



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

LUCIENE OLIVEIRA CARNEIRO

**ACESSO E PERMANÊNCIA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS
PÚBLICAS DE PORTO SEGURO-BA**

MOSSORÓ

2017

LUCIENE OLIVEIRA CARNEIRO

**ACESSO E PERMANÊNCIA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS
PÚBLICAS DE PORTO SEGURO-BA**

Artigo apresentado ao Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Especialista em Atendimento Educacional Especializado.

Orientadora: Profa Dra Ady Canário de Souza Estevão.

MOSSORÓ2017

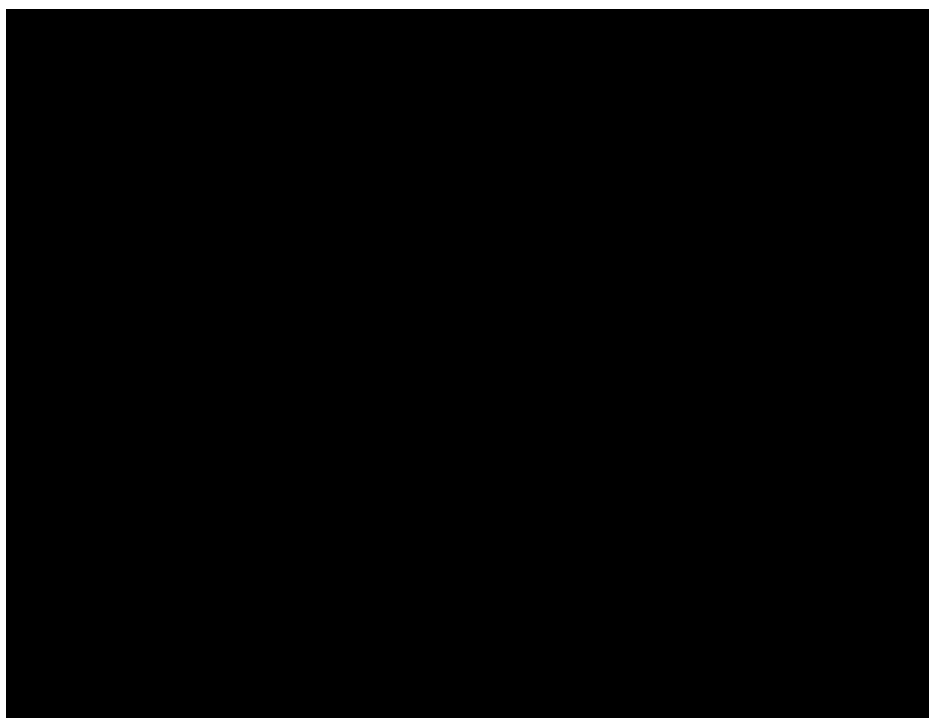
LUCIENE OLIVEIRA CARNEIRO

**ACESSO E PERMANÊNCIA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS
PÚBLICAS DE PORTO SEGURO-BA**

Artigo apresentado ao Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Especialista em Atendimento Educacional Especializado.

Defendida em: 01 / 07 / 2017.

BANCA EXAMINADORA



RESUMO

A inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação) no município de Porto Seguro nos leva a uma reflexão e ao mesmo tempo a uma inquietação. Neste sentido, esta pesquisa tem o objetivo geral buscar verificar o acesso permanência do aluno com deficiência em escolas públicas de Porto Seguro/BA. Sobretudo nas escolas contempladas com as Salas de Recursos Multifuncionais-SRM. Conhecer os profissionais, forma de ingresso para atuar no Atendimento Educacional Especializado-AEE, formação, público atendido, enfim, as mudanças que houve na escola em relação à inclusão do aluno com deficiência no ensino regular. Sabe-se que as discussões nessa perspectiva têm crescido a cada dia despertando um novo olhar para esse público, com novas metodologias com a finalidade de fazer dessas Pessoas, sujeitos protagonistas da sua própria história. A pesquisa classifica-se como quantitativa e exploratória e para coleta dos dados utilizamos como técnica o questionário. O estudo foi realizado em sete escolas do município contempladas com SRM. Os sujeitos de pesquisa foram os professores que atuam no AEE. A pesquisa nos proporcionou os seguintes resultados, dentre outros: 14% dos professores são formados em Geografia, 14% Normal superior, 29% Letras e 43% Pedagogia, 29% não fazem cursos de formação continuada, 71% dos professores fazem curso de formação continuada com investimento próprio, pois o município não oferece formação aos professores, dificultando assim o acesso, permanência e aprendizagem do alunos com deficiências nas escolas regulares. 57% das SRM funcionam como núcleo, chegando a atender 10 escolas municipais. Em relação à quantidade de alunos assistidos no AEE pudemos perceber o número expressivo devido ao atendimento do público diversificado. Esta prática está descaracterizando o perfil do atendimento, justificando o motivo da superlotação das SRM. A matrícula do aluno com deficiência acontece apenas para justificar a inclusão por força da Lei. Na análise dos dados percebemos contradição nas respostas de alguns professores. O acesso e permanência dos alunos com deficiência é possível, basta que o poder público assuma com responsabilidade e compromisso com essas Pessoas, ofertando cursos de formação continuada aos profissionais da educação; Implementação de novas SRM; Concurso público na área de Educação Especial, dentre outros. Deverão ser feitas consulta de satisfação e opinião pública sobre as políticas de inclusão na educação, e que nós professores continuemos pesquisando, propondo discussões, questionamentos, enfim, é necessário uma provocação, pois repensando nossa prática e problematizando nossa realidade as mudanças irão acontecer.

