

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A EFETIVAÇÃO DE UM PROCESSO

Rosimeire Gonçalves Braga Oliveira¹
Viviel Rodrigo José de Carvalho²

RESUMO

Este artigo aborda questões sobre um serviço da educação especial na perspectiva da educação inclusiva: o Atendimento Educacional Especializado – AEE. A escolha do tema se justifica primeiramente pela condição obrigatória da oferta do AEE pelos sistemas de ensino, mas também, por acreditar na sua importante função que é a de eliminar barreiras para a plena participação dos alunos público-alvo da educação especial nas escolas comuns, considerando suas necessidades específicas. O objetivo deste estudo é abordar os princípios estabelecidos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva sobre o AEE, considerando seus limites e possibilidades. Este propósito será conseguido através de revisão bibliográfica. Esta pesquisa apontou que a construção de caminhos para a efetivação do AEE não é tarefa fácil, é um processo que exige o envolvimento de todos os que estão se empenhando para que as escolas se tornem ambientes educacionais plenamente inclusivos.

Palavras-chave: Escola Inclusiva. AEE. Sala de Recursos Multifuncionais.

1 INTRODUÇÃO

Valorizar as diferenças, atender a todos na escola, incorporar a diversidade, sem nenhum tipo de distinção. Fazer a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais é estar diante de um grande desafio, pois apesar do tema fazer parte de todos os cenários onde se discutem a educação, ainda desperta muita polêmica. O que é? A quem interessa? Como fazer? Suas repercussões, envolvendo os aspectos políticos, ideológicos, econômicos, sociais e pedagógicos preveem mudanças de atitudes e ações planejadas para serem implementadas em contexto mais amplo.

Nesta perspectiva, a constituição de uma sociedade inclusiva implica também na transformação da escola num espaço privilegiado para que todos, com ou sem deficiência,

¹ Licenciada em História pela FAFI – Faculdade de Filosofia e Letras de Varginha. Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS. Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS.

² Graduado em Enfermagem, Especialista em Enfermagem do Trabalho e Docência no Ensino Superior pelo UNIS/MG, Mestre em Ciências da Saúde pela USF/SP. E-mail: viviel@unis.edu.br.

desde crianças, possam socializar, construir conhecimentos, compartilhar saberes. É aquela que aceita e se prepara para a diversidade como algo natural, e ainda, assegura o desenvolvimento das potencialidades de cada um e atende com qualidade as diferenças das crianças. Em outras palavras, a construção de uma escola inclusiva envolve todo o sistema e suas condições de acessibilidade física, pedagógica, transporte, formação e valorização dos profissionais. Enfim, prevê ações de diversas naturezas que visam a efetivação do direito à diversidade e que garantam a inclusão.

E para que os alunos com deficiências e condutas típicas, devido às suas particularidades, tenham assegurado o seu direito à educação, é previsto um conjunto de serviços denominado Atendimento Educacional Especializado – AEE. Em linhas gerais, o AEE proporciona diferentes alternativas de atendimento, de acordo com as necessidades educacionais especiais de cada aluno, e deve ser oferecido, preferencialmente, dentro das escolas comuns, mas pode também ser realizado fora da rede regular de ensino; é um serviço complementar e não substituto da escolarização.

Assim, a busca por conhecimentos que contribuem para a permanência, o percurso e o sucesso no processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial nas escolas comuns justifica o interesse pelo tema. O propósito é abordar os princípios estabelecidos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva sobre o AEE, esclarecendo o seu verdadeiro papel, o que não é o reforço escolar, nem atendimento clínico, tampouco substituto dos serviços educacionais comuns.

Para tal propósito e com base no referencial teórico estudado pretende-se sustentar a ideia da importância primordial da oferta do AEE atender o público que realmente justifica e configura a sua especificidade, para que assim possa contribuir para formar um sujeito que se integre à escola, aos grupos sociais, ao trabalho e à sua comunidade.

A metodologia adotada para o desenvolvimento do estudo foi a pesquisa bibliográfica, que implica no aprofundamento sobre o conteúdo escolhido de forma a encaminhar respostas esperadas ou possíveis de acordo como o objetivo proposto. Portanto, a pesquisa realizada caracterizou-se pelo estudo de textos legais, documentos e outros referenciais teóricos sobre a educação inclusiva, principalmente no que se refere ao AEE, o que permitiu maior compreensão, delimitação e sistematização sobre o tema em comento.

