



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
COORDENAÇÃO DE SERVIÇO SOCIAL

MARIA IVANICE DA SILVA

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO CENTRO DA
ORGANIZAÇÃO PAPEL MARCHÊ DE CAMPINA GRANDE/PB: LIMITES E
POSSIBILIDADES**

CAMPINA GRANDE
2012

MARIA IVANICE DA SILVA

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO CENTRO DA
ORGANIZAÇÃO PAPEL MARCHÊ DE CAMPINA GRANDE/PB: LIMITES E
POSSIBILIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para obtenção do título de bacharela em Serviço Social.

Orientadora: Prof^a. Ms. Cleônia Maria Mendes de Souza

CAMPINA GRANDE
2012

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Setorial de Serviço Social Luiza Erundina– UEPB

S586a Silva, Maria Ivanice da.
O atendimento educacional especializado do centro da Organização Papel Marchê de Campina Grande/PB [manuscrito] : limites e possibilidades / Maria Ivanice da Silva. – 2012.
37 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, 2012.

“Orientação: Profa. Ma. Cleônia Maria Mendes de Souza, Departamento de Serviço Social”.

1. Política Educacional. 2. Educação Inclusiva. 3. Pessoas com Deficiência. 4. Serviço Social. I. Título.

21. ed. CDD 379

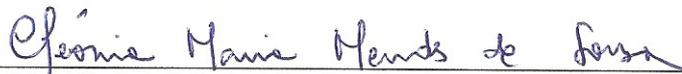
MARIA IVANICE DA SILVA

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO CENTRO DA ORGANIZAÇÃO PAPEL MARCHÊ DE CAMPINA GRANDE/PB: LIMITES E POSSIBILIDADES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para obtenção do título de bacharela em Serviço Social.

Aprovada em: 13 / 07 / 2012

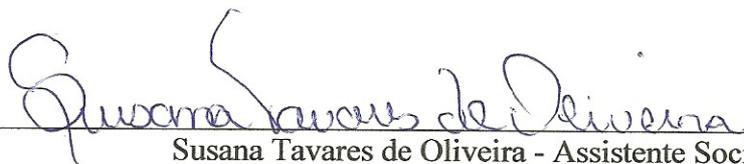
BANCA EXAMINADORA



Prof^ª Ma. Cleônia Maria Mendes de Sousa – DSS/CCSA/UEPB
Orientadora



Prof^ª Dr.^a. Maria Noalda Ramalho - DSS/CCSA/UEPB
Examinadora



Susana Tavares de Oliveira - Assistente Social
Examinadora

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OAPNES	Organização de Assistência aos Portadores de Necessidades Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PNEEs	Portadores de Necessidades Especiais
PPP	Projeto Político Pedagógico
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TICs	Tecnologias de Informação e de Comunicação
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

RESUMO	5
1 INTRODUÇÃO	6
2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	7
2.1 A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS: MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS	10
2.2 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS NORMATIVOS E CONCEITUAIS	13
2.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: O VERSO E REVERSO	17
3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA .	19
3.1 LÓCUS DA PESQUISA	19
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	21
3.3 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	23
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
REFERÊNCIAS	32
ANEXOS	36

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO CENTRO DA ORGANIZAÇÃO PAPEL MARCHÊ DE CAMPINA GRANDE/PB: LIMITES E POSSIBILIDADES

Maria Ivanice da Silva

RESUMO

O presente estudo apresenta os resultados de uma pesquisa que objetivou analisar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Centro de AEE da Organização Papel Marchê, do município de Campina Grande-PB. A pesquisa foi exploratória com abordagem qualitativa. A amostra foi composta por três professoras atuantes no AEE da referida instituição. Na coleta dos dados utilizou-se à pesquisa bibliográfica, o questionário fechado, a entrevista semi-estruturada e a observação em lócus. Os dados receberam tratamento qualitativo através da análise de conteúdo. Os resultados apontaram que as professoras eram habilitadas para o exercício da docência, participavam de uma formação continuada sobre AEE e uma delas possui formação específica em educação especial. Constatou-se ainda, a existência do planejamento e do trabalho interdisciplinar entre professoras e profissionais de outras áreas da Instituição. No entanto, foram apontadas limitações na efetivação do AEE, dentre elas: a ausência de articulação entre os professores do Centro e os da sala regular de ensino, a rotatividade profissional e as condições das salas de recursos multifuncionais (insuficiente quantidade e diversidade de materiais didáticos e pedagógicos). Portanto, este trabalho permitiu constatar que o citado Centro vem aderindo aos pressupostos da Política Nacional de Educação Inclusiva através da oferta do AEE, embora tenha que superar alguns obstáculos para ser implementado tal como propõe os aparatos legais.

Palavras-chave: AEE. Política de Educação Inclusiva. Pessoa com Deficiência.

ABSTRACT

This study presents the results of a study aimed at analyzing the Specialized Educational Assistance (ESA) ESA Center of the Organization Paper Marche, in Campina Grande-PB. The research was exploratory qualitative approach. The sample was composed of three teachers working in the ESA of the institution. For data collection, we used the literature, the survey closed, semi-structured interview and observation locus. The data were treated by qualitative content analysis. The results showed that the teachers were qualified to carry out teaching, participating in a continuing education on ESA and one of them has specific training in special education. It was also the existence of planning and interdisciplinary work between teachers and professionals from other areas of the institution. However, it was pointed out limitations in the effectiveness of the ESA, including: the lack of coordination between the teachers and the center of the room regular teaching, high staff turnover rates and conditions of the rooms multifunction capabilities (insufficient quantity and diversity of teaching materials and pedagogy). Therefore, this study found that the Center has been cited by adhering to the assumptions of the National Policy on Inclusive Education through the provision of the ESA, although some obstacles to overcome to be implemented as proposed legal apparatus.

Keywords: ESA. Inclusive Education Policy. People with Disabilities.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva se configura atualmente num dos maiores desafios do sistema educacional brasileiro e é parte do processo de inclusão social, paradigma atual que objetiva construir uma sociedade para todos. A proposta da inclusão educacional é prevista no contexto brasileiro desde a Constituição Federal de 1988 e aparece de maneira expressiva a partir da década de 90, em virtude de movimentos, eventos e documentos legais a nível mundial sobre a educação para todos, que vão inspirar tanto às legislações quanto as políticas públicas educacionais brasileiras, direcionadas as pessoas com deficiências.

Nesta perspectiva, foi lançada em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva que traz dentre suas inovações o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o seguinte público: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, definidos na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 da seguinte forma:

alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial [já os] alunos com transtornos globais do desenvolvimento [são os que] apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Ret, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação [e, os] alunos com altas habilidades/superdotação [são] aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com áreas de conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (CNE, 2009, p. 1).

Os referidos alunos deverão ser inseridos nas salas de aula do ensino regular e no contra turno devem frequentar uma Sala de Recurso Multifuncional (SRM), onde ocorre o AEE, num momento denominado de inclusão educacional.

No município de Campina Grande existem 34 instituições públicas e privadas que dispõem do AEE (INEP, 2012), localizadas nos diversos bairros da cidade, dentre elas a do Cruzeiro, onde aconteceu a experiência de estágio supervisionado em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e que fez despertar o interesse em analisar o AEE do Centro de Atendimento Educacional Especializado à Pessoa com Deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento da Organização Papel Marchê.

Na pesquisa foi adotado o método de abordagem crítico dialético, fundamentado num enfoque de natureza qualitativa e caráter exploratório. Os sujeitos que constituíram a amostra foram 03 (três) professoras que atuavam no AEE, sendo 01 (uma) de cada SRM. Para a coleta de informações foram aplicados os seguintes instrumentos: a pesquisa bibliográfica, o questionário do tipo fechado, a entrevista semi-estruturada e a observação em lócus. Os dados coletados foram agrupados e submetidos à análise de conteúdo.

