



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM PSICOPEDAGOGIA
ESCOLAR – GEPPE**

IV CONGRESSO DE PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR

**“O conhecimento psicopedagógico e suas interfaces:
compreendendo e atuando com as dificuldades de
aprendizagem”**



ANAIS DO EVENTO

ISSN: 2179-7978

09 A 12 DE NOVEMBRO DE 2015

Os conteúdos dos textos são de responsabilidade de seus autores

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA: IMPLANTAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Carla Barbosa Alves, PMU – Prefeitura Municipal de Uberlândia
carlabarbosa180@gmail.com¹

Maria Irene Miranda, UFU – Universidade Federal de Uberlândia
mirene@ufu.br²

Resumo: Este trabalho consistiu em uma pesquisa que teve como objetivo descrever e analisar a proposta de trabalho do Atendimento Educacional Especializado - AEE implantado e desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia - SME de 2005 a 2014, para os alunos público alvo da Educação Especial, matriculados nas escolas municipais de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, à luz dos documentos oficiais que regulamentam as ações para este atendimento no Brasil. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo e analítico. Utilizamos para a coleta de dados, a análise documental, a entrevista semiestruturada que foi realizada com duas coordenadoras do setor responsável pela Educação Especial no município (NADH), no período pesquisado; e o questionário para os professores do AEE e para os professores da sala/classe comum. Através da construção dos dados foi possível fazer a correlação de todos os aspectos apresentados pelos atores da pesquisa, o que culminou em quatro categorias: a história da Educação Especial no município, a visão dos professores do AEE e da sala/classe comum sobre o AEE e o NADH, Sala de Recurso Multifuncional - SRM e acessibilidade arquitetônica e pedagógica, e a formação de professores. Verificamos que o AEE se fundamentou na perspectiva da Educação Inclusiva, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e demais documentos que orientam o atendimento. Assim, embora a Educação Especial no município de Uberlândia já existisse nas escolas municipais desde 1991, foi a partir de 2005, com as discussões acerca da inclusão, que este atendimento passou a ser ressignificado, buscando o caráter complementar e/ou suplementar ao trabalho ministrado em sala/classe comum, assegurando a acessibilidade necessária aos alunos público alvo da Educação Especial. A pesquisa explicitou a necessidade da interlocução entre professores do AEE e da sala/classe comum, bem como uma formação continuada que vislumbresse a compreensão do trabalho com a diferença humana que ultrapasse a participação de alunos com deficiência na escola, devendo ser uma proposta de toda a SME e assessorias, e não apenas do setor da Educação Especial. Constatamos que as escolas da rede municipal têm se articulado para a oferta do AEE, mas muito ainda precisa ser realizado para este intento, principalmente no que tange à participação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Palavras-Chave: Inclusão. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado.

EIXO TEMÁTICO 1 – Interfaces da psicopedagogia com as áreas de conhecimento

¹ Mestre em educação pela FAGED – Faculdade de Educação da UFU- Universidade Federal de Uberlândia, na Linha de Saberes e Práticas da Educação. Pedagoga, com especializações em Educação Especial, AEE e Metodologia do Ensino Superior. Atualmente, pedagoga da Prefeitura Municipal de Uberlândia – PMU; supervisora de conteúdo do curso de especialização em AEE, via EAD – Educação à Distância, em parceria com o MEC e UFC - Universidade Federal do Ceará.

² Doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Possui graduação em Pedagogia pela UFU, especialização em Psicopedagogia pela UFU e mestrado em Educação pela UFU. Professora efetiva da Faculdade de Educação (graduação e pós-graduação) da UFU, coordenadora do GEPPE (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Psicopedagogia Escolar), coordenadora do Curso de Especialização em Psicopedagogia.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA: IMPLANTAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Carla Barbosa Alves, PMU – Prefeitura Municipal de Uberlândia
carlabarbosa180@gmail.com³

Maria Irene Miranda, UFU – Universidade Federal de Uberlândia
mirene@ufu.br⁴

Introdução

A escola tem sido desafiada cada vez mais ao receber pessoas com deficiência em seu contexto. A proposta de educação inclusiva tem exigido a reestruturação das escolas e a modificação das práticas pedagógicas desenvolvidas neste espaço. Com a educação inclusiva a Educação Especial tem se ressignificado ao longo dos tempos, e principalmente, nesta última década com a nova Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Considerando toda nossa trajetória e, em específico, o trabalho realizado junto aos alunos com deficiência desde 2005, uma das nossas maiores inquietações, e que também é dúvida de muitos, está em como implantar e organizar o AEE nas escolas. A escola e os professores ainda têm muitas dúvidas em como garantir o acesso e permanência destes alunos com qualidade. Daí, então, o enfoque deste trabalho que se propõe em descrever e analisar a organização, a implantação e o desenvolvimento deste atendimento no município de Uberlândia, tendo como parâmetro os documentos orientadores para este serviço.