PALAVRAS-CHAVE: DISCURSO; INCLUSÃO; DEFICIÊNCIA.

ABSTRACT

The inclusion of special education target students (students with disabilities, global developmental disorders, high skills / giftedness) in the city of Porto Seguro leads us to a reflection and at the same time to a restlessness. In this sense, this research has the general objective to verify the access permanence of the student with deficiency in public schools of Porto Seguro / BA. Especially in schools covered by the Multifunctional Resource Rooms -SRM. To know the professionals, form of entrance to act in the Specialized Educative Attendance- AEE, training, attended public, finally, the changes that were in the school in relation to the inclusion of the student with deficiency in the regular education. It is known that the discussions in this perspective have been growing every day to awaken a new look for this public, with new methodologies with the purpose of making these People, protagonists protagonists of their own history. The research is classified as quantitative and exploratory and for data collection we use as a technique the questionnaire. The study was carried out in seven municipal schools with SRM. The research subjects were the teachers who work in the ESA. The research provided us with the following results, among others: 14% of the teachers are graduates in Geography, 14% are higher, 29% are letters and 43% are pedagogical, 29% do not take continuing education courses, 71% Continued with self-investment, since the municipality does not offer training to teachers, thus hindering access, permanence and learning of students with disabilities in regular schools. 57% of the SRM function as a nucleus, reaching 10 municipal schools. In relation to the number of students assisted in the ESA we were able to perceive the expressive number due to the attendance of the diversified public. This practice is characterizing the service profile, justifying the reason for the overcrowding of SRM. The enrollment of the disabled student happens only to justify inclusion under the Law. In the analysis of the data we perceive contradiction in the answers of some teachers. Access and permanence of students with disabilities is possible, it is enough that the public authorities assume responsibility and commitment with these people, offering continuing education courses to education professionals; Implementation of new SRMs; Public tender in the area of Special Education, among others. There should be consultation of satisfaction and public opinion on the policies of inclusion in education, and that we teachers continue to research, proposing discussions, questions, in short, a provocation is necessary, because rethinking our practice and problematizing our reality changes will happen.

KEY WORDS: SPEECH; INCLUSION; DEFICIENCY.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação) no município de Porto Seguro nos leva a uma reflexão e ao mesmo tempo uma inquietação. Neste sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral, verificar o acesso permanência do aluno com deficiência em escolas públicas de Porto Seguro/BA e de forma específica refletir sobre os alunos com deficiência à luz da Política Nacional de Educação Especial; Analisar o discurso do professor do AEE a cerca da inclusão dos alunos com deficiência em escolas da rede municipal; Conhecer a forma como está sendo desenvolvido o Atendimento Educacional Especializado-AEE nas escolas contempladas com as salas de recursos multifuncionais. Conhecer os profissionais, forma de ingresso para atuar no AEE, formação, público atendido, enfim, as mudanças que houve na escola em relação à inclusão do aluno com deficiência no ensino regular. Sabe-se que as discussões nessa perspectiva têm crescido a cada dia despertando um novo olhar para esse público, com novas metodologias com a finalidade de fazer dessas Pessoas, sujeitos protagonistas da sua própria história. A educação inclusiva está firmada nos documentos oficiais, onde afirmam que cabe a escola receber os alunos em situação de inclusão e buscar formas de fazer a inclusão em todo o processo educacional. Sabe-se ainda que, frequentar a escola é um direito do educando independente de suas limitações, mas faz-se necessário que haja um ensino que o contemple, sem, contudo minimizar as possibilidades de usufruir do currículo comum.

A pesquisa classifica-se como quantitativa e exploratória e para coleta dos dados utilizamos como técnica o questionário. O estudo foi realizado em sete escolas do município contempladas com SRM. Os sujeitos de pesquisa foram os professores que atuam no AEE. Além da pesquisa bibliográfica, por encontrar-se no campo qualitativo-interpretativo. Os dados foram trabalhados através de análises e interpretações. Sendo assim, a pesquisa se constituiu em três fases distintas, a saber: construção e sistematização de dados, interpretações dos dados e as considerações finais. Contudo, para promover uma educação inclusiva de qualidade, faz-se necessário pensarmos em algumas questões que são de fundamental importância para este processo, a saber; pensar nos espaços físicos e pedagógicos da escola; refletir sobre a formação continuada dos profissionais da educação e da contribuição dessas formações para um fazer pedagógico eficaz; bem como pensar nas políticas destinadas a este público, sobretudo no município de Porto Seguro.