2 A ESCOLA INCLUSIVA: direito a uma pedagogia de educação para todos

Há pouco tempo atrás, a Educação Especial era entendida como uma modalidade que substituía a escolarização, voltada exclusivamente para crianças com necessidades especiais. Isso significava que uma criança com deficiência ou distúrbio, passaria a infância e a adolescência em uma escola especializada, convivendo apenas com colegas com características similares e recebendo conteúdos escolares adaptados e terapias.

No entanto, a tendência para inserção de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino no Brasil já anunciada desde o final dos anos 70, foi impulsionada na década de 80 com as discussões sobre os direitos sociais, que precederam a Constituinte, as quais enfatizavam reivindicações populares e demandas de grupos ou categorias marginalizados. Neste movimento, a luta pela ampliação do acesso e da qualidade da educação das pessoas com deficiência, culminou, no início dos anos 90, com a proposta de Educação Inclusiva, hoje amparada e fomentada pela legislação em vigor, e determinante das políticas públicas educacionais em nível federal, estadual e municipal (FERREIRA; GLAT, 2003 apud GLAT; FERNANDES, 2005).

Desta forma, o Plano Nacional de Educação para Todos (1990), a Política Nacional de Educação Especial (1994) e, especificamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que destina o Capítulo V (Artigos 58, 59 e 60) à Educação Especial, são emblemáticos em apontar novos caminhos para essa modalidade de ensino. Além disso, reafirmam a perspectiva progressiva de seu caráter pedagógico ligado à educação escolar e ao ensino público.

Nesse conjunto de fundamentos político-legais, inúmeros aspectos conceituais ganham nova significação. O primeiro deles é a redefinição do alunado da Educação Especial, apontando-se os alunos com necessidades educacionais especiais como o público-alvo a que se destina essa modalidade de educação. O conceito de necessidades educacionais especiais amplia a ótica dos problemas de aprendizagem decorrentes não apenas de quadros orgânicos vinculados às deficiências ou distúrbios, mas, também, daqueles advindos de condições socioculturais diversas e econômicas desfavoráveis. Conforme aponta Fernandes (2006), essa abrangência determinou uma redefinição do conceito e dos grupos que, de fato, necessitariam de um conjunto de recursos e apoios especializados, diversos daqueles normalmente oferecidos pela educação escolar, em virtude de suas características de aprendizagem diferenciadas.

Então, a fim de organizar os sistemas, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, consideram-se alunos com necessidades educacionais especiais os que, no processo educacional, apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações para acompanhar as atividades curriculares (não vinculadas a uma causa específica, ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências); condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando uso de linguagens e códigos aplicáveis; e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1998).

Estabelece-se, também, de forma inovadora, a ampliação de sua oferta no sistema, contemplando desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, com a oportunidade de articulação e interatividade da Educação Especial com os demais níveis e modalidades de ensino. Desfaz-se, assim, o equívoco conceitual da compreensão da Educação Especial como subsistema, paralelo e distanciado das práticas do contexto geral de educação, historicamente posto. Assim, verifica-se uma nova concepção de atendimento especializado que se estende à diversificada rede de apoio dos recursos humanos, técnicos, tecnológicos e materiais oferecidos, de modo a apoiar e complementar as práticas do ensino comum, abandonando a ideia de que os serviços especializados se resumem às classes e escolas especiais (Id, 1998).

Um novo paradigma está nascendo, um paradigma que considera a diferença como algo inerente na relação entre os seres humanos. Cada vez mais a diversidade está sendo vista como algo natural. O estar junto no cotidiano vai ensinando a todos o respeito às diferenças e a aceitação das limitações (MAZZOTTA, 1996, p. 47).

O movimento da educação inclusiva defende uma escola de qualidade para todos na qual o ensino e a aprendizagem, as atitudes e o bem-estar de todos os educandos são considerados igualmente importantes. É uma escola que valoriza a diversidade humana como recurso valioso para o desenvolvimento de todos; uma escola que busca eliminar as barreiras à aprendizagem para educar de forma igualitária todos os seus educandos.