O foco deste estudo está no AEE ofertado na escola regular. Por isso, não cabe mais a discussão acerca do direito de qualquer pessoa ter acesso à escola, uma vez que este é garantido por leis, decretos, resoluções, pareceres, independente das condições físicas, sensoriais, mentais ou emocionais que a pessoa possa apresentar.

O nosso estudo, então, tem por objetivo descrever e analisar a proposta de trabalho do Atendimento Educacional Especializado - AEE implantado e desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia - SME de 2005 a 2014, para os alunos público alvo da

³Mestre em educação pela FACED – Faculdade de Educação da UFU- Universidade Federal de Uberlândia, na Linha de Saberes e Práticas da Educação. Pedagoga, com especializações em Educação Especial, AEE e Metodologia do Ensino Superior. Atualmente, pedagoga da Prefeitura Municipal de Uberlândia – PMU; supervisora de conteúdo do curso de especialização em AEE, via EAD – Educação à Distância, em parceria com o MEC e UFC - Universidade Federal do Ceará.

⁴ Doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Possui graduação em Pedagogia pela UFU, especialização em Psicopedagogia pela UFU e mestrado em Educação pela UFU. Professora efetiva da Faculdade de Educação (graduação e pós-graduação) da UFU, coordenadora do GEPPE (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Psicopedagogia Escolar), coordenadora do Curso de Especialização em Psicopedagogia.

Educação Especial, matriculados nas escolas municipais de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, à luz dos documentos oficiais que regulamentam as ações para este atendimento no Brasil.

O período de 2005 a 2014 foi assim definido, pelo fato de a construção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), que vigora até os dias atuais, ter iniciado as suas discussões em 2005 e o município de Uberlândia já ter começado a ressignificar este atendimento neste período. Um dos focos desta política é a implantação do AEE como atendimento complementar e/ou suplementar ao trabalho desenvolvido com os alunos com deficiência na classe comum, oferecendo o que lhes é necessário para a sua promoção e verdadeiro aprendizado.

O problema desta pesquisa perpassou pelas seguintes questões: Como está sendo realizado o atendimento (complementar e/ou suplementar) dos alunos com deficiência e a organização das Salas de Recursos Multifuncionais - SRM? Como tem sido assegurada a acessibilidade arquitetônica e pedagógica destes alunos? Como tem se dado a formação dos professores do AEE?

Em consonância com o objetivo de pesquisa, e ao se pensar em uma pesquisa em educação, chegamos à abordagem qualitativa de caráter descritivo e analítico. Assim, a pesquisa a ser desenvolvida parte de uma realidade inserida em um dado contexto histórico e social, e “a investigação qualitativa exige que se enxergue o mundo com a ideia de que nada é trivial, porém tudo tem potencial para constituir uma pista que permita estabelecer uma compreensão do objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Desta forma, utilizamos como procedimentos metodológicos a análise documental, a entrevista semiestruturada e o questionário. Primeiramente, lançamos mão da análise documental com o intuito de conhecer/analisar os materiais do setor responsável pela Educação Especial no município. Lembrando que a análise documental segundo Lankshaer e Knobel (2008), deve estar coerentemente relacionada com a perspectiva teórica usada pelo pesquisador e com o problema/objetivo de pesquisa apresentado.

Para enriquecer a pesquisa, usamos a entrevista semiestruturada, pois não pudemos deixar de ouvir os atores envolvidos neste processo. Assim, a entrevista foi aplicada em duas pessoas: a coordenadora do setor da Educação Especial nos anos de 2005 a 2012, e a coordenadora atual que está a frente do setor desde o ano de 2013 até os dias atuais.

Portanto, a opção pela entrevista semiestruturada se deu pelo fato de que conforme afirma André (1996, p. 34) “a entrevista semiestruturada é um procedimento interessante por

possibilita abertura entre o pesquisador e o entrevistado, pois favorece respostas espontâneas”.