O município de Porto Seguro-BA possui 109 escolas, em 2010 foi ofertado pelo Programa de Ações Articuladas-PAR, doze Salas de Recursos Multifuncionais-SRM contempladas pelo Ministério de Educação e Cultura MEC, com o objetivo de complementar ou suplementar a escolarização dos alunos com deficiências, altas habilidades/superdotação no contraturno da escola regular, com a finalidade de auxiliar o professor do ensino regular na promoção de acessibilidade ao currículo, adaptações nas atividades, avaliações e metodologias diversificadas, bem como fomentar a discussão e reflexão das questões concernentes à educação inclusiva, dando possibilidades de acesso e permanência ao aluno com deficiência ter o seu direito garantido. Para contribuir nos resultados dessa pesquisa, foi realizada uma reflexão com autores no embasamento teórico que discutem sobre os processos de inclusão escolar. Para tanto, foram realizadas as entrevistas com sete professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais, em sete escolas do município de Porto Seguro-BA. A pesquisa nos proporcionou os seguintes resultados, dentre outros: 14% dos professores são formados em Geografia, 14% Normal superior, 29% Letras e 43% Pedagogia, 29% não fazem cursos de formação continuada, 71% dos professores fazem curso de formação continuada com investimento próprio, pois o município não oferece formação aos professores, dificultando assim o acesso, permanência e aprendizagem do alunos com deficiências nas escolas regulares. 57% das SRM funcionam como núcleo, chegando a atender 10 escolas municipais. Em relação à quantidade de alunos assistidos no AEE pudemos perceber o número expressivo devido ao atendimento do público diversificado. Esta prática está descaracterizando o perfil do atendimento, justificando o motivo da superlotação das SRM. A matrícula do aluno com deficiência acontece apenas para justificar a inclusão por força da Lei. Na análise dos dados percebemos contradição nas respostas de alguns professores. Vale ressaltar que, não se pretende culpabilizar os sistemas de ensino, tampouco os professores diante dos entraves na implementação de uma proposta que de fato seja inclusiva, como estabelecida nos documentos oficiais, mas, sobretudo constitui em trabalho que seja uma ferramenta de pesquisa aos interessados nesta área.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Para se compreender as mudanças das práticas discursivas do acesso à educação do aluno com deficiência, é necessário inserir este grupo social numa estrutura maior, ou seja, numa macroestrutura que é o contexto social-histórico. Analisar como a pessoa com

deficiência é visto em épocas distintas nas práticas discursivas/ideológicas, pois a imagem que a sociedade tem sobre este grupo mudou e continua mudando ao longo do tempo, com base nas transformações ou embates de formações ideológicas, a esse respeito Orlandi contribui:

As condições de produção implicam o que é material(a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional(a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica... Na relação discursiva, são as imagens que constituem as diferentes posições. E isto se faz de tal modo que o que funciona no discurso não é o operário visto empiricamente mas o operário enquanto posição discursiva produzida pelas formações imaginárias (ORLANDI, 2005, p. 40 e 41).

A partir de meados do século XX, com a intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação a que estão submetidas às pessoas com deficiência, surge, em âmbito mundial, a defesa de uma sociedade inclusiva. Nesse sentido, buscando enfrentar o desafio de construir projetos capazes de superar os processos históricos de exclusão, a conferência Mundial de Educação para todos, Jomtien (1990), chama a atenção dos países para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover as transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência do sujeito na escola.

Os principais referenciais que enfatizam a educação de qualidade para todos, ao constituir a agenda de discussão das políticas educacionais, reforçam a necessidade de elaboração e implementação de ações voltadas para a universalização do acesso na escola no âmbito da educação fundamental, a oferta da educação infantil nas redes públicas de ensino, a estruturação do atendimento às demandas de alfabetização e da modalidade de educação de jovens e adultos, além da construção da gestão democrática da escola.

A Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em 1994, propõe aprofundar a discussão, problematizando os aspectos acerca da escola acessível a todos os estudantes. A partir desta reflexão acerca das práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, o documento Declaração de Salamanca (1994) e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais proclama que as escolas comuns representam o meio eficaz para combater as atitudes discriminatórias, e ressalta:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem

acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizadas (BRASIL, 2006, p. 17 e 18).