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. [...] O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuem desvantagem severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (BRASIL, 1994, p.3-4).

Para transformar esse ideal em realidade é necessário que o princípio da inclusão permeie todos os âmbitos da vida escolar, para que possa adaptar-se às diferenças e responder às necessidades gerais e específicas de todos os alunos. Isto quer dizer que a implementação do processo para o desenvolvimento de escolas inclusivas não se restringe a uma pessoa, a um cargo ou apenas a uma tarefa ou ação, mas envolve o compromisso de toda a comunidade escolar e de outros atores sociais para assumir desafios em prol da democratização da educação, tendo como horizonte a construção de uma sociedade inclusiva (GLAT; FERNANDES, 2005). “A transformação da escola não é, portanto, uma mera exigência de inclusão escolar de pessoas com deficiência e com dificuldade de aprendizagem. Assim sendo, ela deve ser encarada com um compromisso (BRASIL, 2004, p.30)”.

Evidentemente que as escolas inclusivas não aparecem num “toque de mágica”, mas vão se estruturando mediante um longo processo, que exige a conscientização dos objetivos que se tenta alcançar e das ações possíveis para efetivá-los. Lembrando que a inclusão não significa simplesmente matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica (BRASIL, 1998). Vale ressaltar que para muitos alunos com deficiência a integração em escolas e classes regulares tem legitimado um subsistema de educação especial dentro da escola comum, que tem dado lugar a formas mais sutis de segregação.

Segundo Carvalho (2001), a implantação da escola inclusiva tem sido constantemente questionada, e assim, adiada por todo tipo de obstáculos. Entre os mais citados: escolas carentes de possibilidades de acesso físico a alunos com deficiências motoras; salas de aula superlotadas; falta de recursos especializados; falta de intérpretes; ausência ou carência de alguns serviços de apoio educacional ao aluno e professor; resistência de professores; reticências dos pais de alunos com e sem deficiências, entre outros.

Sendo assim, neste momento que a educação inclusiva se torna um enorme desafio para o sistema educacional, a escola deve ser definida como uma instituição social que tem por obrigação atender todas as crianças, sem exceção. A escola inclusiva é aquela que abre espaço para todos, abrangendo aquelas com necessidades especiais. O principal desafio da escola inclusiva é desenvolver uma pedagogia capaz de educar a todos, sem discriminação, respeitando suas diferenças, uma escola que dê conta da diversidade e saiba oferecer respostas adequadas às suas características e necessidades, dessa maneira contribuirá para o fortalecimento de uma sociedade democrática, justa e solidária (CAVALCANTE, 2005).

Compreende-se que a inclusão é um processo sem possibilidades de reversão, pois não é um modismo ou mais uma nova política educacional, é uma ação afirmativa destinada a grupos historicamente discriminados e pressupõe o reconhecimento da diversidade no desenvolvimento da sociedade. Mas, não é fácil e por isso é desafiador e pleno de possibilidades para os educadores e educandos. A educação inclusiva vai muito além de atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez que supõe a melhoria das práticas educativas para todos os alunos e para o conjunto da escola.

Por isso, há urgência de se enfrentar o desafio da inclusão escolar e de colocar em ação os meios pelos quais ela verdadeiramente se concretiza. É hora de promover mudanças e concretizar novas propostas que revelam a capacidade de implementar uma escola capaz de oferecer a todo e qualquer aluno condições de aprender, na convivência com as diferenças e que valoriza o que consegue entender do mundo e de si mesmo.

3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: operacionalização da educação especial na escola regular

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) trouxe o Atendimento Educacional Especializado – AEE como uma de suas inovações, a fim de que os alunos público-alvo da educação especial sejam atendidos conforme suas especificidades nos espaços comuns de aprendizagem e participem das atividades educacionais regulares, garantindo a todos o direito à educação.

Os alunos conceituados como público-alvo da educação especial conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto 6.571/2008, portanto, aqueles que devem ser matriculados nas classes comuns do ensino regular e no AEE são os alunos com deficiência de natureza física, mental, intelectual ou sensorial; alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação.