Com o intuito de ampliar a pesquisa também aplicamos questionários, com o objetivo de verificar a compreensão dos professores que ofertam o AEE nas escolas e dos professores de sala de aula comum que recebem este atendimento para seus alunos.

Sendo assim, a pesquisa foi realizada no setor responsável pela Educação Especial do município, e em quatro escolas de ensino fundamental da rede. Estas quatro escolas foram escolhidas por contemplarem os setores leste, oeste, norte e sul da cidade e por atenderem a um número maior de alunos com deficiência do 1º ao 5º ano no AEE.

Portanto, a relevância da pesquisa está na necessidade de discussões acerca do AEE, bem como a demanda por reflexões sobre a importância deste atendimento junto aos alunos com deficiência. Assim, esperamos que este estudo favoreça a reflexão/ação a respeito dos saberes necessários para a organização e implantação do AEE, objetivando uma análise crítica de seus paradigmas, que durante décadas trabalhou com a ideia de apoio e reforço.

É imprescindível destacar que essa pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia para a sua realização junto ao NADH e escolas municipais. Esta pesquisa também foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa – CONEP, através da Plataforma Brasil que encaminhou o projeto para avaliação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU), sendo aprovada e tendo recebido o número **33185014.0.0000.5152** que é o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE.

Referencial teórico

A Educação Especial, tradicionalmente, caracterizou-se como atendimento às pessoas com deficiência com caráter substitutivo ao ensino ministrado na escola regular, através da criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Este fato se constituiu historicamente, pois as ações inadequadas em relação à participação das pessoas com deficiência na escola regular, sempre foram demarcadas por um grupo “moralmente e socialmente” determinado como “tipo ideal” (AMARAL, 1995). A sociedade aponta o que é fora do “normal”⁵, ou seja, a condição desviante da pessoa, em relação à maioria que está dentro dos padrões “ditos normais”, para diferenciar e cada vez mais marcar o indivíduo.

⁵ Normal no sentido que se enquadra nos padrões definidos pela sociedade, no caso específico deste trabalho que não tenha deficiência e/ou outros comprometimentos.

É preciso diferenciar para compreender melhor. Há que separar para possibilitar a compreensão. Mas que diferenciar e separar há que conhecer o “divisor de águas” entre o normal e o anormal, entre o desvio e o não-desvio, entre o “legítimo” e o “ilegítimo” [...] Oscila-se, portanto, entre uma patologia do indivíduo e uma patologia social. (AMARAL, 1995, p.26-29)

As ideias que fazemos, as construções/convicções definidas muitas vezes nos levam a uma compreensão equivocada, o que em muito definirá a nossa forma de ver e de sentir, e quiçá a de falar, formas que determinarão, e muito, a forma também de o outro ver, ouvir e falar. Tais construções vão definir conceitos e preconceitos nas pessoas e em uma sociedade como um todo, pois tais concepções influenciam/influenciarão diretamente na forma como os OUTROS/NÓS vemos as pessoas e as situações.

Nessa perspectiva, podemos conceber que o preconceito pode ser entendido como valores diversos, que consistem em juízos preconceituosos mediante representações que o sujeito tem sobre a realidade. Tais representações, no entanto, não são frutos apenas de construções individuais, logo que a cultura exerce papel fundamental para a sua elaboração. [...] Em outras palavras, o estigma somente pode ser compreendido na relação entre quem o elabora, formulando uma concepção depreciativa sobre o outro, e quem o recebe, que seria o estereótipo. É um termo que esconde uma dupla perspectiva, que se refere ao estigmatizado: ou ele lida com a condição de *desacreditado*, visto que possui uma característica distintiva previamente conhecida, ou com a condição de *desacreditável*, quando sua característica não é visível ou pode ser camuflada. (PINHEIRO, 2011, p. 218)

Neste sentido, é perceptível que a formação/construção de preconceitos está atrelada à força cultural exercida sobre o sujeito que não age reflexivamente em relação à realidade, reproduzindo os grandes “chavões” disseminados pelo discurso social. Porém, esta relação social/sociedade e indivíduo é uma relação complexa, que requer a compreensão de valor e moral. Ainda refletindo sobre este ponto, esvazia-se a ideia de olhar para a pessoa, mas se agarra à força cultural exercida pela “maioria”, definições de moral e valores que selecionam, excluem, classificam e estigmatizam.

