



O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO CENTRO DA ORGANIZAÇÃO PAPEL MARCHÊ DE CAMPINA GRANDE/PB

Cleônia Maria Mendes de Sousa¹
Maria Ivanice da Silva²

Resumo

O presente estudo teve como objetivo 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. 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 o citado Centro vem aderindo aos pressupostos da Política Nacional de Educação Inclusiva (2008) 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

The present study aimed to analyze the Customer Education Specialist (AEE) AEE Center Organization Paper Marche, the Campina Grande-PB. The research was exploratory qualitative approach. In the data collection was used to search the literature, the survey closed, semi-structured interviews and observation locus. The data were treated by qualitative content analysis. The results indicated that the Centre has cited adhering to the assumptions of the National Inclusive Education (2008) by offering the ESA, although one has to overcome some obstacles to be implemented as proposed by the legal apparatus.

Keywords: ESA. Inclusive Education Policy. People with Disabilities

¹ Mestre. Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: cleoniamaria@ig.com.br

² Bacharel. Prefeitura Municipal de Algodão de Jandaira



1 INTRODUÇÃO

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 (Século XX), em virtude de movimentos, eventos e documentos legais em nível mundial sobre a educação para todos, que vão inspirar tanto às legislações quanto as políticas públicas educacionais brasileiras, direcionadas as pessoas com deficiências. Assim sendo, 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 (CNE, 2009).

No município de Campina Grande existem 34 instituições públicas e privadas que dispõem do AEE (dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, 2012), localizadas nos diversos bairros da cidade, dentre elas, o Centro de Atendimento Educacional Especializado à Pessoa com Deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento da Organização Papel Marchê, local onde foi realizada a pesquisa e teve como objetivo analisar o AEE da citada instituição.

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 (OAPNES) 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). Sua missão é atender as pessoas com necessidades educacionais especiais.

O Centro atende 160 (cento e sessenta) usuários e suas respectivas famílias. O público alvo é majoritariamente crianças e adolescentes que frequentam a escola regular e suas famílias estão inseridas no Programa Bolsa-família (criado pelo governo federal em 2003), cuja renda mensal não ultrapassa 01 (um) salário mínimo.

A pesquisa teve um 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 Sala de Recurso Multifuncional (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 academia e a Instituição, haja vista a escassez de pesquisa na área, podendo ser utilizada para aprimorar o trabalho desenvolvido no Centro.

2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A política de educação inclusiva está inserida no sistema educacional brasileiro, o qual é fruto de transformações societárias – mudanças históricas, econômicas e sociais que aconteceram ao longo da história da nossa sociedade.

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. 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.

Na análise da política educacional brasileira 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 Mézáros (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.

As práticas educacionais, assim como as sociais, direcionadas às pessoas com deficiências atravessaram diversas fases ao longo da história da sociedade (SASSAKI, 1999). No contexto 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.

A sociedade inclusiva é aquela diversificada e estruturada para todos, cujo princípio está alicerçado na diversidade enquanto valor fundamental. Assim, o paradigma



da inclusão social vai orientar a proposta da educação inclusiva. A mesma 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.

[...] 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. [...] (GLAT; BLANCO, 2007, p. 16).

Assim, 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.

Em 2008, foi instituída pelo Ministério de Educação e Cultura- MEC, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva a qual 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, dentre elas, a oferta do AEE nos sistemas de ensino para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, definidos na Resolução do Conselho Nacional de Educação -CNE nº 4/2009 da seguinte forma:

alunos com deficiência são 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 estereotipias 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), "espaço físico composto por mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e de equipamentos específicos" (CNE, 2009, p. 2) onde ocorre o AEE. 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.

Esta modalidade de atendimento foi prevista 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.

Mesmo que, os objetivos e orientações do AEE estejam claramente expostos na nossa legislação, na prática existem ainda inúmeras dificuldades para que funcione conforme o previsto. No caso específico da realidade do Centro de AEE da cidade de Campina Grande, objeto desse estudo, os dados mais relevantes da pesquisa de campo serão apresentados a seguir.

3 REFLETINDO SOBRE OS DADOS DA PESQUISA

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).

Com relação ao salário mensal das entrevistadas foi verificado um valor correspondente a dois salários mínimos. A situação salarial dos professores é uma das limitações enfrentadas pela educação brasileira. As políticas educacionais têm proporcionado importantes conquistas relacionadas à ampliação do acesso e a permanência nas escolas. No entanto, as reformas educacionais no país 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 que se refere à realização e organização do AEE, os dados indicaram que eram consideradas as especificidades de cada aluno. Não se configurava como um reforço do conteúdo ministrado na sala de aula regular, na sua realização era trabalhado as dificuldades dos alunos. No tocante a esse atendimento a professora comenta:

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).

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. 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.

Todavia, 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).

Segundo a 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 questionarmos sobre as dificuldades encontradas para a realização do AEE, as professoras indicaram algumas limitações relacionadas às salas de recursos multifuncionais, onde ocorre o AEE, conforme a seguinte fala:

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).

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 remanejado para outro local de trabalho.

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. Portanto, apesar dos avanços contatados no plano jurídico, ainda existe uma distância para que a educação inclusiva seja efetivada na prática social conforme a legislação em vigor.

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 das Salas de Recursos Multifuncionais, foi constatado que esta é uma temática complexa que envolve vários aspectos: socioeconômicos, políticos, culturais, psicológicos, jurídicos, etc.

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, 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 concluir 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.



REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: MEC, ACS, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008a.
- BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- 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.
- 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.
- 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.
- IAMAMOTO, M. V. A questão social no capitalismo. **Temporalis**. Brasília, ano 2, n. 3, jan/jun. 2001.
- MIRANDA, A. A. B. **História, deficiência e educação especial**. Disponível em: <<http://livrosdamara.pbworks.com/f/historiadeficiencia.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2012.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Queroz/EDUSP, 1984.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999. 176p.