Portanto, a matrícula no ensino regular é o que efetiva o acesso do aluno no AEE, entretanto, a obrigatoriedade de aceitação do AEE pelo aluno ou seus responsáveis é facultativa. Por isso, a participação ou não no AEE pelo aluno não acarreta restrição ou impedimento da sua matrícula no ensino comum (FÁVERO et al., 2007).

De acordo com SEESP/MEC (2010, p.21), “o AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade educacional que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”.

Nesta perspectiva, este serviço tem caráter complementar e/ou suplementar às atividades pedagógicas realizadas na sala de aula comum, ou seja, ele não substitui a escolarização, mas agrega outras atividades para apoiar o desenvolvimento do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela. Em outras palavras, o AEE funciona como um serviço de apoio e de interlocução com a sala de aula regular, através da realização de práticas didáticas específicas que contribuem para garantir as condições de acesso e aprendizagem na escola regular dos alunos com necessidades especiais.

Quanto à oferta preferencial do AEE nas escolas comuns, Fávero et al. (2007, p.26) afirma que

o Atendimento Educacional Especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino escolar, de preferência nas escolas comuns da rede regular. Esse é o ambiente escolar mais adequado para garantir o relacionamento do aluno com seus pares de mesma idade cronológica e para a estimulação de todo o tipo de interação que possa beneficiar seus desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo.

Preferencialmente, o AEE deve ser realizado nas escolas comuns, na sala de recursos multifuncionais, no turno inverso ao da classe comum. Quando não é possível ofertar o AEE na própria escola, ele deve ser organizado num centro especializado público ou filantrópico que realize esse serviço educacional, pois este tipo de serviço é um complemento e não substitui a escolarização ministrada na rede regular de ensino. Todavia há diversas razões que se articulam para que esse atendimento ocorra na escola comum, a começar pelo texto constitucional de 1988, pela LDBEN (Lei nº 9394/96) e, principalmente, por possibilitar que as particularidades de cada aluno sejam reconhecidas e atendidas nesse espaço de formação comum a todos (FÁVERO et al., 2007; ROPOLI et al., 2010).

Inicialmente as escolas comuns devem garantir a oferta do AEE através da sua institucionalização no projeto político-pedagógico, que deverá ser elaborado com a participação de todos os professores e da comunidade escolar em geral, contemplando: a organização da sala de recursos multifuncionais; o perfil e papel dos professores para atuar no AEE; a elaboração do Plano de atendimento do aluno; o intercâmbio entre a equipe do AEE e o professor regente; entre outros.

As salas de recursos multifuncionais são espaços destinados à realização do AEE aos alunos público-alvo da educação especial, e não funcionam como salas especiais substitutivas à escolarização.

Salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, por meio de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (ALVES et al., 2006, p.13).

As salas de recursos multifuncionais são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização. Nestas salas, os alunos podem ser atendidos individualmente ou em pequenos grupos, considerando o tipo de necessidade educacional que os alunos apresentam. A frequência durante a semana, a duração de atendimento, o tipo de recurso a ser utilizado, tudo será definido pelo professor considerando a individualidade do aluno, de modo que lhe garanta a sua participação e aprendizagem nas atividades (ROPOLI et al., 2010).

Para a oferta de serviços educacionais prestados pela educação especial visando atender às necessidades educacionais especiais de alunos, é fundamental a atuação de professores com formação específica, que pode ser adquirida por meio de cursos de graduação, pós-graduação ou cursos de formação continuada, com aprofundamento em áreas específicas da educação especial. A formação é imprescindível para que o professor possa realizar atividades educacionais especiais, tais como: Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, Sistema Braille, Tadoma, Orientação e mobilidade, Informática acessível, Estimulação visual, Comunicação alternativa e aumentativa – CAA, Desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva, entre outras (ROPOLI et al., 2010).

A Resolução nº04/2009, em seu artigo 9º, prevê a articulação entre o professor do AEE e os professores do ensino regular, assim como o estreitamento do diálogo com as famílias, e interlocução com o serviço de saúde, assistência social, entre outros. Neste mesmo documento está previsto que o professor do AEE tem como atribuições:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Entende-se que a formação dos professores que atuam no AEE se dê considerando o conhecimento de seu papel e das necessidades específicas dos alunos que participam do atendimento. Neste caso, este espaço torna-se prioritariamente o lócus da formação, quando os docentes passam a assumi-lo como um ambiente propício à investigação, visando sempre aprofundamento e compreensão dos desafios que nele emergem. Pois, segundo Garcia (2001, p.64), “a ousadia do fazer é que abre o campo do possível. E é o fazer – com seus erros e acertos – que nos possibilita a construção de algo consistente”.