Na integração dos valores e, conseqüentemente, na organização do sistema moral, a regulação pelos sentimentos tem papel fundamental. Araújo (2003) descobriu por meio de pesquisa empírica que os sentimentos de vergonha e culpa atuam notoriamente como mediadores da elaboração de valores diante de certas situações de conflito moral. De acordo com a investigação de Araújo (2003), quando os sujeitos se sentiam envergonhados ou culpados diante de uma situação, mostravam um juízo de valor moral. Por exemplo, em uma circunstância na qual o sujeito precisa ser corajoso para pegar sua roupa em um quarto escuro, e sente medo de fazê-lo, ele pode sentir-se

envergonhado diante dessa situação. Caso se sinta assim, o sujeito construiu o valor da coragem como importante em seu sistema moral, pois, se caso não o tivesse feito, pouco se importaria de não ter tido a coragem de entrar no quarto. (PINHEIRO, 2011, p. 214)

Portanto, em ambientes escolares excludentes, segundo Ropoli e outros (2010, p. 07), a identidade “normal” é sempre tida como natural, que precisa ser generalizada e que é positiva em relação aos demais, “e sua definição provém do processo pelo qual o poder se manifesta na escola, elegendo uma identidade específica através da qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas”.

Os sistemas educacionais constituídos a partir da oposição - alunos normais e alunos especiais - sentem-se abalados com a proposta inclusiva de educação, pois não só criaram espaços educacionais distintos para seus alunos, a partir de uma identidade específica, como também esses espaços estão organizados pedagogicamente para manter tal separação, definindo as atribuições de seus professores, currículos, programas, avaliações e promoções dos que fazem parte de cada um desses espaços. Os que têm o poder de dividir são os que classificam, formam conjuntos, escolhem os atributos que definem os alunos e demarcam os espaços, decidem quem fica e quem sai destes, quem é incluído ou excluído dos agrupamentos escolares. (ROPOLI et. al, 2010, p. 07)

É neste cenário de conflitos e de poder nas relações, em que se precisa cada vez mais investir de fato na escola, e na organização/oferta dos serviços necessários para atender os alunos público alvo da Educação Especial que estão neste espaço. Sendo assim, a concepção de escola inclusiva, que é assegurada em todos os documentos legais e orientadores sobre a educação do nosso país, se fundamenta no reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos alunos.

A estes alunos são assegurados direitos constantes da Constituição Federal de 1988, na LDBEN - Lei nº. 9.394/1996, no parecer do CNE/CEB nº. 171/2001, na Resolução CNE/CEB nº. 02/01, na Lei nº. 10.436/02, no Decreto nº. 5.626/2005, sendo que todos estes dispositivos legais estão assegurados também na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2007 e no decreto 7.611/2011 que dispõe sobre o AEE.

Nessa perspectiva, as escolas devem responder às necessidades de todos os seus alunos, considerando a complexidade e heterogeneidade de estilos e ritmos de aprendizagem. Para tanto, é necessária uma nova estrutura organizacional, com currículos flexíveis, estratégias teóricas e metodológicas eficientes, recursos e parcerias com a comunidade que

sejam de fato concernentes com a realidade existente e os princípios de uma educação para todos.

Diante de todos os debates, reflexões e questionamentos, surge a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) um marco histórico e político para todo o país. Desta forma, para a efetivação dessa política de fato os sistemas de ensino de todo o país precisam organizar “as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos” (BRASIL, 2008, p.12).

Assim, aceitar a matrícula de alunos com deficiência nas escolas é um dever, mas não basta apenas permitir o acesso e sim garantir a permanência destes com qualidade. Diante disso, faz-se necessário uma mudança de paradigma educacional de forma que a escola consiga, de fato, atender às diferenças. Para tanto, é preciso que as políticas educacionais avancem, é preciso uma mudança organizacional e estrutural da escola, é necessário um AEE que atenda as reais necessidades dos sujeitos, mas é preciso, acima de tudo, uma mudança atitudinal que envolva uma nova concepção de homem e educação, e leve, necessariamente, a mudanças nas práticas pedagógicas.