Paradoxalmente ao crescente movimento mundial pela inclusão, em 1994 o Brasil publica o documento Política Nacional de Educação Especial, alicerçada no paradigma integracionista, fundamentado no princípio da normalização, com foco no modelo clínico de deficiência, atribuindo às características físicas, intelectuais ou sensoriais dos estudantes, um caráter incapacitante que constitui em impedimento para sua inclusão educacional e social. Esse documento define como modalidades de atendimento em educação especial no Brasil: as escolas e classes especiais; o atendimento domiciliar, em classe hospitalar e em sala de recursos; o ensino itinerante, as oficinas pedagógicas; a estimulação essencial e as classes comuns. Mantendo a estrutura paralela e substitutiva da educação especial, o acesso de estudantes com deficiência ao ensino regular é condicionado, conforme expressa o conceito que orienta quanto à matrícula em classe comum:

Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também, são matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (BRASIL, 1994, p. 19).

Ao invés de promover a mudança de concepção favorecendo os avanços no processo de inclusão escolar, essa política demonstra fragilidade perante os desafios inerentes à construção do novo paradigma educacional. Ao conservar o modelo de organização e classificação de estudantes, estabelece-se o antagonismo entre o discurso inovador de inclusão e o conservadorismo das ações que não atingem a escola comum no sentido da sua ressignificação e mantém a escola especial como espaço de acolhimento daqueles estudantes considerados incapacitados para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos.

Nesse período as diretrizes educacionais brasileiras respaldam o caráter substitutivo da educação especial, embora expressem a necessidade de atendimento às especificidades apresentadas pelo estudante na escola comum. Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) quanto a Resolução 02 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001) denotam ambiguidades quanto à organização da Educação Especial e da

escola comum no contexto inclusivo. Ao mesmo tempo em que orientam a matrícula de estudantes público alvo da educação especial nas escolas comuns da rede regular de ensino, mantém a possibilidade do atendimento educacional especializado substitutivo à escolarização.

No início do século XXI, a proposta de um sistema educacional inclusivo passa, então, a ser percebida na sua dimensão histórica, enquanto processo de reflexão e prática, que possibilita efetivar mudanças conceituais, político e pedagógicas, coerentes com o propósito de tornar efetivo o direito de todos à educação, preconizado pela Constituição Federal de 1988.

A Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência outorgada pela ONU em 2006 é ratificada pelo Brasil como emenda constitucional, por meio do Decreto Legislativo 186/2008 e pelo Decreto Executivo 6949/2009. Este documento sistematiza estudos e debates mundiais realizados ao longo da última década do séc. XX e nos primeiros anos deste século, criando uma conjuntura favorável à definição de políticas públicas fundamentadas no paradigma da inclusão social. Esse tratado internacional altera o conceito de deficiência que, até então, representava o paradigma integracionista, calcado no modelo clínico de deficiência. Nesse contexto, a condição física, sensorial ou intelectual da pessoa se caracterizava como obstáculo a sua integração social, cabendo à pessoa com deficiência, se adaptar às condições existentes na sociedade. Segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (ONU, 2009)

No paradigma da inclusão, à sociedade cabe promover as condições de acessibilidade necessárias a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viverem de forma independente e participarem plenamente de todos os aspectos da vida. Nesse contexto, a educação inclusiva torna-se um direito inquestionável e incondicional para todos que dela necessitar.

2.2 A ESCOLA DOS DIFERENTES E A ESCOLA DAS DIFERENÇAS

A escola das diferenças é a escola na perspectiva inclusiva, sua pedagogia tem como objetivo, questionar, contrapor-se, discutir e desconstruir as práticas que até então têm mantido a exclusão, por criarem uma organização dos processos de ensino e aprendizagem rígidos, inflexíveis, firmados sobre a exclusão das diferenças. Na perspectiva de (ROPOLI, 2010, p.18) a escola se torna inclusiva “quando reconhece as diferenças dos alunos diante do

processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas”.

Sabe-se que para atender a todos e cada vez melhor, a escola precisa continuar se modificando, buscando reorganizar-se atendendo eficazmente as demandas do público que dela necessita, todavia, esse processo contínuo de transformações exige muito trabalho. Cada escola ao optar em romper com os paradigmas excludentes e formas heterogêneas de ensino, terá de encontrar soluções próprias para os seus problemas, pois as transformações só acontecem quando todos os envolvidos assumem seu papel neste sistema e, não quando obrigados pelas legislações. Desse modo, tanto os diretores, coordenadores, como, professores, alunos, pais, enfim, toda a comunidade escolar, precisa assumir o compromisso de se organizar e construir um espaço inclusivo, ou seja, um espaço aberto a discussões, em que todos têm o direito de expressar-se, direito de ser e viver suas singularidades.

O salto da escola dos diferentes para escola das diferenças demanda conhecimento, determinação, decisão. As propostas de mudanças variam e dependerão de disposição, discussões, estudos, levantamento de dados e iniciativas a serem compartilhadas pelos seus membros, enfim, de gestões democráticas das escolas, que favoreçam essa mudança. (ROPOLI, 2010, p. 11).

