversificada dos alunos; possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros não convencionais, para favorecer o processo educacional. (BRASIL, 1998, p. 32).

Desta forma, o currículo deve ser elaborado a partir do projeto político-pedagógico, segundo Glat (2007, p. 36), “se associa à identificação da instituição escolar, à sua organização e funcionamento e ao papel que exerce, a partir das aspirações e expectativas da sociedade e da cultura”. As mudanças no currículo devem ocorrer de acordo com as necessidades e as dificuldades que os alunos apresentarem em sua aprendizagem, deve-se tornar um currículo flexível, dinâmico, e que o docente em sua prática pedagógica seja capaz de atender a todos. Vale ressaltar que a avaliação, também, deve ser refletida para ser

modificada, pois se deve evitar a exclusão, solucionar as dificuldades de aprendizagem, deve-se respeitar e valorizar as diferenças.

Outro aspecto do discurso refere-se ao processo de formação continuada e o projeto da criação de um centro de atendimento onde haverá uma equipe multiprofissional. Esses aspectos são propostos como ações para dar suporte aos professores, “vem para reforçar o trabalho que já vem sendo desenvolvido junto com o professor que precisa de suporte”. A coordenadora faz questão de destacar que “Essa equipe não é atendimento clínico, é atendimento institucional que irá dar condições para o professor trabalhar com esse aluno de forma a desenvolver suas habilidades”.

A seguir analisar-se-á dados do Relatório Anual de Avaliação e Monitoramento do Plano Decenal Municipal de Educação de Ituiutaba-MG (2017).

Relatório Anual de Avaliação e Monitoramento do Plano Decenal Municipal de Educação de Ituiutaba-MG (2017)

O Relatório Anual de Avaliação e Monitoramento do Plano Decenal Municipal de Educação de Ituiutaba-MG (2017) contribuiu para esclarecimentos sobre o desenvolvimento da Meta 4, que foi de fundamental importância para este estudo, fornecendo dados concretos neste município.

Segundo dados do Censo Escolar de 2016, mostraram que o município de Ituiutaba-MG oferta à Educação Básica em cinquenta e sete (57) estabelecimentos de administração públicas e particulares, que atendem alunos com deficiência e de

necessidades educacionais especiais. Os alunos considerados público-alvo da Educação Especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

De acordo com o Relatório fornecido pela Prefeitura Municipal de Ituiutaba-MG, na rede municipal totalizam onze (11) escolas que contam com Salas de Recursos Multifuncionais, vinte (20) salas de Atendimento Educacional Especializado. Essas escolas possuem trinta e três (33) professores de Apoio. Das cinquenta e sete (57) escolas do município, apenas 33 possuem dependências acessíveis aos alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais e trinta e quatro (34) possuem sanitários acessíveis a esses estudantes.

A Secretaria acompanha as necessidades da comunidade e desenvolve cursos que podem desenvolver e comprometer com a educação promovendo cursos e Ações de Conscientização como: Conscientização sobre Autismo, Dia da Pessoa com Deficiência, contando com um público de 273 profissionais das Redes Municipal, Estadual e Particular, e de municípios vizinhos. Dentre os cursos pode-se elencar: *Formar para Incluir, Afetividade x Educação Inclusiva*, além de encontros mensais de especialistas e professores das salas recurso.

O município de Ituiutaba, conforme Educacenso de 2017, atende na sua rede municipal total de 271 alunos com laudos e 77 com dificuldades de aprendizagem ou sem causa específica, totalizando 358 alunos.

Diante do discurso da coordenadora e do relatório percebeu-se que o município de Ituiutaba-MG desenvolve um trabalho relevante e, na área da Educação Especial, apesar de

não ser apontado os limites e dificuldades enfrentadas. Merece reassaltar que tais fontes não apontaram os pontos nevrálgicos da Educação Especial do município de Ituiutaba-MG, trazendo à tona novas inquietações.

Considerações finais

As considerações da pesquisa evidenciam o fortalecimento de políticas públicas para a educação inclusiva, onde as escolas públicas da rede de ensino regular recebem os alunos, independente de suas condições pessoais, sociais ou culturais.

A Meta 4 aborda aspectos e compromissos para promover o acesso e a permanência da criança, jovem e adulto na instituição escolar, em especial, estabelece universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com atendimento educacional especializado.

No que se refere ao desenvolvimento da Meta 4 no município de Ituiutaba-MG evidenciou-se que o município conta com um número significativo de escolas com administração pública e particular que atendem alunos com deficiência e de necessidades educacionais especiais.