O papel da educação especial, por sua vez, constitui-se num apoio para o trabalho desenvolvido em sala de aula comum, em horário diferente desta, favorecendo o aprendizado e o desenvolvimento do aluno especial. Vale ressaltar, que o trabalho realizado no AEE não está organizado segundo uma lógica sequencial e predefinida de conteúdos a serem assimilados, ou seja, a produção de conhecimento está desvinculada do planejamento sistemático da escola. Sendo assim, o processo de construção do conhecimento no AEE não tem como meta a evolução do conhecimento acadêmico, mas sim o estabelecimento de novos parâmetros relacionados com as conquistas do aluno diante do desafio da construção do conhecimento.

Em outras palavras, a abordagem pedagógica no AEE é diferente da oferecida em escolas comuns e não deve ser confundida com uma mera aula de reforço (repetição da prática educativa da sala de aula), nem com o atendimento clínico ou espaço de socialização. Neste caso, as dificuldades de aprendizagem não associadas às deficiências ou condutas típicas não são pertinentes ao AEE, mas sim ao cotidiano das salas de aula que implica na adequação das respostas pedagógicas pelo professor da classe comum às demandas peculiares apresentadas pelos alunos, subsidiando eficiente e eficazmente suas trajetórias de aprendizagem.

Fica claro que as vertentes de trabalho dos professores comuns e os da educação especial são diferentes. O professor regente da sala de aula comum deve sistematizar o ensino dos conteúdos curriculares e o professor do AEE deve preservar a condição de complemento do ensino regular, por isso a sua prática está pautada na construção de “conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular” (ROPOLI et al., 2010,

p.19). Nesse sentido, o AEE precisa se constituir num trabalho dinâmico e interativo entre o professor da sala de aula regular e professor da sala de recursos multifuncionais, local onde acontece o AEE.

Desta forma, a interface entre o AEE e a escola comum acontecerá conforme a necessidade de cada caso, sendo fundamental que ambos os professores se empenhem em entender a construção do conhecimento pelo aluno, para que possam atuar como mediadores do saber. Vale ressaltar que esse esforço conjunto não caracteriza uma forma de orientação pedagógica do professor do AEE para o professor comum e vice-versa, mas a busca de soluções que venham a beneficiar o aluno de todas as maneiras possíveis.

Sabe-se que a garantia a todos os alunos com deficiência à escola comum implica numa mudança de rumo da educação especial, ou seja, pressupõe a remoção de barreiras que caracterizavam a escola comum e a escola de educação especial como escolas dos diferentes, uma para alunos “normais” e a outra para alunos “especiais”. Neste sentido, a proposta é uma organização pedagógica das escolas comuns e das práticas de ensino a fim de oferecer todas as oportunidades possíveis, propiciando ao aluno especial tornar-se agente capaz de produzir conhecimento/significado.

Para tal, faz-se necessária a articulação entre escola comum e educação especial, a aproximação, o encontro, a responsabilidade compartilhada com o ensino e aprendizagem de ambas as partes. Porém, “a integração entre ambas não deverá descaracterizar o que é próprio de cada uma delas, estabelecendo um espaço de intersecção de competências resguardado pelos limites de atuação que as especificam” (ROPOLI et al., 2010, p.18-19).

Mas somente a oferta do AEE pela escola não é suficiente para o aprendizado e o desenvolvimento do aluno especial, faz-se necessário também efetivar mudanças nas práticas pedagógicas concebidas a partir de um padrão de aluno, de professor, de currículo e de gestão, impulsionando a edificação de um novo paradigma educacional: uma pedagogia dialógica, interativa que considera as capacidades e possibilidades de aprendizagem de todos os alunos. Este se configura como um dos grandes desafios da escola contemporânea, o de (re)significar e (re)pensar a diversidade que se encontra em seu cenário.