Segundo Coll, et al (2004), as escolas que respondem melhor a inclusão não apenas contribui para seu adequado desenvolvimento, como também são as que mais se desenvolvem enquanto instituição. Todavia, salientam que, para que de fato a diversidade esteja inclusa na escola, faz-se necessário que seja um espaço aberto às mudanças, pois romper com o conservadorismo requer uma transformação profunda. Os autores em questão seguem apresentando quatro eixos na escola que deverão ser avaliados e, reorganizados para que o espaço se torne inclusivo, a saber: Projeto Político Pedagógico; currículo (objetivos, metodologias, estratégias, avaliação e recursos); recursos humanos; recursos materiais.

O Projeto Político Pedagógico-PPP é um documento deveras importante, pois é nele e através dele que a instituição definirá sua forma de organização; as particularidades e necessidades da localidade. Ele reflete a singularidade do grupo que o produziu, suas escolhas e especificidades. Ao se construir e/ou reformular o projeto institucional, a escola deverá reunir todos os envolvidos, a comunidade em geral para discutir o que será colocado como necessidade, demanda, é neste momento que se deve pensar na multiplicidade de sujeitos que são atendidos; refletir sobre que tipo de educação se deseja ofertar, para que tipo de sociedade. Ropoli (2010, p. 10), ratifica:

O PPP não pode ser um documento paralelo que não diz respeito, que não atravessa o cotidiano escolar e fica restrito à categoria de um arquivo ou de uma alegoria, de caráter residual. Ele altera a estrutura escolar em escrevê-lo e arquivá-lo nos registros da escola só serve para acomodar a consciência dos que não têm um verdadeiro compromisso com uma escola de todos, por todos e para todos.

Nesse sentido, o PPP se constitui documento primordial, de grande importância, a escola que se diz inclusiva precisa primeiramente, sistematizar suas decisões e escolhas no seu Projeto institucional, pois ele fornece apoio para a elaboração do planejamento e o desenvolvimento do trabalho da equipe, permitindo que suas metas sejam avaliadas processualmente, de modo a se saber até que ponto avançou.

No tangente ao currículo, segundo eixo de mudanças citado por Coll, et al. (2004), onde os mesmos trazem o conceito de currículo aberto e flexível, em oposição à cultura conservadora de rigidez e organização curricular estático cuja proposta curricular flexível é a que melhor representa a diversidade humana, pois são construídos estabelecendo aprendizagens mínimas para que todos os alunos adquiram certos elementos básicos da cultura, e, a instituição a partir das aprendizagens mínimas, elaboram uma proposta particular, adequando, desenvolvendo e enriquecendo o currículo oficial, levando em consideração as características dos seus alunos e do contexto sociocultural de referência.

Um currículo aberto é condição fundamental para responder à diversidade, já que permite tomar decisões refletidas e ajustadas às diferentes realidades sociais, culturais e individuais. Mas não é uma condição suficiente. Além disso, a resposta à diversidade implica um currículo amplo e equilibrado quanto ao tipo de capacidades e conteúdos que contempla. (COLL, 2004, p. 291).

Desse modo, se o currículo expressa as aprendizagens tidas como essenciais para formar indivíduos para se tornarem membros de uma sociedade, esse, deve ser o referencial para todos os alunos, fazendo apenas as adaptações necessárias para que todos se desenvolvam. Sendo assim, diversificam-se os objetivos, a metodologia, estratégias, recursos materiais, avaliação, com relação ao conhecimento escolar mais diverso, este, deve ser abordado de formas distintas.

As adaptações curriculares estão asseguradas na legislação, a Leis e Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no artigo 59, inciso primeiro afirma: “I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, para atender às suas necessidades;”. (BRASIL,1996)

Concernente aos recursos materiais, segundo os autores Coll, et al. (2004),, uma

escola para a diversidade implica pensar, também, no aproveitamento máximo dos recursos materiais disponíveis e sua organização adequada. Necessário se faz pensar sobre os critérios que devem orientar a seleção e elaboração de alguns materiais que facilitem o ensino e aprendizagem dos alunos, sendo imprescindível a priori conhecer as necessidades da clientela, suas habilidades e limitações, e refletir no que pode ser adaptado para facilitar seu desenvolvimento. Mantoan (2011) ressalta que, ensinar atendendo as diferenças não resulta em mudar a maneira de ensinar a criança com deficiência, mas sim de adotar uma nova proposta pedagógica integradora, a qual atenda as diferenças de todos os estudantes, porém isso depende de abandonar as condições de um ensino, revendo o modo transmissivo, o qual leva o sujeito a copiar sempre um modelo posto pelo sistema educacional, mas procurar metodologias que contribuam com a aprendizagem desses estudantes.

2.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O Atendimento Educacional Especializado-AEE faz parte de uma política pública do governo Federal, criada a partir do decreto N° 6.571, de 17 de setembro de 2008, e destina recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), cujo objetivo é complementar e/ou suplementar o currículo do ensino regular para alunos público-alvo da Educação Especial. Conforme Bedaque (2015, p.20).