Este estudo torna-se relevante por trazer contribuições teóricas acerca da temática em questão, para a UEPB e para a Instituição, haja vista a escassez de pesquisa na área, podendo ser utilizada para aprimorar o trabalho desenvolvido no Centro que atende uma parcela significativa da sociedade que cresce a cada dia, o público alvo do AEE.

O presente trabalho está estruturado em duas partes. Na primeira, encontra-se a fundamentação teórica acerca da temática em questão, onde foi feita uma breve abordagem acerca da política educacional brasileira, da educação das pessoas com deficiências, da Política Nacional de Educação Inclusiva e do AEE. Na segunda parte, foram apresentados e analisados os resultados da pesquisa de campo, e por fim, as considerações finais.

2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Para contextualizar a política de educação inclusiva se faz inicialmente um breve resgate histórico acerca do sistema educacional, o qual é em grande parte fruto de transformações societárias – mudanças históricas, econômicas e sociais que aconteceram ao longo da história da nossa sociedade. Conforme Ponce (1986), a educação, enquanto fenômeno social ligado à superestrutura só pode ser compreendida por meio da análise socioeconômica da sociedade que a mantém. Desta forma, para tratar da educação no Brasil será necessário situá-la no processo histórico de desenvolvimento e formação da sociedade brasileira, partindo referencialmente de uma periodização elaborada por Freitag (1986), em que relaciona a correspondência entre três períodos da história da educação a modelos específicos da economia, que vai desde o Brasil-Colônia até os dias atuais.

O primeiro período corresponde à trajetória de 1500 a 1930, compreendendo o Período Colonial até a Primeira República e tendo como modelo econômico o agroexportador. No Brasil-Colônia a educação tem seu início em 1549 com a chegada dos jesuítas e do

desenvolvimento de um sistema educacional decorrente da igreja católica que tinha a finalidade de propagar a fé cristã. Nesse tempo, não existia por parte do Estado uma política educacional e as necessidades educacionais da vida econômica eram supridas pelos jesuítas nos colégios e seminários que funcionavam em toda Colônia.

Deste modo, a educação era difundida a fim de divulgar e reproduzir a ideologia dos colonizadores e mesmo com a expulsão dos jesuítas em 1759 ela continuava motivada por tais princípios. Além disso, era destinada prioritariamente a elite e inexistia interesse na ampliação para atender a classe menos favorecida, não sendo considerada como fator indispensável num país de base agrícola. Já existia uma concepção de educação tradicional.

O segundo momento refere-se ao percurso de 1930 a 1960 aproximadamente, marcado pelo modelo econômico de substituição de importações quando se inicia a passagem do modelo agroexportador para o industrial. Assim, uma política de industrialização passa a ser admitida pelo Brasil em função de não ter como se suprir dos bens de consumo que precisava fora do país. A partir do novo modelo econômico o sistema educacional necessitou ser reorganizado para atender aos interesses do capital. Nesta perspectiva inaugura-se uma nova fase da política educacional vinculada ao sistema econômico brasileiro.

Nesse período são notáveis os avanços em algumas Constituições, tais como: a Constituição de 1934, que dentre outras propostas da política educacional estabelece o ensino primário gratuito para todos; a Constituição de 1937 traz a instituição do ensino profissionalizante voltada para atender ao capital e as classes menos favorecidas através da preparação de mão de obra para a nova ordem econômica; a Constituição de 1946, expressa, dentre outras coisas, a efervescência dos movimentos sociais em prol da educação pública, universal e gratuita. A partir de 1940 a educação tornou-se pauta no ensino brasileiro e passou a ser reconhecida como política pelo Estado.

Além dos avanços das Constituintes citadas, outro marco a destacar da política educacional da época foi à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 4.029) sancionada em 1961 com expressiva proposta democrática. Ela estabelecia que o ensino no Brasil em todos os níveis poderia ser ministrado pelo setor público e privado.

O terceiro período data de 1960 em diante, cujo modelo econômico correspondente é o de internacionalização do mercado interno, nova etapa do desenvolvimento capitalista que de acordo com Pinto (1986, p. 76) caracterizava-se pela “abertura da economia ao exterior, estímulo à poupança interna e política trabalhista e salarial que se coadunasse com os interesses da acumulação do capital”. Tal modelo pode ser definido como a inserção internacional do mercado e do consumo brasileiro.

Com o golpe militar em 1964 a efervescência dos movimentos sociais e os ideais dos projetos anteriores em favor da educação pública foram reprimidos expressivamente, pondo fim as liberdades democráticas e instituindo um regime de repressão e arbitrariedades. No período da ditadura militar (1964 a 1984) a política de educação tornou-se mais forte como mecanismo disciplinador e controlador da sociedade.

A valorização da educação nos governos “revolucionários” refletiu a intencionalidade de assegurar a inserção do Brasil no sistema capitalista internacional, através da criação de uma força de trabalho capaz de atender aos objetivos do desenvolvimento econômico, na medida em que se transformou em instrumento para o trabalho, ou seja, na preparação do indivíduo para o processo produtivo (PINTO, 1986, p. 70).

No contexto da ditadura, a política educacional brasileira tomou novos rumos em função da necessidade de adequá-la ao modelo econômico de desenvolvimento. A política de educação atrelou-se a econômica. Com o fim do regime dos militares no ano de 1985, a sociedade brasileira viveu um momento particular da sua história, a transição da ditadura para a redemocratização do país. Após amplo movimento pela redemocratização do país um importante marco jurídico legal foi à promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, que teve a participação e organização da sociedade na defesa de muitos direitos que ali foram assegurados. Dentre as várias conquistas é importante destacar o direito fundamental a educação que passou a ser universal e gratuito, bem como dever do Estado.

Além das conquistas sociais e políticas, esse período foi marcado por uma crise econômica favorável ao desenvolvimento do paradigma neoliberal e a consequente reforma do Estado que passa a favorecer o econômico em função do social. Segundo Iamamoto (2001, p. 23) o neoliberalismo “[...] subordina os direitos sociais à lógica orçamentária, a política social a política econômica”. Neste sentido, temos uma retração do Estado na esfera pública e a transferência de suas responsabilidades para a sociedade civil, restando ao indivíduo buscar no mercado a satisfação das suas necessidades, visto que no neoliberalismo um dos princípios norteadores das ações no campo das políticas públicas é a privatização, inclusive da política educacional. A partir da década de 90 a política de educação, assim como as demais, vem sofrendo modificações e passa a ser adequada às exigências da política neoliberal.

Na análise da política educacional brasileira ao longo da história verifica-se que desde a sua gênese até os dias atuais a educação esteve relacionada aos interesses da classe dominante e da política econômica correspondente. Para Mészáros (2008, p. 35):

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário a máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade.

Frente a isso, um desafio se coloca hoje para o sistema educacional do país, a proposta de um projeto de educação que deva ir além do capital. Visto que, apesar dos entraves, nos últimos anos o Brasil tem vivenciado mudanças na organização e estruturação do seu sistema educacional. O mesmo dispõe de mecanismos legais, capazes de imprimir diferentes direcionamentos à educação, como a Constituição Federal de 1988 que propõe um novo modelo de educação para todas as pessoas, inclusive garante no Art. 208, Inciso III, o atendimento educacional às pessoas com deficiências (BRASIL, 2011). Porém, até galgar este direito, o referido segmento da população percorreu um longo caminho.

2.1 A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS: MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS

As práticas educacionais, assim como as sociais, direcionadas às pessoas com deficiências atravessaram diversas fases ao longo da história da sociedade (SASSAKI, 1999). A nível internacional, inicialmente predominou a fase da Exclusão, marcada pela negligência, abandono e ausência de ações, pois não existia nenhuma prática educacional para esse público até o século XVII. Para Pessotti (1984) as atuações eram baseadas na caridade ou no castigo, variavam segundo a comunidade em que se encontrava a pessoa com deficiência. Em seguida, tivemos a etapa da Segregação, por volta dos séculos XVIII e XIX, quando surgiram os atendimentos nas instituições educativas de caráter filantrópico e religioso.