No entanto, vale ressaltar que um plano educacional para o País e para a realidade dos municípios exige análises mais desenvolvidas e aprofundadas, no sentido de acompanhar as metas e as estratégias que contemplam os alunos da modalidade Educação Especial. Nesse processo, é importante desvelar concepções e intenções em jogo que podem interferir nos rumos

das políticas de Educação Especial local. Mesmo que a Educação Especial esteja contemplada em um documento legal como o PDME de Ituiutaba-MG, trazendo estratégias específicas, o desafio de uma Educação Especial pública e de qualidade ainda faz parte de nossas reivindicações.

Referências

ARANHA, M. S. F. (Org.). **Educação inclusiva**: v. 1: a fundamentação filosófica. Coordenação geral SEESP/MEC: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. O Plano Nacional de Educação (2014-2024) em movimento. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 Nov. 2017.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE ARTICULAÇÃO COM OS SISTEMAS DE ENSINO. MEC/SASE, 2014. **Planejando a Próxima Década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. 2014.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Brasília, 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A Política

de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15-Educação Especial da ANNPED. **Revista Brasil. Ed. Esp.** Marília, v. 17, p. 105-124, Maio-Ago, 2011, Edição Especial, p. 105-123.

_____. Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União.** Brasília, 14 de set. 2001. Seção 1E, p. 39-41, 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares:** adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

_____. Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União,** v. 134, nº. 248, 22 de dez. de 1996.

_____. **Constituição Federal 1988.** Brasília: Senado, 1988.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: Corde, 1994.

_____. **Portaria Normativa n. 13**, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007c.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Desvendando o PNE**: inclusão pode ajudar na construção de uma sociedade mais tolerante. Reportagem de Juliana Sada, publicada dia 15 de Agosto de 2014. Disponível em: <<http://educaçãointegral.org.br/reportagens/desvendando-pne-inclusao-pode-ajudar-na-construcao-de-uma-sociedade-mais-tolerante/>>. Acesso em: 25 Nov. 2017.

DALLARI, D.A. Direitos humanos: sessenta anos de conquistas. **Revista Direitos Humanos**. n. 1, dez. 2009, p. 8-11.

DUARTE, V. M. do N.. **Tipos de discurso**. Disponível em: <<http://portugues.uol.com.br/redacao/tiposdiscurso.html>>. Acesso em: 25 Nov. 2017.

DUK, C. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. Brasília: ME, SEESP, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/eesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>>. Acesso em: 12 Set. 2017.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A Política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15-Educação Especial da ANNPED. **Revista Brasil. Ed. Esp.** Marília, v. 17, p. 105-124, Maio-Ago, 2011, Edição Especial, p. 105-123.

EDLER CARVALHO, R. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FLEURI, R.M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 95, maio/ago. 2006. In: EDLER CARVALHO, Rosita. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FONSECA, M.; BRIDI, F. R. de S. A atuação do profissional de apoio/monitor na rede privada de ensino. **Anais da XI Anped Sul**, 2016.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H.. A Política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15-Educação Especial da ANPED. **Revista Brasil. Ed. Esp.** Marília, v. 17, p. 105-124, Maio-Ago, 2011, Edição Especial, p. 105-123.

GIL, A. C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 25 Nov. 2017.

GLAT, R. (Org.) **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

LOURENÇO, E. **Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2010. (Série Cadernos da Diversidade).

MANTOAN, M. T. E. O direito à diferença na igualdade de direitos. **Revista Brasileira de Estudos Jurídicos**. v. 5, n. 1, jan./jun. 2010

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Projeto Incluir. **Cadernos de textos para formação de professores da rede pública de ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2006.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Educação Especial-Inclusiva**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/4-educacao-especial-inclusiva/dossie-localidades>>. Acesso em: 25 Nov. 2017.

OLIVEIRA, E.; MACHADO, K. S. Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

SOUZA, V. A. **O Plano de Ações Articuladas (PAR): da autonomia ao controle no âmbito das Políticas de Educação Especial**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Educação. 2014.

SUZANA, E. R. B. Professor ou intérprete? Reflexões sobre a atuação do TILS na educação de surdos da escola regular. **Anais X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291porpdf>>. Acesso em: 06 Nov. 2017.