4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: desafios da realidade

É inquestionável que o AEE é fruto de um processo histórico do movimento social de inclusão, no qual o sistema educacional tem sido provocado a assumir suas responsabilidades de inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial. O fato é que a conquista

dos direitos previstos em lei e a sua implementação, muitas vezes não andam em sintonia, ou percorrem velocidades iguais, uma vez que os sistemas de ensino necessitam de tempo para se adequar às novas demandas, e conseqüentemente, esse direito é negligenciado, mesmo depois de efetivada a legislação, o que não será discutido nesse momento.

Para Garcia (2001), a inclusão escolar emergiu junto com outros novos paradigmas da educação, indicando novos tempos, novas atitudes, a importância de olhar a realidade do modo como ela se coloca. Neste sentido, entende-se que a oferta do AEE está posta nas escolas públicas brasileiras, e certamente, favoreceu de forma ampla a inclusão dos alunos especiais nas salas regulares. Entretanto, com base nos estudos realizados, sobre a oferta do AEE com vistas à caracterização do atendimento realizado na sala de recursos multifuncionais, observou-se que ainda há dúvidas, há diversos desafios no cotidiano escolar que demandam a busca por estratégias, a fim de promover a educação inclusiva, por meio da articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado.

De acordo com Figueiredo (2010), o AEE apesar de estar assegurado pela legislação, ainda não se encontra implementado em todas as escolas brasileiras. E pelo fato, de se tratar de um serviço relativamente novo, há pouquíssimas pesquisas que relatam o resultado desse atendimento na aprendizagem dos alunos que dele se beneficiam.

Na pesquisa realizada no período de julho de 2011 a julho de 2012 por Pereira et al. (2013), publicada no Anais do VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, em Londrina – PR, dos profissionais da educação entrevistados em duas escolas municipais de Nova Iguaçu – RJ alguns afirmaram que até então desconheciam a sigla AEE – Atendimento Educacional Especializado, e outros, entendiam-na como sinônimo para a sala de recursos. Mas mesmo não compreendendo bem o que é o AEE e como a escola deve institucionalizar este serviço, todos reconheceram a importância deste atendimento realizado na escola.

Segundo as pesquisadoras, as narrativas dos sujeitos participantes revelaram que a não compreensão do significado do AEE é devido ao fato de não terem participado de formação no âmbito da atual Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Com base nestas observações, destacaram o papel fundamental da formação continuada em serviço de todos os professores e equipe gestora, para que possam atuar como sujeitos ativos e responsáveis no processo de inclusão escolar.

De acordo com Nóvoa (1991, p.30), “a formação continuada deve alicerçar-se numa [...] reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores”. Nesta

perspectiva, a formação continuada não se restringe ao acúmulo de cursos, palestras, de conhecimentos ou de técnicas, mas se caracteriza como um trabalho de reflexão crítica sobre a prática e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

A formação continuada em serviço ou realizada no ambiente escolar se mostra como uma das mais eficientes, por ser esta concebida e desenvolvida de acordo com a realidade da escola e necessidades levantadas por todos que fazem parte dela. Assim, através de leitura, de reflexão e avaliação, o professor individualmente e principalmente através do trabalho coletivo, tem a oportunidade de (re)organizar sua prática docente a partir do exercício da ação-reflexão-ação.

Sobre o assunto em pauta, poderia se propor a discussão sobre a legislação existente que contempla a temática, aspectos históricos da inclusão, inclusão escolar, sujeitos da educação especial, sala de recursos, currículo, o AEE e a sua complexidade de implementação. Enfim, pela via de estudos, discussões e reflexões tentar novos percursos e novas trilhas que buscam a promoção do processo ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo na educação especial na escola regular.

Ainda sobre a pesquisa de Pereira et al. (2013), observou-se que a maior parte dos entrevistados não tinham clareza sobre os critérios legais estabelecidos para um aluno participar do AEE. Desta forma, no imaginário escolar, basicamente o AEE foi caracterizado como reforço escolar para atender os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem, que são encaminhados para os professores das salas de recursos multifuncionais para receberem o devido suporte/avaliação.

O público-alvo da educação especial, considerando a legislação vigente, é o aluno com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Pereira et al. (2013) relataram um fato curioso observado no cenário escolar das escolas pesquisadas: a maioria dos alunos foram encaminhados para o AEE por suspeitas, ou seja, com um diagnóstico pré-estabelecido. Segundo os entrevistados, a Secretaria de Saúde não oferece o suporte adequado para realizar os diagnósticos dos alunos, e as famílias não arcam com os custos para realização dos diagnósticos ou lidam com as “suspeitas escolares/queixas” de forma muito negativa. Em suma, quase nenhum aluno tinha laudo médico.

Com base nas narrativas da pesquisa acima citada percebeu-se a necessidade de os participantes serem esclarecidos sobre o contexto e a composição do AEE. Quanto aos alunos que devem frequentar o AEE, a legislação não deixa dúvidas. Quanto ao laudo médico, sabe-se que professores, orientadores e gestores não têm formação para realizar diagnósticos, mas

pela ausência de ações intersetoriais entre a educação e a saúde, os “achismos” vão se substanciando na estereotipia de pensamento.

Neste caso, será que um aluno com Síndrome de Down precisa de laudo? Um aluno cego precisa de laudo? Ou um aluno com dificuldade de aprendizagem pode ser cadastrado no Censo Escolar como aluno com deficiência mental? A questão do laudo médico precisa ser tratada com responsabilidade e cautela.

Sobre este assunto, a Nota Técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE que traz orientações quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, diz o seguinte:

[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (MEC, 2014, p.3).

Sendo assim, entende-se que o estudo de caso não está condicionado à existência de laudo médico do aluno, pois, é de cunho educacional. Neste contexto, é que a “escola” precisa realizar um diagnóstico das capacidades do aluno, a fim de que possam ser selecionadas diversas estratégias pedagógicas e de acessibilidade a serem adotadas pela escola, favorecendo as condições de participação e de aprendizagem do aluno.

Outro ponto observado na pesquisa de Pereira et al. (2013) foi sobre a articulação entre o professor de sala de aula regular e do AEE. Nas escolas pesquisadas, o diálogo entre as professoras acontece apenas em reuniões pedagógicas e conselhos de classe. Sabe-se também que em outros ambientes esse encontro nem acontece porque os professores atuam em turnos diferentes e trabalham em outros espaços escolares.

Galvão; Miranda (2013) em seus estudos sobre o AEE prestado aos alunos com surdocegueira, matriculados na educação básica de escolas regulares da cidade de Salvador-BA, também revelam em comum o relato de isolamento nas ações entre o professor da classe regular e do AEE, mesmo quando eles se encontram lotados na mesma unidade escolar.

É muito importante haver o trabalho cooperativo entre o professor do AEE e o professor da sala de aula regular/comum, para que se possa constituir uma rede de colaboração no trabalho pedagógico, (re)significando o processo de ensino-aprendizagem do estudante com necessidade especial. (PEREIRA et al., 2013, p.1437).

A não existência de um espaço-tempo de articulação entre professor de sala de aula regular e do AEE tem sido uma constante nos ambientes escolares e nos sistemas de educação, o que revela um elemento dificultador do processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial. Sem um espaço-tempo potencializador das experiências, onde a inclusão possa ser construída, pensada coletivamente, o AEE se classifica como uma atividade heterônoma e segregada, e assim as tentativas de trabalho muitas vezes tem se caracterizado como pseudo-inclusão.

A questão seguinte na pesquisa de Pereira et al. (2013) foi sobre a oferta do AEE em turno contrário à escolarização. Segundo as narrativas das professoras das salas de recursos multifuncionais e observações realizadas nas escolas, as pesquisadoras perceberam que nem sempre o AEE é ofertado no contraturno. Constataram que em diversos momentos alunos migravam da sala de aula regular para a sala de recursos multifuncionais, e ainda, alunos atendidos somente na sala de recursos multifuncionais. Entre as justificativas, falou-se em período de adaptação ao espaço escolar, professora com vários alunos incluídos, falta de transporte para o atendimento no contraturno.