O período da Integração data do “[...] final do século XIX e meados do século XX, pelo desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer à pessoa deficiente uma educação à parte” (MIRANDA, 2012, p. 2). Referiu-se ao período em que foram criados espaços nas escolas comuns de ensino, mas em salas especiais, uma vez que as referidas pessoas ainda não frequentavam a sala regular de ensino. Por fim, veio à fase da Inclusão que remonta o final do século XX, por volta da década de 80 até a atualidade, em que o referido segmento social passou a ser inserido nas salas de aulas regulares.

Estes quatro estágios irão acontecer no Brasil com características distintas (MENDES, 1995). Observa-se que a fase da ausência de ações educativas para as pessoas com deficiências atinge o Período Colonial e é só no século XIX no contexto do Império que surgem as primeiras iniciativas no Rio de Janeiro, como: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant – IBC) fundado em 1854 e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES) criado em 1856.

Tais instituições caracterizavam-se pelo caráter mais clínico e médico do que pedagógico, bem como pela segregação e restrição, contemplando pequena parte da população com deficiência, somente cegos e surdos. Outros tipos de deficiências só foram contemplados no século XX, na conjuntura histórica da industrialização e urbanização, com as novas organizações criadas pela sociedade civil, destinadas dentre outras atividades, a atuações educacionais para os indivíduos com deficiência intelectual. Nesse período temos a criação do Instituto Pestalozzi de Canoas no Rio Grande do Sul, em 1926 e a fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Rio de Janeiro, em 1954.

A educação das pessoas com deficiências passa a ser objeto de atuação do governo federal a partir de 1950, com a criação de Campanhas em prol da expansão dos serviços de atendimento educativo especial, como: “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro”, em 1957; “Campanha Nacional da Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão”, em 1958 e a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais”, em 1960. As deliberações oficiais para a área da educação do citado segmento se efetivaram através de tais Campanhas por meio da indicação de uma sistematização em âmbito nacional da oferta de serviços especializados. Embora, conforme Romero (2006, p. 18):

[...] concomitantemente às deliberações provenientes do poder estatal, houve expressiva participação das esferas particulares privadas, especificamente da sociedade civil, na viabilização da oferta especializada de ensino. Isto certamente sinaliza o reflexo da insuficiência dos órgãos públicos em prover as adequadas condições em todo o território nacional, desencadeando-as e consolidando-as. Destarte, a garantia desses direitos se deu principalmente pelas vias do atendimento privado representado pelo assistencialismo e filantropia geralmente destinado às esferas das camadas populares, e pela oferta de atendimentos especializados particulares, aos níveis socioeconômicos mais favorecidos.

A partir da década de 1950 aconteceu no Brasil uma expansão das instituições que ofertavam os serviços educativos especializados para os indivíduos com deficiências, por parte da iniciativa pública e privada. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 4.024) estabeleceu que a “educação de excepcionais deve, no que for

possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1962). Mas isso não aconteceu, ficando a promoção educacional deste segmento a cargo de instituições privadas. Institucionalizava-se um modelo de educação considerado segregacionista, frente à proliferação de escolas especiais de ensino para deficientes que acontecia nos anos 60. Depois desta década uma modalidade de educação passa a se configurar na realidade brasileira, a educação especial.

Segundo Almeida (2010, p. 62) “[...] a educação especial era substitutiva do ensino comum, ou seja, a oferta da educação para as pessoas com deficiência era apenas nessas instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais”. Esta educação foi se desenvolvendo paralelamente ao ensino comum e questões referentes à sua organização e sistematização foram inseridas na LDB, Lei nº 5.692/1971, como a garantia de “tratamento especial” aos alunos com deficiência (BRASIL, 1971). Reforçando a organização da educação especial de modo paralelo a educação regular, à medida que os citados alunos eram direcionados para classes e escolas especiais. Além disso, em 1973 é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), encarregado pela gestão da educação especial brasileira, numa perspectiva integracionista. Assim, é nos anos 70 que surge o movimento pela integração das pessoas com deficiências no sistema de ensino regular.

Desde 1980 a separação entre educação especial e educação regular começa a ser questionada e a proposta da integrar a pessoa com deficiência no sistema regular de ensino ganha impulso num contexto marcado pelo fim da ditadura militar e o desenvolver do processo de redemocratização em que os movimentos sociais, inclusive o dos sujeitos sociais com deficiências, ganham visibilidade e força na luta pela garantia de direitos. No período de elaboração da Constituinte eles conseguiram que seus direitos fossem assegurados na Constituição Federal Brasileira, dentre eles: o direito de todos, a educação e o atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2011). Em conformidade com Sousa e Ramalho (2011, p. 4):

No percurso histórico da educação brasileira, a educação especial sempre foi organizada de forma paralela à educação regular. Com o avanço de estudos e o surgimento da proposta de educação inclusiva, essa realidade vem sendo repensada e, gradativamente, modificada. A partir desse novo paradigma, a educação especial vem deixando de ser tratada como algo paralelo para se tornar inerente a todas as etapas do ensino.

Em reação ao processo de exclusão, segregação e integração surge à proposta da educação para todos, ou seja, da educação inclusiva que é prevista desde a Constituição Federal de 1988 e consolida-se na realidade brasileira apenas na década de 90 no contexto de expressivas reformas educacionais.

2.2 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS NORMATIVOS E CONCEITUAIS

A inclusão social é o paradigma atual que objetiva construir uma sociedade para todos. Nesta perspectiva, Pacheco (2007, p. 16) relaciona à inclusão com a “igualdade e a luta contra a exclusão social de grupos marginalizados em larga escala, seja por motivos culturais ou por outro tipo de contexto social”. A inclusão propõe inserir as pessoas na sociedade por meio de sua adaptação, pois uma sociedade inclusiva é aquela diversificada e estruturada para todos, cujo princípio esteja alicerçado na diversidade enquanto valor fundamental.

A proposta da inclusão social surgiu de maneira incipiente em países desenvolvidos na segunda metade da década de 80, tomou impulso nos anos 90 atingindo países em desenvolvimento e desde os primeiros anos do século XXI vem se expandindo em diversos países, sofrendo influências políticas, econômicas e sociais. Surgiu justamente quando se passou a pensar na necessidade de adequar a sociedade às pessoas e vem acontecendo e desafiando os diversos sistemas sociais por meio de mudanças em seus procedimentos e estruturas, como: no mercado de trabalho, esportes, transportes, lazer, artes, cultura, religião, leis, políticas, mídia, ambientes físicos e vale aqui destacar na educação. Assim, o paradigma da inclusão social vai orientar a proposta da educação inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva explicita que:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação a ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008a, p. 5).

A educação inclusiva propõe a inserção de todas as pessoas no sistema regular de ensino e se configura atualmente como a política educacional oficial do Brasil, embora convivam em nosso país outros paradigmas configurados a partir da exclusão, segregação e

integração de pessoas nas redes educacionais. A criação da proposta de incluir educacionalmente vai surgir quando as tradicionais estratégias e práticas da educação especial passam a ser questionadas, por funcionar como um serviço especializado paralelo para os alunos que não se enquadravam no ensino regular. Conforme Almeida (2010, p. 62)

O foco para a educação inclusiva [...] apareceu de modo expressivo na segunda metade do século XX, quando começou a se deflagrar os movimentos mundiais pela conquista dos direitos a educação. Esses movimentos em sua maioria faziam parte da agenda mundial como definidora de políticas educacionais de caráter uniforme, com vistas a responder os anseios neoliberais. O impacto deste conjunto de movimentos e eventos [...] muito mais do que uma reivindicação pela superação da exclusão e emancipação humana, parece estar ligado às repercussões do fenômeno da globalização e os anseios das agências internacionais, a exemplo do Banco Mundial financiador das políticas educacionais com vistas à formação de trabalhadores para o mercado competitivo.