Consideramos que esse atendimento pode ser significativo, pois sua disseminação amplia no serviço público a oferta de educação complementar ou suplementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, podendo oferecer à escola o apoio.

Esta política pública foi desenvolvida segundo as discussões em vigor sobre a inserção da pessoa com deficiência na escola, convivendo com os demais de igual modo, conforme supracitado, houve movimentos e acordos para se promover uma educação igualitária para todos independente das condições dos sujeitos/alunos. Neste sentido, as Salas de Recursos Multifuncionais foram fundadas com o objetivo de ser um apoio tanto aos professores quanto aos alunos beneficiários desta proposta.

Neste sentido, a organização do atendimento educacional especializado busca considerar as peculiaridades de cada aluno, pois educandos com a mesma deficiência poderá necessitar de atendimentos diferenciados. Para tanto, antes de se fazer o plano de atendimento de cada aluno, faz-se necessário conforme Ropoli (2010, p.19) “olhar o aluno buscando atentar-se para a sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e preferências”.

Assim sendo, o sujeito aprendiz é colocado no centro do processo de ensino-aprendizagem e, é através dele, de sua escuta e observação que a escola terá pistas e/ou indícios de como ensiná-lo. Nesta perspectiva há que se pensar no profissional que atuará nestas salas, na formação desses sujeitos, pois não se pode pensar em mudanças sem conhecimento e reflexão. Para tanto Ropoli (2010), salienta sobre qual a formação específica para atuar no AEE.

Para atuar no AEE, os professores devem ter formação específica para esse exercício, que atenda aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nos cursos de formação continuada, aperfeiçoamento ou especialização, indicados para esta formação os professores atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE para melhor atender seus alunos. (ROPOLI, 2010 p.28)

A autora ainda contribui pontuando os conteúdos que concernem ao professor das salas multifuncionais desenvolverem, pois se sabe que muitas vezes a escola, bem como os familiares tendem a confundir o atendimento especializado com reforço escolar, assim, faz-se necessário além de se pensar na formação do profissional que irá atuar na sala, discutir junto à comunidade escolar sobre os conteúdos e a forma como devem ser explanados.

São conteúdos do AEE: Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e LIBRAS tátil; Alfabeto digital; Tadoma; Língua Portuguesa na modalidade escrita; Sistema Braille; Orientação e mobilidade; Informática acessível; Sorobã; Estimulação visual; Comunicação alternativa e aumentativa; Desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva. (ROPOLI, 2010 p.27).

Os conteúdos a serem trabalhados com os alunos público-alvo da educação especial são abordados de forma lúdica, descontraída, de modo que sintam-se motivados a irem ao atendimento. Neste sentido, há que se pensar na diversidade de recursos que se deve ter na sala, de modo a facilitar o processo de ensino-aprendizagem tornando-o mais concreto e menos abstrato. A esse respeito Ropoli (2010, p. 27) assevera:

São recursos do AEE: materiais didáticos e pedagógicos acessíveis (livro, desenhos, mapas, gráficos e jogos táteis, em LIBRAS, Braille, em caráter ampliado, com contraste visual, imagético, digitais, dentre outros), tecnologias da informação e comunicação (TICS) acessíveis (mouses, acionadores, teclados com coméias, sintetizadores de voz, linha Braille, entre outros; Recursos ópticos (pranchas de CAA, engrossadores de lápis, ponteira de cabeça, plano inclinado, tesouras acessíveis, quadro magnético com letras imantadas, entre outros).

Além dos recursos materiais que já foram citados, há que se pensar em recursos imateriais, que dizem respeito aos apoios advindos das instituições públicas tais como a

família, saúde, cultura, esporte. Pois somente o profissional da educação não consegue resolver todos os problemas que surgirão, mas, quando se juntam forças e há parcerias, tudo se torna mais fácil, afinal de contas, o trabalho do atendimento educacional especializado funcionando sozinho, é uma forma de segregação. Em Porto Seguro-BA, na pesquisa feita nas salas de recursos multifuncionais, houve muitas falas afirmando que um dos problemas encontrados no AEE é justamente a falta de apoios e parcerias, inclusive, e, sobretudo, por parte dos familiares.

3. METODOLOGIA

Pesquisa realizada por Luciene Oliveira carneiro estudante do Curso de Especialização no AEE pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) tendo como orientadora Profa Dra Ady Canário de Souza Estevão, com a finalidade de verificar o acesso e permanência do aluno com deficiência nas escolas pública em Porto seguro-BA. Classifica-se como quantitativa e exploratória e para coleta dos dados utilizamos como técnica o questionário. O estudo foi realizado no período de 02/05/2017 à 12/05/2017 em sete escolas do município contempladas com a SRM. Os sujeitos de pesquisa foram os professores que atuam no AEE. A pesquisa se desenvolveu através de entrevistas com sete professores atuantes no AEE. Busca em seu bojo apontar principalmente questões sobre a organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais na oferta do AEE. Para essa pesquisa foi necessário documento de autorização que foi encaminhado às escolas com antecedência.