Sendo assim, esta política também apresenta bem definido o seu público alvo, uma vez que historicamente cabia para a Educação Especial de alunos com deficiência ou os que não se adequassem/enquadrassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino (dificuldades de aprendizagem, dislexia, transtorno déficit de atenção, dentre outros) . Desta forma, os alunos público alvo da Educação Especial a partir da política de 2008 são os alunos com deficiências (física, visual, intelectual e surdez), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008,p. 09)

O AEE, então, que é um dos serviços da Educação Especial, tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.10). Por este atendimento não ser de caráter substitutivo à escolarização as atividades desenvolvidas diferenciam-se das trabalhadas em sala de aula comum. Assim, esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com objetivo de desenvolver a sua autonomia e independência dentro e fora da escola. Para tanto há que se verificar a responsabilidade dos municípios e estados para a implantação do AEE, bem como a SRM-Sala de Recurso Multifuncional, a acessibilidade (arquitetônica e pedagógica) e, principalmente, a formação dos professores.

Contudo, mais do que a efetivação de uma política há que se pensar na mudança do olhar das pessoas e nas ações empreendidas ainda com caráter de imposição e obrigação. Os dispositivos legais estão postos, as diretrizes a serem seguidas definidas, mas para além do que o papel vê, há que se pensar e refletir sobre quem executará/ construirá/ implementará/ oportunizará essas mudanças, o ser humano, e para isto requer mudança de valores, concepções e atitudes.

Metodologia

Ao se pensar nesta pesquisa e, por se tratar especificamente, de uma pesquisa voltada para a educação chegamos à abordagem qualitativa de caráter descritivo e analítico. Não podemos deixar de enfatizar que ao fazermos esta escolha compreendemos que esta abordagem parte do princípio de que as impressões dos atores envolvidos neste processo são primordiais, segundo Lankshear e Knobel (2008).

Como já explicitado que a pesquisa é de caráter descritivo analítico, Gil (2008) explica que este tipo de pesquisa tem como objetivo principal a descrição das características de um dado objeto (população ou fenômeno) e as relações com suas diferentes variáveis. Para tanto os dados a serem coletados na pesquisa, serão a análise documental, entrevista e questionário.

Primeiramente, a coleta de dados, começou pela **análise documental** referente aos materiais escritos disponibilizados pelo NADH – Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas, que foi o nosso primeiro universo da nossa pesquisa. A análise documental contribuiu com a pesquisa, pois analisamos o histórico do NADH, o quadro de escolas e alunos atendidos no AEE, a Instrução Normativa 001/2011 que regulamenta o atendimento nas escolas, bem como os documentos norteadores do AEE no Brasil, tais como: a Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o decreto 7.611 de 2011 que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE, e a resolução nº 04 de 2009 que institui as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, os referenciais teóricos divulgados / distribuídos / disseminados pelo MEC em todo o país. A análise documental e /ou textual segundo Lankshaer e Knobel (2008), deve estar coerentemente relacionada com a perspectiva teórica usada pelo pesquisador e, conseqüentemente, coerente também com o problema de pesquisa apresentado.

Posterior à análise documental, lançamos mão da **entrevista semiestruturada** que foi aplicada na coordenação do NADH nos anos de 2005 a 2012, e depois na coordenadora atual que começou a atuar em 2013. A opção pela entrevista semiestruturada se dá pelo fato de que conforme afirma André (1996, p. 34) “a entrevista semiestruturada é um procedimento interessante por possibilitar abertura entre o pesquisador e o entrevistado, pois favorece respostas espontâneas”. E, com certeza, todas as informações a serem prestadas contribuíram com a pesquisa e para posterior análise dos demais dados coletados.

Com o intuito de ampliar a pesquisa também aplicamos **questionários**, com o objetivo de verificar a compreensão dos professores que ofertam o AEE nas escolas e dos professores que recebem este atendimento para seus alunos. Para a escolha das quatro escolas a serem pesquisadas foram adotados dois critérios: pertencerem aos setores de organização do governo atual (leste, oeste, norte e sul); sendo que o setor central não foi escolhido por contar apenas com duas escolas de Ensino Fundamental; e contarem com o maior número de alunos atendidos no AEE de 1º ao 5º ano. Adotamos o uso do questionário, pois de acordo com Gil (1991) o uso deste é parte das pesquisas descritivas que visam conhecer características do fenômeno estudado.