A referida autora destaca que além dos significativos impactos dos movimentos e lutas pela garantia dos direitos a educação, a elaboração da política de inclusão educacional foi impulsionada por um fator mais geral, de ordem global, à medida que os direitos educacionais de todas as pessoas no ensino regular passaram a serem abordados em eventos internacionais, cujos frutos foram documentos de nível internacional e nacional a favor da educação inclusiva que passaram a inspirar tanto as legislações quanto à formulação e implementação das políticas públicas educacionais, direcionadas às pessoas com deficiências em muitos países.

A proposta da educação para todos garantida na Declaração Mundial dos Direitos do Homem em 1948 é renovada em nível internacional na Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien na Tailândia, em 1990, e na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade realizada em Salamanca na Espanha, no ano de 1994, cujos frutos foram a “Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, bem como a “Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais” e o “Enquadramento de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”.

Em 1994, a Declaração de Salamanca proclama que [...] alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p. 330).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reafirmou o compromisso em prol da educação inclusiva, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para todas as pessoas no sistema regular de educação. Assim, as referidas Declarações (UNESCO, 1990; 1994) passaram a influenciar a organização das políticas públicas educacionais brasileiras, juntamente com outros documentos internacionais e nacionais.

No Brasil, a proposta da educação inclusiva foi prevista desde a Constituição Federal Brasileira, ao assegurar o direito da educação para todos e estabelecer a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2011, p. 56). Porém, foi a partir da década de 90 no contexto de reformas educacionais existentes que a discussão sobre a construção de uma escola inclusiva em nosso país tornou-se oficial, norteadas por uma série de documentos em prol da temática em questão, os quais, alguns serão citados a seguir.

No ano de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8069/90) reforça os mecanismos legais existentes e, em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) norteadas a “integração institucional”, processo que condiciona o acesso e permanência dos alunos com deficiências na escola e nas classes regulares de ensino por meio de sua adaptação, caso contrário, não podiam frequentar tais espaços, sendo encaminhados para as classes especiais.

A educação especial vai aparecer na LDB, (Lei nº 9.394/96) como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” e começa a deixar de ser tratada como um atendimento paralelo, para ser um atendimento presente em todos os níveis das unidades escolares. No entanto, “prever classes, escolas ou serviços especializados para alunos considerados sem possibilidade de serem integrados no ensino regular” (BATALHA, 2009, p. 1070), enfatizando ainda uma concepção educacional tradicional. A educação especial passa a ser definida como modalidade transversal a todos os níveis de ensino no Decreto nº 3.298/1999 que dispõe sobre a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Nos anos 90 começou a consolidação da inclusão educacional.

Em 2001 mudanças são impressas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001 ao estabelecer no Artigo 2º que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se [...], assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (CNE, 2001, p. 1). Assim, as escolas devem se adequar para receber todos os alunos.

A educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social (GLAT; BLANCO, 2007, p. 16).

Conforme as considerações acima, tornar a escola um espaço inclusivo, democrático e de qualidade que favoreça o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos, implica em reformas e adequações de tudo que envolve o processo de ensino-aprendizagem.

No ano de 2003, o MEC/SEESP, atualmente denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) implanta o Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade, a fim de tornar os sistemas educacionais inclusivos. Em 2006, foi aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário. Nela a educação inclusiva deve ser assegurada em todos os níveis de ensino.

Em 2008, foi lançada pelo MEC/SEESP, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, tendo como objetivo “[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2008a, p. 14). A política mencionada orienta os sistemas de ensino a transformarem-se para responder a diversidade do alunado e para a efetivação do referido objetivo estabelece uma série de orientações a respeito da oferta educacional para o citado grupo social nos sistemas de ensino, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino;
- Formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a, p. 14).

Dentre as garantias estabelecidas acima, será aqui enfatizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço da educação especial ofertado ao mencionado segmento social. Na perspectiva da educação inclusiva a educação especial deixa de ser tratada de forma paralela e substitutiva à educação regular para ser parte integrante de todo processo educacional, através do AEE.

2.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: O VERSO E REVERSO

A educação inclusiva é a fase atual em desenvolvimento, na qual as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estão sendo inseridas nas salas de aula do ensino regular e no contra turno devem frequentar uma Sala de Recurso Multifuncional (SRM), "espaço físico composto por mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e de equipamentos específicos" (CNE, 2009, p. 2) para receber o AEE, que deve ser ofertado preferencialmente na SRM da própria escola regular ou de Centros de Atendimentos Educacionais Especializados públicos ou privados, sem fins lucrativos. Para ofertar o AEE esses Centros devem estar em consonância com as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, das Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica e das legislações em vigor.

O AEE foi previsto desde a Constituição Federal Brasileira no Artigo 208, inciso III, ao garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência na rede regular de ensino” (BRASIL, 2011, p. 56), bem como foi especificado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069 de 13/07/90), Artigo 54, inciso III e reafirmado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como uma de suas inovações, cuja função aparece como sendo “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008a, p. 16).

Este atendimento deve ser constituído de atividades, recursos que envolvem materiais didáticos, pedagógicos acessíveis; Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs) acessíveis e recursos ópticos, bem como de conteúdos, como:

Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e LIBRAS tátil; Alfabeto digital; Tadoma; Língua Portuguesa na modalidade escrita; Sistema Braille; Orientação e mobilidade; Informática acessível; Sorobã (ábaco); Estimulação visual; Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva (ROPOLI et al, 2010, p. 27).

Tais recursos e conteúdos são específicos do AEE no atendimento às especificidades dos seus alunos. Através de sua utilização se torna possível enfrentar e ultrapassar os obstáculos que limita o público do AEE a participar autonomamente e independentemente nas classes regulares e na vida social.

Na perspectiva da Educação Inclusiva o AEE passa a ser parte integrante do processo educacional ao ser articulado com a proposta da escola regular, cuja oferta deve ser institucionalizada pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), prevendo na sua organização: SRM; matrícula no AEE de alunos do ensino regular; cronograma de atendimentos aos alunos; plano do AEE; professores para o AEE, outros profissionais da educação; articulação entre professores do AEE e os do ensino comum; e redes de apoio (CNE, 2009).

O AEE aparece no Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, considerado como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b). Deve ser organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, de modo que sua formação seja complementada e/ou suplementada, porém, não deve se tornar um reforço do conteúdo da sala de aula regular nem substituir a escolarização. Conforme Resolução CNE/CEB nº 4/2009, para o desenvolvimento deste trabalho são necessários profissionais preparados, ou seja, professores com "formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial" (CNE, 2009, p. 3).

As atribuições dos professores foram definidas na Nota Técnica da seguinte forma (BRASIL, 2010, p. 4-5):

elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno [...]; programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE [...]; produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis [...]; estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola [...]; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais; orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno [...] [e] desenvolver atividades próprias do AEE.

No desenvolvimento das atividades do AEE o professor deve levar em consideração a necessidade educacional apresentada pelo aluno, pois para cada necessidade deverá ser efetuado um tipo de atendimento, que exige diferentes recursos e profissionais habilitados. Tais atendimentos podem ser realizados individualmente ou em pequenos grupos, quando os alunos apresentarem semelhanças nas necessidades educacionais. Conforme, Araújo (2011), é necessário considerar tanto as necessidades específicas quanto às habilidades dos alunos.

Mesmo que, os objetivos e orientações do AEE estejam claramente expostos na nossa legislação, na prática existem ainda inúmeras dificuldades para que funcione de modo adequado. De acordo com Ramos (2010) as dificuldades vão desde o espaço físico disponível para implantação das salas, onde ocorre o AEE nas escolas brasileiras até a disposição de profissionais preparados para desenvolver o trabalho proposto. No caso específico da realidade do Centro de AEE da cidade de Campina Grande, objeto desse estudo, os dados da pesquisa de campo serão apresentados e analisados no item a seguir.