3.1 Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em instituições de ensino fundamental I e II. Os professores entrevistados se mostraram bastante interessados em contribuir com a presente pesquisa, uma vez que o assunto demanda muita inquietação por parte de todos os profissionais que atuam no AEE, na certeza de que serão apresentados os resultados à Secretaria Municipal de Educação, visando melhoria e qualidade no AEE.

3.2 Participantes

Todos os participantes da pesquisa fazem parte do quadro efetivo de funcionários públicos municipais. Foram precisos nas respostas do questionário, e houve discussões proveitosas sobre as questões de acesso e permanência da pessoa com deficiência na rede municipal. Na análise dos dados percebemos contradição nas respostas de alguns professores,

Por medo de falar a verdade preferiam omitir informações, chegando a relatar as angústias e dificuldades, porém pedindo para não que não fosse relatada de forma escrita na pesquisa.

3.3 Características dos professores

P1- Tem 58 anos, formada em Geografia. Pós- Graduada em Psicopedagogia Institucional, Neuropsicopedagogia, Libras. Tem participado de formações na área com investimento próprio. Trabalha na sala do AEE há sete anos.

P2- Tem 50 anos, é formada em Curso Normal Superior, pós-graduada em Psicopedagogia Institucional. Não possui cursos de aperfeiçoamento profissional. Trabalha há dois anos no atendimento especializado.

P3- Tem 59 anos, é formada em Pedagogia, pós-graduada em educação Especial, Psicopedagogia Institucional, Educação Infantil, Alfabetização e Letramento, Docência no ensino superior, Supervisão escolar. Trabalha no AEE há dois anos.

P4- Tem 50 anos, formada Pedagogia. Pós-Graduada em psicopedagogia Institucional, Educação Inclusiva e Especial. É mestranda. Atua no AEE desde 2009. Pretende fazer cursos ofertados pelo Município.

P5- Tem 35 anos, formada em Pedagogia, Pós-graduada em Educação Especial. Não possui cursos de extensão e/ou formação continuada. Atua na Sala Especial desde 2013.

P6- 40 anos, é formada em Pedagogia. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Possui curso de extensão em Libras. Atua há três anos no AEE.

P7- Tem 28 anos, formada em Letras, pós-Graduada em Educação Especial, Pós-Graduada em Linguística Aplicada. Possui diversos cursos, todavia realizados com investimento próprio.

3.4 Instrumentos de construção de Dados

O instrumento de pesquisa foi feito através de questionário e observações. As escolas foram escolhidas por conter a SRM para oferta do AEE aos alunos público alvo da educação especial, haja vista que o presente trabalho pretende verificar o acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino regular, voltando o olhar para as mudanças que se deram neste processo de inserção a partir desta política pública. A abordagem foi simples: O diretor foi informado à respeito do curso de especialização no AEE, pela UFRSA (Universidade Federal Rural do Semi-Árido) Polo de Mossoró, RN, que precisava fazer uma pesquisa qualitativa com a finalidade de entender como se dá o acesso e permanência do aluno com

deficiência nas escolas pública de Porto Seguro-BA. Em seguida direcionado à SRM para que o professor do AEE participasse da pesquisa.

4. Resultados/Discussão

A pesquisa nos proporcionou os seguintes resultados, dentre outros: 14% dos professores são formados em Geografia, 14% Normal superior, 29% Letras e 43% Pedagogia, 29% não fazem cursos de formação continuada, 71% dos professores fazem curso de formação continuada com investimento próprio, pois o município não oferece formação aos professores, dificultando assim o acesso, permanência e aprendizagem do alunos com deficiências nas escolas regulares. 57% das SRM funcionam como núcleo, chegando a atender 10 escolas municipais. Em relação à quantidade de alunos assistidos no AEE pudemos perceber o número expressivo devido ao atendimento do público diversificado. Esta prática está descaracterizando o perfil do atendimento, justificando o motivo da superlotação das SRM. A matrícula do aluno com deficiência acontece apenas para justificar a inclusão por força da Lei. Na análise dos dados percebemos contradição nas respostas de alguns professores. Para contribuir nos resultados dessa pesquisa, foi realizada uma reflexão com autores no embasamento teórico que discutem sobre os processos de inclusão escolar. Apresentaremos de forma discursiva e reflexivos dados comentados e observados nas salas de recursos multifuncionais partícipes da pesquisa de campo, sobre o processo de acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino regular. Na implementação das SRM em 2010, não se exigia formação específica para professores atuarem no AEE. É notório a divergência do número de matrículas de alunos nas SRM. Salas com altos índices de matrícula, chegando a um professor atender cerca de sessenta alunos, afetando assim o desenvolvimento acadêmico desse público, Conforme observamos, muitos profissionais que trabalham no AEE, não atendem apenas o público-alvo da Educação Especial. Esta prática acaba descaracterizando o perfil do atendimento, culminando assim para que a sala seja vista como reforço escolar, bem como justifica as superlotações das salas. Salientamos que o acesso e permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial nas instituições que fizeram parte da pesquisa de campo, segundo os professores, são orientados a não se preocupar com estes sujeitos, e que os mesmos estão na escola apenas para socializar. Todavia, conforme discussões firmadas nesta pesquisa, com base nos documentos oficiais, o educando precisa estar matriculado e inserido na prática pedagógica, é necessário acesso ao currículo, tempo flexível para realização das atividades, metodologias diversificadas, dentre outras. Vale ressaltar que as dificuldades encontradas pelos profissionais das instituições são: Parceria entre AEE, família, saúde,