Constituem como sujeitos de pesquisa 10 pessoas, sendo 02 do NADH (coordenadora anterior do setor – 2005/2012 – e a coordenadora atual – 2013 aos dias atuais), e 08 professores sendo 04 do AEE e 04 da classe comum. Seguem os quadros com o perfil dos atores da pesquisa:

Identificação	Gênero/Idade	Formação	Experiência no AEE
Coordenadora 01	Feminino, 50 anos	Graduação em Pedagogia Especialização em AEE e Especialização em Psicopedagogia	22 anos
Coordenadora 02	Feminino, 52anos	Graduação em Geografia Especialização em AEE e Especialização em Geografia	19 anos

Quadro 1 – Perfil dos coordenadores do NADH.

Identificação	Gênero/Idade	Formação	Experiência no AEE
PAEE 01 Escola Leste	Feminino, de 40 a 50 anos	Graduação em Pedagogia Especialização em Educação Especial e Psicopedagogia	16 anos , como professora.
PAEE 02 Escola Oeste	Feminino, mais de 50 anos	Graduação em Pedagogia Especialização em Educação Especial e Psicanálise e Educação	20 anos , como professora.
PAEE 03 Escola Norte	Feminino, de 40 a 50 anos	Graduação em Pedagogia Especialização em Processo Ensino e Aprendizagem	20 anos , como professora.
PAEE 04 Escola Sul	Feminino, mais de 50 anos	Graduação em Pedagogia Especialização em Psicopedagogia	07 anos , como pedagoga.

Quadro 2 – Perfil dos professores de AEE das escolas.

Identificação	Gênero/Idade	Formação	Experiência como professora
PCC 01 Escola Leste	Feminino, de 40 a 50 anos	Graduação em Pedagogia Especialização em Psicopedagogia	Mais de 20 anos
PCC 02 Escola Oeste	Feminino, de 40 a 50 anos	Graduação em Pedagogia Especialização em Psicopedagogia	Mais de 20 anos
PCC 03 Escola Norte	Feminino, de 30 a 40 anos	Graduação em Pedagogia Especialização em Supervisão Escolar	De 10 a 15 anos
PCC 04 Escola Sul	Feminino, de 40 a 50 anos	Graduação em Normal Superior Especialização em Supervisão Escolar	Mais de 20 anos

Quadro 3 – Perfil dos professores da classe comum das escolas.

Resultados e Discussão

Somos conscientes de que a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ainda está em processo de construção/reconstrução em todas as escolas do país. Neste contexto, a pesquisa que realizamos apresentou o cenário das escolas da rede municipal de Uberlândia, em relação a oferta do AEE, a partir do olhar dos atores principais envolvidos para a implantação de todo este processo: os professores.

Com este intento, na coleta de dados realizada através da análise documental, das entrevistas e dos questionários, foi possível fazer a correlação de todos os aspectos dados/apresentados pelos atores da pesquisa. Assim, a partir da análise de conteúdo (AC) das diferentes fontes de coleta de dados, o primeiro passo foi organizar as informações e categorizá-las. Mas o que isso quer dizer?

A maioria dos autores refere-se à AC como sendo uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social. Na AC o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem. (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 682)

Pois bem, diante da análise de conteúdo de todas as fontes observadas/coletadas foi possível detectar/identificar unidades dos textos e das falas que se repetiam e, assim, definimos algumas categorias de análise. Para Laurence Bardin, a análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens. (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 683)

Desta forma, ao realizarmos a análise detalhada, tanto a análise documental quanto a análise dos questionários e entrevistas, estes apresentaram assuntos e/ou categorias que se aproximaram. A definição das categorias vem ao encontro dos pressupostos de Oliveira (2008) quando afirma a importância da organização dos dados construídos. Assim, tendo em vista o objetivo proposto nesse estudo organizamos os dados em categorias com intuito de descrevê-los e analisá-los, criteriosamente.

Na fase de classificação de dados são definidas as categorias empíricas, decorrentes dos tópicos das entrevistas e de cada questão aplicada na pesquisa de campo. As respostas obtidas devem ser classificadas criteriosamente, observando-se as respostas similares ou convergentes para se definirem as unidades de análise que são trabalhadas à luz da fundamentação teórica. (OLIVEIRA, 2007, p.103)

A primeira categoria refere-se à **história da Educação Especial no município de Uberlândia**, na esfera municipal, objetivando descrever como o atendimento aos alunos com deficiência iniciou-se nas escolas da rede municipal, bem como descrever e analisar o processo de implantação do AEE a partir da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) e, conseqüentemente, os demais documentos/referenciais teóricos que dão as diretrizes para a organização do AEE no contexto da escola regular.