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Nesta seção será caracterizado o Centro da Organização Papel Marchê, espaço sócio-ocupacional onde ocorreu o estágio supervisionado em Serviço Social da UEPB e atuavam as professoras que fizeram parte da amostra deste estudo. Posteriormente, será apresentada a metodologia utilizada, e por fim, a análise dos dados coletados.

3.1 LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Centro de Atendimento Educacional Especializado à Pessoa com Deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento, localizado na Rua Giovani G. Gioia, 172, bairro do Cruzeiro, município de Campina Grande-PB. O citado bairro fica situado na zona sul da cidade e possui uma população de aproximadamente 14.021 habitantes (IBGE, 2012). É considerado um dos bairros mais populosos de um município que possui 385.213 moradores (IBGE, 2012).

De acordo com o censo escolar do INEP (2012), o bairro do Cruzeiro possui 15 escolas públicas e privadas da educação básica em atividade, na modalidade de ensino regular. Totalizando 4.653 matrículas, porém, tais escolas não possuem a oferta do AEE, ficando este serviço a cargo do Centro de AEE da Organização Papel Marchê. Desta forma, o bairro dispõe de apenas uma instituição de AEE privada, enquanto o município conta com 34 e a Paraíba com 257, sendo elas públicas e privadas (INEP, 2012).

No âmbito da inclusão educacional, o Centro assume um papel complementar/suplementar à escola regular por meio do AEE, realizado através de atendimentos pedagógicos individuais e grupais. Além do bairro do Cruzeiro, sua área de abrangência envolve o Jardim Paulistano, Santa Cruz, Presidente Médici, dentre outros.

Segundo dados fornecidos pela Instituição, o Centro atende atualmente aproximadamente 160 (cento e sessenta) usuários e suas respectivas famílias. Os usuários são majoritariamente crianças e adolescentes que frequentam a escola regular. São oriundos da Rede Estadual, Municipal e Particular de Ensino e suas famílias estão inseridas no Programa Bolsa-família, cujas rendas mensais não ultrapassam 01 (um) salário mínimo.

Para além do AEE, o Centro dispõe de serviços de saúde e de assistência social. Na saúde possui atendimento médico e psicológico grupal e individual, bem como acompanhamento de psicomotricidade realizado por profissional de educação física. Já no âmbito da assistência o serviço está voltado para o usuário e sua família. A inserção do Serviço Social se deu em janeiro de 2010, tendo como objetivos: viabilizar a inserção dos usuários atendidos no Centro nas áreas de saúde, educação, assistência social e previdência; identificar as demandas de cada usuário e suas respectivas famílias; diagnosticar o perfil sócio-econômico dos usuários; encaminhar os usuários para os serviços da rede socioassistencial; constituir um vínculo entre famílias e instituição e orientar as famílias atendidas quanto aos seus direitos.

No que se referem aos recursos humanos o Centro conta com diversos profissionais que estão distribuídos da seguinte forma: setor administrativo composto por 01 diretora, 01 coordenadora geral e 02 secretários; setor educacional possui 09 professores e 01 orientadora pedagógica; setor médico formado por 01 médica, 04 psicólogos e 01 educador físico; setor de serviço social constituído por 01 assistente social e 06 estagiárias; setor de segurança comporta 02 porteiros e, o setor de higienização formado por 02 auxiliares de serviços gerais.

O referido Centro é um projeto materializado e mantido pela Organização Papel Marchê de Economia Solidária de Assistência e apoio aos Portadores de Necessidades Especiais (PNEEs) – OAPNES – Papel Marchê que atua como pessoa jurídica de direito

privado, de fins sociais não lucrativos e se classifica como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), conforme Resolução 318/2010 e Parecer 253/2010. Anteriormente atuava como Escola Especial e precisou se adequar às normas que rege a Educação Inclusiva no Brasil. Sua missão é atender as pessoas com necessidades educacionais especiais, demanda que é crescente, especialmente em Campina Grande-PB.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A referida pesquisa teve como objetivo geral analisar o atendimento educacional especializado do Centro de AEE da Organização Papel Marchê de Campina Grande-PB. Para delimitar o estudo acerca do tema foram elaborados os seguintes objetivos específicos: identificar quem atua no AEE da referida instituição, investigar como o AEE é realizado e, por fim, verificar as condições de funcionamento das salas, onde ocorre o AEE.

Para tanto, foi utilizado o método dialético, tendo em vista que ele “[...] fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas e culturais” (GIL, 2007, p. 32). Este método apreende a realidade além do visível e propõe explicar como se processa o conhecimento da realidade.

A pesquisa foi exploratória e teve uma abordagem de natureza qualitativa, pois permitiu qualificar os dados coletados e “descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos [...], contribuir no processo de mudança [...] e possibilitar [...] o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos” (RICHARDSON, 1999, p. 80). Esse tipo de pesquisa é importante para trazer informações com qualidade e possibilitar o conhecimento da problemática que envolve o objeto estudado.

A pesquisa teve como campo empírico o Centro de AEE da Organização Papel Marchê de Campina Grande, situado no bairro do Cruzeiro. Ela se desenvolveu num universo de 08 (oito) profissionais que atuavam no AEE e a amostra foi composta por 03 (três) professoras. O critério de inclusão estabelecido para a amostragem foi terem atuado no AEE em 2011, sendo 01 (um) de cada SRM do Centro, escolhidos por sorteio.

Os dados foram coletados em 2011 através da aplicação dos seguintes instrumentos: pesquisa bibliográfica, questionário do tipo fechado, entrevista semi-estruturada e a

observação em lócus. Desta forma, foram realizadas consultas as fontes bibliográficas para fundamentar o objeto de estudo, aplicado o questionário para a coleta de dados secundários sobre o perfil do profissional que atuava no AEE. Foi feito uso da entrevista semi-estruturada composta de questões subjetivas, caracterizada por ter um roteiro não padronizado que serviu de guia, pois poderiam surgir outros questionamentos, tornou-se deste modo, uma entrevista aberta e flexível. Conforme a definição de Gil (1996, p. 67) a entrevista é: “[...] uma forma de interação social [...] de diálogo assimétrico em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

A escolha desta técnica se fez em função dela proporcionar dados relativos aos diversos aspectos da vida social, ser eficiente para obter informações a respeito do comportamento humano, bem como os dados alcançados poderem ser classificados e qualificados. As entrevistas foram realizadas numa sala reservada do próprio Centro junto aos professores que atuaram no AEE em horário previamente estabelecido entre pesquisador e pesquisado. Para o melhor aproveitamento das informações, duas entrevistas foram gravadas, conforme autorização das entrevistadas, e conseqüentemente transcritas. A outra entrevista foi somente transcrita por não ter sido autorizada sua gravação.

Uma outra fonte de coleta de dados empregada foi a observação em lócus, visto que nas pesquisas científicas ela “tem por função evidenciar problemas, sugerir hipóteses e fornecer informações e dados qualitativos e quantitativos relevantes” (COUTINHO; CUNHA, 2004, p. 95). Essa técnica estabelece a participação do observador em um grupo no qual se insere o objeto observado, visando à obtenção de informações referente o comportamento humano e aspectos do ambiente. Os dados obtidos através dos instrumentos abordados foram organizados, sumarizados, categorizados e interpretados através da análise de conteúdo.

A Pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da UEPB para a autorização da sua execução. Obedeceu às recomendações da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos (CNS, 1996).

3.3 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Os dados coletados propiciaram elencar alguns aspectos referentes ao perfil das entrevistadas e outros relacionados ao AEE e a SRM, conforme informações obtidas através dos depoimentos mais relevantes que serão apresentados a seguir.