Fonte oral: Luciene Aparecida Alves Borba. Coordenadora do Setor de Inclusão na Secretaria Municipal de Educação de Ituiutaba-MG

CAPÍTULO 7

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: em foco o Plano Nacional de Educação

Vera Lúcia Macedo¹⁸

INTRODUÇÃO

Em junho de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 foi sancionado pela então presidente da República, Dilma Rousseff, sob a Lei nº 13.005. O novo Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) com vigência por dez anos, é constituído por quatorze artigos e por um conjunto de vinte metas que abordam vários aspectos centrais da educação nacional.

Sendo foco desse presente estudo, a Meta 4 trata da questão da universalização do acesso à educação básica e do atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

¹⁸ Graduação em Pedagogia, pela Universidade Norte do Paraná, *Campus Ituiutaba - MG, 2010*. vera.macedo02@hotmail.com. Aluna do curso de Pós-graduação lato sensu (especialização) em Inclusão e Diversidade no Espaço Escolar da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP.

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo analisar a Meta 4 do Plano Nacional de Educação, com vistas a contribuir para o debate e ações necessários para que se possa assegurar de fato a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no ambiente escolar, por ser uma luta que vem sendo travada ao longo da história, passando por avanços e retrocessos.

Estudos sobre educação inclusiva estão cada vez mais em evidência na atualidade. Mesmo que o acesso à educação seja uma garantia legal, existem vários entraves que a educação das pessoas público alvo da Educação Especial enfrenta na prática, o que acaba privando que o discurso do respeito à diferença seja efetivado nas escolas.

As primeiras dificuldades das pessoas com deficiência no ambiente escolar se deram em relação às abordagens teórico-metodológicas que ao longo do tempo foram sendo difundidas. Existem abordagens que até nos dias atuais estão presentes no campo educacional desconsiderando a forma de pensar, agir e sentir das pessoas com deficiências, em especial.

No Brasil, as conquistas têm início na Constituição Federal de 1998 e, pela primeira vez na história, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) que possui um capítulo exclusivo, com 3 artigos, que se inicia no “Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, [s.p.]).

Define-se aqui que o Estado reconhece a Educação Especial como modalidade de ensino, e reforça-se a ideia de que a preferência da oferta desta modalidade se dará na rede regular

de ensino. E, dependendo do tipo de atendimento que essa criança vir a necessitar, como é apontado no § 1º “serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial” (BRASIL, 1996, [s.p.]), denominado atualmente de AEE (Atendimento Educacional Especializado). O parágrafo 3º deste mesmo artigo reforça o dever do Estado na garantia desse direito.

Esta é a primeira de grandes conquistas que os movimentos em defesa da educação brasileira garantem: o Estado como o principal responsável na garantia deste direito, pagando assim uma dívida histórica com essas pessoas.

No entanto, sabe-se que apesar do respaldo legal, muito há que se caminhar para que a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva seja realidade nas escolas brasileiras. Assim, a seguinte problemática norteou as reflexões do presente estudo: Como o Plano Nacional de Educação 2014-2024 trata a Educação Especial? Quais os avanços e limites da Meta 4 e de suas estratégias?

Políticas públicas e Educação Especial

O movimento pela inclusão é uma ação político-sociocultural em defesa de todos os alunos, para que participem, aprendam e possam conviver em constante harmonia sem qualquer tipo discriminatório. A educação inclusiva pode ser concebida como a capacidade de acolher a todos, independente de suas condições, possibilitando a revisão das práticas educativas, para que possa assim construir uma escola da diversidade e que ofereça uma educação para todos. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9394/96 recomenda-se mudanças expressivas na educação brasileira em

relação à Educação Especial, trazendo suporte e aparatos necessários para atender as necessidades dos alunos com deficiência. Assim como consta no Capítulo V, art. 58:

Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2017, [s.p.]

O princípio fundamental da escola inclusiva é que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das suas dificuldades, diferenças ou deficiências. É claro que em nossa escola ainda falta muito para alcançarmos uma educação inclusiva de excelência.

A escola deve responder as necessidades dos seus alunos, assegurando uma educação de qualidade a todos, através de modificações organizacionais e um currículo aprimorado.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17-18).

O processo de inclusão é uma dificuldade a ser enfrentada pelo ambiente escolar e necessita de tempo para sua implantação; mudanças de padrões e a compreensão dos educadores, mudança de métodos escolares, tudo isso não apenas para permitir o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais, mas também garantindo a sua permanência nas escolas regulares.

A inclusão é um programa a ser instalado no estabelecimento de ensino a longo prazo. Não corresponde a simples transferência de alunos de uma escola especial para uma escola regular, de um professor especializado para um professor de ensino regular. O programa de inclusão vai impulsionar a escola para uma reorganização. A escola necessita ser diversificada o suficiente para que possa maximizar as oportunidades de

aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais. (ROSSETO, 2005, p.42)

Mittler (2003, p. 20) afirma sobre inclusão que:

A inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo. Os professores, por sua vez, necessitam trabalhar em escolas que sejam planejadas e administradas de acordo com linhas inclusivas e que sejam apoiadas pelos governantes, pela comunidade local, pelas autoridades educacionais locais e acima de tudo pelos pais.

O processo inclusivo deve considerar o cotidiano, o coletivo e a escola como um todo, onde os alunos com necessidades especiais e demais alunos possam aprender, ter acesso ao conhecimento, à cultura, ao lazer e cresçam socialmente. É preciso que, antes de tudo o próprio aluno com deficiência se aceite dentro de seus limites para que seja incluído na sociedade.

É fundamental que os sistemas de ensino promovam ações com finalidade de conscientizar, incentivar e mobilizar a comunidade escolar para a construção de uma proposta pedagógica da escola, que atenda as expectativas dos sujeitos envolvidos no processo, permitindo que todos tenham a

oportunidade de receber um atendimento diário de qualidade. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação constitui peça fundamental na tarefa de se pensar as políticas educacionais do país, em especial na área de Educação Especial, foco desse estudo. A seguir, analisar-se-á o Plano Nacional de Educação-PNE e a Educação Especial.

O Plano Nacional De Educação- PNE e a Educação Especial

Sancionado e aprovado pelo Congresso Federal mediante a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o PNE tem por finalidade o direcionamento de metas, diretrizes, estratégias, esforços e investimentos que conduzirão ações para uma melhor qualidade da educação nacional. Este plano tem validade de 10 anos e todos os municípios devem preparar planos característicos para motivar a obtenção dos objetivos propostos, lembrando-se de avaliar a situação, demanda e necessidades locais.

Segundo a Lei 13.005/2014:

Art. 1º É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal.

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

O Plano Nacional de Educação – PNE é composto por 20 metas, as quais deverão ser atingidas no decorrer de 10 anos, traçadas para a Educação Infantil, Fundamental, Ensino Médio e Superior, tendo enfoque na Educação Especial e inclusiva, o aumento da taxa de escolaridade média dos brasileiros, a capacitação e o plano de carreira dos professores.

A meta 04 do PNE prevê acesso à Educação Básica e Atendimento Especializado para crianças e adolescentes de 04 a 17 anos com algum tipo de deficiência física, transtornos de desenvolvimento, habilidades especiais ou superdotação.

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014).

Para o cumprimento da meta 4, o PNE propõe 19 estratégias, dentre as quais, destacam-se os seguintes aspectos: oferta da educação bilíngue; repasse financeiro às escolas públicas e instituições especializadas; implantação de salas de recursos multifuncionais; formação de professores para o AEE; manutenção e ampliação de programas suplementares (VINENTE; DUARTE, 2015).

Segundo o Observatório¹⁹ do PNE, ao longo dos últimos anos, é possível notar um aumento na taxa de matrículas dos

¹⁹ Observatório do PNE é uma plataforma online que tem como objetivo monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e de suas respectivas estratégias, e oferecer

alunos com necessidades especiais em classes comuns, em contrapartida às matrículas em classes especiais ou escolas exclusivas. De 2007 a 2016, houve um aumento de 35,2 pontos percentuais na proporção de matrículas em classes comuns, atingindo a marca de 82%. Já as matrículas em escolas exclusivas diminuíram em 26 pontos percentuais, sendo de 15,4%, em 2016.

A educação inclusiva não deve ser vista apenas para pessoas com algum tipo de deficiência física, transtornos de desenvolvimento, habilidades especiais ou superdotação. Segundo a meta 04 do PNE, a escola inclusiva deve garantir qualidade no ensino, respeitando e reconhecendo a diversidade, desenvolvendo um trabalho com os alunos de acordo com suas potencialidades e necessidades.

A meta 4 é resultado dos embates e tensões, lutas e movimentos sociais que têm como objeto a Educação Especial, sua estrutura, organização, financiamento, estudantes, professores e outros profissionais. Há indicação da faixa etária para cobertura do atendimento educacional, de quatro a dezessete anos, o que consiste em não acompanhamento do previsto na Lei de

análises sobre as políticas públicas educacionais já existentes e que serão implementadas ao longo dos dez anos de vigência do Plano. Uma iniciativa de 20 organizações ligadas à educação. Mais em: <http://www.observatoriodopne.org.br/>

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que referenda o atendimento de Educação Especial com início na faixa etária de zero a seis anos, correspondendo à etapa da educação infantil. Contudo, a oferta é crítica nesta faixa e a legislação nacional tem como parâmetro de obrigatoriedade para a educação básica a faixa indicada na Meta 4 para os alunos da Educação Especial. Por outro lado, ao analisar a especificidade do público ao qual se refere, é preciso considerar que, historicamente, o público de zero a três anos com deficiência frequenta centros e escolas especiais privado-assistenciais por serem estes os espaços que reúnem os profissionais necessários para a realização de atendimentos da área da saúde, aspecto que precisa ser observado nessa etapa da vida (GARCIA; MICHELS, 2014, p. 399).

Outro aspecto que merece destaque no PNE refere-se à questão do Atendimento Educacional Especializado, contemplado na 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.” (BRASIL, 2014. [s.p.]).

Segundo Garcia e Michels (2014), a estratégia 4.4. traz um embate em relação ao lócus do atendimento educacional especializado. As autoras afirmam que, mesmo que na LDB 9394/96 esteja definido que o atendimento educacional especializado (AEE) deve ser oferecido “preferencialmente” na

rede regular de ensino, assiste-se desde o ano de 2003 ações do governo federal com “o programa de implantação de salas de recursos multifuncionais, as quais têm sido direcionadas às redes públicas municipais e estaduais, bem como às instituições conveniadas privado-assistenciais que atuam exclusivamente no setor” (p. 401).

Nesse sentido, quando o PNE afirma que o AEE poderá ser oferecido por “serviços especializados, públicos ou conveniados”, abre brechas para a disputa pela oferta desse atendimento o que pode significar a implantação de salas de recursos multifuncionais em instituições que não são públicas, trazendo a tona o velho debate do conflito público/privado.

A estratégia 4.8. do PNE assegura o direito à matrícula do público alvo da Educação Especial nas escolas de ensino regular, retomando a questão da não exclusão escolar por “alegação de deficiência”: “garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2014). Essa questão remete a outros debates e limites, uma vez que a garantia a não exclusão do ensino regular assegura a matrícula, ou seja, o acesso à escola, mas isso não significa que as condições para a permanência com qualidade sejam cumpridas. Além disso, Garcia e Michels (2014) destacam que essa *não exclusão* do ensino regular por alegação de deficiência pode contemplar a garantia de matrícula, mas pode não contemplar o desejo das famílias que por acaso julgam mais apropriado o ensino especializado substitutivo à educação regular.

No entanto, o PNE considera as instituições privado-assistenciais como uma possibilidade para a oferta do AEE, como indicado na estratégia 4.17: “promover parcerias com

instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral” (BRASIL, 2014).

Sobre essa questão, o termo *preferencialmente* na Meta 4 reforça a manutenção das instituições especializadas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público para a oferta do atendimento educacional especializado, sendo também ratificado nas estratégias 17, 18 e 19 da Meta 4:

Quadro 1 - Instituições especializadas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público

Estratégias	Descrição das estratégias
4.17 - Parcerias para ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral;	Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino
4.18 - Parcerias para ampliação da oferta de formação continuada a produção de material acessível;	Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência,

	transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino
4.19 - Parcerias para favorecer a participação das famílias e da sociedade	Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.

Fonte: Observatório do PNE

Essas estratégias apontam para as parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, no sentido de “ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades”, “ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários para o pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades” e, “ampliar as parcerias “a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo”. Não se pode negar a contribuição dessas instituições na história da Educação Especial no Brasil, no entanto, Pletsch (2016) questiona sobre os desdobramentos desse investimento de recursos públicos em instituições não públicas, e que esses deveriam ser utilizados prioritariamente na educação pública, que precisa ser melhorada e carece de investimentos. Esse é um debate polêmico que não é foco desse artigo, mas traz a tona uma questão a ser pensada.

O PNE 2014-2024 simboliza mais uma conquista legal, assegurando muitos direitos para o público-alvo da Educação Especial, dentre eles: a universalização da Educação Básica de 4 a 17 anos; o AEE em todas as etapas e modalidades de ensino, em consonância com a Política Nacional da Educação Especial de 2008; a educação bilíngue para surdos; a interface entre a Educação Especial e Educação do Campo (quilombos, indígenas, assentados, ribeirinhos etc.); a garantia de materiais didático-pedagógicos acessíveis; a políticas de cotas no Ensino Superior, dentre outros.