A segunda categoria está relacionada à **visão dos professores sobre o AEE e o NADH** relatando os olhares sobre o AEE, bem como a compreensão da função do NADH

neste processo de construção/reconstrução do atendimento voltado aos alunos com deficiência.

A terceira categoria trata da **Sala de Recurso Multifuncional - SRM e da acessibilidade arquitetônica e pedagógica** da escola descrevendo e analisando como está organizada a sala para o atendimento, assim como está à acessibilidade dos alunos, seja no AEE e/ou em sala de aula e nos demais espaços da escola, assegurando o acesso arquitetônico, mas além deste o acesso pedagógico dos alunos aos conteúdos trabalhados no contexto escolar.

A quarta categoria é referente à **formação dos professores**, quer seja a inicial e quer seja a continuada (ofertada pelo NADH), com o intuito de compreender como os profissionais têm acompanhando esta transição da escola e, acima de tudo, como têm se formado e se instruído para o atendimento junto a estes alunos, seja no AEE ou em classe comum.

Por fim, na quinta categoria apresentamos **os entraves na/para atuação segundo os profissionais** com o intuito de dar voz às observações sobre as facilidades e limitações de ações no trabalho junto aos alunos com deficiência, seja no AEE, na sala de aula ou em uma função mais ampla de implantação e acompanhamento do trabalho da Educação Especial na escola regular.

Após as análises realizadas, os pontos que destacamos na finalização da pesquisa são o que denominamos de problemáticas e proposições. Problemáticas no que tange aos dados coletados que nos apontaram questões importantes que precisam ser revistas e que têm dificultado o trabalho do AEE nas escolas e, conseqüentemente, a oferta de uma educação com equidade e qualidade para os alunos da Educação Especial; proposições que são sugestões de encaminhamentos a partir dos problemas detectados, e que estão coerentes ao embasamento teórico apresentado ao longo da pesquisa.

Inicialmente, a pesquisa nos apresentou que existe uma ausência de articulação entre a Assessoria do Ensino Fundamental e o setor da Educação Especial (NADH). Este fator ficou claro na fala das duas coordenadoras, pois ambas afirmaram a desarticulação política em muitos momentos, o que reflete diretamente no trabalho dentro das escolas. Se a proposta de educação é inclusiva, não é possível que as assessorias da Secretaria Municipal de Educação (SME) estejam desarticuladas deste objetivo, pois a organização de uma escola na perspectiva de educação inclusiva, ou seja, a escola das diferenças e não dos diferentes, requer ações pontuais de todos os setores, não ficando a cargo do núcleo responsável pela Educação Especial a mudança estrutural da escola como um todo. Para que tenhamos uma escola de fato aberta às diferenças, há que se ter uma articulação necessária em que não se separe sala/classe

comum e AEE, pois um complementa o outro na ação conjunta para o sucesso do aprendizado dos alunos.

Outro problema detectado foi a falta de articulação política entre a SME e as demais secretarias, uma vez que a educação trata dos aspectos pedagógicos, extrapolando, quanto ao seu trabalho, aspectos de saúde e assistência social. Portanto, quando o NADH juntamente com a SME, por exemplo, coloca a função de cuidador - que cuida de questões de higiene (levar ao banheiro e trocar fraldas) e alimentação junto aos alunos que não têm autonomia para realizarem estas funções, oferecendo um aumento de carga horária para um auxiliar de serviços gerais ou um educador infantil, está momentaneamente resolvendo uma situação, quando na realidade deveria ser criado o cargo de cuidador. Esta função é extremamente importante na escola para os alunos que são limitados quanto à realização de sua higiene e alimentação, mas o profissional para esta atuação precisa ter formação e ser orientando diante desta prática. Neste momento, a SME precisaria ter como parceiro a Secretaria de Saúde, que disponibilizaria pessoal e/ou se responsabilizaria pela formação destes profissionais.

Ao abordarmos esta questão da desarticulação política, outros problemas identificados podem estar diretamente relacionados a esta problemática, pois as ações a nível macro interferem, e muito, a nível micro, no caso, as escolas. A pesquisa mostrou, então, que assim como há uma desarticulação da equipe diretiva, há uma falta de interação entre professores do AEE e da sala/classe comum, fato que ficou bem marcado nas falas dos professores que tentam justificar as suas próprias dificuldades como se o problema estivesse ora no AEE, e/ou ora na sala/classe comum. Assim, se a Assessoria do Ensino Fundamental e o NADH estabelecessem uma parceria na condução da proposta filosófica das escolas e, conseqüentemente, na organização das práticas pedagógicas destes professores, a escola se tornaria cada vez mais inclusiva.