Os resultados apontaram que as três profissionais pesquisadas que atuavam no AEE do Centro de Atendimento Educacional Especializado, lócus da pesquisa, possuem formação inicial que as habilita para o exercício da docência e participavam de uma formação continuada para professores de AEE realizada no próprio Centro, sendo que uma delas possui formação específica na educação especial, recomendação para atuação em AEE (CNE, 2009).

No que se refere ao tempo de atuação em AEE e ao vínculo estabelecido com o Centro foi constatado respectivamente que duas professoras possuíam mais de um ano de experiência na área e a outra menos de um. No Centro a atuação de duas delas correspondia a menos de um ano, enquanto a outra estava a mais de um ano. O curto tempo de atuação se justifica pela recente oferta do AEE. Elas não possuem vínculo empregatício com o Centro, duas foram cedidas pelo município e uma pelo Estado.

Com relação ao salário mensal das entrevistadas foi verificado um valor correspondente a até dois salários mínimos. A situação salarial de professores é uma das limitações enfrentadas pela educação brasileira. Conforme Costa e Oliveira (2011, p. 729):

[...] a equidade social perseguida, com escolas abrindo suas portas para todos, no sentido de acolher a diversidade, não ocorreu em condições adequadas no que se refere aos recursos econômicos e condições de trabalho e de ensino. A ampliação do número de escolas para atender a um contingente maior de alunos exigiu, como consequência, o aumento do número de docentes. Contudo, com as condições desiguais de financiamento à educação que acontece no Brasil, tal ampliação tem efeitos diretos sobre a remuneração, as condições de trabalho e as funções/tarefas dos professores. A categoria docente [...] chegou ao século XXI mais numerosa, fragmentada, heterogênea e diversificada.

No Brasil as políticas educacionais têm proporcionado importantes conquistas relacionadas à ampliação do acesso e a permanência nas escolas. No entanto, as reformas educacionais nas duas últimas décadas acarretaram sérias implicações para os professores, provocando uma reestruturação de seu trabalho, num contexto marcado por precárias condições de trabalho e de remuneração com consequências diretas sobre a educação.

No tocante aos aspectos relacionados à organização e realização do AEE foi questionado a princípio sobre o público a que se destina e as entrevistadas responderam:

Crianças com deficiências e também com distúrbio de aprendizagem (Entrevistada 1).

São alunos com dificuldades na aprendizagem, com transtornos emocionais, com distúrbio de comportamento, dislexia, distúrbio de oralidade, atraso do desenvolvimento global, lesão cerebral, déficit de atenção, [...] deficiência mental, transtorno de comportamento, transtorno misto de conduta e das emoções, síndromes, down falso, deficiente mental, transtorno intelectual, emocional e do desenvolvimento escolar (Entrevistada 2).

São alunos com transtorno, déficit cognitivo, de atenção e hiperatividade (Entrevistada 3).

Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são estabelecidos como público alvo do AEE conforme o Decreto nº 6.571 regulamentado em 17/09/2008 (BRASIL, 2008b) e definidos na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, em seu Art. 4 (CNE, 1996). Porém, de acordo com as falas das professoras, foi possível identificar que alguns alunos não constituem público específico do AEE, a exemplo, os alunos que apresentam transtornos funcionais específicos, ou seja, “as dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento em decorrência do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, dislexia [...] Transtorno de Conduta” (BRASIL, 2012, p. 5).

Os alunos com transtornos funcionais específicos são citados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), devendo ser atendidos em articulação com a educação especial e a escola regular. Porém, é somente em 2012 através da Portaria nº 36, de 09 de março, publicada no Diário Oficial do Distrito Federal, que a organização do atendimento é instituído e normatizado por meio do Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos. Pelo fato de ser recente esta determinação, na prática exige certo tempo e reordenamento para ser efetivada.

Ao questionar à forma como os alunos chegavam ao Centro para receber o AEE as entrevistadas afirmaram que na maioria das vezes eles eram encaminhados pela escola regular, o que justifica sua matrícula no ensino comum, condição para a inscrição no AEE, conforme normas em vigor. Tal declaração também foi justificada ao perguntar sobre o período da frequência dos alunos na SRM.

Eles freqüentam no horário oposto ao que eles estudam, por duas vezes por semana (Entrevistada 1).

No horário oposto a escola regular. E a permanência se dá de acordo com a necessidade de cada aluno (Entrevistada 2).

Freqüentam no contra-turno, os que estudam de manhã freqüentam aqui à tarde (Entrevistada 3).

Além dos referidos alunos estarem matriculados no ensino regular participavam no horário inverso do AEE do Centro. Essa concepção está expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, conforme disposto no seu art. 1º (CNE, 2009, p. 1):

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Quando indagamos as entrevistadas sobre a existência de uma articulação entre os professores de AEE da SRM e os da sala regular de ensino que os alunos eram matriculados, elas foram unânimes em afirmar que não existia, conforme demonstra o depoimento a seguir:

Não. Normalmente tem através de relatório, mas contato pessoal não. Normalmente quando pede relatório, ou geralmente a escola pede pra saber se a criança evoluiu. Talvez esse contato possa haver com a coordenação, mas comigo não tem não (Entrevistada 1).

Neste sentido, foi assinalada a possibilidade de ser efetivada uma relação entre a Escola em que o aluno está matriculado e a Coordenação do Centro que oferta o AEE, através de relatórios. De acordo com a atual Política na perspectiva da Educação Inclusiva ao “[...] longo de todo o processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum” (BRASIL, 2008a, p. 16), bem como deve ser organizado para apoiar a vida social de modo geral.

Ao fazer referência sobre a necessidade de uma interlocução entre os professores das salas mencionadas Batista e Mantoan (2006, p. 25) destacam que ela não se configure como “[...] uma forma de orientação pedagógica do professor especializado para o professor comum

e vice-versa, mas a busca de soluções que venham a beneficiar o aluno de todas as maneiras possíveis e não apenas para avançar no conteúdo escolar”. A não interlocução entre esses professores reforça a orientação da realização do AEE na escola comum, conforme definida na Constituição Federal e reafirmada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a). Ropoli et al (2010, p. 18) aponta que:

O motivo principal de o AEE ser realizado na própria escola do aluno está na possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular [...] aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos.

Para proporcionar melhores condições de inclusão dos alunos no sistema educacional regular e na vida social, se coloca como possibilidade a sistematização de encontros entre os professores das duas salas por meio de um trabalho colaborativo e interdisciplinar que favoreça o processo de desenvolvimento dos alunos tanto na escola, quanto fora dela.

Há a necessidade de haver uma rede de apoio [...] para que se forme um conhecimento interdisciplinar, elaborando objetivos que contemplem no plano do AEE as necessidades que o educando apresente, amplie suas habilidades e promova sempre sua autonomia e acesso aos conhecimentos formais (WONG, 2012, p. 6).

Nesta perspectiva, o trabalho interdisciplinar foi identificado nas falas das entrevistadas através do estabelecimento de uma interlocução entre os professores da SRM e profissionais de outras áreas do Centro. Visto que, para além do AEE, o Centro dispõe de serviços nas áreas de saúde e de assistência social. Conforme as seguintes declarações:

Há relação. Com os psicólogos, assistentes sociais, educador físico. Nos planejamentos estudamos as dificuldades dos alunos para propormos melhorias (Entrevistada 2).

Sim. Todos os profissionais, porque na sexta-feira nós estamos todos juntos: pedagogos, assistente social, psicólogo, etc. (Entrevistada 3).

O trabalho com profissionais de outras áreas amplia o caráter interdisciplinar do serviço, além de se constituir atribuição do professor de AEE, visto que essa articulação é demandada pelas diversas ações e orientações contidas no MEC/SEESP. A realização de planejamento entre os profissionais do Centro é também confirmada nos depoimentos abaixo:

Há um planejamento que é feito toda sexta feira que a gente discute como o trabalho está sendo feito, se estar surtindo efeito, se não a gente buscar outro caminho e é colocado num papel o objetivo que a gente quer alcançar com aquela criança, o material que vai ser usado, as atividades que serão desenvolvidas e tudo. (Entrevistada 1).