No entanto, como toda política pública é preciso compreender o embate de forças e interesses por trás, como afirmam

Porém, existem contradições que revelam a correlação de forças de diferentes grupos que participaram na elaboração do Plano nos grupos de trabalho e nas plenárias. Inicialmente, podemos apontar que deixou aberto a questão do currículo escolar, do formato do trabalho pedagógico e da configuração para o atendimento escolar integral e educação profissional para as pessoas com deficiência. O Plano também sugere que muito pouco será feito para alterar a aplicação da avaliação de larga escola que, por sua vez, possui critérios técnicos e meritocráticos. Além de não promover a formação de professores para o AEE das escolas do campo e a revisão da valorização profissional e Plano de Carreira de professores com deficiência. Também evidenciamos que a inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial na escola

comum teve perdas no texto aprovado em relação aquele que foi enviado originalmente pelo executivo, em 2010. Em que pese o aumento da ação da administração pública na proposta de uma escola inclusiva, o PNE continua apostando nas instituições especializadas, enquanto assistimos a precariedade dos serviços públicos (MELO; SILVA, 2015, p. 15).

Nesse sentido, os limites e desafios estão postos para a implementação do PNE nos diferentes contextos, dos diferentes municípios brasileiros. Nessa tarefa faz-se necessário um acompanhamento com uma perspectiva crítica no sentido de reivindicar que o cumprimento da Meta 4 e de suas estratégias aproximem cada vez mais das reais demandas do público alvo da Educação Especial.

Considerações finais

Desde a aprovação da Lei do PNE já se forma três anos e ainda percebem-se muitos desafios e limites colocados para a Educação Especial. Considerando que a educação da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação enfrentou historicamente um cenário de exclusão, faz-se necessário vigiar o cumprimento das leis como é o caso do PNE. Assim, a meta 4 estar precisa de atenção e prioridade no contexto das políticas educacionais nacionais e locais.

Diante desse cenário de lutas faz necessário conhecer e refletir sobre as leis, decretos, portarias e resoluções que normatizam e amparam a Educação Inclusiva nas instituições de ensino e questionar como de fato essa educação está acontecendo desde a Educação Básica até o momento em que a pessoa encerra seus estudos, visto que , no ensino superior, as legislações são vagas.

O que determina a Constituição Federal (1998) que todos têm direito à educação e que esta deve ser de qualidade para todos. Faz-se necessário repensar se as políticas públicas inclusivas são suficientes para assegurar o ingresso e permanência da pessoa público alvo da Educação Especial durante todo o seu processo escolar. Apesar de que a Educação Especial esteja amplamente contemplada em meta específica e em outras metas, e, apesar do direito à educação dos estudantes da modalidade ter sido reconhecido, o desafio de uma escola pública, gratuita e de qualidade permanece presente como uma das bandeiras de lutas que precisamos empunhar no Brasil.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Rio de Janeiro: FAE, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Lei nº 9394** de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.

_____. Lei 13.005 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**, Brasília, 2014.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. Educação Especial nas políticas de inclusão: Uma análise do Plano Nacional de Educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 397-408, jul./dez. 2014.

LAMONIER, E. L. Políticas Públicas Inclusivas: direitos e garantias à pessoa com deficiência. **Revista EIXO**. Brasília – DF, v.5 , n.2 , julho-dezembro de 2016.

MELO, D. C. F.; SILVA, J. H. **A Educação Especial e o Plano Nacional de Educação 2014-2024**: para além da meta 4. Anais do III Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo, V Jornada de Educação Especial no Campo e XIII Jornada do Histedbr, 2015.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Editora: Artmed, São Paulo, 2003.

ROSSETO, M. C. Falar de inclusão... falar de que sujeitos? In: Lebedeff, T. B. Pereira. **Educação Especial – olhares interdisciplinares**. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. P. 41-55

PLETSCH, M. D. Educação Especial e inclusão escolar nos planos municipais de educação da baixada fluminense: avanços, contradições e perspectivas. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, Número Especial, p. 81-95, 2016.

VINENTE, S.; DUARTE, M. O Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a garantia de um sistema educacional inclusivo: possibilidade ou utopia? **Olhares**, Garulhos, v. 3, n. 2, p.133-151, 2015.