Outro ponto importante que diz respeito a esta articulação política também está relacionado à falta da criação da Assessoria da Educação Especial na SME. O NADH, como núcleo que representa a Educação Especial, ainda se respalda a nível municipal na lei de criação do PBLEA, que data do ano de 1996, o que de certa forma é incoerente, pelo fato de esta lei ter sido criada para um dado tempo e lugar, sendo este atendimento considerado, na época, um programa ainda na perspectiva integracionista, o que hoje não coaduna com as ideias em voga, nas quais o AEE é uma modalidade de ensino a ser ofertado na perspectiva inclusiva.

A pesquisa também indicou que uma das principais barreiras para o acesso das pessoas com deficiência, TGD e AHS, não são estruturais, mas atitudinais, uma vez que ao

longo de todo o processo investigativo foi possível perceber as ações empreendidas para que a falta de acessibilidade arquitetônica fosse superada/sanada, seja com verba municipal, inicialmente, assim como com verbas federais. No entanto, mais do que rampas, as escolas precisam de profissionais que de fato compreendam e reconheçam as diferenças humanas como condição inerente de todo ser humano. E nas escolas municipais de Uberlândia esta questão não é diferente, mas precisa ser superada e ressignificada.

Este estudo revelou o quão séria é a questão da formação continuada, que de acordo com os relatos dos professores, quer seja a inicial e/ou a continuada, não atende às demandas por não estar relacionada à realidade das escolas. Não podemos criticar a formação de professores se não tomarmos uma atitude que ressignifique, urgentemente, a forma de conceber esta formação, que não pode mais ser ofertada como “caixetinhas” para cada tipo de atuação e/ou professor. Se o município assumiu um compromisso em tornar as escolas inclusivas precisa começar pela formação integral de TODOS os seus profissionais, indistintamente.

Segundo o nosso olhar, há que se pensar na formação continuada dos profissionais da educação como um todo em dois momentos: a formação geral e permanente ofertada pela SME/CEMEPE, que tratará de aspectos voltados para a base epistemológica da proposta pedagógica das escolas, que está diretamente relacionada com a perspectiva inclusiva; e a formação *in lócus*, que tratará da realidade de cada escola diante da singularidade e complexidade de cada contexto, dando voz e vez aos professores.

Podemos destacar que o trabalho do AEE no município de Uberlândia está seguindo as orientações legais e políticas, sendo que oferta um atendimento voltado aos alunos com deficiência desde 1991. Contudo, nosso objetivo não foi dar respostas e/ou apontar soluções, mas fazer uma análise crítica do que os sujeitos de pesquisa apontaram e apresentar proposições que possam impulsionar o fazer, pois em nada nesta vida podemos dizer que temos respostas prontas e acabadas. São a incerteza e as dúvidas coisas que nos fazem alçar voo rumo ao desconhecido.

Referências

AMARAL, L. A. **Conhecendo a Deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Copyright, 1995.

ANDRÉ, M.E.D.A. O papel da pesquisa na formação do professor. In: **Formação de professores: Tendências atuais**. São Carlos: UFSCar, 1996.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº 9394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Capítulo V, Artigo 58. Brasília, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução nº 2 CNE/CEB. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da inclusão**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto 7611**. Brasília, 2011.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo**. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2006 Out-Dez; n.15, v.4, p. 679-684.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

LANKSHEAR, C. ; KNOBEL, M. Panorama da coleta de dados na pesquisa qualitativa. In: _____. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implantação**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 149 – 167.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

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

OLIVEIRA, A. M. R.. **A contribuição da prática reflexiva para uma docência com profissionalidade**. Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro, v. 33, n. 1, P. 43 - 61, jan./abr., 2007.

PINHEIRO, V. P. T. **Preconceito, moralidade e educação moral para a diversidade**. Revista Brasileira de Educação. v. 16, n. 46, jan/abr, 2011.

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

SME - Secretaria Municipal de Educação, **Instrução Normativa 001/2011**. Uberlândia-MG, 2011.

SME/NADH - Secretaria Municipal de Educação, **Histórico do Programa Básico Legal Ensino Alternativo (PEA)**. Uberlândia-MG, 2005.