É desenvolvido todo um planejamento para a realização das atividades. A coordenadora dispõe de temáticas geradoras a serem trabalhadas durante o ano, conforme cronograma. (Entrevistada 2).

Verificou-se a existência de um planejamento para as atividades a serem desenvolvidas nos atendimentos. Perspectiva semelhante é recomendada pelo (CNS, 2009, p. 3) relacionada ao dever dos professores de AEE em “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos” para construir um plano de atuação para eliminá-las.

[...] o planejamento alicerçado na coletividade contribuirá para a definição de objetivos e da escolha de procedimentos e recursos que atendam as reais necessidades dos alunos, favorecendo o processo de construção de aprendizagem e o desmantelamento de práticas educacionais socialmente cristalizadas, em busca de mudanças conceituais e atitudinais, sobretudo de novos caminhos para que o processo educacional seja, de fato, significativo para todos. (FALCONI et al, 2012, p. 11).

Os Planos de AEE deverão ser elaborados pelos professores com base nas necessidades e potencialidades educacionais apresentadas pelos alunos, visando definir o tipo de atendimento e outros elementos que o constituem, visto que se configuram como um dos fatores determinantes para o processo ensino-aprendizagem dos alunos.

De acordo com as entrevistadas, o AEE desenvolvido no Centro realiza um atendimento específico para cada aluno. No tocante a esse atendimento as professoras se posicionaram com os seguintes argumentos:

A gente não dá reforço. A gente tenta trabalhar as dificuldades que as crianças têm. Tipo: a criança tem dificuldade de concentração na escola, então a gente vai trabalhar principalmente através do lúdico para que eles consigam uma melhor concentração, para que isso ajude ele quando ele tiver na escola regular. É problemas de memória, a criança que tem dificuldade para aprender a ler e escrever, então a gente vai trabalhar aquilo ali, de preferência de

maneira lúdica, mas a gente não tem compromisso de dá reforço do conteúdo escolar não (Entrevistada 1).

Acho que ele é um atendimento que vem buscar na criança, vê qual é a dificuldade dela, mas não trabalhar a dificuldade, vê qual é a potencialidade dela [...] vê o que ela tem de bom, o que ela tem a crescer e a gente trabalhar em cima disso (Entrevistada 3).

Para as entrevistas o AEE não se configura como um reforço do conteúdo ministrado na sala de aula regular, na sua realização são trabalhadas as dificuldades dos alunos, bem como foi notificado um trabalho desenvolvido a partir das suas potencialidades. Araújo (2011) também assinala que para a efetivação do AEE o professor deve considerar tanto as habilidades quanto as necessidades específicas dos educandos, contribuindo deste modo, para o desenvolvimento de seus potenciais. Deste modo, para a organização e realização do AEE os dados indicaram majoritariamente que são consideradas as especificidades de cada aluno.

Outro elemento investigado na pesquisa referiu-se aos tipos de atividades desenvolvidas no AEE e uma série de informações foram mencionadas a esse respeito:

O que a gente trabalha aqui não tem muito haver com a questão que é tido lá na escola regular, com a faixa etária, não, a gente tenta trabalhar com a necessidade que ele tá passando. A criança tem dificuldade de conscientização e memorização, a gente trabalha muito Quebra-cabeça, jogos de memória [...] (Entrevistada 1).

São realizadas atividades diferenciadas, de acordo com a necessidade de cada um... São trabalhados temas, como: família, carnaval, natal, índio, páscoa, os sentidos, folclore, ecologia, teatro, reciclagem, minha cidade, higiene pessoal, saúde, linguagens, e outros, através de jogos como: quebra-cabeça, palavras-cruzadas, dominó [...] atividades de linguagem [...] atividades xerocadas, cartazes, dramatizações, livros, histórias em quadrinhos, gibis e outros. Observando sempre a percepção, atenção e socialização (Entrevistada 2).

Conforme abordagens acima no desenvolvimento das atividades do AEE do Centro são trabalhadas temáticas através da utilização de diversos recursos, como os materiais didáticos e pedagógicos. Na perspectiva inclusiva, a política educacional recomenda que a natureza de tais atividades se diferencie “daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização” (BRASIL, 2008a, p. 16). Visto que, o AEE é considerado como um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados

institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”, conforme o Art. 1º do Decreto nº 6571/2008 (BRASIL, 2008).

No que se refere aos atendimentos, Ropoli et al (2010, p. 22), destaca que, “o primeiro passo para se planejar [...] não é saber as causas, diagnósticos, prognósticos da suposta deficiência do aluno. Antes da deficiência, vem a pessoa, o aluno, como sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças”. Isto porque, alunos com igual deficiência podem possuir diferentes necessidades educacionais e demandar diferenciados atendimentos.

Ao indagar sobre as dificuldades encontradas para a realização do AEE, as professoras indicaram algumas limitações relacionadas às salas de recursos multifuncionais, onde ocorre o AEE, as quais são mencionadas a seguir:

Se o espaço físico fosse maior seria melhor pra gente, daria pra desenvolver mais atividades. O que eu acho às vezes como dificuldade é a mudança de profissionais, porque às vezes o professor tá aqui há certo tempo, já sabe o método e de repente aquele profissional é mudado, aí vem um profissional que não tem, aí vai ter que aprender tudo outra vez aí, isso prejudica um pouco o trabalho (Entrevistada 1).

O espaço físico é um, outro é a própria dificuldade deles, que às vezes o conhecimento da gente não alcança ainda a dificuldade. Então, é necessário que a gente estude mais [...]. A preparação profissional, materiais didáticos, seria bom que tivesse mais recursos pedagógicos, como outros jogos diferentes, aqui tem, mas tem limitado. A questão da acessibilidade, se pudesse usar internet, computador, seria um atrativo a mais pra eles (Entrevistada 3).

A rotatividade profissional nos atendimentos do Centro foi apontada como um fator prejudicial ao desenvolvimento do trabalho efetivado na SRM por acarretar uma descontinuidade nos atendimentos. Esta instabilidade deve-se ao fato dos profissionais não possuírem vínculo empregatício com o Centro e serem cedidos pelo Município e Estado, podendo a qualquer momento ser direcionado para outro local de trabalho.

A necessidade de ampliar e atualizar permanentemente a aprendizagem e os conhecimentos específicos do AEE para responder as demandas dos alunos aparece com umas das preocupações das professoras, mesmo o Centro disponibilizando uma formação continuada para os professores de AEE. Para Bernado (2004, p. 1):

A formação de professores vem assumindo posição de destaque nas discussões relativas às políticas públicas. É uma preocupação que se evidencia nas reformas que vêm sendo implementadas na política de formação docente bem como nas investigações e publicações da área e nos debates acerca da formação inicial e continuada dos professores. Nessas dimensões, a formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho [...].

A formação continuada deve estar constantemente integrada às atividades e práticas profissionais desenvolvidas nos ambientes educacionais. Ela tem sido estratégia fundamental para formar professores que atuam no AEE, frente à demanda de profissionais habilitados que acompanha o processo de inclusão educacional. Segundo Wong (2012, p. 10), a inclusão deve ser considerada como um “processo não só educacional, mas social, cultural e político [...]”. Repensar, portanto, as metodologias, conteúdos e currículos, desenvolvendo estratégias que venham ao alcance de todos, envolvendo a sociedade em geral”. Assim, muitos desafios são postos ao sistema educacional, dentre eles: a conscientização dos que convivem em seus ambientes e da sociedade em geral, bem como a formação de professores para o AEE.