professores do ensino regular. Ciente de que o Atendimento Educacional Especializado não se organiza de modo autônomo, mas como parte de um sistema que possui outras partes. Família, saúde e Educação devem caminhar juntos, caso contrário nenhuma mudança se materializa na proporção do acesso e permanência do sujeito aluno com deficiência nas instituições de ensino. Alguns professores relataram que as salas do AEE estão superlotadas, o que dificulta fazer um atendimento com a qualidade que se espera. Tal problema se deu por apenas as Salas de Recursos Multifuncionais ofertar o AEE, sendo que o mesmo poderá ser ofertado por outras instituições : ONGs, APAE, dentre outras instituições sem fins lucrativos. Observamos ainda, que muitos professores realizam o AEE com caráter de reforço escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso e permanência dos alunos é possível, basta que o poder público assuma com responsabilidade e compromisso com essas Pessoas, ofertando cursos de formação continuada aos profissionais da educação; Implementação de novas Salas de Recursos Multifuncionais em escolas da rede municipal; Concurso público na área de Educação Especial, Oferta do AEE por outras instituições, dentre outros. Deverão serem feitas consulta de satisfação e opinião pública sobre as políticas de inclusão na educação, e que nós professores continuemos pesquisando, propondo discussões, questionamentos, enfim, é necessário uma provocação, pois repensando nossa prática e problematizando nossa realidade as mudanças irão acontecer.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a inclusão é um direito assegurado pela Constituição Federal, e o grande desafio da escola hoje é criar condições de acesso e permanência dos sujeitos alunos com deficiência no ensino regular. Quando se pensa numa escola na perspectiva inclusiva, há que se pensar num conjunto de fatores que precisam ser repensados e discutidos de modo a se promover uma educação de fato inclusiva. Vale ressaltar que a formação continuada dos profissionais da educação, não tão somente o professor do AEE, pois sem continuidade de conhecimento é provável que não haja mudanças.

REFERÊNCIAS

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula, **Atendimento educacional especializado** - Mossoró, 2015.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

Brasil/MEC, **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Curitiba- PR, 2006.

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

Coll, Álvaro Marchesi e Jesús Palacios. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 6ª Ed, 2005.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. [et.al]. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

Saberes e práticas da inclusão : **recomendações para a construção de escolas inclusivas**. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

APÊNDICE A- PESQUISA REALIZADA COM PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Gráfico 01: Formação dos professores que atuam no AEE

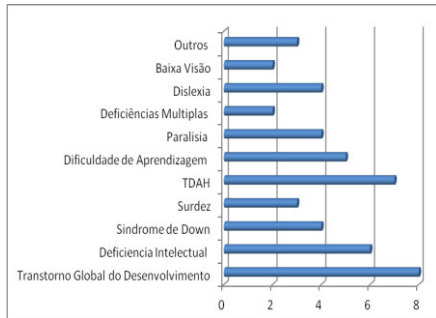


Gráfico 02: Quantidade de alunos assistidos no AEE

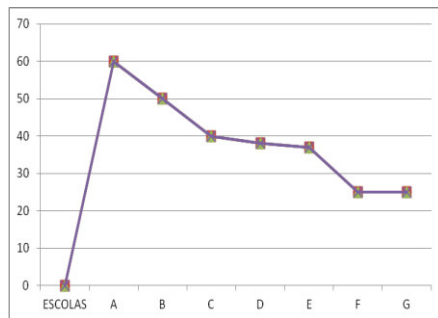


Gráfico 03: Frequência das Especificidades apresentadas nas salas de AEE

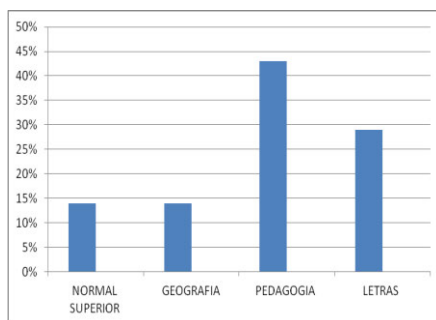


Gráfico 04: Como ocorre o a cesso e permanência dos alunos