Quanto a este aspecto cabe ressaltar mais uma vez que o atendimento na sala de recursos multifuncionais não substitui ou dispensa o ensino fundamental obrigatório, a escolarização a ser realizada na sala de aula regular. O AEE é um complemento e não supre sozinho o direito de acesso ao ensino fundamental. Segundo Pereira et al. (2013), o AEE sendo realizado no mesmo turno do horário da sala de aula regular demonstra que a formação dos alunos incluídos está se dando de forma heterônoma, uma vez que a escola que temos ainda não se configura como um espaço democrático, uma escola para todos.

Por outro lado, embora apresentadas algumas dificuldades e tensões no processo de implementação do AEE, acredita-se que o funcionamento do AEE no espaço escolar pode contribuir para uma compreensão cada vez mais real das possibilidades desse atendimento para suprir as necessidades do aluno público-alvo da educação especial, ajudando-o a ser inserido assertivamente e funcionalmente no seu ambiente escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos realizados pode-se afirmar que a inclusão se traduz pela capacidade da escola se tornar apta a receber todos os alunos que a procuram, garantindo que todos participem do processo de construção do conhecimento independente de suas características particulares. Mas para garantir respostas pedagógicas eficientes às necessidades apresentadas pelos alunos, não basta garantir a acessibilidade, pois a inclusão requer uma verdadeira transformação no interior da escola, significa criar condições para que a escola se transforme em espaço verdadeiro de trocas que favoreçam o ato de ensinar e de aprender.

Neste contexto, entende-se que embora há desafios à implementação do AEE para as redes públicas de ensino e seus profissionais, o Atendimento Educacional Especializado - AEE representa um avanço em relação à educação dos alunos público-alvo da educação especial, uma ferramenta potencializadora do processo de inclusão. Entretanto, conforme já foi dito, o AEE sozinho não é responsável pela escolarização dos alunos incluídos, isto é de competência do ensino comum, escolarizar todos os alunos, indistintamente. E este desafio se torna possível quando, no desenvolvimento das práticas cotidianas, as redes de ensino começam a se organizar para garantir a acessibilidade e a aprendizagem a todos os alunos.

CALL EDUCATION SPECIALIST: building paths for the execution of a process

ABSTRACT

This article addresses questions about a service of special education in the perspective of inclusive education: Educational Service Specialist - ESA. The choice of theme was first justified by the mandatory requirement of the ESA's offer by education systems, but also for believing in their important function is to remove barriers to full participation of the target group students of special education in public schools, considering their specific needs. The aim of this study is to address the principles set out in the National Policy for Special Education in Inclusive Education Perspective on the ESA, considering its limits and possibilities. This purpose will be achieved through literature review. This survey showed that the construction of roads to the realization of the ESA is no easy task, it is a process that

requires the involvement of all those who are striving for schools to become fully inclusive educational environments.

Keywords: Inclusive School. ESA. Multifunction Resource Room.

REFERÊNCIAS

ALVES, D.O.; GOTTI, M.O.; GRIBOSKI, C.M.; DUTRA, C.P. **Sala de recursos multifuncionais**: espaço para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

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

BRASIL. Ministério da Educação. 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**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

BRASIL. **Resolução nº4**, de 02 de outubro. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União. Brasília: CNE/CP, 2009.

BRASIL. **Nota Técnica nº4**, de 23 de janeiro. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: MEC / SECADI / DPEE, 2014.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2001.

CAVALCANTE, Meire. A escola que é de todas as crianças. **Nova Escola**. São Paulo, n.182, 2005.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, L.M.; MANTOAN, M.T.E. **Atendimento Educacional Especializado**: aspectos legais e orientação pedagógica. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: IBPEX, 2006.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir. **Inclusão**: R. Educ. Esp., Brasília, v.5, n.2, p.32-38, jul/dez. 2010.

GARCIA, P.B. Paradigmas em crise e a educação. In: BRANDÃO, Z. (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GLAT, R.; FERNANDES, E.M. Da educação Segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. In: **Revista Inclusão**. n° 1, 2005, S/P, MEC/ SEESP.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

PEREIRA, A.S.; DAMASCENO, A.R.; ANDRANDE, P.F. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais: fronteiras das experiências de um município brasileiro. **Anais do VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina, nov. 2013, p.1429-1441.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, M.T.E.; SANTOS, M.T.C.T.; MACHADO, R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.