Outra limitação assinalada referiu-se à insuficiente quantidade e diversidade de recursos, como materiais didáticos e pedagógicos para realização do AEE, juntamente com a ausência de equipamentos específicos, como computadores com acesso a internet para utilizá-los enquanto atrativo a mais para dar suporte às necessidades educacionais dos alunos. De acordo com as falas abaixo verificamos que as SRM do Centro dispõem de recursos, como:

Dispõe de espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos, livros de literatura, livros temáticos, jogos pedagógicos, dominós, palavras cruzadas, etc (Entrevistada 2).

Espaço físico, mobiliário, material didático como papel, tesoura, lápis de cor, tinta guache, pincel, etc, recursos pedagógicos temos os jogos, livros paradidáticos, textos, alfabeto móvel e outros (Entrevistada 3).

Portanto, além de ser constituída de espaço físico composto por mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, a SRM deve dispor de acessibilidade e de equipamentos específicos (CNE, 2009). É importante enfatizar que desde 2011 o Centro aguarda a implantação da SRM pelo MEC contendo materiais diversificados e apropriados para as necessidades do seu público, que será de fundamental importância para o desenvolvimento do AEE e consequentemente favorecerá seus usuários.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o Atendimento Educacional Especializado do Centro de AEE da Organização Papel Marchê de Campina Grande/PB na ótica das professoras que atuavam no AEE da SRM, constatou-se que esta é uma temática complexa que envolve vários aspectos: socioeconômicos, políticos, culturais, psicológicos, jurídicos, etc.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que as professoras eram habilitadas para o exercício da docência, participavam de uma formação continuada para professores de AEE realizada no Centro e uma delas possui formação específica em educação especial.

No que se refere à realização e organização do AEE os dados indicaram que são consideradas as especificidades de cada aluno e no desenvolvimento das atividades são trabalhadas temáticas através da utilização de materiais didáticos e pedagógicos. Foi apontada a existência do planejamento e do trabalho interdisciplinar entre os professores da SRM e profissionais de outras áreas do Centro. Além disso, a formação profissional aparece como uma das preocupações das professoras para a realização de um AEE de qualidade.

No entanto, foram ainda verificadas limitações na efetivação do AEE, como a ausência de articulação entre os professores de AEE da SRM e os da sala regular de ensino, a rotatividade profissional, a insuficiente quantidade e diversidade de materiais didáticos e pedagógicos, bem como a ausência de equipamentos específicos.

A realidade aqui exposta faz parte de um contexto nacional mais geral, o qual se constitui atualmente num dos maiores desafios do sistema educacional brasileiro, a inclusão educacional de todos os alunos, inclusive daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que estão sendo inseridos nas salas de aula do ensino regular e no turno inverso devem receber o AEE. Os objetivos deste atendimento e da educação inclusiva estão definidos na legislação vigente, porém, ainda existe uma distância entre o que preconiza a lei e a prática social. O sistema de educação deve se adequar para receber todos os alunos por meio de mudanças nas instituições de ensino, nas práticas pedagógicas e nas atitudes das pessoas para de fato acontecer à inclusão educacional.

Este estudo permitiu constatar que o referido Centro vem aderindo aos pressupostos da Política Nacional de Educação Inclusiva através da oferta do AEE, embora enfrente limitações para ser implementado, organizado e realizado tal como propõe os aparatos legais. Tal compreensão sinaliza a necessidade do desenvolvimento de pesquisas e estudos que analisem as experiências brasileiras do AEE e possam desvelá-las ainda mais, visto que os trabalhos nesta área ainda são escassos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. G. **A política nacional de educação inclusiva**: um estudo de escolas da rede municipal de Gurinhém. 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado Educação)- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

ARAÚJO, C. A. G. Sala de recurso multifuncional. In: NUNES, L. R. O. P. et al (Orgs.). **Comunicar é preciso**: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPEE, 2011. p. 115-126.

BATALHA, D. V. Um breve passeio pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva Brasileira. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 9., 2009. **Anais...** Paraná: PUCPR, 2009.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BERNADO, E. S. Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ensino em ciclo(s). In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 6., 2004. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped Sudeste, 2004. p. 1-18.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001b.

BRASIL. **Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 out. 2001a.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: MEC, ACS, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto N° 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.571, de 17/09/2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 set. 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394**, de 23 de dezembro de 1996. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 dez. 1962.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971.

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

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

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

BRASIL. Portaria nº 36, de 09 de março de 2012. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, 09 mar. 2012.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1934.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1937.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1946.

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

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas emendas constitucionais nº 1/92 a 67/2010 e pelas emendas constitucionais de revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, 2011.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 02, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 04, de 02 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 2009.

CNS. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 out. 1996.

COSTA, G. L. M.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente no ensino médio no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 2011.

COUTINHO, M. T. C.; CUNHA, S. E. **Os caminhos da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2004.

FALCONI, E. R. M.; SILVA, N. A. S.; SILVA, N. I. **O atendimento educacional especializado – AEE**. Disponível em: <<http://www.logistica-iec.com.br/Estrat%C3%A9gias%20pedag%C3%B3gicas.pdf>>. Acesso em: 16 jun 2012.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.

GIL, A. C. **Metodologias e técnicas do serviço social**. Brasília: CNI/SESI, 1996. (Caderno Técnico: n. 23)

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2007.

GLAT, R.; BLANCO, L. 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. p. 15-35.

IAMAMOTO, M. V. A questão social no capitalismo. **Temporalis**, Brasília, ano 2, n. 3, jan/jun. 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2011**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 18 jun. 2012.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 1995. 387 f. Tese (Doutorado em Psicologia)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRANDA, A. A. B. **História, deficiência e educação especial**. Disponível em: <<http://livrosdamara.pbworks.com/f/historiadeeficiencia.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2012.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: CORDE, 2006.

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Quieroz/EDUSP, 1984.

PINTO, R. M. F. **Política educacional e serviço social**. São Paulo: Cortez, 1986.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1986.

RAMOS, R. **Passos para a inclusão**. São Paulo: Cortez, 2010.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMERO, A. P. H. **Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990:** configuração do atendimento e atuação do terceiro setor. 2006. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

ROPOLI, E. A. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília: MEC, 2010.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999. 176p.

SOUSA, C. M. M.; RAMALHO, M. N. A política pública de inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: em tela o caso do Programa de Tutoria Especial. In: CARNEIRO, M. A. B.; SOUZA, M. L. G. (Org.). **Extensão universitária:** desenvolvimento regional, políticas públicas e cidadania. João Pessoa: Editora da UFPB/ Editora Realize, 2011, v. 01.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração mundial sobre educação para todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem: UNESCO, 1990.

WONG, A. S. **A relação entre o atendimento educacional especializado e a inclusão responsável de educandos com deficiência intelectual na escola regular.** Disponível em: <http://www.pinhais.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/seminario/uploadAddress/Comunica%C3%A7%C3%A3o_Oral_-_Araceli_Sant_Anna_Wong%5B2250%5D.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2012.

ANEXOS

Anexo A - Aprovação do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA-UEPB
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA- PRPGP
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
COMPROVANTE SISNEP

Andamento do projeto - CAAE - 0418.0.133.000-11

Título do Projeto de Pesquisa				
AVALIAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO DE CAMPINA GRANDE/PB				
Situação	Data Inicial no CEP	Data Final no CEP	Data Inicial na CONEP	Data Final na CONEP
Aprovado no CEP	23/08/2011 11:16:03	06/10/2011 12:21:51		

Descrição	Data	Documento	Nº do Doc	Origem
2 - Recebimento de Protocolo pelo CEP (Check-List)	23/08/2011 11:16:03	Folha de Rosto	0418.0.133.000-11	CEP
3 - Protocolo Aprovado no CEP	06/10/2011 12:21:51	Folha de Rosto	0418.0.133.000-11	CEP
1 - Envio da Folha de Rosto pela Internet	18/08/2011 11:13:06	Folha de Rosto	FR455418	Pesquisador

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Profª Dra. Doralúcia Pedrosa de Araújo
 Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa