



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FRANCÉLIO ÂNGELO DE OLIVEIRA

**A MUDANÇA DA APAE DE MARANGUAPE-CE FRENTE AO
PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS PÚBLICO
ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

FORTALEZA-CE

2012

FRANCÉLIO ÂNGELO DE OLIVERA

AS MUDANÇAS DA APAE DE MARANGUAPE-CE FRENTE AO
PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS PÚBLICO
ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Especial.

Orientadora: Prof^a PhD Rita Vieira de Figueiredo.

FORTALEZA-CE

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

O47m	<p>Oliveira, Francélio Ângelo de. As mudanças da APAE de Maranguape-CE frente ao processo de inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial / Francélio Ângelo de Oliveira. – 2013. 247 f. : il. color., enc. ; 30 cm.</p> <p>Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013. Área de Concentração: Educação especial. Orientação: Prof. Dr. Rita Vieira de Figueiredo.</p> <p>1. Inclusão escolar – Maranguape(CE). 2. Educação especial – Maranguape(CE). 3. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais(Maranguape,CE). I. Título.</p>
------	---

CDD 371.9046098131

FRANCÉLIO ÂNGELO DE OLIVERA

AS MUDANÇAS DA APAE DE MARANGUAPE-CE FRENTE AO
PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS PÚBLICO
ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Especial.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. PhD. Rita Vieira de Figueiredo – UFC (Orientadora)

Prof^a. Dra. Adriana Limaverde Gomes – UFC

Prof. PhD. Jean-Robert Poulin – UFC

Prof^a. Dra. Lucia de Araujo Ramos Martins – UFRN

Aos alunos e professores das salas de recursos da APAE e das escolas da rede municipal de Maranguape. Conheço de perto a opressão que os assolam, na constante busca por descaracterizá-los a serviço de um padrão socialmente estabelecido como “normal”. Em contrapartida, acredito na possibilidade da valorização das diferenças sem a banalização das múltiplas expressões do SER.

AGRADECIMENTOS

É chegada a hora de agradecer! Sem dúvidas é um momento especial, pois desacredito na existência de ações humanas desvinculadas das relações, das interações e das trocas entre sujeitos. Já não sou eu em mim mesmo, mas sou eu em nós mesmos, na medida em que me construo e me reconstruo na relação com o outro.

Agradeço a Deus, autor da minha vida. Aquele que me criou e me deu a oportunidade de aprender com diversas formas de manifestação do seu amor.

Aos meus pais, por terem me tomado pelas mãos e me ajudado a cair e a caminhar, me mostrando o valor da queda para o passo que se segue.

Aos meus irmãos Mara, Michel e meu sobrinho Isaac Ângelo pelo calor humano de cada dia.

A minha amada orientadora, pela coragem de acreditar em mim e pela compreensão nos momentos de dificuldades.

Aos professores, Jean-Robert Poulin, Adriana Limaverde e Lúcia Martins, por terem me provocado a ir além.

Aos amigos da Secretaria de Educação de Maranguape, pela força e estima expressos em cada palavra de encorajamento.

A APAE/Maranguape, por ter aberto as portas do coração para me acolher e sonhar comigo nesta caminhada.

A todos os meus amigos, pelos estímulos e compreensão quando me ausentei em virtude da pesquisa.

RESUMO

O presente trabalho consiste em um estudo a cerca do novo papel da instituição especializada no contexto da inclusão. Tem como objetivo principal, investigar as transformações que a APAE/Maranguape atravessa com vistas a redimensionar suas práticas a fim de contemplar os alunos público alvo da educação especial incluídos nas escolas comuns da rede regular de ensino. No decorrer do percurso refletiu-se sobre como a APAE/Maranguape, vem enfrentando o paradigma da inclusão educacional. Para tanto, o caminho metodológico seguido foi a pesquisa qualitativa tendo como delineamento o estudo de caso. O estudo ateve-se ao universo da instituição onde foram utilizados três procedimentos de análise, a saber: entrevista semi-estruturada, análise documental e observação direta. Como sujeitos da pesquisa foram escolhidas as duas professoras do AEE que vivenciaram os dois processos da instituição, ou seja, escola especial e centro de atendimento educacional especializado. De igual modo, participaram: a coordenadora do Centro de Atendimento às Pessoas com Deficiência – CAEPD, a ex-presidente e atual consultora da APAE e os professores do Atendimento Educacional Complementar Específico – AECE, pois integram, juntamente com os professores do AEE, a equipe responsável pela oferta do atual serviço da instituição. Foram pesquisadas as novas concepções, estratégias e práticas que orientam essa instituição na busca por sua permanência no cenário educacional. É uma temática de grande importância no panorama educacional brasileiro, pois provoca a reflexão sobre um dos maiores conflitos existentes no que tange as atuais políticas públicas sobre a inclusão escolar: qual o destino das instituições especializadas no sistema educacional inclusivo. Desse modo, os resultados obtidos a partir dessa pesquisa apontam que a mudança se deu inicialmente no campo conceitual, desencadeando a mudança na prática pedagógica que se refletiu na avaliação, na oferta dos conteúdos, no planejamento e na relação com o aluno, com o professor de sala comum e com as famílias. Tais mudanças atendem ao novo objetivo da instituição que é o de oferecer o atendimento educacional especializado, numa perspectiva complementar e não substitutiva, como forma de assegurar que a escolarização dos alunos público alvo da educação especial ocorra nas escolas comuns, para a promoção do direito a escolar para todos e a efetivação do modelo educacional inclusivo.

Palavras-chave: inclusão escolar, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, Atendimento Educacional Especializado - AEE.

RÉSUMÉ

Cette étude porte sur le rôle de l'institution spécialisée dans le contexte de l'inclusion scolaire. Son objectif est d'étudier la question du changement dans les pratiques de l'APAE/Maranguape (CE) afin de rejoindre les élèves qui doivent recevoir les services éducatifs spécialisés dans le cadre de l'Atendimento Educacional Especializado (AEE) et qui fréquentent les classes ordinaires d'écoles publiques. Au cours de cette étude s'est tenue une réflexion destinée à définir le rôle que peut jouer l'APAE/Maranguape (CE) dans un contexte d'inclusion scolaire. Dans cette étude de nature qualitative l'approche méthodologique fait appel à l'étude de cas. Trois procédures ont été utilisées. Il s'agit de l'entrevue semi-structurée, de l'analyse documentaire et de l'observation directe. Parmi les sujets qui ont participé à l'étude on retrouve deux professeurs de l'AEE qui ont vécu les deux réalités du milieu institutionnel à savoir l'école spéciale et le centre de service spécialisé, la coordinatrice du Centre de services aux personnes ayant une déficience (CAEPD), l'ancienne présidente et l'actuel consultant de l'APAE et enfin les professeurs des services scolaires complémentaires spécifiques (AECE), car ils forment, avec les professeurs de l'AEE, l'équipe responsable de l'offre du services actuels de l'institution. La connaissance des orientations ainsi que des stratégies et des pratiques destinées à permettre à l'institution de jouer un rôle actif dans le cadre de l'inclusion scolaire s'avère essentielle dans le contexte scolaire brésilien actuel. Elle est essentielle compte tenu du déséquilibre dans lequel se retrouve actuellement le milieu institutionnel suite aux nouvelles politiques publiques concernant l'inclusion scolaire. Plus spécifiquement la question peut se poser ainsi : « Quel est le destin des institutions spécialisées dans le cadre d'un système scolaire qui favorise l'inclusion scolaire? » Les résultats obtenus montrent que des changements ont eu lieu à l'APAE/Maranguape (CE). Changements sur le plan conceptuel qui ont entraîné des transformations dans les pratiques pédagogiques et notamment en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages, les contenus pédagogiques, la planification et enfin, la relation avec les élèves, avec les professeurs des classes ordinaires et avec les familles. Ces changements visent à répondre au nouvel objectif de l'institution qui est d'offrir un support scolaire spécialisé et ce dans une perspective de complémentarité et non de substitution. En somme il s'agit de faire en sorte que les élèves nécessitant des services éducatifs spécialisés (AEE) puissent profiter pleinement de l'expérience de la classe ordinaire, assurant ainsi la promotion du droit à l'école pour tous et l'efficacité d'un système éducatif basé sur les principes de l'inclusion scolaire.

Mots-clés: inclusion scolaire, Association des Parents et Amis des exceptionnels (APAE), Services éducatifs spécialisés (AEE)

LISTA DE QUADOS

Quadro 1 – Consolidados das ideias de alguns autores.....	47
Quadro 2 – Fluxograma de funcionamento da instituição	88

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Processo de construção do significado e do sentido na constituição do sujeito.....	82
Figura 2 – Foto atendimento educacional especializado.....	99
Figura 3 – Foto atendimento educacional especializado.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDBEN	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	14
1.2	APAE/Maranguape e seu processo histórico	22
1.3	Discutindo o objeto de estudo	23
1.4	OBJETIVOS	30
1.4.1	<i>Geral</i>	30
1.4.2	<i>Específicos</i>	30
2	REFERENCIAL TEÓRICO	31
2.1	O surgimento das instituições especializadas: uma reflexão sobre sentidos e práticas	36
2.2	Mudança: um ponto de partida, um processo, uma chegada, um novo começo	43
2.3	Mudança organizacional: as instituições em contexto	47
2.4	Inclusão Escolar: um direito de todos.....	51
2.5	As instituições especializadas e suas contribuições para o processo de inclusão escolar	54
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	60
3.1	O estudo de Caso.....	61
3.2	A Instituição pesquisada	64
3.3	Participantes da pesquisa	65
3.4	Procedimentos Metodológicos da Pesquisa	66
3.4.1	<i>Entrevista semi-estruturada</i>	66
3.4.2	<i>Análise documental</i>	67
3.4.3	<i>Observação direta</i>	68

4	MUDANÇA: MOTIVOS E (RE)SIGNIFICAÇÕES.....	70
4.1	Razões que motivaram a mudança	71
4.2	A mudança e a construção de novos sentidos.....	80
5	A MUDANÇA REFLETIDA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	86
5.1	Avaliação: uma bússola, um horizonte, um ponto de partida, um ponto de chegada	90
5.2	Os conteúdos trabalhados: uma proposta voltada para a efetivação da mudança	96
5.3	Planejamento: um instrumento na projeção de novas práticas pedagógicas a serviço da inclusão	102
5.4	A relação Professor-aluno: uma via de mão dupla, quem ensina aprende, quem aprende ensina	105
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
	APÊNDICES	123
	Apêndice A - Roteiro de observação	124
	Apêndice B – Entrevista.....	143
	ANEXOS	174
	Anexo A – Projeto Político Pedagógico da APAE/Maranguape	175
	Anexo B – Avaliação do Aluno	232
	Anexo C – Parecer Pedagógico.....	237
	Anexo D – Entrevista Familiar	238
	Anexo E - Plano de Interlocução com o Professor.....	243

1 INTRODUÇÃO

Para tratar de inclusão das pessoas com deficiência, é imprescindível que se conheça o processo de exclusão ao qual foram submetidas no passado e dialogar com o presente que ainda lhes impõe inúmeras dificuldades, dentre elas a negação de ações afirmativas que visam equiparar as oportunidades para este segmento.

Não se pode prescindir das ações afirmativas voltadas àqueles que durante muito tempo, foram submetidos à condição de desvantagem, e em outros casos até a interrupção da vida, por se desviarem dos padrões de “normalidade” socialmente estabelecidos.

No Brasil, a formalização do acesso de alunos com deficiência em escolas especializadas, inicia-se no século XIX, por iniciativa de D. Pedro II quando cria aos 12 de setembro de 1854, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. No Governo Republicano de Marechal Deodoro da Fonseca, a instituição recebe o nome de Instituto Nacional dos Cegos e em 24 de Janeiro de 1891, recebe o nome de Instituto Benjamim Constant, o qual perdura até os dias atuais (MAZZOTA, 2005).

Em meados da década de noventa, surge mais um instrumento legal para o processo de inclusão: a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). No artigo 58, é disposta a concepção de educação especial vigente, entendendo-a como modalidade da educação, dando ainda o caráter de transversalidade, pois o aluno público alvo pode estar inserido em qualquer nível ou modalidade de ensino (BRASIL, 1996).

Após a publicação do texto das diretrizes, o meio acadêmico e escolar o interpretou como antagônico ao da Constituição, uma vez que ambos se valem do termo “preferencialmente” seguidos de nomenclaturas diferenciadas para definir os apoios de que necessitam o público alvo da Educação Especial. Contudo, a “Educação Especial” a que se refere o art. 58 da LDB pode ser entendido como sinônimo do que prega a Constituição Federal sobre o “atendimento educacional especializado”, e em nenhum dos casos pode se interpretar que o educando com deficiência seja escolarizado fora da escola, ou seja, os dois textos se referem a serviços complementares a escolarização do aluno e não substitutivo da escola comum. *Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos*

portadores de necessidades educacionais especiais. Art. 58 Lei nº 9.394/96 LDBEN (BRASIL, 1996).

Compreendendo e respeitando os aspectos individuais de cada aluno, com suas demandas específicas, a LDB, em seu artigo 58, parágrafo 1º, assegura, quando necessário, os serviços de apoio especializado. *Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. Art. 58 § 1º Lei nº 9.394/96 LDBEN (BRASIL, 1996, p. 39)*

Como podemos observar, um longo processo se deu até chegarmos às políticas públicas vigentes que ora assumem a perspectiva inclusiva como modo de desenvolver a educação especial. Entretanto, faz-se necessária a viabilização dessa nova postura assumida pelo sistema educacional do país, a começar pela própria concepção desse novo paradigma, bem como dos novos papéis dos diferentes grupos que até então detinham o monopólio do atendimento a este segmento social, destacando entre estes, as antigas “escolas especiais”.

A escolha do tema em estudo se deu a partir de minha própria práxis profissional. Exatamente por integrar a Célula da Educação Especial na Secretaria de Educação de Maranguape, e ter participado da diretoria da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) da mesma cidade. Se de um lado trabalho com a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, do outro estive em uma instituição especializada que há mais de dez anos atende estudantes com deficiência, antes na condição de escola, atualmente no contexto de centro de atendimento educacional especializado.

Não fosse a singularidade da APAE/Maranguape, me sentiria incoerente por defender a inclusão escolar ao mesmo tempo em que fazia parte da diretoria dessa instituição que ainda segregava por meio da “escola especial”, pois, até o ano de 2010 funcionava enquanto escola substitutiva para alguns alunos. Entretanto, havia nesta instituição uma particularidade; a concepção inclusivista. Isto porque, as discussões que fundamentaram a proposta e as políticas públicas de inclusão escolar em Maranguape, partiram da própria APAE.

Atualmente, a APAE/Maranguape se constitui uma parceira do processo de inclusão no município. Seja no campo do embasamento teórico-filosófico, seja nas ações voltadas para essa proposta. Hoje, essa instituição tem mediado à inclusão de seus alunos nas escolas comuns, não apenas os encaminhando, mas oferecendo o atendimento educacional

especializado, a interlocução com as escolas da rede pública municipal, e orientação as famílias dos alunos incluídos.

É importante ressaltar que essas ações voltadas para a inclusão educacional por parte de APAE/Maranguape, se iniciaram antes mesmo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (2008). Porém, hoje, ela já oferece o atendimento educacional especializado no contra turno aos alunos incluídos, do modo que normatiza as políticas públicas vigentes. (BRASIL, 2008)

1.1 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

De acordo com os marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), a história do atendimento às pessoas com deficiência começa com o surgimento de duas instituições especiais, sendo estas: O Imperial Instituto dos Meninos cegos no ano de 1854, hoje Instituto Benjamim Constant e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos. Somente nos primeiros anos do século XX foi inaugurado o Instituto Pestalozzi, mais precisamente em 1926, voltado ao atendimento às pessoas com deficiência intelectual. No ano de 1945, o mesmo instituto Pestalozzi inicia a oferta de atendimento às pessoas com altas habilidades. Em 1954 outra instituição destinada ao atendimento as pessoas com deficiências intelectual e múltipla é instituída, a Associação de Pais e Amigos dos excepcionais (APAE).

Outro fato que se destaca na história da política voltada ao atendimento às pessoas com deficiência é a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei de nº 4.024/61, que menciona o direito desse público à Educação, mas não assegura que esta deva acontecer nas escolas comuns do ensino regular, pois em seu texto relata que esta escolarização deveria acontecer preferencialmente no sistema geral de ensino. (BRASIL, 2008)

Em 1971, vemo-nos diante de um retrocesso, uma vez que, a Lei nº 5.692/71, que altera a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, estabelece “tratamento especial”, diferenciado, aos alunos com deficiência intelectual, física, àqueles que estivessem com grande distorção entre idade e ano escolar, e, àqueles com altas habilidades. Pregava que

para tais, o sistema não se encontrava adequado às suas necessidades o que fortaleceu o seu direcionamento às classes e escolas especiais.

O Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) é mais uma iniciativa do Ministério da Educação, criado em 1973, com um caráter assistencialista e ações pontuais. Sua atuação se deu na perspectiva da integração, ou seja, havia um certo interesse em inserir os alunos com deficiência e altas habilidades, desde que se enquadrassem no perfil da escola. Nessa direção realizaram-se inúmeras campanhas por todo o país. (BRASIL, 2008)

Um marco importante nas políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência foi a Constituição Federal de 1988, que reconhece a todos indistintamente independente de suas características como pode ser visto no art.3º, inciso IV: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Mais precisamente no artigo 205, a Carta Magna estabelece a Educação como um direito de todos e um dever do Estado, para que se assegurem as condições para o exercício da cidadania e a inserção no mercado de trabalho. Fica de igual modo garantido, às “condições de acesso e permanência à escola”, e como parte desse aparato, o atendimento educacional especializado, que dever ser oferecido preferencialmente nas escolas da rede regular de ensino. Vale ressaltar que tal atendimento não é sinônimo de escolarização. O texto refere-se a um conjunto de medidas que visam viabilizar a escolarização do público ao qual se destina. (BRASIL, 2008).

Outra conquista para a educação de todas as crianças e adolescentes é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, que em seu artigo 55, dispõe sobre a obrigatoriedade dos pais ou responsáveis a efetivarem a matrícula de seus “filhos ou pupilos” nas escolas comuns da rede regular de ensino. É necessário destacar que o texto se refere a todas as crianças e adolescentes, indistintamente, independente de suas características e diferenças. (BRASIL, 1990)

Ainda no ano de 1990 é expedida a Declaração Mundial de Educação para Todos, que ressalta o direito de todas as pessoas de terem supridas suas necessidades de aprendizagem para o empoderamento e exercício pleno da cidadania, ao afirmar que: *cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.* (JOMTIEN, 1990).

Em 1994, a Declaração de Salamanca impulsiona inúmeras ações de governo em várias partes do mundo. Este documento ganha notoriedade no Brasil e norteia a elaboração de políticas públicas voltadas á equiparação de oportunidades tendo como vetor a Educação que garanta o acesso e a permanência de todas as pessoas ao sistema regular de ensino, incluindo as pessoas com deficiência. Desse modo, a Declaração de Salamanca estabelece *regras padrões sobre a equalização de oportunidades para pessoas com deficiências, o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.* (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Neste mesmo ano de 1994, é propagada a Política Nacional de Educação Especial. Esse documento trás em sua concepção uma proposta integracionista, uma vez que impõem condições para o acesso às classes comuns por parte daqueles que possuísem deficiência ou outras características “desviantes” daquelas estabelecidas como normal. Percebemos seu caráter “normalizador”, bem como padronizador, quando ressalta que a inserção desses educandos nas salas de aula comuns é somente para aqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19).

A Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 59 prega que os sistemas de ensino devem oferecer aos educandos com necessidades especiais:

[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades, bem como, terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados. (BRASIL, 1996, p. 40)

Apesar do reconhecimento das especificidades dos alunos com deficiência e altas habilidades, a LDBEN de 20 de dezembro de 1996, deixa algumas lacunas no tocante à inclusão dos alunos público alvo da educação especial, pois em seu artigo 58 e inciso 2º, interpreta o atendimento educacional especializado como substitutivo da escola comum para os casos em que os alunos não consigam se apropriar do padrão que se estabelece como normal, a saber: *O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular* (BRASIL, 1996).

A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência criada a partir do Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, preconiza a Educação Especial em um caráter transversal, ou seja, enquanto modalidade, está contida em todos os níveis e modalidades de ensino. Ao mesmo tempo, destaca a sua complementaridade ao ensino regular.

As Diretrizes Nacionais para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, estabelecem como dever dos sistemas de ensino realizarem a matrícula de todos os alunos, inclusive daqueles com necessidades educacionais especiais e a se equiparem para ofertar um ensino de qualidade a todos os alunos. (MEC, SEESP, 2001). Muito embora tais diretrizes reconheçam e enquadrem o atendimento educacional especializado na educação especial numa perspectiva complementar ou suplementar à escolarização do aluno, elas são pouco enfáticas ao responsabilizar os sistemas regulares de ensino pela inclusão dos alunos público alvo da educação especial.

A Lei nº 10.172/2001, que apresenta em seu arcabouço o Plano Nacional de Educação (PNE), que trás em seu cerne, a importância da elaboração de uma escola inclusiva e o atendimento às diferenças humanas para o avanço da educação como um todo. Assim, o plano aponta a insuficiência na matrícula escolar de alunos com deficiência nas salas comuns, a precariedade na formação docente, barreiras com relação à acessibilidade dos alunos com deficiência física e as dificuldades no acesso ao atendimento educacional especializado como desafios a serem vencidos. (BRASIL, 2008).

Rumo à Educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Estabelece que as diversas instituições que ministram o ensino superior devem conter em sua integração curricular conteúdos que abordem questões referentes às especificidades dos alunos público alvo da educação especial, atendendo a heterogeneidade existente no contexto de sala de aula.

Outro avanço a ser considerado na atenção às diferenças existentes na escola e na sociedade como um todo, é o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) enquanto recurso legal para a comunicação interpretativa e expressiva da pessoa surda, através da Lei nº 10.436/02. A partir de então, tornam-se assegurado o apoio das instituições

ao ensino e propagação da língua, bem como a inserção da disciplina de LIBRAS nos cursos de formação de professores e profissionais da fonoaudiologia.

Ainda sobre a educação de alunos surdos, o Decreto nº 5.626/05, regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e dispõe sobre a formação dos profissionais específicos envolvidos na escolarização do aluno surdo, sendo estes o professor, o instrutor e o intérprete de LIBRAS, que viabilizarão o acesso à LIBRAS–L1 (primeira língua) e o acesso ao Português escrito-L2 (segunda língua), bem como a ministração do ensino bilíngüe na escola regular.

No tocante a escolarização dos alunos cegos a Portaria nº 2.678/02 do Ministério da Educação, lança diretrizes norteadoras para o ensino e aparato necessário à utilização do Braille, bem como a sua propagação em todos os níveis e modalidades de ensino. Desse modo, a partir do código Braille, torna-se possível codificar a língua portuguesa em sua dimensão escrita, tornando acessível a leitura e a escrita às pessoas cegas, em todo o país.

É inaugurado em 2003 pelo Ministério da Educação, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade que tem como objetivo principal viabilizar o processo de transformação do sistema regular do ensino em um sistema de escolarização inclusivo. Ou seja, um sistema em que todos os alunos pudessem ter acesso á escola comum independente de suas características físicas, sensoriais, intelectuais, entre outras. Para tal garantia, faz-se necessário o atendimento às especificidades deste público tornando possível a aprendizagem no contexto de sala de aula comum. Assim, o programa contempla a formação dos gestores dos sistemas municipais de ensino e a oferta do Atendimento Educacional Especializado. (BRASIL, 2008)

No ano de 2006, a Organização das Nações Unidas (ONU), realiza a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências em que o Brasil é signatário. A convenção estipula que os países que aderirem devem implementar um sistema educacional inclusivo, onde seja possível a aprendizagem e o desenvolvimento de cada educando por meio da quebra das barreiras que impedem o acesso dos educandos com características diferenciadas. Destacam-se algumas medidas necessárias para o êxito da inclusão: i) a matrícula de todos os alunos na rede regular de ensino, sem nenhuma restrição com base na deficiência ou qualquer outra diferença; ii) Uma vez usuário do sistema comum de ensino, os alunos público alvo da educação especial devem ter acesso a uma escola gratuita de qualidade, que garanta condições igualitárias e relação aos demais por meio do atendimento às suas particularidades.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), define a Educação Especial em seu caráter transversal, ou seja, ela atravessa todos os, níveis e modalidades de ensino. Assim, compete a Educação Especial, oferecer o atendimento educacional especializado, além de disponibilizar estrutura e equipamentos para que se viabilize a aprendizagem do seu público alvo, na rede regular de ensino.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 21)

É importante destacar que de acordo com a política nacional de inclusão escolar de 2008, o público da Educação Especial são alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação. Para tanto, o atendimento as necessidades específicas desses alunos se executa a partir de duas perspectivas; complementar para os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, e, suplementar para os alunos com altas habilidades.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço que visa oferecer ao aluno que é público da Educação Especial, os instrumentos necessários à sua aprendizagem em sala de aula comum. Dentre suas funções podemos citar: a identificação de seu público, o planejamento e execução de estratégias pedagógicas e dispositivos de acessibilidade com vistas a eliminar as barreiras na aprendizagem de tais alunos. É importante destacar, que a oferta desse serviço não substitui a escolarização do educando, pois escolarizar é papel exclusivo da escola. Tal atendimento favorece a aprendizagem e desenvolvimento do aluno no contexto de sala de aula comum e nas demais áreas da sua vida.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 21)

O AEE deve ser disponibilizado ao aluno no decorrer de sua vida escolar, caso este necessite, sempre concatenado com a proposta pedagógica do sistema regular de ensino o qual faz parte. Esse atendimento deve contemplar/suplementar áreas específicas tais como: o

enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades, linguagens e códigos que possibilite a comunicação de alunos surdos e cegos, tecnologia assistiva para favorecer o acesso de alunos com deficiência física ou com comprometimento motor de toda ordem no ambiente escolar, mediação da atividade cognitiva para o favorecimento da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, entre outros. Podemos encontrar tal orientação na Política Nacional de Educação Especial 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. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializado públicos ou conveniados. (BRASIL, 2008, p. 22)

No tocante a avaliação do aluno, deve-se atentar para o aspecto processual e formativo desse instrumento pedagógico. Inicialmente a avaliação possui um caráter “diagnóstico”, ou seja, possibilita ao professor conhecer as possibilidades que o educando traz consigo. Como essa ferramenta é de uso contínuo, ela vai auxiliar o aluno ao longo de seu trajeto escolar possibilitando a elaboração de estratégias de mediação da aprendizagem, levando sempre em consideração as suas potencialidades.

Enfatizamos ainda que a avaliação não deve ser classificatória, tampouco eliminatória, evitando comparações com os outros. É preciso considerar o aluno como parâmetro para ele próprio, pois cada indivíduo possui formas e ritmos de aprendizagem que lhes são peculiares, o que nos impede de massificá-lo em sua construção de conhecimentos.

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana. (BRASIL, 2008, p. 23)

No que concerne a formação de professores do atendimento educacional especializado, deve-se possuir uma formação inicial que o habilite a atuação docente, ou seja, ter os pré-requisitos que lhe garanta compreender e agir no universo escolar. Isto porque o aluno com deficiência é um aluno, com todas as demandas inerentes ao processo de formação

escolar. Entretanto, torna-se necessária uma formação específica que compreenda as necessidades individuais dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, não perdendo de vista as estratégias que favorecerão a sua aprendizagem em sala de aula comum, como está disposto no texto abaixo extraído da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p.24)

O atendimento educacional especializado para o aluno público alvo da educação especial tem como prioridade a transposição das barreiras impostas pela deficiência. Busca viabilizar o acesso do aluno a toda produção realizada em sala de aula. Isso possibilita a elaboração do saber de maneira ativa, enquanto protagonista de sua própria construção, superando assim a condição de incapacidade estabelecida por um sistema escolar excludente.

Este atendimento privilegia o desenvolvimento dos alunos e superação dos limites intelectuais, motores e sensoriais. Visa especialmente, o acesso ao conhecimento permitindo ao sujeito sair de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem, para o acesso e a apropriação ativa do próprio saber. (FIGUEIREDO, 2010, p. 52)

É relevante considerar que o Atendimento Educacional Especializado – AEE não deve ser compreendido como a única e exclusiva medida que assegura a aprendizagem dos alunos público alvo da Educação Especial, isso ocorre através de um conjunto de medidas, em que estão envolvidos diversos atores como a escola comum com toda a sua oferta metodológica, uma gestão de sala de aula inclusiva que considere o contexto das diferenças, o próprio atendimento educacional especializado, a família, entre outros. Para tanto, é imprescindível que ocorram mudanças em todos os níveis da oferta escolar, como nos mostra Figueiredo: *O atendimento educacional por si só não garante a aprendizagem dos alunos, mudanças substanciais no interior da escola e nos sistemas de ensino são necessárias para garantir a aprendizagem de todos os alunos [...].* (FIGUEIREDO, 2010, p. 52)

O conjunto de ações didático-metodológicas que integram a oferta escolar do aluno público alvo da educação especial, deve contemplar o seu desenvolvimento como um todo, visando o objetivo maior que é a aprendizagem do aluno. Cada agente envolvido no processo, deverá proporcionar as condições necessárias à aprendizagem dentro de seus respectivos espaços, complementando-se mutuamente. Ou seja, a família tem o seu papel na frequência, pontualidade e assiduidade do aluno à escola e ao AEE, entre outros; o professor de sala de aula comum tem a responsabilidade de ensinar o aluno, buscando estratégias metodológicas que assegurem a aprendizagem do aluno; e, os professores de sala de recursos deverão oferecer ao aluno os instrumentos necessários para que ele tenha êxito em seu percurso escolar.

1.2. APAE-Maranguape e seu processo histórico

A APAE de Maranguape foi criada aos 02 de setembro de 1996 a partir de um movimento de familiares, profissionais e amigos das pessoas com deficiência. Inicialmente funcionando enquanto escola oferecia serviços de saúde e assistência social, numa perspectiva assistencialista.

A defesa de direitos da pessoa com deficiência sempre esteve presente na missão da instituição. Desse modo, em 1999 realiza o primeiro Congresso Municipal de Pessoas Portadoras de Deficiência, e, em 2001 organizou o I Fórum de Educação Especial de Maranguape.

Em 2002 é realizado o II Fórum de Educação Especial de Maranguape, na ocasião, uma particularidade se sobressai no evento: a escola inclusiva passa a ser uma frente de luta da instituição, que passou a cobrar do município medidas que viabilizassem a inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino.

Ainda no ano de 2002, é incluída a primeira aluna com deficiência na rede pública municipal. Trata-se de uma aluna surda oriunda da APAE, que foi incluída na escola comum. A partir desta data, mesmo a instituição funcionando enquanto escola substitutiva da escola comum, todos os anos eram enviados alunos para as escolas públicas do município.

Em 2009, ocorre um fato de grande relevância que altera a dinâmica da instituição: a implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Muito embora a

instituição continuasse com salas de aulas temáticas para alguns alunos na época classificados com deficiência intelectual severa, o AEE transformaria sua relação com o próprio aluno, com as famílias e com as escolas regulares.

Os alunos atendidos nas salas de recursos multifuncionais já não eram escolarizados na instituição, o que demandaria um atendimento educacional especializado ao aluno, a interlocução com a escola comum ao qual estava matriculado e, a orientação às famílias.

No ano de 2010, a instituição deixa de funcionar enquanto escola e é criado o Centro de Atendimento Educacional Especializado, atendendo aos dispositivos legais do Conselho Estadual de Educação.

Desde o ano de 2011, até o presente momento, a instituição passa por um processo de transformação que vai da documentação, passando pela readequação da estrutura física, até a formação dos profissionais.

O processo de mudança na instituição vem sendo desafiador, pois além das transformações na estrutura física, requer mudanças de cunho filosófico, administrativo, relacional e, sobretudo na práxis pedagógica de cada profissional, que já não ministram os conteúdos curriculares das escolas comuns, ou seja, deixam de substituir o que é próprio da escola para ensinar os conteúdos próprios do AEE.

Mesmo diante dos desafios da inclusão, da oferta do AEE e dos outros serviços desenvolvidos para o público que frequenta a APAE de Maranguape, a instituição vem se mostrando firme diante de seu novo papel no processo de inclusão de alunos com deficiência. O fato de não ser mais escola “substitutiva” da escola comum, amplia seu trabalho e sua relevância diante da missão de promover direitos da pessoa com deficiência.

1.3. Discutindo o objeto de estudo

Mudar não é fácil, envolve ruptura, novos olhares, novas posturas. Dentro desse processo é necessário sair de uma “zona de conforto” para um plano desconhecido, onde a insegurança e o medo muitas vezes nos assolam. É comum resistirmos às mudanças, pois,

algumas vezes, preferimos estagnar em um ponto fixo do que avançarmos rumo a lugares desconhecidos.

Um dos filósofos pré-socráticos chamado Heráclito natural da cidade de Éfeso, destacou as mudanças como a causa primeira, a força motriz que constitui o cosmos¹ Segundo ele, tudo ocorre por meio da dinâmica do movimento. Estamos em constante mudança e é exatamente por meio desse processo que podemos evoluir. Isto pode ser constatado quando afirma: *“No mesmo rio não há como entrar duas vezes” (B91) Heráclito.*

SCHÜLER (2007), ao comentar o pensamento de Heráclito destaca que essa mudança é inerente ao ser humano, que o seu olhar, sua percepção e suas práticas integram um todo que muda: [...] *E, quando se punha a examinar, percebia que, embora o rio fosse o mesmo, outras eram as águas, e ele, que as contemplava, já não era igual a si mesmo.* (SCHÜLER, 2007, p. 133)

O processo de mudança requer coragem, desapego e flexibilidade. Coragem porque entraremos em um universo desconhecido ao qual não dominamos. Desapego porque apegamos àquilo que produzimos e todas as conquistas que alcançamos. E, flexibilidade para compreendermos que muitas vezes precisamos ir na contramão do percurso que caminhamos.

São as mudanças que nos movem e que nos fazem ir além. Entretanto, as mudanças são processuais e dialéticas uma vez que, faz-se necessário um estágio para chegarmos a outro e mesmos que essas etapas sejam opostas, uma está para outra, pois é do confronto de idéias opostas que surgem novas idéias. Dentro dessa perspectiva, se enquadra o pensamento de Heráclito de Éfeso, quando afirma: *O mesmo é vivo e morto, desperto e adormecido, novo e velho. Estes, transformando-se dão aqueles, e aqueles, por sua vez, transformando-se, dão estes.* (HERÁCLITO - B88).

A instituição a qual me propus pesquisar se encontra em meio a um processo de transformação no qual uma série de pequenas mudanças vem ocorrendo até consolidar-se

¹ “Para os pensadores pré-socráticos, ao buscar a inteligibilidade de um fenômeno, explicar a origem de uma realidade é encontrar o nexos causal natural, é relacionar um efeito a uma causa natural que o antecede e o determina. Contudo, nessa busca, deve haver uma causa primeira ou última, para não recair no que constitui a narrativa mítica, uma volta ao infinito e eterno. Nesse contexto é importante perceber um pressuposto de fundo. Para que o mundo possa ser conhecido pela razão é preciso que haja princípios racionalmente inteligíveis. Assim, pode-se fazer ciência, tentar explicar teoricamente o cosmo. Daí resulta as expressões ‘cosmos’ e ‘cosmologia’, uma reflexão, estudo e explicação dos processos naturais e do funcionamento do universo.”

plenamente, para então dar origem um novo ciclo. Ou seja, no deslocamento de um ponto a outro, passamos por uma série de pequenos pontos até chegarmos ao nosso objetivo final.

É preciso que saibamos o que de fato significa, na teoria e na prática, a reestruturação das antigas “escolas especiais” para atender as demandas dos alunos público alvo da educação especial, incluídos nas escolas comuns do ensino regular. Criar espaços de interação entre os alunos público da educação especial e demais alunos dentro das instituições especializadas, não a torna um centro de atendimento educacional especializado. Do mesmo modo, proporcionar atividades de lazer, cultura e oficinas profissionalizante para alunos com e sem deficiência não a torna um espaço de contribuição da inclusão escolar.

Chama atenção o fato de alguns profissionais considerarem as escolas especiais como um espaço inclusivo por proporcionarem um espaço conjunto para os alunos “especiais” ao lado de outras crianças e adolescentes da comunidade, pela realização de oficinas de educação profissional buscando oportunidade do emprego, pela participação com outras escolas em atividades esportivas e culturais. No entanto, essas práticas favorecidas por algumas escolas especiais, não refletem a compreensão da inclusão do ponto de vista educacional que pressupõe o acesso de todos aos espaços comuns de escolarização, que não limite os direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (PAULON, 2007, p. 33)

Em primeiro lugar, faz-se necessário que o educando esteja na escola comum, se beneficiando de toda a oferta escolar que os demais alunos. Sem negar as particularidades do aluno público alvo da educação especial, os centros de atendimento educacional especializado, deverão, em consonância com a escola comum, criar estratégias que favoreçam a aprendizagem desses educandos.

É relevante mencionar que os conteúdos trabalhados nos espaços de atendimento educacional especializado, são diferentes daqueles que são ministrados nas escolas comuns. Os conteúdos oferecidos nas escolas da rede regular de ensino integram uma base curricular comum e é direito de todos beneficiarem-se de tais conhecimentos.

Já nos espaços em que ocorre o atendimento educacional especializado os alunos são ensinados a utilizarem as ferramentas necessárias para que possam anular as limitações decorrentes da deficiência. Por exemplo, quando o aluno com deficiência intelectual é estimulado a interagir com seus pares sobre suas experiências concretas de aprendizagem com os outros, ele se sentirá seguro para interagir com um colega sobre um determinado conteúdo em sala de aula. Logo, sua aprendizagem escolar esta sendo favorecida, uma vez que a aprendizagem ocorre por meio das mediações, das relações de troca com o outro.

Na sociedade de consumo é incessante a luta pela padronização do homem por parte das forças produtivas. Os bens produzidos e comercializados buscam atingir um perfil de consumidor. Assim, é necessário que as características individuais sejam minimizadas para que a produção em série atinja os maiores índices de venda.

A padronização do ser humano é buscada em várias dimensões que vão desde o tipo físico até características psicológicas, gosto, preferências, desejos, etc. É preciso desejar para comprar, é necessário pensar que se necessita para consumir, daí a importância de se estabelecer um perfil uniforme de consumidor.

É nesse contexto em que se insere a escola. Não há neutralidade na unidade escolar, ela reproduz e reafirma a lógica do sistema de poder vigente, buscando uniformizar o aluno para atender as demandas das forças produtivas bem como a perpetuação da estrutura de poder existente.

É nessa conjuntura que se insere o aluno com deficiência ou com outras diferenças. Instaura-se aí, uma relação conflituosa, pois aqueles que não conseguem se inserir no padrão normatizado, é visto como um “corpo estranho” dentro de uma engrenagem que necessita de um padrão para mover-se.

As instituições especializadas ingressam dentro dessa lógica uniformizante, na tentativa de normalizar o sujeito, ou seja, aproximá-lo ao máximo dos ditames sócio-econômicos. Nessa perspectiva, quanto mais próximo do normal ela conseguir enquadrar o aluno, maior é a sua “eficácia” frente às expectativas da sociedade.

Norteadas pelos princípios fundamentais de normalização e integração, a educação especial, por meio de suas instituições, mantém esses indivíduos sob seus domínios, na tentativa de, através de seus programas especiais, garantir uma certa simetria entre o que a sociedade tem como padrão de normalidade e a maciça expressividade do indivíduo que diverge. (TOMASINI IN: BIANCHETTI & FREIRE, 1998, p. 126)

Centradas nas patologias e imersas no olhar social que projeta na pessoa a responsabilidade de sobressair-se em um mundo competitivo, as instituições encontram espaço na vida das pessoas com deficiência com a missão de prepará-las para sua inserção nos mais diferentes setores sociais, como nos mostra Tomasi IN: Bianchetti & Freire, 1998, p. 120: *A visão de patologias individuais e a centralização do problema somente no indivíduo,*

responsabilizado-o pela diferença que apresenta, vão dar vida a todo um aparato institucional especializado e segregado [...].

No entanto, esses espaços segregativos, acabam por reforçar a exclusão e a inferiorização das pessoas que não se enquadram no padrão socialmente imposto, uma vez que, não é possível homogeneizá-las, pois as diferenças sempre estarão presentes enquanto condição natural do sujeito. Logo, ficarão à margem dos espaços sociais, acentuando assim a sensação de inferioridade e fracasso.

Assim, a permanência dessas instituições segregativas só demonstram o quanto a sociedade é despreparada para lidar com as diferenças. Mostra o quanto se discrimina em função do mercado voraz que desconsidera as características individuais das pessoas.

O aumento maciço de instituições especiais (escolas, hospitais, prisões, manicômios) não representa necessariamente a abertura do mercado para os economicamente ativos e em funcionamento na sociedade e também a exposição clara de uma grande falha social. (TOMASINI IN: BIANCHETTI & FREIRE, 1998, p. 126)

MARQUES & MARQUES, et al, (2009), apontam a necessidade de um novo modelo no que se refere á formação docente, uma vez que, sua prática tem se reduzido a um padrão normalizador, em que se busca ajustar o educando aos padrões convencionais nos âmbitos físico, moral, intelectual, social e psicológico, reprimindo as características individuais do educando, reduzindo a riqueza da heterogeneidade existente em sala de aula.

De acordo com MARQUES & MARQUES et al, (2009), os sujeitos com características que fogem ao padrão socialmente estabelecido, são submetidos a sentenças que vão do extremo da separação até a comiserção. Esses sentimentos resultam nas práticas de enclausuramento em ambientes que restringem sua liberdade e os privam de desfrutarem dos diferentes ambientes sociais, a exemplo disso encontramos as instituições do tipo asilos, escolas especiais, hospitais psiquiátricos entre outros.

Esses instituições segregadoras se revestem de um discurso assistencialista, cheio de compaixão, que além de privar a sociedade do convívio com pessoas diferentes e, portanto “anormais”, visam enquadrá-las dentro do modelo socialmente aceito, por meio de técnicas normalizadoras para deixá-las o mais parecidas possível com os ditames convencionais.

Numa sociedade midiática, o corpo é utilizado como uma estrutura de classificação e poder. Com a exibição de corpos esculturais, ditados e criados para atender uma lógica de mercado, instala-se uma preocupação doentia e exacerbada por enquadrar-se dentro dos moldes impostos por inúmeras mídias. Nesse contexto,

A presença ou a ausência de membros e sentidos do corpo, a tonalidade da pele, a textura do cabelo, a cor dos olhos, a gordura, a altura, enfim, um conjunto de elementos presentes no corpo são adotados como mecanismo de classificação dos sujeitos, determinando suas identidades, suas potencialidades e espaços de realização. (MARQUES & MARQUES, et al, 2009, p. 78).

A idéia de “lapidar” a pessoa, ou seja, torná-la o mais próximo possível das pessoas ditas normais, é posta em prática a partir do envio dos indivíduos socialmente desviantes às instituições especializadas para que trabalhem incansavelmente na busca por torná-los sociáveis, minimamente aptos a se integrarem em alguns espaços sociais. [...] *O simples fato de não ser o sujeito ideal, uma vez que se funde a ilusão de uma existência, faz do sujeito um ser desviante, desqualificado, e, portanto, tolerado, negociado, e quando possível, concertado.* (MARQUES & MARQUES, et al, 2009, p. 83)

MARQUES & MARQUES, et al, (2009) e FOUCAULT (1999) destacam os exames médicos como uma ferramenta utilizada para classificar e confinar indivíduos “desviantes”. Uma vez expedido tal documento, a pessoa se torna legalmente estigmatizada por uma suposta condição patológica. A partir de então, o “desvio” passa a ser a principal referência para o atendimento e o acesso aos inúmeros serviços existentes na sociedade, justificando até mesmo o cerceamento e a restrição a inúmeros espaços sociais.

Sant’Ana (1988) apud MARQUES & MARQUES, et al, (2009), entende que os especialistas rotulam os indivíduos através de laudos, levando-os a serem vistos como incapazes, sem condições alguma de se autogerenciarem ficando à mercê das instituições, que a partir de então assumem a tutela sobre suas vidas, tirando-lhes o direito de atuarem enquanto sujeitos ativos na sociedade.

Sant’Ana (1988), critica severamente o papel dos especialistas que emitem laudos incapacitantes sobre os indivíduos, fortalecendo o poder institucional sobre a potencialidade humana. Diz ele que toda uma equipe de técnicos, com instrumento de validade duvidosa, emite laudos cuja função é configurar o rótulo de deficiente, classificar e segregar os desviantes. (MARQUES, et al, 2009, p. 92)

Diante da visão reducionista projetada nos sujeitos desviantes, instaura-se uma perspectiva incapacitante justificando-se a sua segregação nos espaços institucionais, como medida de “proteção”, já que não são suficientemente capazes de se sobressaírem no seio da sociedade, pois, *é exatamente aí que reside a eficácia da institucionalização do desvio: retirar os desviantes do convívio social e produzir uma imagem negativa sobre eles, atuando no nível simbólico de suas supostas e necessárias limitações*” (MARQUES, et al, 2009, p. 89)

A luta pela inclusão ampla e irrestrita só tem sentido porque tal processo ainda não ocorre em todos os espaços, de modo a promover equidade e participação de todos sem quaisquer restrições. A escola, enquanto espaço que dialoga com todos os outros setores sociais, funciona como um vetor propiciador da inclusão nos diferentes espaços sociais. Desse modo, é pertinente o questionamento: como utilizar a escola como elemento promotor da inclusão se essa escola não congrega as diferenças? Como fomentar a inclusão se o aluno público alvo da educação especial estudar em espaços separados, sendo privado de um ambiente heterogêneo? Como se inserir nos diferentes espaços inclusivos se o aluno não aprendeu a interagir em meio a um contexto inclusivo? Diante de tais questionamentos, TOMASINI (1998) destaca a importância da ampliação da participação da pessoa com deficiência, entre outras diferenças, em múltiplos espaços.

Tratar da cidadania de indivíduos com diferenças significa ter no horizonte a ampliação de seus espaços de participação cultural, política e econômica, significa mobilizar suas potencialidades intelectuais, e isso me parece difícil de se concretizar nos ambientes segregados das instituições. Embora considerando a seriedade e as boas intenções de seus profissionais, a existência do espaço institucional especial é contraditoriamente uma espécie de negação da cidadania desses indivíduos. O sujeito constrói-se nas relações sociais e de produção mais ampla e não à margem delas. (TOMASINI IN: BIANCHETTI & FREIRE, 1998, p. 126)

Desse modo, nos colocamos diante de tal problema: Que transformações a APAE/Maranguape atravessou até o momento rumo ao redimensionamento de suas práticas voltadas para a inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial? Que mudanças ainda serão necessárias ocorrer para a consolidação de sua ressignificação? Mediante as mudanças que já ocorreram, que ações estão contribuindo efetivamente para a inclusão escolar dos alunos incluídos no sistema regular? Que ações devem ser tomadas para consolidar a mudança na instituição para favorecer a inclusão dos alunos público alvo da educação especial? Esses são algumas de minhas inquietações que pretendemos responder ao longo deste trabalho.

Assim, temos como objetivo principal pesquisar sobre o novo papel da instituição especializada em tempos de inclusão, uma vez que muitas dessas instituições se encontram “inseguras” a ingressarem num processo de mudança devido suas práticas pedagógicas terem surgido em substituição à escola regular. Do mesmo modo, pesquisaremos as novas estratégias e práticas que orientarão essas instituições na busca por sua permanência no cenário educacional, como podemos detalhar nos objetivos abaixo descritos.

1.4. Objetivos

1.4.1. Geral

Investigar as mudanças que a APAE/Maranguape atravessa com vistas a redimensionar suas práticas para atender aos alunos público alvo da educação especial incluídos nas escolas comuns daquele município;

1.4.2. Específicos

- ✓ Identificar as razões que motivaram a mudança da APAE de Maranguape na atuação junto ao atendimento do aluno público alvo da educação especial
- ✓ Investigar como esse processo de mudança foi compreendido pelos profissionais da APAE/Maranguape
- ✓ Investigar como ocorrem as ações atuais da APAE de Maranguape no atendimento ao aluno público alvo da educação especial, visando a inclusão escolar desses alunos

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Mediante a conjuntura vigente, as pessoas com deficiência, assim como qualquer grupo não hegemônico, precisam ser vistas como cidadãos de direito, desvencilhando-se da visão assistencialista a qual foram submetidas durante muito tempo. Essa visão deixa-as em segundo plano, meros coadjuvantes, ainda que sob a alegativa de compensação ao tempo de segregação. Assim, é preciso que haja a apropriação dos mecanismos que favoreçam a autonomia dessas pessoas a fim de que se empoderem das ferramentas necessárias à construção de sua cidadania. (SASSAKI, 2003)

Uma dos maiores instrumentos para a equiparação de oportunidades é sem dúvidas a educação. É por meio desta, que o homem se emancipa, que adquire a consciência de si e do mundo que o cerca, o que se constitui ponto de partida para as conquistas por ele aspiradas. (FREIRE, 1999)

POULIN (2010), destaca a escola como a grande propulsora do processo colaborativo, pois é mediante as práticas educativas que se constroem relações de mutualidade, pautadas em valores e práticas cooperativas que permitem a elaboração de um modelo social equânime.

É aí que intervém a escola, pois é, antes de tudo, pela ação educativa junto aos jovens cidadãos, e, sobretudo pela experiência de cooperação e da contribuição que as sociedades humanas poderão assistir ao desdobramento dessa proximidade necessária para uma verdadeira sociedade “inclusiva”, com seus valores de respeito da vida humana e de “igualdade de direitos”. (POULIN, 2010, p. 37)

Entretanto, a escola enquanto aparelho ideológico de um sistema desigual, acaba por reproduzir a lógica que perpetua a estrutura de poder e dominação existentes. Tal estrutura inclui os seres humanos de forma injusta a partir de hierarquias centradas na desigualdade, marginalizando e estabelecendo padrões impermeáveis a todos os que nela não se enquadram. (POULIN, 2010)

A Educação é um setor que se insere em meio a uma sociedade desigual onde alguns possuem bens em excesso e outros detêm apenas a força de trabalho. Dessa ordem se constituem exploradores explorados, ricos e pobres, dominadores e dominado, todos incluídos

em meio a essa lógica. E por razão desse contexto se faz necessária a luta por uma sociedade que inclua de maneira mais justa. (ROSSETTO et al, 2006)

Vivemos em uma sociedade estruturada para atender um tipo padrão de seres humanos, uma vez que no processo de “massificação” do homem, busca-se uniformizar suas características com vistas a atender a uma lógica de mercado, objetivando-se perpetuar a estrutura de poder existente.

Dentro desse contexto, a deficiência e demais diferenças presentes no ser humano, desestabiliza uma lógica voltada para um padrão de normalidade culturalmente estabelecido, o que impede sua inserção direta dentro desse universo cultural como ocorre com os ditos normais.

El defecto, al crear una desviación del tipo humano biológico estable del hombre, al provocar la pérdida de las funciones, la insuficiencia o deterioro de órganos, la reestructuración, más o menos sustancial de todo el desarrollo sobre nuevas bases, según el nuevo tipo, perturba, lógicamente, el curso normal del proceso de arraigo del niño en la cultura, ya que la cultura está acomodada a una persona normal, típica, está adaptada a su constitución, e el desarrollo atípico condicionado por el defecto no puede arraigar directa e inmediatamente en la cultura, como sucede en el niño normal. (VYGOTSKI, 1983, p. 27)

No entanto, o processo de desenvolvimento da criança, em suas múltiplas dimensões, ocorre fundamentalmente a partir de sua inserção no contexto socio-cultural. É na relação de troca que se viabiliza dialogicamente a aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa.

Por tanto, si se pregunta de dónde nacen, cómo se forman, de qué modo se desarrollan los procesos superiores del pensamiento infantil, debemos responder que surgen en el proceso de desarrollo social del niño por medio de la traslación a sí mismo de las formas de colaboración que el niño asimila durante la interacción con el medio social que lo rodea. (VYGOTSKI, 1983, p. 219)

De modo contrário, se a criança é privada do convívio social, do contato com outro, da construção coletiva, instala-se aí, uma barreira para o pleno desenvolvimento da pessoa, comprometendo desse modo, as funções psíquicas superiores, uma vez que tais funções têm como condição para a sua maturação, as relações de mutualidade, em meio a um contexto sócio-cultural.

[...] El apartamiento de la colectividad o la dificultad del desarrollo social, a su vez, determina el desarrollo incompleto de las funciones psíquicas superiores, las cuales, cuando es normal el curso de las cosas, surgen directamente en relación con el desarrollo de la actividad colectiva del niño. (VYGOTSKI, 1983, p. 223)

Em relação à aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência, a luta não é contra a deficiência, uma vez que, esta se apresenta como condição natural do sujeito. Entretanto, a busca por sua inserção em um ambiente sócio-educacional inclusivo, favorece sobremaneira o desenvolvimento de suas funções superiores, viabilizando a sua aprendizagem e autonomia através das trocas ocorridas nas atividades coletivas. [...] *Así como es practicamente inútil luchar contra el defecto y sus consecuencias directas, es, a la inversa, legítima, fructífera y promisoría la lucha contra las dificultades en la actividad colectiva.* (VYGOTSKI, 1983, p.223)

No caso dos alunos surdos, por exemplo, Vygotski afirma que a sua reclusão em ambientes isolados apenas para surdos, prejudica o desenvolvimento, pois, é no contexto social da coletividade que se constrói a linguagem e é a partir desta, que se socializa a aprendizagem e a educação voltada para a inclusão social.

[...] la exclusión del niño surdomudo de la colectividad, su reclusión exclusivamente en el ambiente de los otros surdomudos y la penosa alteración de su comunicación y colaboración con los oyentes. Todo el círculo está compuesto, por consiguiente, de tres momentos intervinculados entre sí. La educación social se apoya en el desarrollo incompleto del lenguaje, este conduce a la exclusión de la colectividad, y la exclusión de la colectividad frena simultáneamente tanto la educación social como el desarrollo lingüístico. (VYGOTSKI, 1983, p. 232)

Destacam-se desse modo, as contribuições coletivas entre alunos surdos e ouvintes mediante o emprego de uma linguagem acessível que permita uma ampla compreensão entre os pares, pois isso vem a ser essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento de ambos. [...] *Por eso el estudio de la colectividad de los niños surdomudos, las posibilidades de una colaboración colectiva con niños oyentes, la utilización máxima de todas las clases de lenguaje accesibles al niño surdomudo, es una condición necesaria para el mejoramiento profundo de su educación.* (VYGOTSKI, 1983, p. 233).

Vygotski ressalta a importância das interações da criança para o desenvolvimento de suas funções intelectuais superiores. Desse modo, o autor traz uma grande contribuição para a concepção de um ambiente escolar inclusivo. Pois, é em meio ao trabalho coletivo, a contribuição entre os pares que se viabiliza a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Embora com ritmos e formas de aprendizagem peculiares, o desenvolvimento da criança com deficiência, por sua vez, se assemelha aos demais. Portanto, é na relação de troca, de parceria que se torna real o conhecimento que está latente dentro do universo de possibilidades da criança.

A privação ou o isolamento da criança de um ambiente rico em diferenças inviabiliza seu desenvolvimento, Logo, Vygotski destaca que a negação dos espaços coletivos, vem a ser o verdadeiro fator impeditivo do desenvolvimento da criança com deficiência, uma vez que lutar contra a deficiência seria inútil, pois essa é uma particularidade natural da pessoa. Deve-se assim, lutar pelo ingresso dos alunos com deficiência nos diferentes espaços sociais, não obstante a escola é a grande propulsora da inclusão em todas as suas dimensões.

É muito comum presenciarmos no cotidiano da escola cenas que demonstram como o aluno é culpabilizado por seu fracasso escolar, levando em consideração apenas seus aspectos cognitivos, refutando as possibilidades que emergem do contexto social o qual a criança está imersa, bem como das situações que podem ser criadas pelo professor, enquanto mediador, para o favorecimento da aprendizagem do aluno, como nos mostra Figueiredo e Poulin em seus estudos sobre os aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental: *O desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas depende algumas vezes das características cognitivas do sujeito e outras vezes dos suportes sociais e contextuais que lhes são oferecidos.* (FIGUEIREDO; POULIN IN: CRUZ, 2008, p. 247).

No entanto, é muito mais difícil quebrar as barreiras culturais do que as da deficiência, pois já se cristalizou no universo cultural, a idéia de incapacidade da pessoa com deficiência, Por isso Vygotski revela a importância da quebra dos paradigmas culturais que impedem o acesso e a permanência das pessoas com deficiência nos diferentes espaços culturais sociais e educacionais. Pois, são nesses espaços onde se torna possível a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os seres humanos.

Grandes foram as contribuições do pensamento sócio interacionista para os saberes e práticas nos campos da psicologia e da pedagogia, entre outros. Dentre os principais representantes dessa corrente destaca-se Vygotski pela relevância dispensada ao processo educacional da criança, sobretudo a escola como lugar privilegiado para a construção da

aprendizagem e desenvolvimento da pessoa. De igual modo, o papel do “outro” na condição de mediador do processo de aprendizagem. Fato que dá primazia a riqueza da heterogeneidade, das diferenças, para o enriquecimento das experiências de aprendizagem no ambiente escolar.

Os estudos de Vygotski sobre crianças com deficiência, na época chamadas de: crianças com “defeito”, contribuíram sobremaneira para esse campo de conhecimento ao qual o autor dedicou parte considerável de sua obra. Caminharemos com esse autor durante a pesquisa, à luz da teoria sócio interacionista por entendermos que os processos não ocorrem isoladamente do contexto sócio-histórico, que o sujeito se desenvolve mediante um processo dialético em meio a uma realidade social-cultural em que ele a transforma ao mesmo tempo em que é transformado.

Desse modo, entende-se que os termos que designam os fenômenos sociais sofrem a influência direta do contexto sócio-histórico ao qual se encontra o autor. Entretanto, mesmo fazendo uso do termo “defeito” para se referir as pessoas com deficiência, Vygotski inova na concepção que tem desses sujeitos e rompe com a estrutura cultural que o condena a viver em espaços separados.

É notória a influência do materialismo-histórico na constituição do pensamento vygotskiano. Isto pode ser percebido quando destaca a matéria e a sociedade como os vetores que promovem as mudanças no homem, mediante o princípio da objetividade das coisas.

Problemas relacionados à formação dos professores e demais membros da escola, precariedade da estrutura física e materiais da escola, entre outros são dificuldades de ordem social que interferem na formação de todos os alunos, portanto, não é um agravante na vida escolar apenas dos alunos com deficiência. Tais entraves se interpõem no processo de aprendizagem da criança, impedindo-a de atingir níveis mais elevados de desenvolvimento. *Por acaso a enorme massa de crianças sadias da humanidade alcança tudo que eles poderiam e deveriam obter em sua estrutura psico-fisiológica?* (VYGOTSKI, 1997, p.87)

A teoria histórico-social trouxe à tona a importância vital das relações interpessoais para a formação do ser humano. Fora das relações sociais não se pode construir seres humanos. Segundo Vygotski, a pessoa é resultante de duas vertentes: uma natural e a outra social. A partir dessa premissa, ele configura os campos genéticos no processo de evolução, sendo estes: a filogênese que diz respeito a evolução da espécie humana; a

ontogênese que concerne ao caminho evolutivo do homem dentro da sua espécie; a sociogênese que tem relação direta com o processo histórico dos grupos sócio-culturais em que se está inserido, e, a microgênese que é inerente as experiências individuais de cada sujeito em meio a uma realidade sócio-cultural.

Assim, pode-se dizer que o processo filo e ontogenético é uma condicionante ao qual atravessa o ser humano, de maneira involuntária. Entretanto, é o repertório sócio-histórico, em comunicação dialética com a pessoa, que a transforma em ser humano ao mesmo tempo em que essa realidade social também é transformada pelos seus indivíduos.

O ser humano é, por assim dizer, sujeito em um contexto sócio-histórico, sendo este responsável pela viabilização da aprendizagem, por meio da transformação da linguagem, dos símbolos e signos, sem os quais se inviabilizaria o desenvolvimento humano.

É, portanto, a aprendizagem que torna possível o desenvolvimento. Ou seja, a aprendizagem ocorre primeiro e a partir dela as estruturas mentais e orgânicas se transformam, resultando no desenvolvimento.

Não podemos fragmentar a pessoa, compreendendo e intervindo em seu desenvolvimento de modo a separá-la em orgânico, psicológico, social, etc. É necessário entendermos o ser humano globalmente numa estrutura integrada. Desse modo, torna-se inviável dicotomizar o desenvolvimento do aluno público alvo da educação especial. Se a aprendizagem torna possível o desenvolvimento, é inútil tentarmos estimular o desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual, por exemplo, sem investirmos em sua aprendizagem.

2.1 O surgimento das instituições especializadas: uma reflexão sobre sentidos e práticas

A dificuldade da sociedade em lidar com as diferenças são fortes no Brasil e é historicamente expressa até mesmo por meio de algumas leis. Se atentarmos para a Constituição de 1824, em seu Título II - Art. 8º - item 1º, perceberemos uma tentativa de proteger a sociedade do adulto com deficiência, quando priva do direito político as pessoas

com “incapacidades físicas ou morais”. Entretanto, o atendimento escolar ao público com deficiência física se inicia ainda no Brasil-Colônia com a criação de uma instituição especializada, de iniciativa privada, no Estado de São Paulo, ligada à Santa Casa de Misericórdia no ano de 1600. (JANNUZZI, 1992)

Mais de dois séculos após a criação da primeira instituição especializada voltada para a escolarização de pessoas com deficiência física, uma nova tentativa vem à tona em 1835, a partir de um projeto de autoria do Deputado Cornélio de França, que previa a criação do cargo de professor primário especializado para o ensino de surdos, tanto na então capital Rio de Janeiro, quanto nas demais províncias. A iniciativa não tivera sucesso mediante o rápido arquivamento do referido projeto. (JANNUZZI, 1992)

Pode-se dizer então, que somente em 1854, dar-se-ia origem a uma ação mais efetiva com o apoio de outros atores que se aliam a causa para a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, a partir do incentivo direto do Governo Central. De acordo com GUERREIRO (1976), o cego Álvares de Azevedo se destacou nessa luta, pois ao retornar da França em 1851 onde realizou seus estudos no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, dedicou-se a causa dos cegos brasileiros que se encontravam esquecidos. Após traduzir e publicar o livro de J. Dondet: A História do Instituto dos Meninos Cegos de Paris, ganhou o apoio do Médico do imperador José Francisco Sigaud, que era pai de uma menina cega, e, do conselheiro Luiz Pereira do Couto Ferraz que por sua vez, encaminhou o projeto que dera origem a referida instituição no ano de 1854.

Dois anos depois (1856) da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos é criado o então Instituto dos Surdos-Mudos, conduzido por Ernesto Hüet. Juntamente com seu irmão, Ernesto consegue recurso junto ao Governo de D. Pedro II para levantar o instituto, que posteriormente passa a ser chamado: Instituto Nacional de Educação dos Surdos.

Nos relatos de JANNUZZI (1992), o alcance dessas duas instituições (Imperial Instituto dos Meninos Cegos e Imperial Instituto dos Surdos-Mudos) no tocante ao atendimento de seu público alvo, era extremamente limitado. Basta dizer que em 1874 eram atendidos apenas 35 alunos cegos e 17 surdos, em uma população que no ano de 1872 era de 15.848 cegos e 11.595 surdos. Muito embora a atenção escolar a esse segmento da população fosse precária, o surgimento desses institutos especializados teria contribuído com a discussão que levara o imperador a convocar o I Congresso de Instrução Pública, aos 12 de dezembro de

1882, realizado no ano de 1883. Entre os temas abordados no congresso estariam; sugestões para o currículo e formação de professores de surdos e cegos. Apesar da iniciativa, a escolarização das pessoas com deficiência ainda não compunha o quadro de prioridades do governo, basta dizer que ele se esquivou de gastos decorrentes desse processo, ficando sob responsabilidade das províncias.

Segundo MAGALHÃES (1913), RIBEIRO (1976) e JANNUZZI (1992), no final do Império, se a educação das camadas populares era esquecida, muito mais a de pessoas com deficiência intelectual. Desse modo, encontraremos apenas duas instituições voltadas para o atendimento médico e pedagógico dessa parcela da população, a saber: um espaço localizado nas dependências do Hospital Juliano Moreira em Salvador (BA), que data de 1874 e o outro, conhecido como Escola México, criada em 1887, localizada no Rio de Janeiro, sendo que esta estendia seu atendimento à pessoas com deficiência física e visual.

Como se pode constatar, nos estudos de MAGALHÃES (1913) e JANNUZZI (1992) os médicos tiveram uma participação determinante para o processo de atendimento e escolarização das pessoas com deficiência intelectual no Brasil. Partiu desses profissionais a iniciativa de criar espaços escolares ligados a hospitais psiquiátricos, por compreenderem a importância da pedagogia no atendimento à crianças na época classificadas com grave comprometimento mental e social. Inicialmente, essas crianças eram mantidas nesses espaços de isolamento social juntamente com adultos que então apresentavam quadro clínico de “loucura.

A exemplo disso, encontramos a criação do Pavilhão Bourneville, em 1905, anexo ao Hospício da Praia Vermelha, na cidade do Rio de Janeiro, fundado por iniciativa dos médicos Juliano Moreira e Fernando Figueira. Tal empreendimento houvera surgido a partir de denúncias de uma comissão instaurada para investigar o estado em que se encontravam os então “alienados” presentes no Hospício Nacional e na Colônia da Ilha do Governador.

De acordo com os relatos de MAGALHÃES (1913) a comissão era composta pelos médicos *Carlos Fernando Eira, Antonio Teixeira; e Egidio de Salles Guerra e do farmacêutico M. F. da Silva Araújo*. Era grande o desapontamento desses profissionais ao visualizarem crianças passeando em meio aos corredores do hospício ao lado de adultos com graves quadros de transtorno, alguns se expondo a nudez.

Após a constatação, a comissão se reporta ao então ministro da Justiça expondo a preocupante situação onde crianças dividiam o mesmo espaço com adultos, sujeitas a presenciarem até mesmo cenas obscenas. Desse modo, indicou-se a construção de um pavilhão infantil, anexo ao hospício, onde seriam realizadas as intervenções médicas e educativas como parte do tratamento, acreditando-se que desse modo haveria condições adequadas para que apresentassem melhoras. Com a iniciativa dar-se-ia origem as orientações pedagógicas concomitantemente ao atendimento clínico. (JANNUZZI, 1992)

De acordo com a pesquisa de MÜLLER (1998), o tratamento oferecido a essas crianças se dava inicialmente com a organização do espaço, em seguida eram definidas as intervenções terapêuticas. As crianças em agrupadas mediante a uma ferrenha classificação que começava pelo sexo depois eram separadas em três grupos segundo o quadro de deficiência ao qual eram caracterizadas: *o 1º é composto por crianças na época denominadas de idiotas, cretinas, epiléticas ou não, mas “inválidas”*; *o 2º por crianças idiotas, cretinas ou não, mas “válidas”* e *o 3º por crianças apropriadas, válidas, imbecis, retardadas, instáveis, perversas, epiléticas e histéricas ou não*

O elenco de atividades oferecidas no atendimento foi formulado sob uma ótica classificatória e estigmatizante. Ou seja, a oferta escolar se organizava de modo a segregar todos aqueles que se desviavam do padrão normalizador e se dividia de acordo com escalas previamente demarcadas a partir do que se estipulava como normal.

[...] Para o “idiota válido” a pequena escola, para o “inválido”, o tratamento reabilitador e higiênico, para os adolescentes, as oficinas, para os demais a grande escola. Essa forma de organização do espaço e do tempo das crianças, garantiam o processo disciplinar, onde a criança era todo o tempo vigiada e controlada, numa junção perfeita entre o regime hospitalar classificatório, compondo um quadro geral e perfeitamente e perfeitamente visível e sistematizado de uniformidades. (MÜLLER, 1998, p. 85)

O censo de vigilância e controle estava presente no olhar e nas práticas do Estado no tocante ao tratamento das crianças com algum tipo de “desvio” em relação padrão “normal”. O próprio diagnóstico era realizado pelos médicos peritos da polícia, que após avaliação, encaminhava às crianças ao internamento. No formulário de encaminhamento estava disposto que a delegacia deveria ser informada nos casos de alta ou eventual saída da criança. Isto demonstra a relação estabelecida entre deficiência e periculosidade, tendo como

base para as internações as prescritivas policiais, justificando essas práticas através de supostos riscos morais e a ordem pública. (MÜLLER, 1998)

Na perspectiva foucaultina, tais iniciativas atendiam ao discurso elaborado dentro da lógica da sociedade disciplinar que tinha como objetivo o controle social, interferindo nas ações dos indivíduos impedindo-os de agirem contra a ordem estabelecida. As instituições se apropriam desse discurso, justificando suas práticas de reclusão que tinha por objetivo vigiar e corrigir o sujeito. Dentre seus aparatos estão: a polícia responsável pela vigilância, e, o hospício, responsável pela correção. (FOULCALT, 1996)

O atendimento institucional, estava ligado a uma espécie de correção ou reparo moral onde a pessoa era isolada e tratada mediante técnicas terapêuticas e pedagógicas, a fim de que essas crianças “anormais” se tornassem o mais lucrativas possíveis para a sociedade de consumo, se tornando responsáveis pela sua própria manutenção. Cabia ao médico mediante sua classificação, apontar em quais crianças se poderia investir e quais deveriam ser abandonadas. Assim se travava o destino desses meninos. (MÜLLER, 1998)

Todas as manifestações “desviantes” são ameaçadoras da ordem estabelecida. Portanto, a anormalidade era tida como um risco moral e à segurança, por isso a necessidade de disciplinar o indivíduo para que atingisse níveis mais elevados de normalização. Como estratégia, estruturou-se um método médico-pedagógico a ser desenvolvido nas instituições hospitalares, numa perspectiva educativa onde, *a internação era parte do tratamento, e tinha como objetivo a correção, o ajustamento social e a adequação às normas sociais e onde também a criança poderia melhorar espontaneamente, evitando futuros prejuízos econômicos e sociais ao Estado.* (MÜLLER, 1998, p. 92)

De acordo com MULLER (1998), inicialmente os objetivos perseguidos se voltavam para a apropriação de uma socialização adequada e para a o desenvolvimento das atividades da vida diária (AVD's). Em seguida, era realizado o que se chamava de ensino dos sentidos, que consistia na estimulação dos sentidos (estimulação visual, auditiva, gustativa, sinestésica) numa perspectiva funcional. Posteriormente, trabalhava-se o condicionamento de uma rotina, com o intuito de minimizar os desvios de conduta.

De acordo com Foucault, a lógica da sociedade disciplinar se voltava para manutenção da ordem posta, para o domínio e manutenção das forças que atuam no poder. Tais forças atuam no sentido de neutralizar a ação do sujeito para que não ameace à ordem

estabelecida. Tal sociedade tem como instrumento as instituições segregadoras, que tinham por função primordial: vigiar e punir os indivíduos que não se enquadrassem na ordem em vigor. Dentre os elementos que compunham esse aparato destacamos a polícia que tinha a função de vigiar, e os internatos como aparelho corretivo. Toda essa estrutura era referendada por agentes estratégicos como os médicos que classificavam através de seus laudos, os juízes que faziam uso das leis para assumirem o controle legal das vidas e os professores que eram responsáveis pelo “adestramento” e disciplinamento. (MÜLLER, 2005)

De acordo com estudos realizados por MÜLLER (2005) Getúlio Vargas cria a Inspeção Geral do Ensino Emendativo por meio do decreto 24.794, aos 14 de julho de 1934. Sua intenção era de agrupar as instituições que ora atendiam crianças na época caracterizadas de anormais nas áreas do caráter, psíquica, física e moral. O intuito maior era a unificação institucional, para a reclusão de crianças consideradas inúteis, anormais ou que apresentassem perigo à sociedade. Contudo, seu plano não logrou êxito, pois as instituições existentes estavam ligadas a Ministérios diferentes e, portanto atendiam interesses políticos distintos, impossibilitando assim a sua junção.

A incessante busca pela normalização do sujeito se voltava tanto para que se viabilizasse o controle do Estado sobre a vida do indivíduo como por uma questão econômica, pois havia uma preocupação com relação aos gastos que se tinha com os desvalidos, como nos mostra MÜLLER (2005) *Este esquadramento era parte integrante do processo de normalização. Percebe-se a compreensão do internamento como processo necessário para que a criança se curasse, regenerasse e tornasse um sujeito produtivo, podendo então, devolver ao Estado e à sociedade o que com ela fora gasto. [...]* (MÜLLER, 2005, p. 8)

Àqueles para os quais as técnicas psiquiátricas não são sortiam efeito, eram encaminhados para um processo educativo voltado apenas para a aquisição de conteúdos funcionais também chamados de atividades da vida diária, onde se pretendia torná-los o mais próximo do padrão socialmente estabelecido. Ao atingirem à maioridade realizava-se a permuta da ala infantil para a dos adultos onde eram entregues ao esquecimento até mesmo institucional. (MÜLLER, 2005, p.9)

Segundo MARQUES, et al, (2009), no contexto institucional, o indivíduo perde suas características individuais e recebe o estigma do segmento ao qual pertence. Ou seja, envoltos pelas paredes da instituição a pessoa perde suas particulares enquanto sujeito

desejante, possuidor de capacidades, e, ganha um estereótipo próprio do grupo ao qual pertence. Assim, vê-se um aluno com deficiência intelectual, por exemplo, como igual a todos os outros, desprovido de suas características individuais.

Ao refletirmos sobre os benefícios da institucionalização da pessoa com deficiência, percebemos que suas vantagens são voltados para a sociedade, que num olhar beneficente redime-se do peso da culpa pela segregação histórica. Do ponto de vista dos institucionalizados, tem-se um prejuízo pela privação cultural a qual são submetidos, uma vez que, as aprendizagens e aquisições das funções superiores são mediadas a partir dos processos coletivos.

De acordo com MARQUES, et al, (2009), Vygotsky tece uma crítica acerca dos profissionais especialistas que se focam nos exames, que apontam tão somente para as limitações do indivíduo. A partir da realização de testes padronizados, esses educandos são categorizados e encaminhados às escolas e demais serviços especializados, onde muitos permanecem isolados ao longo de suas vidas.

A visão de Foucault sobre essa perspectiva médica “patologizante” vem em concordância com o parecer de Vygotsky, quanto fala dos exames clínicos que classificam a pessoa, declarando que,

O exame assumiu um importante papel no processo de isolamento dessas pessoas em diferentes instituições. Foucault, (1999, p. 107) destaca que o exame é a vigilância permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los, e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo. (MARQUES, et al, 2009, p. 83)

A sociedade desqualifica os sujeitos em função de características socialmente desviantes daquilo que é convencionalmente estabelecido como normal. Assim, dentro de uma relação de poder e dominação, tais grupos sofrem uma espécie de sanção social, a saber: os negros são submetidos a subemprego e a negação do acesso a diferentes espaços, os idosos condenados ao abandono e a improdutividade, as pessoas com deficiência são submetidas à reclusão e a retirada do seio da sociedade. Para Marques et al, *o simples fato de não ser o sujeito ideal, uma vez que se funde a ilusão de sua existência faz do sujeito um ser desviante, desqualificado, e, portanto, tolerado, negociado e quando possível concertado[...].* (MARQUES, et al, 2009, p. 83)

Foucault aponta, os exames diagnósticos como um aparelho classificatório que são utilizados para categorizar as pessoas, justificando seu afastamento social bem como o enclausuramento em hospitais, escolas e demais instituições especializadas aos quais se confere o cuidado às pessoas com deficiência e demais indivíduos que possuam características fora dos padrões socialmente estabelecidos como normais.

O exame assumiu um importante papel no processo de isolamento dessas pessoas em diferentes instituições. Foucault (1999, 107) destaca que o exame é a vigilância permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los, e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo. (MARQUES, et al, 2009, p. 85)

De acordo com MENEDES (2006), em resposta aos rígidos processos de institucionalização a que eram submetidas às pessoas com deficiência, entre outros sujeitos desviantes, surge nos países escandinavos um princípio que ficou conhecido como normalização. Tal ideologia, consistia em assegurar àqueles com algum tipo de deficiência a irrestrita oportunidade de participar da vida social da comunidade ao qual estava inserido, compartilhando e vivenciando trocas de experiências com seus pares de faixa etária, experienciando assim, àquilo que se considerava normal dentro da cultura local.

Tal proposta se efetivaria a partir dos serviços que seriam ofertados ao sujeito e dos mecanismos e estratégias que seriam utilizados para que essas experiências fossem propiciadas de modo a garantir a vivencia e participação dessa pessoa na comunidade a partir da utilização de suas produções consideradas normais.

WOLFENBERGER (1972) propunha a transposição dos conceitos de *normalização dos estilos de vida* para o de *normalização dos serviços*, por compreender que eram os espaços e os serviços normais ou comuns que deveriam ser ofertados a todos, de modo que fossem promovidas vivencia entre os grupos de mesma faixa etária, compostos tanto por indivíduos considerados normais quanto por aqueles que eram enquadrados nas categorias dos “anormais”.

Entre os idos de 1960 e 1970 as idéias que se centravam na normalização dos serviços, salvaguardando a pessoa, tiveram uma grande difusão e impacto no processo de desinstitucionalização das pessoas com deficiência, resultando numa onda de “libertação” desses indivíduos da viviam enclausurados em instituições, sendo, a partir de então reinsertos nas comunidades.

É relevante destacar que, de acordo com MC CORD (1982), essa idéia da normalização, muito embora o termo pareça regulador, não se voltava à descaracterização da pessoa, na tentativa de normalizá-la. Era antes, uma concepção que norteava a elaboração de serviços que se voltassem à garantia do usufruto dos espaços comunitários, tidos como normais, por parte de pessoas com deficiência ou com qualquer outro tipo de diferença. Segundo MENDES, (2006),

Em função da confusão relacionada ao significado desse princípio, muitas vezes entendido como uma proposta para “normalizar pessoas”, WOLFENBERG (1983) tentou substituí-lo pelo termo “valorização do papel social”, com o intuito de enfatizar as metas que seriam promover tanto a imagem social quanto as competências pessoais.

Este mesmo princípio da normalização fora categorizado por O’BRIEN (1999) em cinco eixos ou dimensões, a saber: a presença na comunidade; a participação na comunidade; a promoção das habilidades; a promoção da imagem social e a autonomia, todos voltados para a efetivação da participação social da pessoa com deficiência no que então se reconhecia como vida comunitária normal.

2.2 Mudança: um ponto de partida, um processo, uma chegada, um novo começo

As transformações segundo FREIRE (1983) predisõem um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Segundo o autor todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje, ou seja, o futuro é proveniente do passado e se substancia no presente. Logo, percebemos que as mudanças são processuais e envolvem pequenos movimentos que, dentro de uma dinâmica, vão se consolidando até a passagem de um ponto a outro.

Muito embora a mudança seja existencial, tanto na esfera individual, quanto social e institucional, tal processo se estabelece de forma conflituosa, pois, segundo HUBERMAN (1973: 18), a mudança, portanto, é a ruptura do hábito e da rotina, a obrigação de pensar de forma nova em coisas familiares e de tornar a pôr em causa, antigos postulados. Na mudança, ainda que permaneçam presentes alguns elementos anteriores, dão-se origem a novas posturas advindas de um novo olhar, pensar, sentir e agir.

Dentro dessa perspectiva do conflito, THURLER (2001), afirma que toda mudança gera um custo, uma vez que impõe novos saberes e práticas. O risco de fracasso é eminente, alteram-se as rotinas cristalizadas, ancora-se em novas referências, sofre-se pela perda de certos hábitos, ingressando-se em um período de “queda de eficiência”, ainda que transitória.

THURLER (2001) considera que as fontes da mudança são diversas, ao mesmo tempo em que destaca seis dessas fontes:

- ✓ Surge através da própria reflexão do profissional sobre sua prática, livre de imposições ou sugestões de outrem;
- ✓ É proveniente do ambiente cultural ao qual se está inserido. É uma influência externa que impõe a mudança ao indivíduo ou a instituição;
- ✓ É induzida por fatores que estão próximo ao ambiente do trabalho. Tais fatores expandem sua ressonância de modo a provocar a mudança, no interior de uma instituição ou mesmo na prática profissional de um indivíduo;
- ✓ Provocada pela influência das pesquisas, que acabam exercendo força na direção da mudança, ancorada nas produções científicas;
- ✓ Geradas pelos sistemas educativos, ou autoridade que exerça influência na gestão da instituição, justificada pelo fato de tais líderes julgarem necessária a mudança;
- ✓ Oriundas da decisão da equipe, que coletivamente optam pelo processo de mudança;

A disposição para a mudança ocorre nos planos individual e coletivo, pois esses níveis são interdependentes entre si, de modo que se transformam mutuamente na medida em que exercem força um sobre o outro. Isto quer dizer que um grupo é composto por indivíduos, e exerce influência sobre eles, do mesmo modo que individualmente cada componente dialoga com este grupo e o transforma na medida em que é transformado.

Segundo HUBERMAN (1973), as mudanças mesmo dentro do contexto de uma organização, estão intrinsecamente ligadas à mudança de comportamento, de atitude, de postura de procedimento, o que ocorre primeiro no indivíduo, em particular, para depois ser expandido dentro do coletivo. Eis a razão pela qual o autor afirma que a mudança é mais fácil ser aceita individualmente do que ser aceita coletivamente ou “universalmente”.

De acordo com THURLER (2001), a lógica das relações dentro do ambiente escolar pode ser consensual, conflituosa ou coercitiva. O que define o formato dessas relações é a forma como a instituição administra a dialética existente no discurso dos agentes envolvidos no processo, pois cada um traz consigo um simbolismo, uma carga de valores e cultura que muitas vezes entram em conflito quando expressos. Na visão da autora, existem duas formas que o estabelecimento poderá utilizar para mediar esses conflitos: a *lógica do poder* e a *lógica do engajamento livre consentido*.

A *lógica do poder* evoca uma postura colonizadora, em que se impõem supostas “mudanças”, através de pressões exercidas de fora para dentro, desconsiderando a participação democrática dos agentes envolvidos no processo. É, portanto uma postura fechada ao diálogo, onde não há espaço para negociação. Tais decisões unilaterais, geram na maioria das vezes resistências ou pseudo-mudanças, limitadas apenas a documentos engavetados.

Na perspectiva do *engajamento livre consentido*, torna-se possível a participação dos agentes interessados, ou seja, a relação e o diálogo com as novas propostas ocorre de forma participativa, o que predispõe o engajamento. Dentro dessa lógica, os sujeitos podem elaborar e reelaborar as propostas inovadoras, possibilitando a apropriação das idéias, viabilizando novas práticas. Ainda nessa ótica, THURLER (2001), destaca o caráter individual, coletivo e interativo da mudança:

O sentido da mudança é uma construção individual, coletiva e interativa que ninguém pode fazer em lugar dos interessados, pois tem sua lógica própria e varia em função das culturas dos atores, das relações sociais em que estão envolvidos e das transações que se estabelecem entre eles a propósito de uma mudança projetada. (THURLER, 2001, p. 21)

A partir do instante que em os indivíduos, tanto em sua dimensão individual quanto coletiva concebem e se apropriam daquilo que propõe a mudança, atribuem significado e sentido a este processo. É por meio desse significado que se pode mensurar se os objetivos da mudança foram alcançados, pois é mediante essa representação da mudança que nos sentimos compelidos a buscar a sua efetivação. De acordo com HUBERMAN (1973: 34) [...] *Em primeiro lugar, devemos julgar devemos julgar o alcance de uma mudança em função da significação para aquele que a aceita.*

As mudanças em um sentido mais amplo, são compostas por uma série de mudanças específicas, que ocorrem primeiramente no campo particular de cada sujeito, refletindo em sua prática individual, até chegar em sua dimensão coletiva, alcançando assim, seu estágio mais elevado pois,

Além de entender a mudança, o comprometimento dos professores com a mudança específica e não apenas com a mudança em geral, está no centro de uma implementação bem sucedida. A ilusão é a presunção administrativa e legislativa comum é que a reforma pode ser imposta sobre os professores sem nenhuma consideração com seus valores ou com a inclusão de sua voz. Historicamente, esse padrão de implementação imposta teve pouco ou nenhum sucesso. Revisando o impacto de inúmeras inovações na Educação através de muitas décadas, McLaughlin (1990) conclui que “não se pode impor aquilo que é importante para a prática eficaz”. (HARGREAVES, 2002, p. 34).

Assim, considerando que, mesmo as mudanças mais abrangentes, que envolvem comunidades, organismos e instituições, não ocorrem se os indivíduos que compõem tal grupo não tenham sido afetados em sua dimensão individual, os processos de transformações passam necessariamente pela conquista individual do sujeito. Ou seja, mudanças impostas não se sustentam em si, uma vez que, mudança de atitude requer disposição voluntária para se romper com velhos hábitos cristalizados,

MOTTA (2001) nos mostra que o ato de mudar, na maioria dos casos, produz desconforto pelo apego que se tem com aquilo que já foi alcançado, atingido. Os custos relacionados à mudança predisõem a incorporação de um novo hábitus, em que exige a ruptura das antigas formas de olhar, sentir, de fazer, de se relacionar e de atribuir novos sentidos e significados. Essa mudança ultrapassa o indivíduo e interfere no ambiente ao qual está inserido, por isso lhe parece perigoso ao mesmo tempo em que se vê diante de uma possibilidade de avançar.

Mudar não é apenas contradizer o estado atual em que se encontra determinado contexto. Na concepção de MOTTA (2001) ela pode se manifestar no fortalecimento e consolidação de um processo natural que venha ocorrendo, ou na ruptura do sentido e da ordem estabelecidos.

MOTTA (2001) destaca as relações interpessoais existentes nas organizações e estabelece sua interpretação como imprescindível para a compreensão da mudança. Desse modo, enfatiza a importância da comunicação verbal e não-verbal para a constituição da

organização, uma vez que na dinâmica relacional se estabelecem diálogos que ocorrem nas “entrelinhas” do discurso.

A mudança enquanto dimensão social ocorre a partir das transformações nas relações mediante o sentido que os sujeitos constroem dentro dessa dinâmica. Em tais interações estão presentes elementos que vão além de *significados e intenções, motivos, emoções sentimentos*, está o sujeito inteiro com toda a subjetividade.

Assim, mesmo as mudanças ocorridas no interior das organizações ou em qualquer espaço de coletividade, só se tornam concretas quanto atingem o ser humano em seu aspecto individual, pois [...] *A experiência pessoal é singular: uma criação interna sobre a qual cada um estabelece significado. Como o indivíduo só conhece o mundo através da representação própria, as propostas de mudança devem basear-se numa transformação interna pessoa.* (MOTTA, 2001, p. 52)

2.3 Mudança no âmbito organizacional

A mudança em uma organização é muito mais que a elaboração de projetos com propostas que fogem do convencional e a busca de parceiros internos para a consolidação desta. É um processo turbulento, repleto de conflitos, de entraves que envolvem insegurança e resistência. *Por sua especificidade, o processo de mudança está longe de ter tranquilidade e segurança para chegar aos resultados desejados. As discontinuidades e conflitos lhe são inerentes e geram a necessidade de coordenação e controle contínuo.* (MOTTA, 2001, p. 180)

Para BRESSAN (2000), mudança organizacional é qualquer modificação (planejada ou não), nos componentes organizacionais, formais e informais, mais relevantes (pessoas, estrutura, produtos, processos e cultura), que seja significativo, atinja a maioria dos membros da organização e tenha por objetivo a melhoria do desempenho organizacional – ou sua sustentabilidade – em resposta às demandas internas e externas. (BRESSAN, 2000, p. 12).

WOOD Jr. (2004), em sua pesquisa realizou um consolidado das ideias de alguns autores no que concerne ao conceito de mudança organizacional expresso no quadro abaixo:

Quadro 1 – Consolidados das ideias de alguns autores

AUTORES	ANO	IDÉIA/CONCEITO
BASIL & COOK	1974	Destacam três elementos essenciais na mudança organizacional: a tecnologia, o comportamento social e as instituições com suas estruturas. Mediante tais elementos, as organizações mudam, predominantemente, como reação às crises, raríssimamente por iniciativa antecipada às crises conjunturais.
BROWN	1991	Entende as mudanças organizacionais como resposta as tecnologias, ou seja, é o advento dos recursos tecnológicos que promove novas organizações de trabalho e a renovação dos processos administrativos.
HARARI	1991	Vai de encontro a mudança enquanto evento pontual, pois defende a mudança enquanto processo contínuo.
HERZOG	1991	Compreende a mudança organizacional como alterações que ocorrem no âmbito comportamental, no modus operante e nos valores emergidos a partir das respostas às modificações.
KELLY & AMBURGEY	1991	Justificam a inércia das organizações frente às mudanças como resultado do momento histórico em que atravessa. Para os autores as instituições possuem uma tendência natural a repetir experiências passadas. Portanto, há que se considerar o contexto histórico da instituição no instante em que se pretende analisá-la.
HUEY	1991	Apresenta a mudança organizacional como propulsora da quebra de paradigmas. É por meio de tal processo que se transpõe a apatia organizacional.
GINSSBERG & BUCHHOTTS	1990	Investigando a teoria da adaptação, natural que prega a mudança enquanto processo natural das organizações a partir de fatores extrínsecos e a teoria da seleção natural que ressaltam as forças que atuam no interior das instituições como fatores restritivos à mudança, os autores chegaram a conclusão de que a elucidação deste fenômeno estaria na integração das múltiplas concepções.
LAND & JARMAN	1981	Seccionam o processo de mudança organizacional em três etapas: 1ª – formação: elaboração de um

		padrão de comportamento através da compreensão de si próprio e do meio externo; 2ª – regulamentação: se instala mediante a repetição do padrão encontrado com vistas a auto-afirmação, negando as diferenças; 3ª – integração: o sistema perpassa o padrão consolidado, necessitando de flexibilidade, abertura e inovação.
KANTER & MARCH	1984 1981	Ancoram-se no fortalecimento das bases fundamentais da organização. Para tanto, a mudança proposta deve estar à serviço do momento em que a instituição atravessa, solidificada em seus pilares iniciais. Do mesmo modo, devem ser consideradas <i>os aspectos conceituais, culturais e intelectuais envolvidos</i> .
WANT	1990	Classifica a mudança organizacional em cinco categorias: 1ª – por opção: quando há ausência de pressão; 2ª – operacional: com o advento de limitações específicas; 3ª – direcional: quando uma alteração estratégica se faz necessária; 4ª – fundamental: alteração na missão da organização; 5ª – total: medida extrema, quando o risco é generalizado.
PRIGOGINE & STENGERS	1984	Opõem-se ao modelo de Newton, que traduz um mundo estático, programado, estável. Os autores destacam como essa lógica limitante pode se adaptar ao movimento, a dinâmica, pois o desequilíbrio, a desordem, a descontinuidade são forças motrizes do desenvolvimento.
KIEL	1984	Ratifica a dinâmica, o movimento, como bases para o desenvolvimento das <i>formas mais complexas das organizações</i> . É exatamente a continuidade, a linearidade que impedem o desenvolvimento das instituições.

A partir da exposição das idéias expostas no quadro acima, é possível refletir sobre a relevância da mudança para própria existência das instituições. Seja provocada por aspectos internos ou externos, histórico-ambientais ou relacionais, a mudança é condição imprescindível à continuidade das organizações em todos os setores. Entretanto, há que se considerar que a “mola propulsora” ou o vetor da mudança tem reflexo na consolidação e na qualidade deste processo.

Para BASIL E COOK (1974), são raras as ocasiões em que as instituições entram em processo de mudança como ação proativa, antecipando-se as variáveis conjunturais que a cerca. Ocorre, em sua maioria, como resposta as crises oriundas do conjunto de acontecimento que a circunda e a influencia. Nesse caso, a mudança é uma reação recebida pelos indivíduos que compõem a organização como um “corpo estranho” e, portanto, uma maior tendência a suscitar resistências.

KELLY & AMBURGEY (1991), compreendendo a mudança como reflexo da realidade histórica ao qual se insere a instituição, considera este aspecto o ponto de partida para esse movimento. Entretanto, embora não se possa prescindir do conteúdo histórico, social e político como elementos desencadeadores, provocadores da mudança, faz-se necessário entender as instituições enquanto organismos vivos e atuantes, pois, ao mesmo tempo em que sofrem influencia direta do meio externo, também o influenciam, numa dinâmica em que se transforma ao passo em que se é transformado.

HERZOG (1991), por sua vez, relata que é possível constatar a mudança a partir da alteração nos comportamentos, atitudes e valores que são produzidas mediante a implantação de tais modificações. Ou seja, a mudança se expressa através da transformação nos comportamentos, nos modos de atuação e nos valores que são resultantes das inovações. Essas novas posturas são em si o maior indicador da consolidação da mudança.

Independente das razões que a motivaram, a mudança necessita de uma condição fundamental à sua concretização: as rupturas. Ou seja, é necessário romper com as velhas concepções, crenças, valores, hábitos e comportamentos, para dar lugar a um novo modo de pensar e agir. HUEY (1991) relata que só mediante as quebras de paradigmas as instituições podem sair de seu estado de apatia. A partir dessa dinâmica KIEL (1984) destaca a relevância do movimento, as contradições, os desequilíbrios e mutações, como a própria essência da evolução das instituições e aponta o equilíbrio estático, a continuidade, como elementos impeditivos de seu desenvolvimento.

Assim, administrar a mudança é a capacidade de lidar com o substancial, com aquilo que de fato existe e a possibilidade de uma nova realidade, que até então se enquadra na esfera do intangível. Para tanto, é necessária uma leitura mais aprofundada da situação ao qual se encontra a organização para que se torne possível a negociação dos novos rumos,

considerando os movimentos de resistência que naturalmente integram o processo de mudança.

O medo de mudar é em grande parte gerado a partir do próprio receio de perder aquilo que já foi conquistado, do aparente retrocesso ou do chamado “retorno à estaca zero”. Segundo HUBERMEN (1973) *toda mudança reduz automaticamente a produção, pelo menos até formarem novos hábitos.* (HUBERMAN, 1973, p. 39) Entretanto, há que se refletir que embora o processo de mudança pareça inseguro, diante de uma realidade desconhecida, é necessário quando se objetiva a evolução de um estágio a outro em busca de aperfeiçoamento e da qualidade.

De acordo com BRESSAN (2000), mesmo consideradas imprescindíveis à existência das organizações, as mudanças promovem inúmeras reações por parte dos agentes envolvidos na estrutura organizacional. Tais reações, se expressam em comportamentos que vão desde a aceitação imediata às mais diferentes formas de resistência. A origem dessas resistências se encontra na ruptura da estrutura hierárquica de poder então estabelecida, ou em causas ligadas à subjetividade dos sujeitos, ou à predisposição de novas habilidades e competências, ou ainda no modo como o sujeito se vê dentro da nova ordem do trabalho.

Para MOTTA (1999), as mudanças suscitam resistências, pois requerem um grau de flexibilidade na visão dos envolvidos uma vez que, *a mudança é um ônus, pois, requer que a pessoa reveja sua maneira de pensar, agir, comunicar, se inter-relacionar e criar significados para sua própria vida.* (MOTTA, 1999, p. 14).

ROBBINS (1999), destacou que a resistência as mudanças ocorrem em duas esferas, sendo estas: a individual e a organizacional. Na esfera individual a resistência está ligada às singularidades do sujeito, ou seja, diz respeito as suas especificidades, personalidade, preferências, hábitos, medos, formação, situação socioeconômica, entre outros. Já no nível organizacional, as resistências vêm à tona mediante o todo da instituição, as características grupais, a configuração da equipe, aos conflitos grupais. Por exemplo, quando as mudanças ocorrem apenas em um setor da organização os demais setores tendem a perceber a mudança enquanto ameaça e se colocam em lugar de oposição.

2.4 O Atendimento Educacional Especializado – AEE e as instituições especializadas

Entende-se por Atendimento Educacional Especializado, o serviço que diferentemente do ensino escolar, é posto como mais um instrumento para minimizar as barreiras oriundas da deficiência, dentro da especificidade do aluno. Este atendimento engloba, sobretudo, ferramentas que viabilizam a interação do educando com o plano extrínseco.

Trata-se do atendimento que é necessariamente diferente do ensino escolar e que é indicado para melhor suprir a necessidades e atender às especificidades dos alunos com deficiência. Ele inclui, principalmente, instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência têm para relacionar-se com o ambiente externo. (FÁVERO, 2004)

Dentre as peculiaridades do Atendimento Educacional Especializado podemos citar: *Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); interpretação de LIBRAS; ensino de Língua Portuguesa para surdo; código Braille, orientação e mobilidade; utilização do soroban; as ajudas técnicas, incluindo a informática adaptada; mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; tecnologias assistivas; informática educativa; Educação Física adaptada; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividades da vida autônoma e social, entre outras.* Este repertório específico deverá ser oferecido pelos centros criados para oferecer o atendimento educacional especializado, salas de recursos multifuncionais e “escolas especiais” em seu novo papel, sempre no contra-turno a fim de não por em desvantagem o educando em seu processo de escolarização nas escolas comuns. (Fávero; Pantoja; Mantoan, 2007).

O êxito do atendimento educacional especializado é, sem dúvidas a aprendizagem do aluno público alvo do da Educação Especial. Para tanto, uma série de recomendações devem ser consideradas. Dentre elas destacamos:

1. Os professores que possuem alunos público alvo da Educação Especial devem inicialmente verificar, mediante avaliação, as habilidades que o aluno possui, atentando para as suas potencialidades. Isso possibilitará ao professor a ter acesso as aquisições e aprendizagem que o aluno possui, bem como permite ao docente traçar metas de ensino considerando aquilo que

o educando pode realizar sozinho e o que ele pode executar com o auxílio da mediação do professor.

[...] Desse modo, o professor poderá estabelecer metas individuais, traçar objetivos de aprendizagem em consonância com as potencialidades do aluno com deficiência intelectual. Essas metas orientarão a avaliação desse aluno, tendo como perspectiva o ponto inicial da sua evolução e as suas conquistas demonstradas por ocasião da avaliação. (Figueiredo, Gomes, Poulin, 2010, p. 89)

2. O professor do AEE precisa contar com a colaboração da família do aluno, pois através dessa parceria se torna possível compreender melhor o aluno nos diferentes espaços que ele frequenta, bem como a família pode ser parceira na mediação da aprendizagem do aluno favorecendo a sua autonomia e independência, oportunizando o aluno o direito de participar das decisões de âmbito familiar.

Um dos elementos principais para o desenvolvimento do trabalho do professor de AEE com a criança que apresenta deficiência intelectual é a parceria estabelecida com a família do aluno no sentido de aproveitar o saber de experiência dos pais, que pode orientar a ação de como lidar com a criança e facilitar a intervenção desse profissional. Esse vínculo possibilita também criar uma cumplicidade com os pais, o que pode favorecer a elaboração e o desenvolvimento do plano do AEE na escola e na família. (FIGUEIREDO, GOMES, POULIN, 2010, p. 90)

3. Faz-se necessário uma constante relação de troca entre professores do AEE e professores da sala de aula comum. A aprendizagem e o desenvolvimento do aluno se dão nos diferentes contextos. Os professores precisam pensar em uma aprendizagem integral, que ocorre nos vários espaços em que o educando frequenta.

Essa relação entre professores do AEE e professores de salas comuns, não pode ser determinada de cima para baixo, onde o professor de sala de recursos detém o conhecimento e, portanto, é quem dita como deverá ser trabalhado o processo de ensino e aprendizagem do aluno.

O Atendimento Educacional Especializado é voltado à escolarização do aluno, em uma perspectiva complementar ou suplementar. Logo, um processo não substitui outro. Ambos têm suas funções definidas, compartilhando um mesmo objetivo: a aprendizagem do aluno.

Dentro de cada espaço, sala de aula comum e sala de recursos, o aluno apresenta desafios e potencialidades. A partir da interlocução entre os professores é possível estabelecer

conjuntamente, estratégias que favorecerão a aprendizagem do aluno. Logo, podem compartilhar as experiências do aluno dentro desses espaços, o que facilita a compreensão de como o aluno aprende para que se estabeleçam estratégias metodológicas que mediarão de fato a aprendizagem do aluno.

Uma boa relação deve ser estabelecida entre o professor de AEE e o do ensino comum. Essa relação positiva constitui um dos aspectos essenciais que permitirão assegurar o melhor resultado possível das intervenções firmadas no contexto do AEE, se refletindo em repercussões positivas no contexto de sala comum. (FIGUEIREDO, GOMES, POULIN, 2010, p. 89)

Assim, o AEE nas instituições especializadas deve acontecer do mesmo modo que ocorre nas salas de recursos multifuncionais. Atendendo o aluno em contraturno, preservando sempre o seu processo de escolarização na escola comum. Deve ainda realizar a interlocução com o professor de sala comum e por fim, promover uma troca com as famílias, entendendo-a como parceira na formação do aluno público alvo da educação especial.

2.5 As instituições especializadas e suas possíveis contribuições para o processo de inclusão escolar

Nesse novo contexto educacional inclusivo, caberá a instituição especializada auxiliar, por meio da identificação, da avaliação das necessidades educacionais especiais dos alunos, da interlocução e do planejamento, voltado para as respostas educativas no contexto inclusivo.

As instituições especializadas também apoiarão ao sistema educacional inclusivo na orientação e formação dos agentes intervenientes no processo de formação do educando público alvo da educação especial.

Considerando o grave fato de que a maioria das escolas comuns dizem estar “despreparadas” para receber alunos com deficiência –já que grande parte dos alunos nunca freqüentou a escola de ensino regular –, a instituição especializada deve oferecer apoio e conhecimentos/esclarecimentos aos professores das escolas comuns em que essas crianças estão estudando. (FÁVERO, PANTOJA, MANTOAN, 2007, p.32)

Do mesmo modo, a instituição especializada dará assistência à escola comum, na confecção de materiais adequados aos diferentes tipos de necessidades dos alunos, bem como na assessoria para a aquisição destes.

Para crianças de 0 à 2 anos as instituições especializadas podem ofertar o Atendimento Educacional Especializado por meio da intervenção precoce², quando necessário, resguardando sempre o direito desses alunos freqüentarem os espaços de ensino comum destinados a esse público, sendo estes creches e centros de educação infantil, que compreendem a faixa etária de 0 aos 5 anos de idade.

Nos casos em que o aluno público alvo da educação especial seja maior de 14 anos e optar por uma escola regular profissionalizante ou pela Educação de Jovens e adultos – EJA, as instituições especializadas também podem oferecer o atendimento Educacional Especializado, caso seja necessário. (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) orienta as “escolas especiais” que intensifiquem a parceria com as instituições oficiais corroborando em seus planejamentos, implementações e avaliações para que juntas garantam respostas inclusivas exitosas por parte dos alunos público alvo da educação especial.

As escolas comuns, com a atual incumbência de incluir a todos, indistintamente, necessitará de apoio no tocante a sua organização para aquisição de respostas educativas de seus alunos público alvo da educação especial. Neste novo modelo, tais alunos receberão o atendimento educacional especializado, sempre que necessário, para complementar ou suplementar seus estudos e as escolas comuns poderão ser apoiadas pelas instituições especializadas, uma vez que, o papel da escolarização cabe única e exclusivamente a ela.

As instituições especializadas, públicas, privadas e privadas sem fins lucrativos, mesmo que já ofertem o Atendimento Educacional Especializado, devem orientar as famílias e encaminhar todos os seus alunos a realizarem a matrícula, sobretudo aqueles com idades de 06 (seis) aos 14 (quatorze) anos, nas escolas da rede regular de ensino como garantia do cumprimento da Lei n ° 9.394 em seu artigo 32, que prega a sua gratuidade e obrigatoriedade nessa faixa etária.

² Por intervenção precoce entende-se o oferecimento à criança de recursos ambientais apropriados (físicos, tecnológicos, materiais e humanos) a proporcionar-lhe interações ativas que ensejam mudanças significativas em seu processo evolutivo. (BRASIL, 1995, p.14)

As instituições especializadas no atendimento de alunos público alvo da educação especial devem oferecer os conhecimentos que NÃO são próprios do currículo da chamada base nacional comum, pois estes são de competência do sistema regular de ensino. De igual modo, devem estar atentas para que as escolas comuns cumpram o que lhes é de competência: a escolarização de todos, independente de suas diferenças ou limitações.

O importante papel da instituição especializada é o de oferecer aos alunos com deficiência conhecimentos que não são próprios dos currículos da base nacional comum e, como defensores das pessoas com deficiência, cuidar para que as escolas comuns cumpram seu papel. Caso sejam encontradas resistências das escolas comuns da rede regular em aceitar as matrículas, ou manter as já existentes, mesmo como apoio das instituições especializadas, os dirigentes dessas devem orientar e acompanhar os pais para denunciarem o fato nos órgãos do Ministério Público local. (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007, p. 33)

Ainda não é consenso a aceitação e apropriação do processo de inclusão por parte das escolas especializadas. Inúmeros movimentos de resistência têm se levando em combate a nova postura educacional.

Dentre as alegativas pelas quais se luta pela permanência das antigas escolas especiais como substitutiva da escola comum, estão a de que alguns alunos requerem apoios *permanentes e generalizados*, estando o sistema regular *despreparado* para lidar com esses casos. Outra justificativa se ancora na própria importância histórica que tem a escola especial na educação de alunos com deficiência e no direito de escolha que dever ser preservado ao educando e a família para decidirem qual o melhor lugar para construírem sua escolarização. Como pode ser visto no documento em que se posiciona a Federação Nacional das APAEs sobre tal assunto:

Sob tais enfoques, a Federação Nacional das APAE's defende a continuidade e a manutenção das escolas especiais, como espaços de direito e, portanto, tão inclusiva quanto as escolas comuns concernente ao direito à educação em escolas especiais dos educandos que, em função das suas condições específicas, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular, conforme estabelece a LDBEN, no artigo 58 §2º. (FENAPAEs, 2007 p.10)

Alguns grupos defensores da “escola especial” não aceitam o seu redimensionamento por julgarem que neste contexto estaria se limitando a uma educação não formal, minimizando assim suas possibilidades em relação à escolarização de seu público que em alguns casos dependeria exclusivamente de seus conhecimentos para sua inclusão social.

Escolas de línguas, de música, de arte, de culinária e outras não são escolas formais como requer o sistema educacional escolar. São pertencentes ao sistema não formal de educação. Assim, reduzir a compreensão de escola especial à oferta apenas de educação não formal é retirar a oportunidade única de alguns alunos se apropriarem do conhecimento necessário e imprescindível ao convívio social. (FENAPAEs, 2007 p.9)

Para Carvalho (2004), a simples inserção de estudantes com deficiência em salas comuns, não se traduz em modelo de inclusão, pois nestes casos, o educando não passa de mero coadjuvante em seu próprio processo de busca, sem nenhuma autonomia nem condições adequadas à construção do conhecimento.

No entanto, inserir esses aprendizes nas escolas comuns, distribuindo-os pelas turmas do ensino regular, como “figurantes”, além de injusto, não corresponde ao que se propõe no paradigma da educação inclusiva e, de igual modo, não vamos contribuir para o seu desenvolvimento integral. (CARVALHO, 2004, p. 110).

Como contraponto a essa postura segregante de algumas instituições especializadas, ressaltamos a impossibilidade de incluir sem trazer para dentro àqueles que estão do lado de fora. Por mais que estudemos sobre pessoas com deficiência, não há como compreender suas verdadeiras necessidades e aspirações se não estivermos em contato com as mesmas. É no contato com as diferenças, contradições e conflitos que se formam as bases dialéticas da educação emancipatória, que contempla o homem em suas mais diferentes formas de ser.

Sustentar que primeiro é preciso preparar a escola e os professores para, somente depois, garantir a presença dos alunos é, no mínimo, não compreender a inclusão segundo as leis da dialética, como relação contraditória que ao mesmo tempo em que avança, encarando novos elementos sociais, também conserva as bases do velho já cristalizado e disseminado no conjunto da sociedade. Por isso, não se faz inclusão sem a presença dos excluídos e não se educa pessoa com deficiência sem a sua presença; educação é relação ou não é educação. (ROSSETTO, 2006a, p. 86)

Desse modo, é preciso que o aluno público alvo da educação especial tenha as condições necessárias para a livre participação em todas as atividades inerentes a vida escolar, das mais simples às mais complexas, respeitando sempre seus ritmos e individualidades.

Em todo o Brasil, uma pequena quantidade de instituições especializadas passaram a assumir uma nova postura em relação à escolarização dos alunos com deficiência; o atendimento educacional especializado em uma perspectiva complementar a escola comum. A partir dessa concepção, tais instituições entraram em um processo de transformação,

visando atender as novas demandas oriundas da inclusão de seus alunos público alvo da educação especial.

Algumas federações nacionais de instituições especializadas se posicionaram contrárias à inclusão escolar de seus alunos, alegando entre outras justificativas o despreparo das escolas comuns para receberem este público, o *grau de comprometimento da deficiência* que os impossibilitariam acompanhar os conteúdos escolares, o preconceito que enfrentariam dentro das escolas comuns.

Desse modo, foram enormes os desafios enfrentados pelas instituições que aderiram a proposta da inclusão escolar, frente à postura contrária das federações nacionais juntamente com os demais membros que tinham posicionamentos contrários a proposta da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

A exemplo dessas instituições que assumiram uma postura inclusivista mediante a escolarização dos alunos público alvo da educação especial podemos citar a APAE de Contagem em Minas Gerais, hoje Centro de Atendimento e Inclusão Social-CAIS. Em visita a esta instituição, pôde-se perceber o quanto esse equipamento pode contribuir para o processo de inclusão escolar, na condição de parceiro da rede regular de ensino, atendendo o aluno em contraturno, realizando a interlocução com os professores de sala de aula comum e com as famílias.

A APAE/Contagem foi criada no ano de 1971, com o objetivo promover a inclusão social de pessoas com deficiência por meio da escolarização, inserção no mercado de trabalho e da promoção da defesa de direitos. Logo, começou a funcionar enquanto escola especial, em substituição ao ensino regular, ofertando atendimentos de ordem clínica, terapêutica e educacional. Assim, a APAE/Contagem surge com a proposta inicial de oferecer tais serviços, já que as escolas públicas de ensino regular se negavam a receber esta clientela.

No ano de 1983, é realizado o cadastro oficial da APAE/Contagem, enquanto escola especial, junto a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Inicialmente a instituição possuía um caráter substitutivo, pois realizava atividades de escolarização paralelo a escola comum. Entretanto, essa proposta substitutiva duraria pouco tempo, depois de reconhecida oficialmente como escola especial.

Entre os anos de 1994 e 1996, a APAE/Contagem juntamente com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e o apoio da Secretaria Municipal de Educação, realiza uma pesquisa com alunos com dificuldade de aprendizagem na escola comum. Com a ampliação desses estudos, as práticas da instituição foram concomitantemente sendo redimensionadas chegando à responder as expectativas na direção que ora buscavam: a resignificação de suas práticas.

Tais práticas privilegiavam o aluno com deficiência intelectual em seus aspectos cognitivos, afetivos e sociais, buscando a formação de cidadãos autônomos e pensantes, que fossem sujeitos de seu próprio processo de construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, os alunos passaram a ser encaminhados às escolas comuns do ensino regular, pois, acreditava-se que tais alunos tinham o direito de se beneficiar dos espaços de escolarização que eram comuns a todos, ampliando assim a sua atuação nos diferentes ambientes sociais.

Com esse novo olhar a APAE/Contagem muda seu modo de organização do espaço físico e sua proposta pedagógica, dando origem assim, as Salas Ambientais Temáticas (SATs). Desse modo, a permanência do aluno na instituição passa a estar atrelada à sua matrícula e frequência na escola comum.

No início, o contato dos professores da instituição com os professores de salas comuns se dava por meio de relatórios e de avaliações. Já em meados da década de 90, organizou-se uma equipe itinerante para fins de orientação aos professores.

Com as crescentes discussões sobre a proposta inclusivista, a postura unilateral foi dando espaço às trocas de saberes e experiências entre os professores da APAE e os professores de sala de aula comum.

Em 2006, é firmado um convênio entre a Secretaria Municipal de Educação em que foi priorizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência que estudaram na APAE e que no momento estivessem matriculados nas escolas comuns, bem como a interlocução com seus respectivos professores. Essa interlocução passou a ser realizado na própria instituição por meio da metodologia do estudo de Caso.

Assim, assumir a postura inclusivista em consonância com as políticas públicas vigentes, que garantem o ingresso de todos os alunos nas escolas comuns que apontam o AEE

como caráter complementar à sua escolarização, implicou uma série de mudanças na APAE/Contagem nos âmbitos conceitual, pedagógico, administrativo e espaço físico. Essas mudanças demandaram flexibilidade e a abertura para o diálogo linear, respeitando as diferenças e oportunizando a autonomia de todos os agentes envolvidos neste processo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, cujo delineamento metodológico escolhido, estudo de caso, levou em consideração o objetivo de investigar as mudanças ocorridas na APAE/Maranguape na nova conjuntura que lhe é posta, sendo esta, a inclusão escolar. Dentro dessa realidade, esse tipo de instituição, que protagonizou durante muito tempo a assistência às pessoas com deficiência, vem assumindo um novo papel visto que as políticas públicas vigentes traçam um novo caminho para este segmento, que lhes possibilita o acesso às escolas comuns, preservando-lhes o direito de serem atendidos em suas especificidades por meio do atendimento educacional especializado.

A escolha por pesquisar a APAE/Maranguape, deu-se devido aos seus aspectos peculiares dentro do cenário que ora cerca as instituições especializadas no país. A instituição escolhida se destaca pela flexibilidade, aceitação e atitude mediante o processo de transformação que ora se submete. Assim, as particularidades existentes nesta APAE, ratificam nossa escolha metodológica, pois vem ao encontro do que prega MAZZOTTI (2006), quando fala da necessidade de esclarecer os motivos pelos quais levaram o autor a optar por esse e não aquele universo de pesquisa.

[...] Frequentemente, o autor apenas aplica um questionário ou faz entrevistas em uma escola, sem explicitar por que aquela escola e não outra, deixando a impressão de que poderia ser qualquer uma. Ou seja, a escola ou a turma escolhida não é um “caso”, não apresenta qualquer interesse em si, é apenas um local disponível para a coleta de dados. Em consequência, a interpretação desses dados é superficial, sem recurso ao contexto e à história..(MAZZOTTI, 2006, p.26)

Apesar da abertura e maleabilidade da instituição pesquisada, faz-se necessária a investigação e a reflexão sobre a compreensão das mudanças dentro desse novo paradigma que a ela se antepõem. Desse modo, optou-se pelo estudo de caso por atender as expectativas existentes quanto à obtenção das respostas referentes às mudanças diante do novo papel das instituições especializadas no contexto da inclusão. Que mudanças estão ocorrendo na instituição devido a essa nova proposta? **Como** vem acontecendo o processo de resignificação e redimensionamento da instituição dentro do sistema educacional inclusivo? **Por que** razão a APAE/Maranguape assumiu as mudanças relativas à inclusão escolar? São

questões que poderão ser respondidas através dessa estratégia metodológica, como afirma YIN (2001):

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando: se colocam questões do tipo “como” e “por que”; o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos; o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. (YIN. 2001, p. 110)

Quando se referem às características de suas técnicas, instrumentos e recursos de investigação, o estudo de caso oferece ao pesquisador mais flexibilidade nas fases de campo, além de ampliar informações sobre o fenômeno pesquisado, como mostrar-se-á abaixo.

3.1 O estudo de Caso

O estudo de caso é por definição, um delineamento de pesquisas que traz um conjunto de ferramentas metodológicas que direciona seu enfoque para uma instância particular e delimitada de um determinado fenômeno apresentado em um dado contexto. Segundo André (1984), essa instância pode ser um evento, uma pessoa, um grupo, uma escola, uma instituição, um programa, etc.

Os estudos de caso visam destacar o fenômeno em seu caráter idiossincrático e particular, legitimando-o através de sua peculiaridade. É um recurso para a compreensão de determinada situação garantindo seu caráter unitário, considerando essa unidade como um todo, inclusive seu desenvolvimento. *O “caso” é assim um “sistema delimitado”, algo como uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual tratado como uma entidade única, singular.* (André, 1984, p. 52).

Segundo Yin (2001), o estudo de caso representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados. Pode incluir tanto estudos de caso único quanto múltiplos, assim como abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa. É, portanto, um instrumento empírico que estuda fenômenos contemporâneos em seu cotidiano, atuando onde os fatos não foram elucidados e os limites entre o fenômeno estudado e o contexto ao qual se encontra, não foram esclarecidos.

Na visão de ponte (1994:3) denomina-se estudo de caso, quando o objeto de estudo vem a ser uma entidade como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou até mesmo uma unidade social. Sempre buscando o aprofundamento nas respostas de “como” e “porquê”, dando o caráter único e específico ao caso. Para este autor,

é uma investigação que se assume como particularista, isto é, debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e desse modo contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse. (PONTE, 1994, p. 3)

Os estudos de caso objetivam realizar descobertas, ainda que se tenha partido de alguns pressupostos. Os elementos que emergirão da prática da pesquisa é que vão orientar os resultados, pois é por meio dos dados que se chegarão às devidas conclusões. Ou seja, muitos aspectos imprevistos aparecerão durante a pesquisa, chamando a atenção do pesquisador para a necessidade de flexibilizar seu olhar em relação às previsões pré-estabelecidas.

De acordo com André (1984) esse delineamento de pesquisa deve considerar, sobremaneira, a “interpretação em contexto”, ou seja, o fenômeno não pode ser desvinculado de seu contexto socio-histórico, uma vez que, os fatos não ocorrem de maneira isolada, sem relação direta com a conjuntura política, cultural e histórica aos quais estão inseridos.

É relevante destacar o caráter dialético desse formado de pesquisa, pois segundo André (1984) o estudo de caso por vezes se depara com pontos conflitantes em um dado processo social. Logo, o pesquisador necessita responder as divergentes questões existentes na realidade em estudo. Isto é feito por meio das explicações e das representações e interpretações da realidade pesquisada e a partir das representações e interpretações oriundas dos relatos dos informantes.

Para Yin (2003 e 2005) e Stake (1999) a dinâmica do estudo de caso, em sua maioria não é linear, ou seja, são raros os casos em que as pesquisas terminam seguindo a mesma direção que começaram. O estudo de caso sofre mudanças a partir do contato com novas informações extraídas do campo, do contexto. Isto não quer dizer que devam ocorrer mudanças nas questões iniciais, entretanto, com a incorporação de novos elementos emergidos da prática, pode-se tomar outros rumos diferentes daqueles pensados no início da pesquisa.

Dooley (2002) fala sobre a utilização do estudo de caso por pesquisadores de várias áreas, no desenvolvimento de teorias, na produção de novas teorias, na contestação de teorias, na explicação de uma determinada situação, na fundamentação para tomada de decisões na busca da elucidação e resolução de problemas, bem como na exploração ou descrição de um determinado objeto ou fenômeno.

Segundo Stake (1999), a importância do estudo de caso enquanto método de pesquisa vai além da elucidação do caso específico ao qual se pretende pesquisar. A pesquisa extrapola os limites do objeto e pode ser aplicado em contextos mais gerais. Ou seja, partindo-se de uma base específica, pode-se ampliar para o geral, a partir da contribuição de uma micro para uma macro realidade.

[...] dos casos particulares, as pessoas, podem aprender muitas coisas que são gerais. Fazem-no, em parte, porque estão familiarizadas com outros casos, aos quais acrescentam o novo e, assim, formam um conjunto que permite a generalização, uma oportunidade nova de poder modificar antigas generalizações (Stake, 1999, p. 78).

Pantton (1990) partilha da mesma visão de Stake(1999), quando expões que as conclusões do estudo possibilitam a extrapolação ou transferência à outros casos, levando em consideração as singularidades da conjuntura e do contexto aos quais ocorrem cada situação.

Na perspectiva de Ponte (2006), o estudo de caso pode funcionar de algumas maneiras. Pode se apresentar como um exemplo, sendo este positivo ou negativo, ou como um caso excepcional dada a sua raridade, ou ainda como um exemplo neutro.

Enquanto exemplo positivo, um caso pode ser pesquisado ao se destacar por sua peculiaridade em determinado contexto. Ele explicitará como ocorre tal situação exitosa. Nesta realidade, o caso é tido como exemplo por se situar em determinadas condições e se apresentar de forma bem sucedida.

De maneira negativa, o caso apresentará os fatores críticos que resultam no insucesso de determinado programa ou situação. O estudo explicitará os fatores que impedem que os objetivos e metas sejam atingidos no espaço em questão, obtendo-se as explicações e mostrando os porquês dos fracassos encontrados. Para Ponte (2006: 3) *trata-se, então, de um contra-exemplo, que nega aquilo que era dado como certo.*

Os estudos de casos podem ser ainda, exemplos “excepcional” e “relativamente neutro”. Este primeiro ocorre quando se trata de uma situação rara, pouco explorada, mas que nos possibilita compreender melhor como funcionam os casos mais comuns. O segundo, por sua vez, se caracteriza por não se tendenciar por exemplos positivos, nem por negativos. São casos típicos dentro de determinado espaço, grupo ou população. Esses casos despertam o interesse por apresentarem algo de novo no que concerne o objeto de estudo.

Ponte (2006), entretanto, ressalta que em qualquer uma das situações acima mencionadas, um caso sempre se caracteriza enquanto tal, mediante uma unidade definida, particularizada, singular, que ocorre diretamente ligado a um dado contexto. Portanto, O que configura o caso do modo como ele é, são exatamente as suas singularidades,

[...] as suas influencias internas, a sua história, a sua natureza, de igual modo as suas influências externas, próximas e distantes, diretas e indiretas que partem do seu contexto e o influencia. Por isso, no estudo de um caso, seja ele qual for, é sempre preciso dar atenção à sua história (o modo como se desenvolveu) e ao seu contexto (os elementos exteriores, quer da realidade local, quer de natureza social e sistêmica que mais o influenciaram) (PONTE, 2006, p. 4).

Desse modo, entendemos que estudo de caso, se coaduna com o objetivo desta pesquisa, que é o de investigar as mudanças que a APAE de Maranguape atravessa frente à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, por se tratar de um caso contemporâneo e singular, pouco explorado e que poderá contribuir de uma forma mais geral, com outras instituições que passam por situações semelhantes no tocante ao processo de mudança para atender as novas demandas dos alunos público alvo da educação especial, incluídos em escolas comuns do ensino regular.

3.2 A Instituição pesquisada

A APAE/Maranguape possui 32 (trinta e dois) profissionais e está dividida em três setores, sendo estes; i) CAEPD - Centro de Atendimento Especializado às Pessoas com Deficiência ii) Administração e iii) Diretoria Executiva. Atualmente, atende a uma demanda de 105 (cento e cinco) alunos, oriundos de 29 (vinte e nove) escolas da rede publica municipal de Maranguape.

O CAEPD congrega alguns projetos oferecendo atendimento aos alunos com deficiência incluídos no sistema municipal de ensino, bem como, acompanhar seus respectivos professores e suas famílias. Tais projetos têm como foco principal o favorecimento do processo de inclusão social e educacional desses educandos. Estes projetos são: 1. Projeto CriArte; 2. AEE; 3. Projeto Incluindo e transformando; 3. Projeto Brinquedoteca 4. Capoeira Inclusiva e, 5. Projeto Temperando e Transformando.

3.3 Participantes da pesquisa

Como participantes da pesquisa, foram escolhidos dois professores do AEE, a coordenadora do CAEPD, dois professores do projeto Temperando e Transformando, a professora do projeto Telecentro e a consultora da APAE/Maranguape. Assim, utilizou-se os seguintes critérios para a escolha dos profissionais pesquisados:

- a) Para melhor compreendermos a mudança nos aspectos conceituais, nas práticas pedagógicas e nas relações, optou-se pelos professores do AEE que tivessem vivenciado a prática segregativa da escola especial e que tivessem continuado na então proposta complementar inclusiva no CAEPD.
- b) A coordenadora pedagógica do CAEPD foi inserida estrategicamente na pesquisa, por lidar diretamente com a prática pedagógica voltada ao atendimento dos alunos público alvo da educação especial, na orientação aos professores, no planejamento pedagógico, na articulação com as escolas comuns e na a formação dos professores do AEE e AECE.
- c) O projeto temperando e transformando nasceu quando a APAE/Maranguape ainda oferecia o serviço escolar substitutivo da escola comum. Após o advento do CAEPD, o serviço permaneceu, porém, com uma nova perspectiva, integrando assim, o atendimento educacional complementar específico voltado aos alunos público alvo da educação especial matriculados nas escolas comuns, não substituindo assim, o papel da escola comum. Portanto, incluiu-se a terapeuta ocupacional e pedagoga, responsáveis pelo projeto.

- d) O telecentro é mais um projeto em funcionamento que integra o AECE, ofertado no contraturno àqueles alunos pertencentes à rede regular de ensino. Por essa razão, julgou-se necessária a inserção da professora responsável por este projeto.
- e) Quanto a consultora da APAE/Maranguape, estabeleceu-se a necessidade de seu envolvimento na pesquisa por ser uma das fundadoras da instituição, bem como por presidi-la no instante em que se converte em Centro de Atendimento Educacional Especializado, vivenciando assim, o antes e o depois do processo de mudança.

3.4 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

Para o desenvolvimento desta pesquisa seguiram-se algumas etapas indispensáveis à sua viabilização. Como primeira etapa, tivemos a apresentação do projeto na APAE/ Maranguape, buscando o envolvimento do grupo dos profissionais participantes, através da negociação do foco e das estratégias de pesquisa.

Em seguida, foram utilizados três procedimentos metodológicos sendo estes: a entrevista semi-estruturada, a observação direta e a análise documental, que se encontram detalhados nos passos que se seguem.

3.4.1 Entrevista semi-estruturada

Foram aplicadas duas entrevistas para cada participante, sendo que, uma conteve questões inerentes à sua percepção e a repercussão da mudança no âmbito pessoal, e, a outra sobre as implicações que puderam ser percebidas na esfera institucional. É válido mencionar que a entrevista foi desenvolvida com base em um roteiro constando de aproximadamente oito questões, variando segundo o sujeito entrevistado.

Ao todo, foram realizadas quatorze entrevistas para sete participantes, sendo estes: a coordenadora (entrevistas 1 e 2) do CAEPD, dois professores do AEE (entrevistas 1 e 2),

uma professora e uma terapeuta ocupacional do Projeto Temperando e Transformando (entrevistas 1 e 2), uma professor do projeto Telecentro (entrevistas 1 e 2) e a consultora da APAE (entrevista 1 e 2) totalizando 14 entrevistas.

Optamos por tais profissionais, por serem representativos do processo de mudança. A oferta do AEE, por exemplo, trouxe uma série de modificações de ordem pedagógica, administrativa e de estrutura física, entre outras. Foram estabelecidas novas relações com as famílias, com os professores de sala de aula comum e com o próprio aluno. Isto porque a oferta da instituição deixa de ser substitutiva à escola comum para ser complementar/suplementar, alterando assim a dinâmica e o funcionamento da instituição como um todo.

Do ponto de vista de Yin (2001 e 2010), geralmente, as entrevistas são imprescindíveis, uma vez que a maioria dos estudos de caso são relativos à questões humanas. Esses elementos devem receber tratamento cauteloso, mediante o olhar de um pesquisador abalizado, que irá interpretar a realidade usando esse instrumento, bem como confrontá-lo com outras fontes de pesquisa. Isto fica claro no instante em que diz,

[...] no geral, as entrevistas constituem uma fonte essencial de evidências para os estudos de caso, já que a maioria delas trata de questões humanas. Essas questões deveriam ser registradas e interpretadas através dos olhos de entrevistadores específicos, e respondentes bem-informados podem dar interpretações importantes para uma determinada situação. Também podem apresentar atalhos para chegar à história anterior da situação, ajudando-o a identificar outras fontes relevantes de evidência. (YIN, 2001, p. 114)

Para o tal procedimento, obtivemos consentimento prévio, fazendo não só conhecidas às sínteses a serem publicadas, como a transcrição das falas na íntegra para, após as análises, apresentá-las aos informantes como fase da validação.

3.4.2 Análise documental

Prosseguimos com a coleta de dados através da análise dos documentos, que segundo Yin (2001, 2010) este recurso se adéqua a todos os tipos de estudos de caso, menos para a investigação de sociedades que ainda não haviam se apropriados das técnicas de leitura

e escrita. Destaca este autor que as informações extraídas destas fontes devem-se ater exclusivamente à coleta de dados.

É necessário ressaltar que, ao pesquisarmos os documentos em um dado campo de pesquisa, devemos atentar para o fato de tais instrumentos terem sido elaborados em um contexto que não é neutro, ou seja, existiu uma tendenciosidade em favor de grupos específicos e que, portanto, em muitos casos se chocam com os anseios do estudo de caso ora desenvolvido. Desse modo, o pesquisador pode confrontar tais documentos com outras fontes, o que enriquecerá o trabalho e dará mais clareza no instante da análise dos dados, como esclarece Yin (2001), ao afirmar que,

[...] de fato, é importante, ao se revisar os documentos compreender-se que eles que eles foram escritos com algum objetivo específico e para algum público específico, diferentes daqueles do estudo de caso que está sendo realizado. Nesse sentido o pesquisador é um observador vicário, e as provas documentais refletem uma certa comunicação entre outras partes que estão tentando alcançar outros objetivos. (YIN. 2001, p. 110)

Assim, elegemos para análise o Projeto Político Pedagógico (PPP), por se tratar do principal documento norteador das concepções e práticas da instituição. Nele estão contidos o diagnóstico situacional do contexto ao qual se insere a instituição, bem com as concepções políticas, filosóficas e pedagógicas que orientarão a sua prática, contendo assim, a proposta pedagógica que fundamenta sua oferta educacional.

3.4.3 Observação direta

Valemos-nos, outrossim, da observação direta a ser realizada no lócus da pesquisa, por se tratar de um instrumento potencial para a compreensão do fenômeno pesquisado, pois segundo YIN, (2001, 2010) o pesquisador pode encontrar ao seu alcance comportamentos e condições ambientais importantes para a pesquisa. Tal observação contribui para o desvelamento do caso pois,

as provas observacionais são, em geral, úteis para fornecer informações adicionais sobre o tópico que está sendo estudado. Se o estudo de caso for sobre uma nova tecnologia, por exemplo, observar essa tecnologia no ambiente de trabalho prestará

uma ajuda inestimável, para se compreender os limites ou os problemas dessa nova tecnologia. Da mesma forma, as observações feitas em um bairro ou em uma unidade organizacional trarão uma nova dimensão na hora de compreender tanto o contexto quanto o fenômeno que está sob estudo. (YIN, 2001, p. 115)

A observação direta pode ser realizada em atividades formais e informais dentro instituição. Em ambos os casos o pesquisador obterá subsídio para analisar a incidência de atitudes e comportamentos dentro de um determinado tempo e espaço. A partir dos registros extraídos da observação, torna-se possível confrontá-los com os elementos extraídos através de outras fontes da pesquisa como a entrevista e os documentos.

As observações podem variar de atividades formais e atividades informais de coleta de dados. Mais formalmente, podem se desenvolver protocolos de observação como parte do protocolo do estudo de caso e pode-se pedir ao pesquisador de campo para avaliar a incidência de certos tipos de comportamentos durante certos períodos de tempo no campo. Inclui-se aqui observações de reuniões, atividades de passeio, trabalho de fábrica, salas de aula e outras atividades semelhantes. (YIN, 2001, p. 115)

Assim, observamos o atendimento na sala do AEE de 02 professores, durante duas semanas, ou seja, uma semana para cada professor. Em seguida, observamos em uma semana a execução dos outros serviços, sendo estes o Projeto Temperando e Transformando e o Telecentro.

Como instrumentos de registro da pesquisa, utilizamos: o diário de campo para o registro da prática diária a partir da observação feita em campo. Do mesmo modo, usamos fotografias, filmagens e gravação de voz, contendo elementos do cotidiano dos professores visando uma maior compreensão das práxis realizadas no atendimento ao aluno.

4 MUDANÇA: MOTIVOS E (RE)SIGNIFICAÇÕES

Mudar sob a ótica de MOTTA (2001), significa suspeitar do que parece natural, é duvidar do óbvio e a partir de então seguir rumo à novas respostas, para a construção de novas práticas e a instalação de novos hábitos. Desse modo, o processo de mudança tem seu nascedouro no campo das idéias, por meio das relações inter e intra-subjetivais. É por meio dessas trocas, que por vezes é conflituosa e, portanto dialética, que as mudanças vão se tecendo e dando lugar a novos saberes e fazeres.

Mudar não é tarefa fácil, pois as forças que atuam nesse processo podem se orientar por direções opostas. Essas forças, na maioria dos casos não são equivalentes, mas se influenciam e se transformam mutuamente dando origem a novos horizontes. Nesse sentido, tanto o indivíduo atua sobre o meio, quanto o meio o modifica, originando assim novos olhares, novos conceitos e novas práticas que como num espiral possibilitará o desenvolvimento de novas etapas evolutivas. Por esse motivo Motta (2001) nos mostra que mudar envolve o indivíduo e seu meio, portanto é incerto e arriscado – tão promissor quanto ameaçador. (MOTTA, 2001, p 14) Esse aspecto da mudança pode ser percebido na fala da professora 2 do AEE, quando nos afirma:

Inicialmente, eu vejo a indecisão, a incerteza, de como isso ia acontecer, que são sentimentos do próprio processo de mudança. Ou seja, a insegurança, a dúvida que nos fazia perguntar: dará certo? Mas, aí vem o lado positivo que é a confiança no que nós queríamos que era o melhor para os nossos alunos. E, dentro dessa mudança nós percebemos o potencial de cada um, pois, cada um estava apto a aprender dentro da sua necessidade, dentro da sua especificidade. Professora 2 – AEE

Neste capítulo abordaremos a mudança vivenciada pela APAE/Maranguape, no período de 2010 à 2013. Sabemos que o processo de mudança se inicia bem antes do período estabelecido para o estudo, uma vez que, as concepções que nortearam a ruptura das práticas segregadoras e a implantação do centro em uma perspectiva inclusiva, integram o ideário da instituição desde o ano de 2002, com o advento do II Fórum de Educação Especial que defendeu a proposta de uma educação inclusiva como direito de todos, aderindo à escola comum inclusiva como frente de luta.

Destacamos, portanto, o ano de 2010 como marco inicial da pesquisa por ser o ano em que foi criado o centro de atendimento educacional especializado, embora, apenas em 2011 a APAE deixe de funcionar enquanto escola substitutiva para seus alunos passando então a atrelar a oferta de seus serviços à matrícula dos alunos na rede regular de ensino.

Discutiremos a mudança no interior da instituição sob dois aspectos, sendo estes: as razões que motivaram a mudança e o processo de construção dos novos significados e sentidos que viabilizaram tal mudança, pois acreditamos que a disponibilidade a mudança ocorre no seio de uma organização no momento em que se dá a tessitura entre os interesses subjetivos e as motivações coletivas que se instalam no imaginário do grupo para que a partir de então se construa os novos significados e sentidos que nortearão as novas práticas.

4.1 Razões que motivaram a mudança

Como resultante de um processo sócio-histórico movida por uma constante relação com os indivíduos que atuam numa dada ordem conjuntural, seria simplório dizer que a mudança é apenas o resultado de uma soma de partes que individualmente se modificam e se juntam para a formação de um todo. A mudança se produz em um espaço, em um determinado tempo, em um contexto sócio-econômico que por sua vez é composto por indivíduos que transformam e que são transformados, que atuam sobre uma realidade coletiva ao mesmo tempo em que são modificados por ela.

Mediante esta lógica, a pesquisa nos leva a compreender que as mudanças ocorridas na APAE/Maranguape possuem uma força motriz instalada nas subjetividades dos sujeitos que compõem a instituição e essas motivações numa perspectiva dialógica deram origem aos objetivos do grupo que se fortaleceram ao longo das discussões coletivas no interior do organismo institucional, tornando possível a luta da instituição frente as resistências que se estabeleceram no ambiente externo. Resistências que podem ser encontradas na fala expressa pela atual consultora da APAE no diálogo com outras instituições especializadas:

Primeiro a instituição buscar sua auto-afirmação. Esse é um ponto difícil de auto-afirmação enquanto papel social e político. Até ela desmistificar isso porque ela é pequena diante de uma imensidão de outras instituições que ainda querem

sustentar esse conceito do passado. Então não é fácil, pois, em todos os lugares ela enfrenta isso: ah, vocês não querem ser escola? Então, esse é um preconceito, uma resistência ainda intensa. Ex- presidente da APAE e atual consultora

Desse modo, para compreender os aspectos motivacionais que propiciaram a mudança dialogou-se com aqueles que compõem a instituição na tentativa de acessar o que seria a causa primeira da mudança; as concepções. De modo que, os processos posteriores: mudança nas práticas pedagógicas e mudança nas relações são conteúdos decorrentes desse movimento anterior, que por vezes se instalam no reino do oculto, mas se expressam por meio de práticas, gestos, comportamentos, atitudes, posicionamentos e abstenções.

Embora as motivações se expressem de várias maneiras, buscou-se uma unidade na construção da motivação coletiva, por meio das trocas sistemáticas dos saberes existentes com vistas ao fortalecimento do ideário coletivo. Como estratégia foram criados espaços para estudos e discussões como nos mostra a coordenadora do CAEPD ao revelar que o primeiro passo foi,

[...] a questão da formação continuada dos profissionais, porque enquanto escola, nos estávamos com um grupo de profissionais que mesmo que passassem por diversos cursos, eles ainda não estavam habilitados no sentido da parte específica para atender. Do ponto de vista legal, para o centro existir de fato nós precisávamos credenciá-lo e ter os profissionais habilitados. Isso na parte pedagógica, no que se refere à formação. Coordenadora do CAEPD

Na busca por viabilizar o processo inicial num plano conceitual é imprescindível que se construam aportes teóricos que sustentem os objetivos aos quais se persegue sob pena de se perder o rumo durante a caminhada. A gestação da idéia se dá por meio das discussões, dos pontos e contrapontos, negociações, haja vista estarem em sena um conjunto heterogêneo de valores individuais, embora movidos por um objetivo comum, a inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial.

No primeiro momento, as “águas turvas” parecem escorrer entre o alvo a ser buscado e a realidade que está posta. Um turbilhão de indagações, dúvidas e questionamentos invadem o ideário coletivo na gestação de uma concepção norteadora que regerá o caminho a percorrer rumo à consolidação da mudança, como nos mostra a coordenadora do CAEPD ao relatar as etapas vividas pela instituição:

Primeiro nós precisamos ter um amadurecimento da idéia: vamos deixar de ser uma escola, vamos ser um centro de atendimento educacional especializado. Depois, houve uma assembléia em que os pais, os profissionais, a comunidade fizeram parte, inclusive nós temos uma ata de criação do centro. Pois, até o nome a gente não sabia. Antes era uma escola o CEAPE, agora é um centro, que nome daremos? Então criou-se o nome em assembléia: Centro Especializado às Pessoas com Deficiência – APAE/Maranguape. Foi feita toda uma explanação do parecer do Conselho Estadual de Educação para os pais e eles mediante a situação concordaram e a partir daí foi o pontapé inicial, foi o embrião pra depois ir criando corpo. Na nossa cabeça também não foi muito fácil. E agora, é um centro! Quais os serviços que esse centro vai oferecer? Porque antes era uma escola! Como é o atendimento de um centro? Quanto tempo leva esse atendimento? Buscamos orientação. Eu fui duas vezes e procuramos uma pessoa do Conselho de Educação do Estado, mas não recebemos nenhuma orientação. Disseram apenas que a escola deveria se transformar em um Centro de Atendimento Especializado, sob pena de não renovar o convênio. Por isso confesso a você que vivemos momentos de angústia, momentos de inquietação..., mas, nós não tivemos nenhum norte pra dizer: vamos construir esses documentos nesse rumo! Então, aos poucos nós fomos nos organizando através de oficinas: 1º na gestão do centro, que serviços ofereceremos? 2º quanto aos horários, como vai ser o processo de entrada desse aluno no centro? Em 2011, houve todo esse amadurecimento dessa idéia, tendo a certeza de que ia ser um centro de atendimento, realizando estudos e formação com os professores, pesquisando o que é um atendimento educacional especializado e a partir disso como daríamos corpo a este centro com os atendimentos. Coordenadora do CAEPD

Muito embora a mudança componha o discurso das diversas organizações ditas pós-modernas, na prática esse processo vem recheado de inquietações e incertezas, pois traz em si, a possibilidade do inesperado, do imprevisível. Esse sentimento em torno da mudança ou do modo como esta é percebida, possui uma ligação direta com as experiências individuais de cada sujeito. A despeito disso THURLER (2001) nos relewa que,

[...] a maneira como um pensa a mudança, avaliando-a possível necessária ou urgente, ou, ao contrário, perigosa ou indispensável, funda-se em uma história pessoal e na integração a diversos agrupamentos: aprende-se a pensar e a viver a mudança, a provocá-la ou a resistir a ela, a organizá-la ou controlá-la coletivamente em sua família, sua categoria de idade, seu meio social, sua escola – como aluno, professor ou responsável – nas associações e comunidades aos quais se pertence nas organizações onde se trabalha. (THURLER, 2001, p.91)

VYGOTSKY (2001), nos revela o que o conteúdo manifesto por detrás do discurso externo, é repleto de *desejos, necessidades e motivações* que buscam atender aos nossos *interesses e emoções*. É bem verdade que tal conteúdo, denominado de discurso interno, sofre a influencia do contexto ao qual se insere o locutor e é resultante de um processo relacional estabelecido numa realidade que é história e social. Entretanto, é da interação desses discursos endógenos que se configura um sentido coletivo que dá sustentação ao discurso do grupo e se traduz a partir das novas práticas.

Por isso, compreender a mudança de uma prática pautada na apropriação de novas concepções, remete-nos a entender o sentido do discurso bem como as motivações que os originaram e o contexto histórico e social do qual emerge. Entretanto, o discurso que traduz a nova concepção, aquele que torna externo o pensamento encanado na palavra, é em si uma expressão do sentido interior, mesmo que seu conteúdo integral não se faça possível elucidar por meio de palavras.

Por semelhante modo, prosseguimos nos atendo ao discurso dos pesquisados para compreendermos através desse mecanismo às motivações propulsoras deste discurso até chegarmos em suas repercussões sobre a prática pedagógica, uma vez que, a prática reflete um discurso, que se origina a partir de uma motivação. Na tentativa de mudar a ação pedagógica voltada ao aluno com deficiência, que ora se encontrava institucionalizado, buscou-se organizar espaços que favorecessem a troca de experiências, a desconstrução de conceitos, para a re-significação destes a partir do novo sentido ao qual se atribuíra à escolarização da pessoa com deficiência, bem como dos espaços que estes alunos deveriam ocupar, como nos mostra o discurso da atual superintendente da instituição.

Então, construir essa idéia de uma instituição no contexto da substituição de ensino e hoje ela não ser substituição e ser complementaridade aos serviços, torna-se muito mais saudável porque desmistifica os paradigmas institucionais de segregação e se a instituição compreender isso de forma extremamente política, principalmente política e institucional e ela romper com esses muros da segregação e ela olhar pra o sujeito enquanto cidadão ativo e ela quebrar esses muros e ir pra sociedade, trazer a sociedade e fazer essa inter-relação de uma forma íntegra, as mudanças são outras. Então, a gente muda o paradigma de instituição segregadora. Pra isso, é necessário entender conceitualmente e politicamente o que é uma instituição e seu papel segregador e isso precisa de um longo estudo. Então, a instituição vem desde 2001 estudando esse conceito, primeiro o conceito de integração que aí foi muito importante pra gente entender esse processo. Ela nasceu nesse momento. E, quando a gente começou a discutir que a gente não tinha organizado o conceito de inclusão, mas, a gente sabia que queria isso, mas não sabia como e não organizava bem o conceito de integração e inclusão, mas a gente já vinha discutindo que a pessoa com deficiência tinha que estar no ambiente social de uma forma extremamente ativa. E que da forma como nós estávamos construindo não tornava o cidadão ativo. Principalmente o segmento que a gente tem. Então, desmistificar, foi primeiro construir e desconstruir conceitos. E também rompendo isso com a família que é um ponto de grande importância porque sem discutir esse conceito com a família não funciona e não sai do lugar e é um dos pontos mais difíceis de desconstruir esses conceitos. Também foi necessário construir conceitos com a própria pessoa com deficiência porque ele não se sente sujeito ativo, atuante enquanto cidadão. Ele esquece que é, porque a família o conceitua como inativo. Trata-o como uma pessoa que não tem capacidade. Então a própria família, muitas vezes, incapacita o seu filho principalmente. Mas, isso ocorre porque a família não foi trabalhada, organizada, planejada, pensada junto, então a família ficou sempre à parte de todo um planejamento. Então, eu acho que essas mudanças, sair de uma questão substitutiva e vir pra uma questão complementar foi um dos grandes avanços que a instituição

estar tendo. Agora, tenho muito que dizer: ainda é uma grande construção. Ex-presidente da APAE e atual consultora

Segundo DUARTE (2004) o elemento que se interpõe entre a ação do sujeito e o motivo de sua ação produzindo sentido para si, são essencialmente as **relações** tecidas entre o sujeito, os outros e tudo mais que integra o contexto histórico e social ao qual está inserido, pois, *somente como parte desse conjunto é que o indivíduo adquire um sentido racional*. (DUARTE, 2004, p. 53-54)

Na mesma perspectiva LEONTIEV (1959) revela que as razões que motivam o indivíduo a realizar a ação se constituem a essência do sentido no momento em que se põe em relação diretamente com o fim último desta ação. Ou seja, a forma motriz que conduz o sujeito á realização da ação aliada à direção ao qual se norteia a prática (aonde se quer chegar), “dá a luz” ao sentido que emana do sujeito e orienta suas práticas de modo não alienado.

LEONTIEV (1959) nos esclarece à cerca da consciência alienada, apontando-nos que a sociedade capitalista altera a relação harmônica entre os motivos que geram os sentidos e os significados que produzem a ação humana. Ou seja, muitas vezes somos levados a reproduzir determinados conceitos e práticas que são discrepantes daqueles que acreditamos e que nos satisfazem, pelo fato de estarmos inseridos em uma lógica contraditória. Nesse caso, *o conteúdo objetivo da atividade não concorda com seu conteúdo subjetivo*, uma vez que,

A “alienação” da vida do homem tem por consequência a discordância entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo. Dito por outras palavras, o conteúdo da atividade não concorda agora com o seu conteúdo objetivo, isto é, com aquilo que ela é para o próprio homem. Isto confere traços psicológicos particulares à consciência. (LEONTIEV, 1959, p. 130)

A aprendizagem ocorre de fato no sujeito quando os conhecimentos mediados por outrem reverberam em sua vida, causando-lhe um efeito transformador, ganhando um sentido vital em suas construções. Se tal processo acontece apenas para responder estímulos externos, imposições extrínsecas, alheias ao sujeito, submetendo-o e subjugando-o, esse conteúdo tende a se perder de vista, não adquirindo o efeito prático ao qual se propõe. (ASBAHR, 2011)

Na constituição dos sentidos está o motivo que impulsiona o indivíduo à realização de suas atividades e a relação com o fim último desta mesma atividade. De acordo com LEONTIEV (1978), *o sentido pessoal traduz a relação do motivo com o fim*. Desse

modo, se pretendemos compreender a mudança humana em todos os seus níveis, faz-se necessário esquadrihar as motivações que produzem o sentido que através de seus significados desencadeiam novas práticas. [...] *Portanto, para investigarmos o sentido pessoal que uma atividade ou conhecimento tenha para um sujeito, é fundamental analisar seu motivo* (LEONTIEV, 1978, p.230)

Desse modo, entende-se que o Projeto Político Pedagógico expressa os significados e práticas que norteiam a direção a qual a instituição pretende seguir. Na construção dessas concepções, os sentidos pessoais e coletivos atribuídos a tal documento trazem em seu cerne os motivos que os une e os mobiliza frente aos desafios para a elaboração da sociedade almejada pelo grupo.

No trecho abaixo extraído do Projeto Político da APAE/Maranguape, podemos visualizar as concepções que fundamentam suas novas práticas. Nele se encontram expressos a forma como compreendem o processo de aprendizagem de todas as pessoas, bem como revela o significado atribuído à escolarização das pessoas com deficiência na tentativa de superar a segregação a qual foram submetidas.

A abordagem cognitivista-interacionista de Piaget trabalha fundamentalmente a interação do sujeito com o que lhe é externo no processo de conhecimento vendo-o como sujeito ativo na aquisição da aprendizagem.

Para Piaget o sujeito não é uma tábula rasa de conhecimento pronto e acabado, mas sim um ser ativo que interage com o meio para construir o conhecimento. Cada vez que se ensina prematuramente a uma criança algo que ela poderia ter descoberto por si, ela fica impedida de inventar e, por isso, de compreendê-la completamente (Jean Piaget, 1937).

A teoria sócio-histórica de Vigotsky tem como referência o ambiente cultural onde o homem nasce e se desenvolve e que o processo de construção do conhecimento se dá por meio da interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sociocultural onde vive.

Em se tratando da pessoa com deficiência Vigotsky nos certifica de que é o meio social que pode facilitar ou dificultar a criação dos novos caminhos de desenvolvimento, e que na verdade, o defeito não está no indivíduo, pois “uma criança que tem um defeito não é necessariamente deficiente, estando seu grau de normalidade condicionado à sua adaptação social”.

Respaldado no princípio da inclusão, o CAEPD busca a superação do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, atuando de forma complementar, consoante às necessidades específicas dos alunos, levando-os a desenvolver os aspectos cognitivos, sociais, psicomotores, afetivos e culturais no processo de aprendizagem. **(Trecho da fundamentação pedagógica do PPP - APAE/Maranguape, 2013)**

Na ótica de LEONTIEV (1978), uma atividade é composta pelo conjunto de ações desenvolvidas pelos indivíduos de um grupo em torno de uma mesma finalidade ou objetivo.

Cada ação individual é movida pelo significado coletivo construído para um fim objetivo e específico. Assim o sentido que cada sujeito atribui a sua prática deverá estar em sintonia com a finalidade objetiva ao qual se desdobra sua ação.

Sendo o motivo o núcleo central do sentido que atribuímos à atividade produtiva, dois foram apontados nas entrevistas como causas promotoras da mudança, a saber: a defesa dos direitos da pessoa com deficiência e a aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Embora exista um aparato legal que garante a inclusão ampla e irrestrita dos alunos com deficiência nas escolas comuns do ensino regular, vemos que na prática muitos desses direitos são burlados, em nome de uma “falta de preparo” por parte de diversas unidades escolares. Assim, podemos observar na fala da professora 01 do AEE que se faz necessário um acompanhamento da execução das leis para que se garanta o processo de inclusão de fato e de direito.

[...] a APAE é uma instituição cujo objetivo é a defesa dos direitos das pessoas com deficiência, e, devido à mudança das leis, diretamente relacionada ao MEC, a APAE sentiu a necessidade de acompanhar o processo de inclusão nas escolas regulares.
Professora 01 – AEE

Entendendo a Educação como um direito de todas as pessoas, os alunos com deficiência, historicamente foram postos à margem desse direito. Desse modo, a professora 01 do AEE relata que a principal motivação da mudança é a defesa dos direitos da pessoa com deficiência, uma vez que a forma como esse direito é validado requer atenção para que o fim último de sua inclusão seja a sua aprendizagem e a formação de cidadãos autônomos e socialmente ativos. Dentre as medidas necessárias à viabilização desse processo o acompanhamento às famílias é apontado como fundamental, como vemos abaixo:

[...] Eu acho que o objetivo fundamental da instituição é consolidar o processo de inclusão. Acompanhar as famílias, dar apoio às famílias, continuar em defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Proporcionar estudos, realizar campanhas na comunidade, mas, fundamentalmente continua sendo a defesa dos direitos das pessoas com deficiência do município de Maranguape. Professora 01 – AEE

Um novo significado para a pessoa com deficiência se faz necessário. Em primeiro lugar que seja tratada como cidadã de direito e não como aquele que de favores necessita. Que seja visto que um SER, dotados de todas as dimensões do humano; alguém que pensa, que sente, que ama, que se relaciona. Um ser humano ativo do ponto de vista social,

político e econômico. A despeito disso nos fala a superintendente da APAE/Maranguape quando nos fala dos motivos da mudança:

Primeiro eu acho que foi a dignidade e o direito da pessoa com deficiência que fez a APAE mudar. A questão da pessoa com deficiência foi o primeiro plano que levou a APAE mudar. Da ressignificação desse indivíduo enquanto sujeito diante de uma sociedade. E fazer com que a sociedade respeite e não dava pra ter duas falas. Dentro da instituição ter uma fala e na sociedade ter outra. Eu acho que foi esse grande passo; a ressignificação da vida. E pensar o sujeito enquanto ator importante dentro de uma sociedade produtiva, econômica, política... Esse foi o grande propósito que a instituição teve. Ex-presidente da APAE atual superintendente

A participação de todos os indivíduos na gestão e nas decisões que afetam a sociedade é a primeira arma de empoderamento que garante a pessoa com deficiência o exercício de sua cidadania. Pensar em uma política voltada para a promoção da inclusão de qualquer segmento social segregado, é pensar em um modelo participativo em que os maiores interessados tenham vez e voz nas tomadas de decisões. Caso contrário, estaremos diante de sofismas, de falácias, com lacunas absurdas entre o dizer e o fazer as práticas inclusivas. Como nos mostra a fala da atual superintendente da APAE/Maranguape, a Educação é um dos principais instrumentos de empoderamento, é em si um mecanismo que possibilita ao sujeito se apropriar do saber historicamente construído para uma atuação mais prática na sociedade ao qual está inserido.

Eu vejo hoje, atual, o novo papel da instituição, uma visão social participativa, colaborativa. Eu vejo hoje a instituição não mais na condição de pedinte, mas, uma instituição hoje como uma instituição em potencial junto com a sociedade. De contribuir com a sociedade a questão da humanização e do respeito. Então hoje o conceito que eu vejo hoje da instituição é esse novo conceito: o olhar social de uma forma participativa. O novo papel hoje é uma instituição que tem um caráter educacional porque todas as ações estão no contexto educacional, na promoção do indivíduo. Hoje ela busca oferecer a esses atores importantes ações que possam contribuir com a vida, fazendo com que eles possam crescer. Que possa ajudar hoje na defesa dos seus direitos. Então, eu acho que a instituição tem muito mais hoje um papel de defesa de direitos, na garantia dos direitos e na luta e promovendo isso junto com as famílias e com a pessoa com deficiência do que fazer um papel do estado. Ex-presidente da APAE

No que concerne a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, a professora 01 do AEE destaca os impactos da inclusão na aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial. Dentro do contexto das diferenças ampliam-se as possibilidades de construção da aprendizagem desses alunos, a partir da relação de troca com seus pares de faixa etária, bem como com a mobilização dos professores no sentido de buscarem

alternativas metodológicas para contemplar a heterogeneidade, a multiformidade de aprendizagens existentes em sala. A cerca da inclusão escolar e a transformação da antiga escola especial em centro de atendimento educacional especializado e seus impactos na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, a professora diz:

Foi necessário porque, hoje, há um ano depois, a gente tem um novo horizonte. Nós já vivenciamos bons frutos após essas mudanças. Alunos bem sucedidos nas escolas regulares, alunos que tiveram avanços que eles não tinham durante cinco anos de escolaridade substitutiva em escola especial. Então, eu acredito que a necessidade foi essa: a gente começou a participar, a atuar no processo de inclusão e começamos a ver os bons frutos que esse processo trouxe. Professora 01 – AEE

De acordo com VYGOTSKY (1983), o desenvolvimento das funções superiores da criança não é um produto do desenvolvimento biológico, nem do plano filogenético, mas está pautado nos processos de interação social aos quais lhe são oportunizados. A privação de tais interações se constitui em si, uma deficiência que se instala não de maneira endógena ao indivíduo, mas na qualidade de suas relações com o meio que resultará numa limitação oriunda desse processo.

Entendendo a cultura como um produto social, esta tem um impacto direto no desenvolvimento da criança, uma vez que no processo de assimilação da cultura criam-se novos mecanismos de lidar com o meio de modo a provocar uma mudança nos fatores intrínsecos, redefinindo o curso de seu desenvolvimento. A esse respeito VYGOTSKI nos diz que,

Ahora el educador comienza a comprender que, con la incorporacion a la cultura, el niño no sólo adquiere algo de la cultura, asimila algo, algo del exterior echa raíces en él, sino que tambien la própria cultura reelabora toda a la conducta natural Del niño y reache de um modo nuevo todo el curso del desarrollo. (VYGOTSKI, 1983, p. 184)

O exercício da autonomia no processo de aprendizagem vem a ser um dos principais vetores do desenvolvimento da criança, visto que, a autonomia inspira o ato criativo e produz, a partir da imaginação, o senso espontâneo-criativo que é a base para a construção de novos saberes. É por meio da autonomia que o indivíduo se apresenta perante o grupo, na condição de sujeito, participativo, capaz de dialogar, de acrescentar, de ensinar e aprender. Caso contrário, a manifestação do sujeito acorrerá de modo passivo, subserviente, à mercê de um conhecimento pronto e acabado, numa relação apática e alienada com o saber. Na fala abaixo a professora declara o surgimento da autonomia a partir da interação dos alunos com

outros saberes mediatizados pela relação estabelecida por meio de um espaço enriquecido pela heterogeneidade.

Eu vejo como positivas, era escola, depois nós transformamos em SAT's, depois veio o atendimento educacional especializado. Então, o que eu vi nas crianças foi autonomia e eu achei isso positivo demais porque eles começaram a compreender o momento em que eles teriam outras aprendizagens e a dinâmica desse novo momento. Professora 2 – AEE

Assim, entende-se a Educação como um direito, e, por tanto, lutar por uma escola inclusiva é essencialmente uma defesa dos direitos das pessoas com deficiência e de todos quantos fogem a lógica uniformizante de um sistema opressor. Entretanto, lutar pelo acesso à escola é insuficiente para a promoção da inclusão. É necessário que se crie dentro da escola condições para a ocorrência da aprendizagem que terá como conseqüência um ambiente propício ao desenvolvimento de todos os educandos.

4.2 A mudança e a (re)construção de significados e sentidos

O homem assume a condição humana por se constituir dentro de um contexto histórico e social. A partir da visão vygotskiana, não se separar a palavra de sua dimensão contextual, pois não se pode prescindir *da palavra fora das condições de produção e da interpretação do que é dito*. As condições de produção se referem exatamente ao contexto sócio-histórico ao qual se menciona a palavra e a interpretação do que é dito se remete ao sentido individual que se atribui ao signo ou ao discurso que por sua vez emerge das relações e experiências dentro desse mesmo contexto.

Para compreender a construção do sentido faz-se necessário entender a construção do significado bem como diferenciá-los. De acordo com VYGOTSKI (1993), o significado vem a ser a unidade da palavra em seu aspecto generalizante, ou seja, a convenção ou a construção generalizada se constitui o fundamento do significado.

Segundo LEONTIEV (1959), a significação vem a ser generalização de uma dada realidade que se corporifica na palavra, no verbo. Desse modo, a significação se manifesta em toda a produção humano culturalmente organizada e se amalgama na realidade histórica e

social, a exemplo disso: a língua, a ciência, a música, entre outros, são construções historicamente construídas e integram o código de significações existentes, como nos esclarece abaixo:

A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existem enquanto sistemas enquanto sistemas de significação correspondente. A significação, pertence, portanto, antes demais ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos. É desse fato que devemos partir. (LEONTIEV, 1959, p.100)

Psicologicamente, os significados são absorvidos pelo indivíduo no contato com o meio social ao qual está inserido. Na medida que este, absorve os diferentes signos ele também os constrói e os reconstrói, pois integra um determinado contexto histórico. De acordo com LEONTIEV (1959), esse reflexo generalizado pela sociedade é internalizado pelo sujeito e cristalizado por intermédio de conceitos extraídos de saberes e fazeres estabelecidos como os padrões comportamentais, as regras de conduta, etc.

O processo de significação ocorre para além da vontade individual, ou da relação que se tenha com tais signos. Ao nascer, o indivíduo encontra uma série de significações pré-existentes das quais precisa se apropriar ou se adaptar. Esses sistemas são construídos historicamente e servem como uma espécie de instrumento para sua atuação social.

O modo como ocorre o processo de assimilação dessas significações, ou seja, a forma como cada indivíduo se relaciona com esse sistema de significados delineia o sentido pessoal do sujeito. Para LEONTIEV (1959) aí se define o fenômeno eminentemente psicológico, pois,

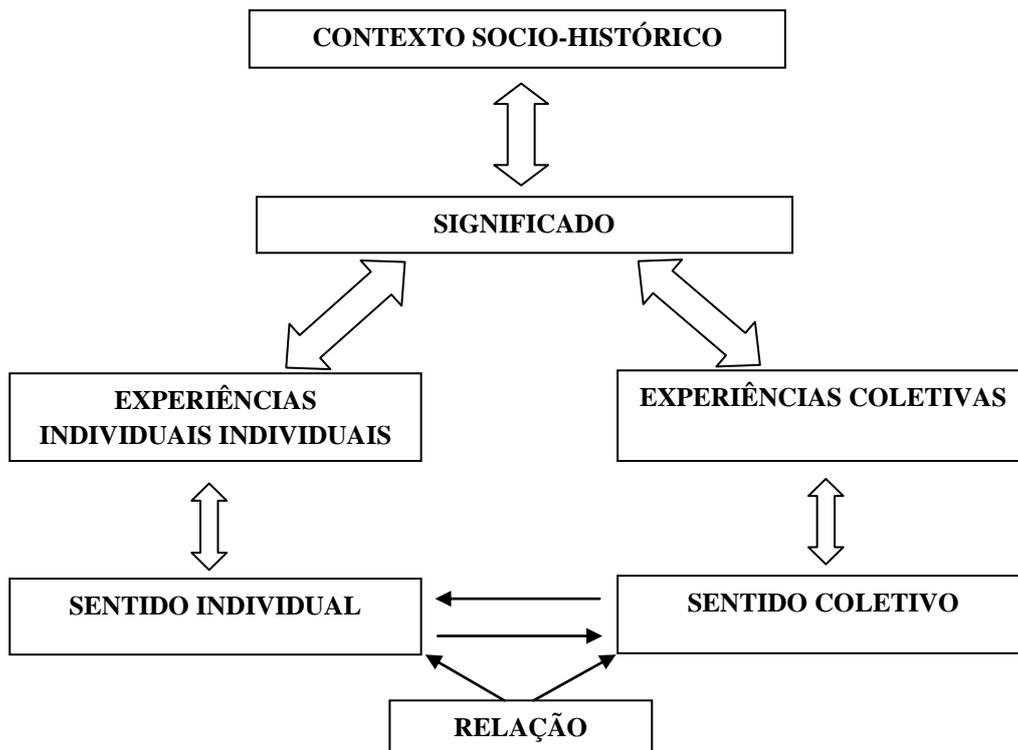
[...] o fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que assimile ou não uma dada significação, em que grau eu assimilo e também o que ela se torna pra mim, pra minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha pra mim. (LEONTIEV, 1959, p. 102)

A elaboração do sentido organizada por VYGOTISKI (1993) estabelece um corte entre a linguagem endógena e exógena, ou seja, é toda a carga de representatividade que a palavra traduz para o indivíduo mediante suas experiências individuais em um cenário social e histórico que o influencia ao mesmo tempo em que é influenciado pelo sujeito.

Assim, ao buscarmos compreender a consciência humana por meio da introspecção, parece haver uma certa fusão entre significado e sentido. Entretanto, devemos entender que embora esses dois processos estejam intimamente ligados, podemos distingui-los inicialmente pela ordem de sua precedência, pois, de acordo com LEONTIEV (1959:104), é o sentido que se exprime nas significações (como o motivo nos fins) e não a significação no sentido.

Mediante estudos de VIGOTSKY (1993) e LEONTIEV (1959), dispõe-se o esquema abaixo em que se torna possível visualizar o processo de construção do significado e do sentido na constituição do sujeito. É válido destacar que, tanto significados quanto sentidos, são produzidos mediante um contexto histórico e cultural ambos sofrendo influência direta da conjuntura social ao qual se inclui o sujeito.

Figura 1 - Processo de construção do significado e do sentido na constituição do sujeito



É dentro de um cenário sócio-histórico que se criam os significados. Da relação do sujeito com esses significados se constroem os sentidos pessoais. Do mesmo modo, existe uma relação coletiva de um determinado grupo com os significados historicamente

construídos o que torna possível a elaboração de um sentido coletivo. Ou seja, existe um modo grupal de conceber os significados estabelecidos.

Esse sentido coletivo é construído a partir de um processo dialético, de conflitos, de construções e desconstruções que se dão em nível coletivo, assim como um tecido que vai se tecendo de maneira que os fios entrelaçados vão criando forma até darem origem a um todo onde não se vê apenas uma junção de fios, mas um tecido, com cor, textura, largura e comprimento próprios.

Não se objetiva, de nenhum modo, negar o componente individual no processo de construção do sentido, mas, considerar as relações existentes dentro de um contexto histórico, que repercutem no sujeito influenciando até mesmo a sua forma pessoal de se relacionar com as significações socialmente construídas. É possível perceber nas considerações da atual superintendente da APAE/Maranguape, o sentido que atribui ao processo de mudança, por meio de uma contextualização histórica que desencadeou o paradigma da inclusão, atualmente defendido pela instituição.

Sinceramente, eu tenho imenso prazer em dizer que faço parte dessa construção. Tenho muito cuidado com o que eu falo, com o que eu leio, com o que eu pratico. Apesar de ter nascido numa história de segregação, tem que ter cuidado muito com esse processo. Mas, sinto um prazer enorme e um orgulho enorme de fazer parte dessa construção. Superintendente da APAE/Maranguape

O sentido que atribuímos às significações que compõem o nosso cotidiano, refletem diretamente em nossas práticas. Ainda que, o capitalismo tenha corrompido a relação existente entre sentido e significado da atividade prática, as ações que executamos para atender a um sentido pessoal são distintas daquelas que realizamos para atender a um significado que não correspondem aos nossos ideais.

Indagada sobre a forma como a mudança foi compreendida, a professora 02 do AEE destaca como a nova concepção voltada para atender a proposta inclusiva pode refletir em sua prática pedagógica, levando-a a perseguir um novo objetivo a partir de um conteúdo anteriormente trabalhado.

Não só pra mim, mas, pra todos os professores, foi a compreensão de como trabalhar cada área. Por exemplo, quando nós trabalhamos com os alunos com deficiência intelectual a construção do nome, alguns imaginavam que nós estávamos ensinando o português, mas, a questão ia além da língua. Nós estávamos trabalhando a

identidade, a construção de si mesmo e a construção do mundo a partir deles, de suas identidades individuais dentro de uma realidade social. Professora 2 – AEE

Uma mudança que se estabelece apenas no nível das práticas não tem sustentação. É necessário que ela crie bases sólidas no ideário coletivo do grupo, possibilitando ao indivíduo que ele se reconheça dentro do processo de mudança mediante sua ação ativa e transformadora. Caso contrário, as diversas ações serão apenas um subproduto para atender a vontade alheia ou de grupos que estão no poder. No depoimento abaixo, a coordenadora do CAEPD, fala do crescimento adquirido a partir dessa nova visão.

As mudanças foram grandes! Eu mudei a minha prática! Foi uma reviravolta. Eu já havia tido experiência com a educação infantil, com ensino fundamental, com o ensino médio, com EJA, mas aqui eu tenho que buscar toda hora. Tenho que buscar novidades. Então a minha prática mudou completamente, tanto em termo de formação quanto o atendimento a família, é um novo olhar, mas que é necessário, você cresce muito profissionalmente e enquanto ser humano. Coordenadora do CAEPD

A partir dos elementos expressos através das falas dos entrevistados, da análise do projeto político pedagógico e da observação direta, foi possível perceber que o novo sentido que permeia e fundamenta os saberes e práticas da instituição, foram construídos através da relação interna de seus membros com outras formas de pensar a educação especial, que apontavam o direito dos alunos público alvo da educação especial de se incluírem nas escolas comuns do ensino regular como principal recurso de mediação de sua aprendizagem.

Mediante os estudos realizados na instituição percebeu-se que o ambiente heterogêneo e diversificado é a forma mais eficaz de construção de conhecimento. Privar qualquer aluno do privilegio de aprender com as trocas, com as diferença, é, portanto, podá-lo, reduzi-lo, minimizá-lo em seu potencial de descoberta, privá-lo da capacidade de crescer com os consensos, dissensos e conflitos existentes na coletividade.

Nas discussões e estudos de autores como Vygotski, Piaget, Sassak, Mantoan, Figueiredo, Gomes, entre outros, bem como as experiências de outros militantes da causa da inclusão escolar, foram se construindo novas concepções, que nortearam sua visão frente à responsabilidade de lutar pela inclusão escolar de seus alunos como um direito básico e incondicional.

A antiga proposta pedagógica da APAE/Maranguape que separava seus alunos dos demais, oferecendo-lhes um modelo escolar diferente, em substituição à escola comum, perde o sentido, para dar lugar a uma nova concepção e prática que privilegia o contato do aluno com seus pares. Dentro desta visão, a instituição vem se empoderando de seu novo papel, que destina a oferta de seus serviços a subsidiar e apoiar seus alunos no desafio de aprender nas escolas comuns do ensino regular, lugar destinado para a escolarização de todos os alunos.

Através das falas dos entrevistados, constatou-se que a causa primeira da instituição permanece de forma ainda mais veemente, a saber, a luta pela promoção dos direitos das pessoas com deficiência. Eis a razão pela qual a luta pela inclusão escolar continua sendo uma de suas maiores frentes de luta: a escola comum inclusiva, onde todos os alunos sejam respeitados e valorizados em suas diferenças.

Assim, o novo sentido ao qual se apropriara a instituição transpõe a visão limitadora de uma escola focada nos diferentes, direcionada a uma escolarização que garantisse a perpetuação de uma estrutura social excludente e abraça o projeto de construção de uma escola das diferenças em que se reconhece a heterogeneidade como a principal fonte de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa humana, ao entender que o ser humano é uma construção dos humanos e, portanto privá-lo do convívio social é negá-lo o próprio direito de SER humano.

Visto que, o processo de mudança possui uma etapa inicial que ocorre na ordem do ideário e das concepções, no capítulo que se segue, acompanharemos como essa mudança se processou no âmbito das práticas pedagógicas voltadas a viabilizar o processo de inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial, atendendo as novas demandas dos alunos, escolas e famílias a partir das atuais políticas públicas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

5 A MUDANÇA REFLETIDA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A Constituição Federal do Brasil (1988), a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto N° 6.571 (2008), a Resolução N° 4 do Conselho Nacional de Educação (2009), o Decreto N° 7.611 (2011), estabelecem o Atendimento Educacional Especializado como instrumento pedagógico legal, garantido aos alunos público alvo da educação especial, matriculados nas escolas comuns do ensino regular, caso dele necessitem.

Desse modo, a educação especial é uma modalidade da Educação de caráter transversal, pois está contida em todas as etapas e modalidades do ensino. Tal modalidade, não possui a função de escolarizar, substituindo as escolas comuns do ensino regular em espaços separados. Os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades, ou qualquer outra diferença têm o direito de escolarizarem nas escolas comuns, pois de acordo com a Constituição Federal do Brasil (1988), a Educação é direito de todos e um dever do Estado.

A escola deve reconhecer as diferenças como fator de enriquecimento, estimulando a elaboração de estratégias metodológicas que atendam as diversas formas de aprender existentes no contexto da sala de aula. A escola das diferenças em tudo difere da escola dos diferentes, pois a primeira traz em seu cerne o reconhecimento de que cada aluno é único e distinto em suas aspirações, interesses e na forma de perceber o mundo e de se relacionar com ele. Já a escola dos diferentes, é um espaço massificador, destinado a segregar por meio das características individuais do sujeito. RAPOLI et al (2010) nos mostra que,

Quando entendemos esses processos de diferenciação pela deficiência ou por outras características que elegemos para excluir, percebemos as discrepâncias que nos faziam defender as escolas dos diferentes como solução privilegiada para atender às necessidades dos alunos. Acordamos, então, para o sentido incluyente das escolas das diferenças. Essas escolas reúnem, em seus aspectos educacionais, os alunos tais quais eles são: únicos, singulares, mutantes, compreendendo-os como pessoas que diferem uma das outras, que não conseguimos conter em conjuntos definidos por um único atributo, o qual elegemos para diferenciá-la. (RAPOLI, et al. 2010, p.9)

Para atender a proposta de uma escola comum inclusiva, faz-se necessário considerar as necessidades individuais dos alunos, proporcionando-lhe o acesso a toda a oferta

escolar. Para tanto, é imprescindível que o aluno, independente de suas limitações, tenha as condições necessárias, para que sua escolarização ocorra com sucesso.

Desse modo, é necessário que o aluno público alvo da educação especial se aproprie de alguns instrumentos que lhes serão necessários à viabilização da sua aprendizagem. Este suporte diferenciado também se constitui um direito de tais alunos uma vez que, se apresentam como fundamentais à construção de sua aprendizagem, assim como nos mostra a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208 quando garante como dever do Estado, *a oferta do Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.*

Assim, o AEE se apresenta como um instrumento complementar a escolarização dos alunos público alvo da educação especial, pois o elenco de atividades nele desenvolvido tem por finalidade oferecer recursos para que possam transpor as barreiras provenientes da deficiência, garantindo o acesso aos conteúdos escolares que são comuns a todos os alunos.

Compreendendo o AEE como um serviço especializado, organizado para oferecer um conjunto de atividades pedagógicas e de acessibilidade destinados a superação das barreiras para a participação efetiva dos alunos público alvo da educação especial em todos os serviços que compõem a oferta escolar comum, criam-se alguns espaços e equipamentos, dentre os quais podemos citar as salas de recursos multifuncionais – SRM, que é um dos espaços destinados à oferta do AEE. (SEESP/MEC, 2008)

Nesse cenário, as escolas e classes especiais, que durante décadas tiveram como finalidade a escolarização daqueles alunos considerados “inadequados” ao convívio com os demais, se vêem diante de uma nova conjuntura. Nesses espaços, os alunos recebiam um ensino diferenciado, através de currículos adaptados, com terminalidade específica entre outros serviços que massificavam e diferenciavam esse público, privando-o de se beneficiarem do currículo da chamada base nacional comum.

Diante do exposto, um questionamento se torna inevitável: é possível transformar um equipamento que surgiu para atender uma política segregadora e redirecionar sua atuação para atender as novas demandas de seu público no atual contexto da inclusão escolar? Cientes da possibilidade da transformação que nos sugere as novas demandas das pessoas com deficiência que dia após dia vêm lutando por sua participação efetiva nos diferentes espaços sociais, entre eles a escola comum, vivenciamos o cotidiano do Centro de Atendimento

Educacional Especializado às Pessoas com Deficiência na busca por compreender como vem se processando a mudança em sua prática pedagógica que antes atuava com a finalidade de escolarizar seu público alvo e a partir da criação deste centro volta sua prática à mediação da aprendizagem do aluno no ambiente escolar inclusivo.

É importante descrever o fluxograma de funcionamento da instituição para em seguida visualizarmos a prática pedagógica ofertada nos serviços hoje disponibilizados pela instituição. Em primeiro lugar a matrícula do aluno no centro está diretamente ligada à sua matrícula em uma unidade escolar do sistema público de educação do município. Chegando a instituição, o aluno juntamente com a família percorrerá os seguintes passos:

Quadro 2 – Fluxograma de funcionamento da instituição

ETAPAS	DESCRIÇÃO
1. Acolhimento	Ao chegar na instituição, a família é recebida pela assistente social ou pela secretária do CAEPD e recebe as primeiras orientações. Neste momento, o profissional se certifica da matrícula do aluno na escola comum, qual a turma e o turno em que frequenta nessa escola, se ele já recebe o AEE em outra sala de recursos multifuncionais e se é usuário de outros serviços de ordem clínica ou terapêutica. Ao final, é feito o agendamento para a avaliação multiprofissional.
2. Avaliação multiprofissional composta por uma Professora do AEE, uma assistente social e uma terapeuta ocupacional.	Nessa etapa os profissionais constataam se realmente o aluno pertence ao público alvo da educação especial, e definem quais os serviços complementares deverá participar: 1). AEE e/ou 2). Atendimento Educacional Complementar específico – AECE (telecentro, brinquedoteca, brincarte, artes e projeto temperando e transformando)

3. Serviço social – cadastro de sócios	Após a avaliação multiprofissional, a família é convidada a realizar o cadastro de sócios, haja vista se tratar de uma instituição privada sem fins lucrativos.
4. Matrícula e ficha de identificação do aluno	Em seguida, é realizada a matrícula do aluno, que já possui uma matrícula na escola comum, mas deverá ser informado ao Ministério da Educação por meio do censo escolar, para que se efetive o peso duplo no tocante aos recursos destinados a este aluno. Como parte dessa mesma etapa é preenchida a ficha de identificação do aluno contendo as informações básicas sobre o aluno e sua família.
5. Anamnese	Este é um instrumento que contém informações sobre a história psicossocial do aluno, desde a gestação até os dias atuais.
6. Avaliações específicas	Realizados os passos acima descritos, o aluno é encaminhado aos serviços existentes na instituição que deverão realizar suas respectivas avaliações diagnósticas que possibilitará a realização do Plano de Desenvolvimento Individual do aluno – PDI, como base para o atendimento sistemático ao aluno.

A partir da realização das etapas acima descritas o aluno inicia seu processo de acompanhamento sistemático, tomando por base a tríade: aluno, professor de sala de aula comum e família, por serem atores imprescindíveis para o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Compreendendo a avaliação como uma etapa que não se dissocia da prática pedagógica e que é um elemento imprescindível às ações voltadas para o favorecimento da aprendizagem do aluno, iniciaremos com a análise do processo avaliativo ao qual se submete o aluno.

5.1 Avaliação: uma bússola, um horizonte, um ponto de partida, um ponto de chegada

A avaliação em uma sociedade excludente vem reproduzindo a lógica de um sistema injusto e desigual por meio da separação e da classificação dos sujeitos. De acordo com PERRENOUD (1999), instauram-se *hierarquias de excelência*, onde se estabelecem rótulos e *certificações*, que garantem a passagem de um ano escolar a outro, o ingresso no mercado de trabalho, a ascensão funcional, entre outros.

No entanto, na busca pela ruptura desse paradigma discriminatório o qual a avaliação tem sido estruturante, PERRENOUD (1999), HADJI (2001), LUCKESI (2006) e HOFFMAN (2001), trazem ao cenário educacional a reflexão sobre a ação avaliativa, contrapondo-se à ordem estabelecida, compreendendo-a como parte integrante da prática pedagógica, pois, *em um contexto de ensino, tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção desses saberes e competências pelos alunos.* (HADJI, 2001, p. 15)

Desse modo, entende-se que o processo de avaliação, não se separa da prática pedagógica. Avaliar é um caminho, um instrumento, um meio, um recurso, um ponto de partida para uma intervenção frente ao processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, ao mesmo tempo em que a avaliação é um meio, é um fim em si mesma, pois, sendo ela parte da prática pedagógica, é uma intervenção, haja vista seu caráter formativo. Portanto, aprende-se e ensina-se no processo de avaliação.

De acordo com PERRENOUD (1999), a avaliação formativa é uma prática que tem por finalidade facilitar o processo de aprendizagem em andamento, oferecendo aos agentes do processo de ensino-aprendizagem, condições para o um melhor desempenho em curso. HADJI (2001) descreve a avaliação formativa como aquela que se encontra no cerne da ação formativa e relata que *a sua função principal é contribuir para uma boa regulação da atividade de formação. Trata-se de levantar informações úteis à regulação do processo de ensino/aprendizagem.*

HADJI (2001) afirma que a avaliação formativa possui algumas características que dentre as quais podemos destacar: é **informativa**, uma vez que oportuniza ao professor a

visualização de sua prática, podendo a partir daí apontar novos rumos para sua atuação docente. Ao mesmo tempo, dá ao educando a possibilidade de refletir sobre seus erros e desafios na tentativa de transpô-los; **aperfeiçoadora**, pois permite a elaboração de novas estratégias durante o andamento do processo de ensino-aprendizagem; por fim, é **reguladora**, pois, oferece a possibilidade tanto dos professores quanto dos educandos a correção de rumos por meio da mudança de estratégias com vistas a alcançar os resultados desejados.

Segundo FIGUEIREDO, POULIN & GOMES (2010), a avaliação dos alunos público alvo da educação especial deve contemplar prioritariamente três espaços: a sala de aula comum, a sala de recursos multifuncionais e o ambiente familiar. No âmbito escolar o professor do AEE deverá observar o desenvolvimento do aluno nos diferentes espaços, que compõem a oferta escolar como a própria sala de aula, a biblioteca, o laboratório de informática, quadra esportiva, brinquedoteca, espaços destinados ao lazer, entre outros.

A avaliação utilizada pela APAE/Maranguape, enquanto escola substitutiva da escola comum tinha caráter diagnóstico e sistemático, mas se pautava na aquisição de conteúdos escolares. Ou seja, era voltada às aquisições das matérias como o português, matemática, estudos sociais, artes e ciências, entre outros. Os alunos eram classificados em suas respectivas séries/ano escolar, e enturmados de acordo com seu nível de conhecimento a cerca dos conteúdos.

Na sala de recursos, o professor deverá avaliar as potencialidades e desafios do aluno, com ênfase em suas potencialidades, buscando identificar as aquisições que ele possui, as habilidades que consegue desenvolver com a ajuda de um adulto ou de uma criança mais experiente e as aprendizagens que pode adquirir posteriormente a partir dos estímulos oferecidos. Segundo FIGUEIREDO, POULIN & GOMES (2010), os principais aspectos a serem considerados no processo avaliativo são: [...] *o desenvolvimento intelectual e funcionamento cognitivo, a linguagem oral, o meio ambiente, as aprendizagens escolares, o desenvolvimento afetivo-social e as interações sociais, os comportamentos e atitudes em situação de aprendizagem e o desenvolvimento psicomotor e a saúde do aluno.* (FIGUEIREDO, et al, 2010, p. 19). Em relação ao contexto familiar o professor deverá obter informações sobre a história de vida do aluno, o que ajudará compreendê-lo em suas singularidades.

O principal instrumento apontado para a avaliação dos alunos público alvo da educação especial é o estudo de caso, pois segundo FIGUEIREDO, POULIN & GOMES (2010), possibilita aos professores e demais profissionais que atendem a esse público, ter uma maior clareza quanto às singularidades do aluno, para traçar um plano de intervenção eficaz com vistas ao favorecimento de sua aprendizagem e desenvolvimento no contexto escolar. Os autores ainda destacam a necessidade da colaboração entre os diferentes atores que lidam com o aluno na construção coletiva do estudo de caso.

Em observação realizada na APAE Maranguape, percebeu-se que a avaliação desenvolvida na instituição acontece em duas situações distintas: a primeira ocorre no ato do ingresso do aluno na sala de recursos multifuncionais e tem caráter diagnóstico e prognóstico. A segunda, é realizada numa perspectiva sistemática, pois, ocorre dentro do processo de intervenção do aluno.

A avaliação inicial é composta por três etapas: a primeira consiste em um diagnóstico pedagógico do aluno em que se busca detectar quais as aquisições e habilidades o aluno possui; a segunda parte é realizada mediante uma entrevista com os pais ou responsáveis para uma melhor compreensão da história de vida do aluno; e, a terceira fase é realizada através da interlocução com o professor de sala de aula comum para que o professor do AEE visualize os principais desafios enfrentados no processo de escolarização do aluno, bem como suas possibilidades reais, proximais e potenciais em sala de aula.

A partir dos estudos de HADJI (2001), pode se compreender que a avaliação possui uma dimensão que antecede a formação, a esta, o autor designa de avaliação prognóstica. Ainda para esse autor, toda avaliação pode ser diagnóstica, pois a partir dela é possível ter acesso às particularidades do educando, compreender os esquemas de funcionamento do sujeito. Após a realização do diagnóstico é possível elaborar um prognóstico que *tem a função de permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudo*. Ou seja, através do prognóstico apontam-se intervenções para o melhoramento do quadro detectado no diagnóstico.

A avaliação inicial realizada com os alunos recém ingressos na APAE/Maranguape é composta dos seguintes tópicos: 1) queixa da escola; 2) queixa da família; 3) aspectos do desenvolvimento psicomotor: a) coordenação motora global, b) coordenação motora fina, c) coordenação visomotora; 4) aspectos do desenvolvimento

cognitivo: a) percepção, b) atenção, c) memória, d) raciocínio lógico, e) linguagem oral e escrita); 5) aspectos do desenvolvimento emocional: a) sócio-emocional, b) afetivo e c) social, e, por fim é elaborado um parecer pedagógico que consolida todas as informações extraídas no decorrer da avaliação. (vide anexo 2)

A interlocução com o professor de sala de aula comum é realizada através de encontros sistemáticos que ocorrem na própria escola, onde o profissional observa o aluno nos diversos espaços escolares tais como, sala de aula, biblioteca, sala de multimeios, quadra esportiva, recreio escolar, laboratórios, entre outros. Após a observação do aluno, a professora do AEE, reserva um espaço para troca de informações com a professora de sala de aula comum.

Nesse espaço de troca de conhecimentos e informações, a professora do AEE realiza a escuta do professor de sala comum sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de seu aluno público alvo da educação especial. Em seguida, a professora do AEE solicita a professora de sala comum que preencha o Plano de Interlocução com o Professor (vide anexo), que é composto pelas seguintes informações: 1.Necessidades e dificuldades do aluno; 2.Interesses e potencialidades; 3.Necessidades e sugestões do professor; 4. Estratégias pedagógicas em sala de aula; 5. Recursos diversificados; 6. Dificuldades no contexto sócio-familiar 7. Resultados desejados; 8. Possíveis horários de atendimento para encontros posteriores; e 9. Necessidade de Reavaliação/período.

Com o preenchimento do Plano de Interlocução com o Professor-PIP, o professor do AEE possui mais elementos para uma intervenção eficaz, focada na aprendizagem e desenvolvimento integrais do aluno, considerando que ele é um todo integrado e que precisa evoluir em todos os espaços que ele pertence, dentre eles destacamos: sala de recursos multifuncionais, ambiente sócio-familiar e escola comum.

Através do preenchimento desse formulário de interlocução, o professor de sala comum é convidado a refletir junto com o professor do AEE, sobre o processo escolar de seu aluno, enfocando suas potencialidades, bem como a repensar sobre as estratégias que têm sido utilizadas para mediação da aprendizagem de tal aluno, o que chamamos de prática pedagógica voltada à mediação da aprendizagem.

Já a interlocução com as famílias dos alunos público alvo da educação especial, é realizada em dois momentos: o primeiro ocorre no ingresso do aluno na instituição através da

entrevista familiar e o segundo possui um caráter sistemático, ocorrendo no curso do processo de atendimento, haja vista a necessidade de constante troca de informação sobre o desempenho e aprendizagem do aluno no ambiente sócio-familiar e algumas orientações que as famílias precisam para darem continuidade ao processo de aprendizagem do aluno fora do espaço escolar.

A entrevista familiar contempla os seguintes aspectos: 1). identificação: contempla os dados pessoais do aluno e dos pais ou responsáveis; 2). dados Escolares: informações sobre a história escolar do aluno; 3). impressões da escola: a realidade escolar do aluno na ótica da família; 4). dados clínicos: informações relativas às condições de gestação e nascimento do aluno; 4). Aspectos relacionados ao desenvolvimento: histórico neuro-psico-afetivo do aluno; 5). comunicação, socialização e aprendizagem: informações relativas ao desenvolvimento da linguagem, socialização e particularidades cognitivas do aluno; e 6). observações gerais: outras informações adicionais percebidas a partir do contato com a família.

Durante o processo de atendimento do aluno, as famílias são convidadas a trocarem informações com os professores do AEE para uma melhor compreensão e intervenção de ambas as partes. Existem os espaços de trocas coletivas que acontecem por ocasião da reunião de pais, realizada semestralmente. No entanto, existem os espaços individuais que são destinados ao diálogo do professor do AEE e a família do aluno, em particular, como parte do processo de atendimento. Esses encontros individuais ocorrem de acordo com a necessidade e mediante o plano de atendimento individualizado aluno.

Com relação à avaliação sistemática do aluno, os dados extraídos da observação da observação direta anunciam que, tanto os professores do AEE, quanto os professores do AECE, realizam avaliações sistemáticas como auxílio dos registros diário e com o auxílio outros instrumentos pedagógicos como jogos e outras atividades realizadas em sala no horário do atendimento. No AEE, essas avaliações são organizadas bimestralmente, com o intuito de redirecionar as estratégias utilizadas para cada aluno.

Embora o estudo de caso através da resolução de problemas seja apontado como principal instrumento avaliativo e norteador no processo de identificação da natureza do problema para as intervenções voltadas para a mediação da aprendizagem do aluno,

constatamos a partir a observação direta que embora reconheça a importância, tal prática não tem sido utilizada dentro do elenco de recursos avaliativos usado pela instituição.

FIGUEIREDO, POULIN & GOMES (2010), ressaltam que o estudo de caso é um instrumento a ser utilizado pelo professor do AEE, em parceria com o professor de sala comum e demais profissionais que atendem o aluno público alvo da educação especial no contexto escolar. Os elementos que compõem o estudo de caso são: a) a apresentação do problema; b) o esclarecimento do problema; c) a identificação da natureza do problema; d) a resolução do problema; finalizando com, e) a elaboração do plano do AEE. Tais elementos possibilitarão ao professor, uma maior compreensão do funcionamento do aluno o que dará margem para a elaboração do plano de intervenção pautado nas singularidades do aluno, para auxiliá-lo na transposição das barreiras impostas pela deficiência.

Assim, a mudança do formato de avaliação de escola substitutiva da escola comum para a uma avaliação que atenda um modelo do atendimento educacional especializado foi uma parte imprescindível do processo de mudança da instituição. Não era possível mudar a oferta do serviço educacional sem mudar o perfil de avaliação da instituição. Para SATHE *apud* WOOD JR. (2009), *uma mudança profunda somente ocorre quando as pessoas percebem que seus pressupostos não são mais validados pela realidade.*

No que concerne a avaliação que atendia a um sistema paralelo ao sistema regular de ensino, a necessidade de mudança era indispensável, pois, WOOD JR. (2009), alerta para o perigo de ingressar em um novo modelo de atuação, utilizando instrumentais antigos e ultrapassados. O resultado de tal tentativa é,

que a posição da organização vai se tornando cada vez menos alinhada com o meio ambiente, resultando numa afetação da performance. Quando o desvio é notado, a organização entra em um período de flutuação, em busca de soluções conhecidas para problemas nem sempre conhecidos, o que resulta em falta de direção clara.

O que compreendemos a partir da mudança desse instrumento para atender a um processo mais amplo o qual atravessa a APAE/Maranguape, é que não há receita pronta, a mudança é resultado de um esforço da ordem individual e coletiva na tentativa de redirecionar ações inovadoras ajustadas ao *estágio*, ao *momento* que a instituição atravessa.

Na ótica de WOOD JR. (2009), a conjuntura externa à instituição é suficientemente capaz de promover a mudança no interior da instituição, são os diferentes

atores que compõem este organismo que movem a mudança. Numa dinâmica conflituosa, contraditória e, portanto, dialética, vão abrindo novas possibilidades, novas estratégias e novos caminhos até que se rompam as velhas estruturas para dar origem às novas concepções e práticas.

5.2 Os conteúdos ofertados: uma prática voltada para a efetivação da mudança

Tratar de conteúdos ou disciplinas escolares predispõe a compreensão do processo que o antecede, ou seja, daquilo que vem a ser a base de onde partem tais matrizes: o currículo. Não são raros os discursos que tratam os temas currículo e conteúdos como sinônimos. O currículo enquanto instrumento que rege as ações pedagógicas se apresenta de modo mais amplo. Sua construção abrange o conjunto de valores, crenças e concepções de toda uma comunidade seja ela acadêmica ou escolar. A esse respeito do currículo e de seu caráter norteador das práticas educativas, imerso e influenciado por uma realidade histórica e cultural, FERREIRA (2000) nos diz que,

Nessa perspectiva, o currículo é entendido como um instrumento orientador da ação educativa em sua totalidade. A sua elaboração, por ser um trabalho partilhado, envolve crenças, princípios, valores, convicções, conhecimentos sobre a comunidade acadêmica, sobre o contexto científico e social e constitui um compromisso político e pedagógico coletivo. Diferente de grade curricular, o currículo extrapola a definição burocrática do conteúdo do curso e envolve o esforço permanente e complexo do grupo na elaboração de significados sociais, culturais e políticos sobre o fenômeno educativo e a ação pedagógica de formar cidadãos conscientes da sua participação como sujeitos sociais. Demanda constituição de visões de mundo e de conhecimentos, de identidades, de subjetividades que envolvem relações de poder, respeito às diferenças sociais, de gênero, de credo e de posturas políticas. (FERREIRA, 2000, p. 13)

Na Perspectiva de SACRISTÁN (2000) e GRUNDY (1987), o currículo é oriundo dos processos culturais, das práticas cotidianas, que são permeados de valores, crenças e concepções mediados pela experiência humana. Estas construções histórico-culturais refletem diretamente no pensar e no fazer educacionais, configurando-se um modo de organização das práticas educativas.

O nível e o tempo de conhecimentos e saberes que um indivíduo se apropria dentro das instituições escolares, repercute em sua formação humana, nas relações que se

tecem através dele, no conceito que a sociedade o atribui, bem como no modo como suas ações transformam o espaço em que atua e, no processo inverso, na forma em que é transformado. (SACRISTÁN, 2000)

De acordo com SACRISTÁN (2000), é por intermédio do currículo que se viabiliza o acesso ao conhecimento. Entretanto, sua atuação não se expressa de maneira estática, imutável, pronto e acabada, pois está intrinsecamente ligada às condições às quais se insere, transformando-se, de modo peculiar, na permanente relação com a cultura.

Na visão de BERNSTEIN (1980) apud SACRISTÁN (2000), é por meio do currículo que são validados os conhecimentos que se constroem dentro dos diferentes espaços onde ocorrem o ensino, ou seja, é a partir da concepção de homem, de sociedade e mundo que se elegem aqueles e não esses conhecimentos como importantes para a formação deste sujeito. Os modos, as estratégias, os fazeres e as práticas também estão relacionados ao currículo, que se volta para a formação de um homem que estará a serviço de uma determinada expectativa social e política. Assim revela FERREIRA (2000), ao destacar que o currículo,

Por conseguinte, pressupõe a definição de princípios filosóficos, epistemológicos, sociopolíticos, históricos e culturais, como também, das concepções de sociedade, educação, cultura, ética e cidadania relacionadas à compreensão sobre o ser humano que pretendemos formar. Dessa maneira, a organização curricular traduzirá: os conhecimentos a serem construídos e transformados coletivamente; o porquê de ensinarmos esses conhecimentos e não outros; a forma como relacionamos teoria e prática, dando ênfase à pesquisa; as interfaces entre conhecimentos específico e geral, essencial e complementar; o conhecimento como processo e produto; a integração entre as diferentes áreas do conhecimento respeitando as especificidades, sem perder de vista a totalidade. (FERREIRA, 2000, p. 14)

Desse modo, entende-se que os conteúdos, as formas e os esquemas desenvolvidos no cotidiano das diversas instituições educacionais traduzem as concepções que emana do currículo, que por sua vez é reflexo das práticas que se produzem no seio da sociedade por meio da cultura que se desdobra em um determinado contexto histórico.

Na afirmativa de Goodson (1997), o “currículo é um artefato social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos” (p. 17). Partindo dessa premissa, podemos compreender que todas as práticas que decorrem do currículo se voltam de maneira estruturante para atender aos objetivos expressos no currículo que, por conseguinte, se tendência para corresponder às expectativas de determinados grupos ou grupos que então detém o poder. A esse respeito SACRISTÁN (2000) nos admoesta que,

A assepsia científica não cabe neste tema, pois no mundo educativo, o projeto cultural e social que a escola tem para seus alunos não é neutro. De alguma forma o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os professores educativos.

Assim, cabe-nos o entendimento de que os conteúdos ministrados na escola comum, embora não sejam sinônimos de currículo, são oriundos dele ao mesmo tempo em que estão a seu serviço. São, por assim dizer, a expressão do currículo consubstanciada na forma de saberes específicos visam a formação de um tipo de homem específico que atenda objetivamente as demandas de uma determinada sociedade.

O AEE, que tem como proposta fundamental a efetivação do processo de inclusão do aluno com deficiência dentro das unidades escolares que por sua vez, estão ligadas a um sistema de ensino, possui conteúdos próprios voltados ao suporte àqueles alunos que dadas as particularidades não foram contemplados pelas formas, técnicas, práticas e estratégias de tal sistema.

Logo, este atendimento educacional especializado possui conteúdos específicos que se propõem a auxiliar o aluno em seu processo de aquisição dos conteúdos escolares. Desse modo, compreendemos que tais conteúdos é um recurso que tem por finalidade subsidiar o aluno público alvo da educação especial em seu processo de aquisição dos conteúdos escolares, e não se volta a reprodução de conteúdos escolares mediante a um currículo paralelo.

De acordo com MANTOAN (2008) as SRM enquanto espaço que oferece o AEE, deverão ser ofertados conteúdos tais como: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), interpretação de LIBRAS, Língua Portuguesa para surdos, código braille, orientação e mobilidade, utilização do soroban, informática adaptada, comunicação alternativa/aumentativa, tecnologias assistivas, educação física adaptada, recursos pedagógicos de estimulação da aprendizagem, atividades da vida autônoma e social, entre outros recursos que instrumentalizam o aluno em seu processo de sua aprendizagem.

Nos registros realizados a partir da observação direta, pôde-se perceber que os conteúdos utilizados no AEE e no AECE se constituem suportes para aprendizagem escolar do aluno, pois têm por finalidade principal oferecer instrumentos aos alunos público alvo da educação especial que o favoreça uma construção autônoma de conhecimentos escolares, bem como em seu desempenho nos demais espaços sociais.

Através da observação direta visualizamos algumas situações que podem exemplificar o trabalho de suporte ao aluno para o êxito em seu processo de escolarização. Presenciamos o atendimento a um aluno com deficiência intelectual onde o conteúdo abordado foi sobre cuidados pessoais e noções de higiene. A professora orientou ao aluno como dever ser a escovação, com o auxílio de gravuras e texto, culminando com a prática da escovação. Em seguida, realizou uma atividade cujo objetivo foi a identificação das letras dentro de palavras relativas à higiene. Por fim, a professora fez uma vivência sobre o banho, utilizando bonecos de plástico orientando sobre todo o processo banho pentear o cabelo, o uso do desodorante e do perfume.

Figura 2 – Foto Atendimento Educacional Especializado



Professora de pé, realizando o atendimento educacional especializado a um aluno com deficiência intelectual que se encontra sentado segurando uma escova de dentes. Na mesa, disposta à sua frente, um tubo de desodorante, um sabonete, um depósito contendo um alfabeto móvel e um aparelho de som.

Nas entrevistas realizadas com os professores do AEE e do AECE podemos perceber, a partir de seus discursos, que a mudança nos conteúdos ofertados pela APAE/Maranguape era indispensável, pois de acordo com o novo papel da instituição, não

haveria espaço para os conteúdos escolares, uma vez que, a proposta não é substituir a escola comum, mas oferecer as condições necessárias para que o aluno alcance os conhecimentos escolares dentro da própria escola comum, espaço destinado para este fim. Na fala abaixo a professora do AEE relata as novas preocupações que tem em relação ao seu aluno, haja vista, desenvolver um trabalho de suporte, a partir de diversos estímulos, para que os alunos tenham êxito em sua caminhada escolar:

[...] Quando era escola especial existia um comodismo no qual a gente já recebia a metodologia baseada em conteúdos então, a gente tentava repassar esses conteúdos para as crianças. Hoje, enquanto atendimento especializado, nós temos a preocupação desde acolhida do aluno, o que ele tem pra oferecer naquele momento e quais os recursos que eu posso oferecer pra que ele aprenda. A gente identifica o aluno individualmente. A gente reconhece cada um e sabe quais são os recursos que a gente pode oferecer ou que ele mesmo está solicitando naquele momento. Enquanto atendimento especializado, nosso trabalho é esse. A gente não se preocupa com o conteúdo da matemática, português, ciências... A gente se preocupa em oportunizar, oferecer recursos pra esse aluno se desenvolva, pra que o processo de aprendizagem dele aconteça. Professora 01 – AEE

A professora 02 do AEE revela que enquanto Centro de Atendimento Educacional Especializado, a APAE/Maranguape, desenvolve seu trabalho pautado na individualidade do aluno, compreendendo-o como sujeito único, singular. A partir da identificação de tais características do aluno, o professor pode desenvolver um trabalho voltado para a superação de suas dificuldades, resguardando unicamente para a escola comum, o papel de escolarizar.

[...] Claro que enquanto escola, nós trabalhávamos as individualidades, mas, o centro de atendimento é um trabalho, de corpo-a-corpo, ou seja: eu estou vendo a dificuldade do aluno e trabalho para a superação daquela dificuldade. Na sala de aula você trabalha isso, claro, mas, não com a proximidade do saber a dificuldade da criança e trabalhar aquela dificuldade para o seu avanço. É nisso que eu vejo a grande diferença. Enquanto centro de atendimento, os conteúdos escolares não são vividos aqui, são vividos na escola comum. Então o centro de atendimento, ele vem fazer o que? Ele vem facilitar essa aprendizagem. Enquanto era escola, eram trabalhados conteúdos escolares. Enquanto centro, nós vemos a dificuldade daquele aluno e não trabalhamos os conteúdos, nós trabalhamos para facilitar a sua aprendizagem.

Em observação direta na sala de recursos multifuncionais, participamos do atendimento a aluna com deficiência múltipla, onde a professora mediu a aprendizagem com a proposta de atividade sobre a identidade do aluno através da escrita do nome. Com o auxílio do alfabeto móvel a aluno teve a oportunidade de identificar as letras e montar seu próprio nome. No início do atendimento, a professora solicitou a aluna que falasse um pouco sobre si

(gosto, preferências, habilidades, etc.), sobre algumas atividades que realiza no contexto familiar.

Figura 3 – Foto Atendimento Educacional Especializado



Professora realizando o atendimento educacional especializado a uma aluna com deficiência múltipla. A aluna, que é cadeirante, monta palavras com um alfabeto móvel sobre uma prancha adaptada, enquanto a professora, sentada ao seu lado, expõe as peças do alfabeto sobre uma mesa.

O Projeto Político Pedagógico, enquanto referencia maior da oferta educacional a que se propõe o centro, traz em seus dispositivos os conteúdos a serem trabalhados com o aluno na condição de serviço complementar à escolarização a sua escolarização, diferindo assim dos conteúdos ministrados em sala de aula comum. Desse modo, segundo o PPP do centro de atendimento educacional especializado, os conteúdos do AEE vêm a ser *um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos específicos, organizados institucionalmente*.

No elenco de atividades dispostas no PPP encontra-se as seguintes: 1). Estratégias para o Desenvolvimento de processos Mentais; 2). Estratégias para a Autonomia no Ambiente escolar; 3) Ensino do Uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa; 4). Ensino da Usabilidade e das Funcionalidades da Informática Acessível. Tais estímulos e conhecimentos auxiliarão o aluno na construção de sua aprendizagem escolar, haja vista, as dificuldades resultantes da deficiência em contato com o ambiente inadequado.

RAPOLI et. al. (2010), nos mostra que as mudanças não são produto da simples alteração do ato de ensinar, antes é resultante das concepções, que se traduzem em seus discursos e comportamentos chegando até a práxis pedagógica no cotidiano escolar. De acordo com as autoras,

O que vem dos livros e o que é transmitido aos professores nem sempre penetram em suas práticas. A experiência que nos referimos não está relacionada com o tempo dedicado ao magistério, ao saber acumulado pela repetição de uma mesma atividade utilitária, instrumental. Estamos nos referindo ao saber da experiência, que é subjetivo, pessoal, relativo, adquirido nas ocasiões em que entendemos e atribuímos sentido ao que nos acontece, ao que nos passa, ao que nos sucede ao viver a experiência. (RAPOLI, et. al. 2010, p. 14)

Assim, pôde-se compreender que a adoção de novos conteúdos, voltados á apoiar o aluno em sua caminhada escolar é imprescindível para a consolidação do centro de atendimento educacional especializado, pois, coerente com a proposta complementar ou suplementar ao ensino comum, não poderia persistir em ensinar conteúdos escolares, privando o aluno do direito ao acesso e permanência a escola comum inclusiva.

5.3 Planejamento: um instrumento na projeção de novas práticas pedagógicas a serviço da inclusão

Planejar sob a ótica de LUCKESI (1992), é a ação direcionada, voluntária, e, portanto, *intencional*, através da qual se estrutura todo o aparato de recursos com vistas à obtenção dos fins propostos. Desse modo, o autor destaca o caráter ideológico do ato de planejar, pois, desprovido de neutralidade, o planejamento vem sempre invólucro de componentes sociais e políticos. Para ele *o ato de planejar é a atividade intencional pela qual*

se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido. (LUCKESI, 1992, p. 117)

Desse modo, LUCKESI (1992) nos leva a refletir sobre a geratriz da ação humana, ou seja, ele nos elucida que toda a atividade humana tem em seu cerne uma intenção seja em nível consciente ou inconsciente e são estabelecidas mediante um processo axiológico. As escolhas, portanto, são inerentes ao ser humano e são realizadas a partir de uma carga de princípios, filosofias e valores que compõem o elenco de experiências concretas do sujeito.

A atividade de planejar predispõe a análise crítica sobre o real significado social e político que se atribui aquilo que se está planejando, bem como, a que e a quem se destina os resultados pretendidos a partir de tal planejamento. Faz-se necessário o questionamento sobre a conjuntura social ao qual se pretende interferir a partir do planejamento das ações as quais se busca executar. Do mesmo modo, na ótica de LUCKESI (1992) *não se discutem as possíveis conseqüências político-sociais que decorrerão da execução do projeto em pauta.*

De acordo com LUCKESI (1992), nos últimos anos é notório o crescimento das formas e métodos de planejamento. Assim, percebe-se que apesar dos avanços técnicos nos modos de planejar, deixa-se de lado o papel social e político a qual se destina esta ou aquela intervenção, haja vista, as ações oriundas do planejamento não serem neutras, estando sempre a serviço de determinado grupo ou segmento. Portanto, planejar sem atentar a que fim ideológico se serve é um modo de perpetuar a estrutura social e política existente. LUCKESI (1992), em seus estudos relata a necessidade da discussão política ao planejamento, pois,

Desde a definição mais genérica de planejamento como "um conjunto de ações coordenadas", visando "atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e econômica", passando pela de planejamento educacional como "abordagem racional e científica dos problemas de educação", pela de planejamento curricular como "**previsão de todas as atividades** do educando para atingir os fins da educação", até a mais específica de planejamento de ensino como "previsão inteligente e calculada de todas as etapas de trabalho na escola, possibilitando melhores resultados e, em conseqüência, maior produtividade", não se encontra nenhuma referência à necessidade de uma discussão política da ação que se vai realizar. (LUCKESI, 1992, p. 122)

O planejamento congrega em si, componentes que envolvem tanto os aspectos político-filosóficos quanto os aspectos científicos e técnicos. Segundo LUCKESI (1992), o âmbito político-filosófico se expressa a partir de sua ligação com um projeto político e social,

a serviço de um determinado grupo; a esfera científica é expressa pela necessidade do conhecimento da realidade ao qual se pretende atuar, a partir de técnicas e recursos científicos; e, a dimensão técnica se revela no instante em que o ato de planejar requer a utilização de recursos e métodos adequados aos fins que se espera alcançar.

Na observação direta, viu-se que atualmente, os professores têm um encontro semanal, através do qual discutem coletivamente as atividades a serem realizadas durante a semana, a partir de trocas de informações, socialização das atividades exitosas, as principais dificuldades e as sugestões para a superação desses desafios encontrados no atendimento ao aluno. Esse espaço acontece às sextas-feiras à tarde após o intervalo. Contudo, os professores reclamam que o tempo do planejamento ainda é insuficiente e algumas vezes é utilizado para outras atividades institucionais.

O estudo de caso é apontado como instrumento norteador do planejamento, pois possibilita a identificação das principais dificuldades e potencialidades do aluno, bem como suas características individuais como: seu funcionamento cognitivo, contextualizando-o em seus aspectos sócio-afetivo, psicomotor, linguagem, raciocínio lógico, entre outros. Apesar desse instrumento se mostrar eficaz na clarificação da realidade escolar do aluno, possibilitando uma intervenção eficiente, focada nas especificidades do aluno, registrou-se através da observação direta, que os professores não utilizam tal recurso, embora reconheçam a sua importância.

O projeto político pedagógico da APAE/Maranguape, enquanto documento norteador das práticas educativas, que congrega o posicionamento político e filosófico da instituição frente às demandas da sociedade ao qual se insere, não contempla o planejamento em suas dimensões e eixos. Tal processo, não poderia estar de fora, pois, pertence ao elenco de atividades de uma instituição educacional que possui caráter intencional no instante em que o resultado do planejamento interfere diretamente em uma dada conjuntura político-social rompendo ou afirmando a estrutura de poder existente. A esse respeito LUCKESI (1992), nos propõe,

a meditar a respeito do significado de nossa ação intencional sobre a realidade. Não pode ser uma ação qualquer, mas sim uma ação que conduza a resultados satisfatórios para o ser humano, dentro de uma perspectiva de totalidade, ou seja, levando em conta o máximo possível das determinações reconhecíveis dessa ação. O que significa que temos por obrigação buscar o máximo possível de compreensão das determinações de nossa ação para que possamos propor fins e meios os mais sadios para o ser humano, seja no que se refere aos efeitos imediatos ou

subseqüentes, seja no que se refere aos efeitos individuais ou coletivos. Afinal, somos, individual e coletivamente, resultado de nossa ação. (LUCKESI, 1992, p. 117).

Desse modo, a mudança no planejamento se constitui condição sine qua non, como parte da mudança em seu sentido mais amplo a qual se propõe a instituição. Compreende-se que, as ações que configuram a transformação na oferta do serviço da instituição não podem ocorrer de forma aleatória, sob pena de não atingir os novos objetivos aos quais se propõe desenvolver. LUCKESI (1992) diferencia a ação aleatória da ação intencional planejada ao afirma que,

Agir aleatoriamente significa "ir fazendo as coisas", sem ter clareza de onde se quer chegar; agir de modo planejado significa estabelecer fins e construí-los através de uma ação intencional. Os fins, sem a ação construtiva, adquirem a característica de fantasias inócuas; a ação aleatória, sem fins definidos, desemboca no ativismo. (LUCKESI, 1992, p. 115).

Em consonância com HUBERMAN (1973) a mudança na prática do planejamento assim com nas outras áreas em que mudança se reflete, passam necessariamente pelo campo da individualidade, das atitudes pessoais, embora esse processo esteja intrinsecamente ligado às relações que se estabelecem dentro e fora do grupo. Por essa razão, o processo de mudança vem acompanhado de dúvidas, ansiedade, medo e angústia, desencadeando movimentos de resistência. Diante de novas possibilidades faz-se necessário desaprender e reaprender, desconstruir e reconstruir, eis a razão pela qual não se pode prescrever a mudança através de ordens, de documento, ou através de receitas escritas, pois é um processo que se negocia no cotidiano, a partir da constante reflexão política e filosófico-conceitual expressa na dinâmica da ação-reflexão-ação.

5.4 A relação Professor-aluno: uma via de mão dupla - quem ensina aprende, quem aprende ensina

Enquanto seres essencialmente sociais, a aprendizagem e o desenvolvimento humanos não poderiam se processar em outro espaço senão em meio aos tecidos que compõem a rede social. Segundo VYGOTSKI (1983), é nas relações sociais, nos espaços de

coletividade que se criam as condições necessárias ao desenvolvimento das funções superiores do psiquismo humano.

Das relações que emergem em meio ao convívio social se criam as condições ideais para a construção de conhecimentos. É mediante o intercâmbio entre as múltiplas visões, a troca de experiências, os diálogos, pontos e contrapontos, consensos e contradições, oriundos da heterogeneidade presente no ambiente, que os saberes são construídos e desconstruídos, num constante “apagar e ascender”, num dinamismo que move e transforma os saberes humanos.

KULLOK (2002) destaca o tipo de relação que favorece a construção do saber numa perspectiva democrática e emancipatória, que ofereçam a base para a construção de novos saberes. No processo de ensino-aprendizagem a relação professor-aluno, não deverá ser uma relação verticalizada, ou bancária na visão freiriana, na qual o professor apenas deposita o conhecimento e o aluno recebe passivamente sem nenhum questionamento ou posicionamento crítico frente a este saber, com vistas a transformá-lo a partir de sua utilização prática para a superação da realidade injusta e desigual que está posta. Assim, *a relação professor-aluno deixa de ser uma relação vertical e de imposição para ser a construção de um conhecimento coletivo, participativo, porém onde fique claro os papéis desempenhados pelos participantes deste processo.* (LULLOK, 2002, p. 20).

A mudança na relação professor-aluno foi expressa através da fala da professora 02 do AEE quando destaca que houve uma aproximação entre professor e aluno exatamente pelo que então se propunha a instituição: o atendimento complementar. Nessa nova atribuição, houve a necessidade de uma melhor compreensão sobre as particularidades do aluno, visando uma intervenção mais eficaz em seu processo de escolarização, ora realizado na escola comum. O novo papel da instituição não é mais o de ministrar conteúdos escolares, mas, de mediar, estimular e oferecer os instrumentos necessários que para que o aluno possa aprender na escola, efetivando sua inclusão.

No caso da relação professor-aluno, o professor passou a ter uma relação mais direta, se preocupando com as individualidades dos alunos, pesquisando metodologias para que esse aluno pudesse acessar o conhecimento. Não mais com conteúdos didáticos repassados para esse aluno que até então não tinha tido resultados. Era uma metodologia repetitiva, enquanto escola especial, que não tiveram bons resultados porque não se preocupavam com as individualidades com as especificidades de cada aluno. Professora 01 – AEE

A respeito do trabalho do professor no sentido de tornar o ambiente propício a construção da aprendizagem a partir da relação professor-aluno KULLOK (2002), nos mostra que esse processo exige muito mais desse professor, pois deverá privilegiar a elaboração de um espaço lúdico e prazeroso, onde o educando sinta a abertura para o diálogo horizontal, democrático e participativo, sentindo-se acolhido em suas diferenças. Desse modo, as mediações precisam primar pela participação do aluno para que este se reconheça em seu processo de aprendizagem, favorecendo assim o aumento de sua autoconfiança e auto-estima, indispensáveis para o desenvolvimento de sua trajetória escolar.

De acordo com a professora 02 do AEE, a relação professor aluno deve prezar pela construção da autonomia. A tônica dos conhecimentos e recursos adquiridos no atendimento especializado deve se voltar para a garantia de uma aprendizagem autônoma, capaz de promover a inclusão fundamentada nos princípios da equidade e dignidade humana, compreendendo a todos os alunos inclusive aqueles que são público alvo da educação especial, como cidadãos de direitos, capazes de gerenciar seus projetos de vida e dar sua parcela de contribuição para o melhoramento do espaço social que ocupa.

Na relação com o aluno eu vi a busca de autonomia. Ele vem pra escola regular e toma conhecimento de mundo, porque a princípio era só dentro da instituição onde todos se percebiam iguais. E, ao sair daquele recinto ele percebeu diferenças e a partir das diferenças ele também foi criando sua autonomia e dizendo: eu posso fazer. A partir do respeito a si mesmo, eu vejo que cada um conquistou o seu espaço de deferente, não de deficiente, mas, o seu espaço de gente. O seu espaço de dizer: eu estou aqui na escola comum e eu posso, posso fazer do meu jeito, eu sei fazer do meu jeito e, portanto eu posso contribuir! Professora 02 – AEE

Sobre o aspecto da relação professor-aluno constatou-se através da observação direta no contexto das práticas pedagógicas oferecidas no AEE e no AECE que, no fator autonomia do aluno, os professores poderiam contribuir ainda mais se permitissem que os alunos fossem mais livres na escolha dos materiais a serem utilizados com vistas ao desenvolvimento de seu potencial artístico e criativo. De igual modo, poderiam dar mais ênfase ao trabalho com os temas que partem do próprio aluno, pois, essa pode ser uma ponte de acesso ao seu universo de possibilidade.

Visualizou-se que a atuação das professoras favorece a auto-estima do aluno. Ao presenciar o atendimento vimos que na conversa inicial, a professora indaga ao aluno sobre as atividades que tem realizado na escola e em casa, dizendo o quanto ele é importante para comunidade ao qual pertence e o quanto ele é capaz de realizar na escola e no espaço familiar.

Do mesmo modo, percebeu-se que a professora estabelece uma relação de confiança com o aluno, por meio da escuta e do reconhecimento de seu esforço. A professora parabeniza-o pelos acertos realizados nas atividades propostas no atendimento e o encoraja a continuar quando erra. É importante destacar que a professora inicia o atendimento provocando o aluno para que ele fale sobre o seu estado emocional e sobre suas relações no contexto escolar, familiar e na própria instituição.

Quanto à relação da instituição para com as famílias, constatou-se que a mudança se deu mediante a aproximação entre estes atores, bem como, por meio da sistematização dos encontros para a troca de informações, visando compreender melhor o aluno em todas as suas dimensões e integrar os papéis de cada agente envolvido no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. A família é, portanto, uma parceira fundamental nesse processo, pois além de auxiliar a instituição para uma melhor compreensão do quadro situacional do aluno, ela poderá, desde que seja orientada, dar continuidade ao trabalho do atendimento educacional especializado promovendo assim uma evolução do aluno em todos os espaços a que ele pertence, como nos mostra a coordenadora do CAEPD, na fala abaixo:

Tínhamos o contato com as famílias nos eventos, esporadicamente. Mas, quando muda para o Centro nós já passamos nos preocupar com o aluno fora da escola e a situação de quem o atende lá fora. Porque se o trabalho é feito aqui e não tem sintonia com o professor da escola regular, com o diretor e com a família, não tem muito êxito. Então o olhar precisa ser bem mais amplo do que o de uma escola, porque o da escola fica limitado ali ao processo de aprendizagem escolar. Do centro já possui outros aspectos, você precisa ampliar o público. Então, você percebe que a mãe precisa ser orientada pra que seja dado continuidade ao trabalho em casa.

Coordenadora do CAEPD

A mudança ocorrida na relação dos professores do atendimento educacional especializado com os professores das escolas comuns consiste em seu próprio nascimento. De acordo com a professora 01 do AEE, dantes tal relação inexistia, visto que, a instituição realizava uma atividade substitutiva a escola comum, não havias contato entre essas instituições. Com a inclusão do aluno público alvo da educação especial nas escolas comuns, toda a oferta educacional é erigida a partir da tríade aluno-professor de sala comum-família. Desse modo, a relação entre estes agentes se faz imprescindível. Uma vez que, a escolarização do aluno se efetiva no contexto da sala de aula comum, não se pode prescindir da relação entre professor do AEE e professor de sala comum, pois a partir da troca de informações, da sintonia entre as ações e da mediação conjunta se constroem as condições adequadas para a aprendizagem deste aluno.

A relação dos professores do centro com os professores da sala comum, essa relação nasceu porque ela não existia. Quando era escola especial, nós éramos o professor do aluno. Nós não tínhamos nenhum tipo de relação com a escola comum, porque esse aluno não estava inserido na escola! Então eu não tinha nem um contato com o professor de sala comum a não ser aqueles que perguntavam como era o nosso trabalho, era uma relação muito abstrata porque eram algumas pessoas que queriam saber por curiosidade. Ela surge com as observações de sala, sugestões de recursos, intervenções, interlocuções, reuniões com os professores, visitas dos professores de sala comum ao centro, então essa relação não existia quando era escola especial. É verdadeiramente uma troca, tanto a continuidade do nosso trabalho lá, quanto a continuidade do trabalho deles aqui [...] Professora 01 – AEE

Desse modo, a interlocução do professor do AEE com o professor de sala de aula comum vai ao encontro do que diz RAPOLI et al (2010:18) ao defender que, o processo de redesignação das escolas especiais em centros de atendimento educacional especializado, deve conter em sua proposta pedagógica, prioritariamente, *serviços de apoio às escolas para a organização das salas de recursos multifuncionais e para a formação continuada dos professores do AEE*.

HUBERMAN (1973) relata que o processo de mudança segue uma trajetória evolutiva e não estanque onde a estrutura inovadora quando em contato com a estrutura existente, modificam-se mutuamente dando lugar as novas posturas. Nessa perspectiva, pôde-se verificar que os professores foram assumindo essas novas relações, a partir das trocas e compartilhamentos dos saberes e práticas que são comuns e que se diferenciam mediante a atuação de cada agente envolvido no processo de aprendizagem do aluno.

A partir da configuração dos novos significados oriundos das novas concepções, práticas e relações, a mudança na APAE/Maranguape foi adquirindo o sentido pessoal e coletivo mediante as relações que se teceram com o desenrolar das inovações. Assim, para HUBERMAN (1973:34) se se pretende avaliar a o impacto da mudança no interior de uma instituição *em primeiro lugar, devemos julgar o alcance de uma mudança em função da sua significação para aquele que a aceita*.

Mediante os dados extraídos das falas dos sujeitos, da observação realizada no lócus da pesquisa e da análise do PPP, pôde-se constatar que o novo significado da instituição atende a ideologia da inclusão escolar voltada a garantir o usufruto do direito à Educação por meio do acesso e permanência dos alunos público alvo da educação especial nas escolas comuns do ensino regular.

Um novo significado foi percebido através dos discursos dos sujeitos possibilitando assim o surgimento de novos sentidos mediatizados a partir das relações tecidas no universo intra-institucional, bem como, do contato com outros saberes e concepções advindas do novo cenário ao qual se expunha a instituição, tais como: movimentos sociais nacionais e internacionais, leis que ora garantem a inclusão escolar de maneira ampla e irrestrita, políticas públicas de fomento a inclusão, entre outros. Na ótica de VYGOTSKY (2000) é o sentido que predomina sobre o significado, pois, é na interiorização do conteúdo exógeno que se concebem as novas concepções que se amalgama ao discurso dando-lhe sentido.

O novo ideário concebido pela APAE/Maranguape, ganhou forma no instante em que a instituição se apropriou da proposta da inclusiva redirecionando sua prática, buscando a efetivação da inclusão de seus alunos nas escolas comuns. Esse novo papel solicitou a instituição a redefinição de sua prática pedagógica visando a garantia da escolarização do aluno nas escolas comuns da rede regular de ensino, fazendo valer o direito ao acesso e permanência. Essa decisão alterara o modo como pensa e age a instituição configurando assim uma nova oferta educacional, a saber: o atendimento educacional especializado, numa perspectiva complementar e não substitutivo da escola comum.

Mudam-se os papéis, unificam-se os ideais. Ou seja, o dever ensinar de escolarizar é exclusivo da escola comum, a cargo da instituição fica o papel de ofertar o atendimento educacional especializado, dadas as especificidades do aluno. Fundem-se os ideais na medida em que tanto escola comum quanto centro de atendimento educacional especializado, unem-se na missão de viabilizar o processo de aprendizagem do aluno público alvo da educação especial, nos espaços destinados a este fim.

Com a apropriação da nova concepção e prática a APAE/Maranguape vem seguindo a determinação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ofertando o atendimento aos seus alunos com o objetivo de mediar sua aprendizagem escolar, de modo a superar suas dificuldades, primando pela construção autônoma de sua aprendizagem a fim de que possam se relacionar ativamente com o saber, de maneira a ensinar e aprender no contexto das diferenças, como nos mostra FIGUEIREDO ao explicitar que

Este atendimento privilegia o desenvolvimento dos alunos e a superação dos limites intelectuais, motores ou sensoriais. Visa especialmente, o acesso ao conhecimento, permitindo o ao sujeito sair de uma de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber [...] (FIGUEIREDO, 2010, p. 52)

De acordo com FIGUEIREDO (2010), a mudança ocorre na escola quando o aluno participa da construção dos conhecimentos construídos na escola, considerando e valorizando a “bagagem” de saberes, experiências e cultura que traz consigo. Quando o professor acompanha as estratégias utilizadas pelo aluno em sua aprendizagem, ouvindo-o com credibilidade, respeito e afeto, ele se sente seguro para manifestar seu potencial criativo, relacional e afetivo, impactando diretamente no desenvolvimento de suas funções mentais superiores.

Assim, a mudança na APAE/Maranguape se refletiu em suas práticas avaliativas, na oferta de seus conteúdos, na maneira de planejar suas ações pedagógicas e em sua relação com os alunos e os demais os sujeitos envolvidos na construção de sua aprendizagem. Essas transformações foram indispensáveis para a efetivação do novo modelo ao qual se propôs construir, de maneira a criar condições para o êxito do aluno público alvo da educação especial em seu processo escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se o “simples” ato de se disponibilizar a mudança nos causa medo e angústia, entrar efetivamente nesse processo, parece ainda mais difícil. Tendemos a nos apegar aos velhos hábitos, as práticas costumeiras, as posturas e comportamentos consolidados. A apropriação de novas concepções, saberes e fazeres, é compreendida por muitos como a negação de uma realização anterior e, portanto, a negação do próprio sujeito em sua ação.

Nessa perspectiva, mudar predispõe a resignificação da atividade humana para a sua evolução, visto que, toda a ação humana não acontece de maneira isolada, pois, se desenvolve dentro de um contexto social e histórico. Assim, um fato social que ocorre em uma determinada conjuntura se torna concreto porque teve uma trajetória dentro de um percurso histórico.

Desse modo, a mudança não vem a ser a negação do passado ou de um fenômeno anterior, mas, a própria evolução deste. As mudanças são por essência, a expressão do fazer presente, ancorada em processos passados, vislumbrando um futuro diferente deste presente cujo passado nos entregou.

Entretanto, operar com o desconhecido é correr risco. A ansiedade, o medo e a insegurança são sentimentos comuns no processo de mudança pelo próprio receio de perder o que já foi conquistado e dos improváveis resultados a serem alcançados mediante as inovações implantadas. A esse respeito nos fala WOOD, Jr., 2009, p. 86: *os processos de mudança abrem perspectivas não conhecidas e não previstas anteriormente, trazendo à tona novas questões e problemas para as organizações.*

Compreender a mudança ocorrida na APAE/Maranguape, nos solicita olhar atrás e perceber o aparato que se estruturou para manter afastado do convívio social aqueles que fugiam do padrão estabelecido pelo sistema massificador que rege a sociedade dos chamados “normais”. A ideologia separatista consiste em oferecer espaços segregados para promover o atendimento diferenciado àqueles que se distinguem do modelo convencional por suas características físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais. A estes, resta-lhes aceitar com gratidão, as escolas especiais, os hospitais psiquiátricos, as clínicas, os centros de reabilitação, os internatos entre outros espaços criados para acolher diferenciadamente os diferentes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), considerando os marcos legais precedentes, se constitui uma expressão legítima do direito das pessoas que trazem consigo o estigma da diferença e da negação ao convívio nos diferentes espaços sociais. É bem verdade que ainda existe uma grande lacuna entre o que se dispõe nas leis e o que se vive na prática, mas inegavelmente a Lei é um instrumento de busca pela justiça social.

Com o acesso e permanência dos alunos público alvo da educação especial nas escolas comuns do ensino regular, um conjunto de recursos e serviços devem se organizar para que se efetive a inclusão por meio da aprendizagem e desenvolvimento do aluno dentro da escola. Tal aprendizagem não se restringe a aquisição de conteúdos, mas a transformação do conhecimento mediatizado pela gama de estímulos próprios do ambiente escolar que abrange os mais diferentes aspectos como a socialização, o desenvolvimento da linguagem, a aquisição da leitura e da escrita e a assimilação dos demais conteúdos produzidos pela sociedade. Estas aquisições rompem com a idéia de que os alunos com deficiência entram na escola comum apenas para se socializar, pois, o compromisso da escola deve ser a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos para que sejam sujeitos atuantes na sociedade em que vivem.

Dentre o conjunto de atividades, recursos e serviços voltados para a viabilização da escolarização dos alunos público alvo da educação especial, acreditamos que as escolas especiais podem ser um importante instrumento a serviço da efetivação da inclusão escolar. O conhecimento adquirido ao longo da trajetória escolar dos alunos com deficiência, bem como inúmeros recursos pedagógicos e de acessibilidades podem ser resignificados e empregados para auxiliar o aluno em seu processo de escolarização.

Através desta pesquisa pôde-se perceber que a APAE/Maranguape, teve a oportunidade de voltar-se para seu interior e refletir sobre o seu papel social para a elaboração de uma sociedade pautada nos ideais de justiça e igualdade. Compreendendo o aluno público alvo da educação especial como cidadão de direito, entendeu-se que a Educação é um caminho para a superação das desigualdades existentes. Logo, não se concebe uma Educação cujo objetivo é a promoção da igualdade, quando esta não é única, quando não é ofertada do mesmo modo a todos.

Desse modo, a pesquisa nos revelou que a mudança teve sua origem no campo conceitual, pois, é mediante a resignificação do ideário individual e coletivo, indissociadamente, que se alteram as práticas. A partir da construção dos novos significados, que ora apontam para a inclusão escolar, criam-se novos sentidos através das relações intra e interpessoais e das experiências de cada sujeito em suas trajetórias pessoais, que em comunicação com os fatores internos e externos a instituição, dão origem a outras formas de compreender e agir sobre a realidade em que atuam.

As mudanças ocorridas na prática pedagógica se expressam a partir da reorientação dos objetivos propostos pela instituição. Ou seja, mudam-se os objetivos, incorporam-se novas práticas para que essa nova proposta seja alcançada. O papel de escolarizar passa a ser exclusivo da escola comum. Doravante, o atendimento educacional especializado se presta a oferecer ao aluno, ao professor e as famílias, os instrumentos necessários para que se reduzam as barreiras impostas pelo sistema uniformizador, de modo a viabilizar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno público alvo da educação especial.

Dentro do aspecto pedagógico, a mudança repercutiu no processo avaliativo da instituição. Com a nova incumbência, a instituição necessitou inovar seu modelo de avaliação dando um caráter diagnóstico, centrado nas potencialidades do aluno, para a partir de então traçar suas intervenções de modo mais eficiente. Além de diagnóstica, essa avaliação é formativa e sistemática, pois possibilita a correção de rumos no decorrer do processo de maneira contínua.

Destinada a nortear as ações que efetivem a aprendizagem do aluno, a avaliação inicial do Centro de Atendimento da APAE/Maranguape, se divide em três etapas, a saber: avaliação com o próprio aluno, interlocução com o professor de sala comum e interlocução com as famílias. Todas as três etapas iniciais buscam uma melhor compreensão das potencialidades e desafios do aluno, bem como das condições oferecidas a ele. A partir de então é traçado o Plano de Desenvolvimento Individual do aluno. Entretanto, constatou-se na pesquisa que o estudo de caso que seria um instrumento potencial na compreensão do quadro situacional do aluno ainda não é utilizado pela instituição.

Com relação aos conteúdos, pôde-se perceber que as mudanças foram substanciais, uma vez que, tanto o AEE quanto o AECE são complementares e não substitutivos da escola comum. Tais conteúdos se destinam a apoiar o aluno em sua

aprendizagem, tornando-a efetiva em seu processo escolar, por meio de recursos pedagógicos e de acessibilidade que lhes possibilitem condições adequadas de aprendizagem, considerando suas particularidades, dirigindo-se pelos princípios da equidade.

A mudança no planejamento pôde ser vista no instante em que os professores lançam mão de um planejamento massificador e se voltam para uma prática que considera as especificidades de cada aluno, traçando suas intervenções para a superação de suas dificuldades, considerando suas potencialidades.

No aspecto relacional encontramos uma realidade que foi construída conjuntamente, a partir da nova visão e prática as quais se apropriou a instituição. A relação com o aluno foi ressignificada, privilegiando a construção da independência e autonomia do sujeito. Na relação com os pais houve uma aproximação, visando à co-participação e a co-responsabilização no processo de escolarização do aluno. Já a relação com o professor de sala de aula comum surge com o próprio nascimento do centro, pois, se o compromisso de todos é com a aprendizagem do aluno, todos os atores envolvidos nesse processo, devem tomar pra si a responsabilidade de criar as condições adequadas para a aprendizagem deste aluno. Portanto, o professor de sala comum é o grande protagonista da mediação da aprendizagem escolar do aluno público alvo da educação especial

Assim, constatou-se que a APAE/Maranguape, embora em processo de construção, vem conseguindo redirecionar suas práticas, perante o desafio de seu papel social de defesa de direitos da pessoa com deficiência, tendo como vetor principal a inclusão escolar de todos os alunos. Acreditamos, portanto, na força da transformação das escolas especiais a serviço de um novo paradigma que nos iguala no direito e nos respeita em nossas diferenças.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSTIN, P.; KAMINSKI, W. **Um beija Flor em Minha vida: Aprendendo a Lidar com Pessoas Especiais – Educação Especial e Inclusiva**, Fortaleza, Edições IPDH, 2007.

ASBAHR, F. S. F, **Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma visão teórica**, Santa Catarina, V Congresso Brasileiro de Educação e Marxismo, 2011.

BRASIL, **Constituição Federal**, 1988.

BRASIL, Lei Nº 9.394/1996, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

BRASIL, **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL, **Diretrizes Nacionais sobre estimulação precoce: o portador de necessidades educativas especiais**. Ministério da Educação-MEC, Secretaria de Educação Especial-SEESP, Brasília, 1995.

BRASIL, **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília: MEC, 2007

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 1990.

BRESSAN, Cyndia Laura. **Mudança organizacional: uma visão gerencial**, 2000, Disponível em: <http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/art_cie/art_25.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2014.

BIANCHETTI, L. & FREIRE, I. M., **Um olhar sobre a diferença: interação trabalho e cidadania**, Campinas, Papyrus, 1998.

CARVALHO, José Roberto; TURECK, Lucia Terezinha Zanato. Algumas reflexões sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência. In: Programa Institucional de ações relativas às pessoas com necessidades especiais - PEE (org). **A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE, **Declaração de Salamanca**, Espanha, UNESCO, 1994.

DOOLEY, L. M. **Case Study Research and Theory Building**. Advances in eveloping Human Resources(4), 2002, 335-354.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev, Cad. CEDES, Campinas, 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FÁVERO, A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E, **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientação pedagógica**, São Paulo, MEC/SEESP, 2007.

FÁVERO, E. A. G. **Direitos das Pessoas com Deficiência: Garantia de Igualdade na Diversidade**. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FENAPAES, Federação Nacional das APAES, **Posicionamento do movimento apaeano em defesa da inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual e múltipla**: FENAPAES, 2007.

FIGUEIREDO, R. V.; BONETI, L. W.; POULIN, J. R, **Novas luzes sobre a inclusão escolar**, Fortaleza, Edições UFC, 2010.

FIGUEIREDO, R. V.; GOMES, A. L.; POULIN, J. R., **Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência intelectual**. São Paulo, Moderna, 2010

FIGUEIREDO, R. V.; POULIN, J. R., **Aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental e metodologia da pesquisa**. In: Silvia Helena Vieira Cruz. (Org). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa. Cortez, São Paulo, 2008

FIGUEIREDO, R. V.; SILVEIRA, S. M. P.; LUSTOSA. F. G.; POULIN, J. R.; **Projeto gestão da aprendizagem na diversidade**. In: Soraia Napoleão Freitas (Org.). Diferentes Contextos de Educação Especial/Inclusão social, Pallotti, Santa Maria, 2006

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**, Rio de Janeiro, Graal, 1999a.

FOUCAULT, Michel, Os anormais, São Paulo, Martins Fontes, 1999b.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.

GOES, M. C. R. & CRUZ, M. N., Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vygotski, Pro-Posições (UNICAMP), 2006.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HARGREAVES, A., et. al., **Aprendendo a mudar: O ensino para além dos conteúdos e da padronização**, Artmed, Porto Alegre, 2002.

HOFFMANN, J. **Avaliação: Mito e Desafio – Uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

JANNUZZI, G., **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**, Autores Associados, Campinas, 1992, 2ed.

KULLOK, M. G. B. et. al, **Relação professor-aluno: contribuição prática pedagógica**, Maceió, EDUFAL, 2002.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**, 1ª ed., São Paulo: MORAES LTDA, 1959.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Planejamento e Avaliação na Escola: Articulação e necessidade na Escola**. Série Idéias nº15. São Paulo: FDE, 1992.

MAGALHÃES, Basílio de., **Tratamento e educação das crianças anormais de inteligência**: contribuições para o estudo desse complexo problema científico e social, cuja solução urgentemente reclamam, - a bem da infância de agora e das gerações vindouras, - os mais elevados interesses materiais, intelectuais e morais da prática brasileira. Rio de Janeiro, Tip. Do Jornal do Comércio de Rodrigues S. C., 1913.

MAGALHÃES, R. C. P. et al. **Reflexões sobre a diferença: uma introdução a educação especial**, Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARQUES, C. A. & MARQUES, L. P. et. al, **Da exclusão à inclusão: (re)construindo significados à luz dos pensamentos de Vygotsky, Paulo Freire e Michel Foucault**, Juiz de Fora, UFJF, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNA J. F. **O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

MC CORD, Willian T., **From theory to reality: obstacles to the implementation of the normalization principle in human services**. *Mental Retardation*, v. 20, n.6, p. 247–282, 1994.

MENDES, E. G., **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**, In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 11 n. 33, set/dez 2006.

MOTTA, P. R., **Transformação organizacional: a teoria e a prática de inovar**, Qualitymark, Rio de Janeiro, 2001.

MÜLLER, T. M. P., **A primeira escola especial para “creanças anormaes” no Distrito Federal – O Pavilhão Bourneville do Hospício Nacional dos Alienados (1903-1920): uma leitura foucaultiana**, Dissertação de Mestrado, UERJ, 1998.

O'BRIEN, John. **The genius of the principle of normalization**. Responsives Systems Associates, Lithonia, GA, 1999.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, L.B.L; PINHO, G.S. **Documento subsidiário à política de inclusão**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2007.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. Newbury Park, CA, Sage, 1990.

PERRENOUD, P. **Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PONTE, João Pedro (2006). **Estudos de caso em educação matemática**. Bolema, 25, 105-132. Este artigo é uma versão revista e atualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994).

PRIOSTE, C. et al. **Dez Questões sobre a Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência Mental**, São Paulo: Avercamp, 2006.

ROBBINS, S. P. **Mudança organizacional e organização do estresse: comportamento organizacional**, Rio de Janeiro, LCT, 1999.

ROSSETTO, E. et. al, Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE. **Pessoas com deficiência: aspectos teóricos e práticos**, EDUNIOESTE, Cascavel, 2006a.

ROSSETTO, E. et. al, Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE. **Pessoas com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate**, EDUNIOESTE, Cascavel, 2006b.

SANT'ANA, Gilson Carlos. **O excepcional e a excepcionalidade da ordem sócio-cultural**, Fórum Educacional, Rio de Janeiro, FGV, 1988.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**, Porto Alegre, ArtMed, 2000

SCHÜLER, Donaldo, **Heráclito e seu (dis)cursos**, L&PM, Porto Alegre, 2007

SKILIAR, C. et al. **Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial**, Porto Alegre: Mediação, 1997

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores**. São Paulo: Artmed, 1999.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid, Morata, 1999.

SASSAKI. R. K. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para todos**, Rio de Janeiro, WVA, 1997.

_____. **Inclusão no Lazer e Turismo: Em busca da Qualidade de Vida**, São Paulo, Áurea, 2003.

TOMASINI, M. E. A., **Expatriação social e a segregação institucional da diferença: reflexões**, In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M., Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania, Campinas, Papirus, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Fundamentos de Defectologia**, Madrid, Rógar, 1983.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**, São Paulo, Martins Fontes, 2000.

YIN, R. K. **Case Study Research: design and methods**. Traduzido por: Ricardo L. Pinto. Adaptado por: Gilberto de A. Martins. Disponível em http://www.eac.fea.usp.br/metodologia/estudo_caso.asp. Acesso em 30/10/2002

WOLFENBERGER, W., **Social role valorization: a proposed new term for the principle of normalization**. *Mental Retardation*, v. 21, n. 6, p. 234-239, 1983.

APENDICES

APENDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO					
PROFESSOR: 01					
SERVIÇO: AEE			Data: 15.04.2013		
1-Relação professor- aluno	Não	Em parte	Sim	Especificação	Observação
1.1-Favorece a autonomia do aluno		X		A professora utilizou um jogo com o objetivo voltado para a assimilação das cores	A professora poderia deixar o aluno mais livre para participar da escolha do material utilizado.
1.2-Favorece a criatividade do aluno		X		A professora solicitou aos alunos que classificassem tampinhas discriminando as cores.	A professora poderia deixar o aluno mais livre para criar outras formas de utiliza os recursos.
1.3-Favorece a auto-estima do aluno			X	Antes de iniciar as atividades professora tem uma conversa inicial com o aluno e solicita que ele fale como está se sentindo em casa e na escola e na instituição.	A professora mostra o aluno o quanto ele é importante para comunidade ao qual pertence e o quanto ele é capaz de realizar na escola e no espaço familiar.
1.4-Estabelece uma relação de confiança com o aluno			X	_____	No instante da realização da atividade, a professora reconhece o esforço do aluno, parabeniza-o por cada acerto e o encoraja a continuar quando ele erra.
1.5. Escuta o aluno		X		_____	A professora inicia o atendimento ouvindo o aluno sobre o seu estado emocional e sobre suas relações no contexto escolar, familiar e na própria instituição, mas poderia ouvi-lo mais em relação aos conteúdos e atividades aos quais se

					interessa.
2-Conteúdos trabalhados	Não	Em parte	Sim	Especificação	Observação
2.1- Desenvolve os conteúdos próprios do AEE			X	O conteúdo abordado foi sobre cuidados pessoais e noções de higiene.	A professora aborda conteúdos que favorecem o aluno em seu dia-a-dia, para que tenha uma vida mais autônoma e independente, na realização de suas atividades da vida diária.
2.2-Busca atender os interesses do aluno			X	A professora orienta o aluno como dever ser a escovação, com o auxílio de gravuras e texto, culminando com a prática da escovação;	O aluno demonstrou muito interesse pelo conteúdo pela forma lúdica em que foi abordada e por se tratar de uma questão que pode ser posta em prática no seu cotidiano.
2.3-Favorece subsídio para a aprendizagem do aluno em sala de aula			X	A professora trabalha a identificação das letras dentro das palavras relativas à higiene	Em uma perspectiva interdisciplinar, a professora trabalhou a identificação das letras utilizando palavras relacionadas ao conteúdo que estava sendo abordado (higiene). Esse estímulo favorece a aquisição do conteúdo de sala de aula.
2.5-Oferece suporte para a redução das barreiras impostas pela deficiência			X	A professora fez uma vivência sobre o banho; como pentear o cabelo; o uso do desodorante e do perfume.	As ações desenvolvidas com o aluno o levaram a desempenhar a atividades que são desafiadoras em relação à pessoas com deficiência intelectual: a higiene e o cuidado pessoal.
3-Planejamento e Metodologia	Não	Em parte	Sim	Especificação	Observação

3.1-Realiza estudo de caso	X			Os professores já realizaram trabalhos utilizando a metodologia do estudo de caso, porém de forma pontual. Atualmente, não realizam está prática	Atualmente, os professores têm um encontro semanal, em que coletivamente elas discutem as atividades a serem realizadas Durante a semana. Contudo, os professores ainda reclamam que o tempo do planejamento ainda é suprimido e algumas vezes é utilizado para outras atividades.
3.2-Busca tornar o atendimento atrativo			X	A professora utiliza bastante recursos visuais, jogos interativos, músicas, entre outros.	
3.3-Relaciona os conteúdos com o dia-a-dia do aluno			X		A professora busca trabalhar conteúdos que serão úteis em seu processo de escolar bem como para realização das atividades cotidianas do aluno no seio familiar. Frequentemente a professora conversa com os pais dos alunos para que informe sobre suas atividades em casa para que essas informações a ajude a relacionar as atividades com o realidade do aluno.
3.4-Solicita o aluno a reflexão sobre os próprios conhecimentos			X		Em cada atividade a professora conversa com o aluno e reflete com ele sobre suas potencialidades em relação àquela atividade, bem como sobre aquilo que ele não consegue

					realizar sozinho
3.5-Mantém-se informado sobre a evolução do aluno no contexto escolar		X		A professora do AEE envia sistematicamente a Ficha de Interlocução do Professor. Nesse instrumental o professor de sala comum reflete sobre as potencialidades e as dificuldades de seu aluno, bem como busca estratégias metodológicas para mediar sua aprendizagem.	A partir do preenchimento da Ficha de Interlocução do Professor, já se estabelece uma data para um encontro com o professor de sala comum e o professor do AEE.
3.6-Mantém-se informado sobre a evolução do aluno no contexto familiar			X	Apesar de reconhecer a necessidade de	
4-Avaliação da evolução do aluno	Não	Em parte	Sim	Especificação	Observação
4.1-Realiza a avaliação inicial do aluno			X	A professora possui o registro da avaliação de cada aluno atendido. Esta avaliação inicial é composta por três etapas: 1ª consiste em um diagnóstico pedagógico do aluno em que se busca detectar quais as aquisições e habilidades o aluno possui; 2ª é realizada uma entrevista com os pais ou responsáveis para uma melhor compreensão da história de vida do aluno. 3ª É realizada uma interlocução com o professor de sala de aula comum para que o professor o AEE visualize os principais	A avaliação considera a tríade: aluno, professor de sala comum e família.

				desafios enfrentados no processo de escolarização do aluno, bem como suas possibilidades reais em sala de aula.	
4.2-A avaliação do aluno é contínua e sistemática			X	Sim. A avaliação do aluno é feita sistematicamente a cada bimestre.	_____
4.3-Faz registro diário da evolução do aluno (portfólio)			X	Sim. Ao final de cada atendimento, a professora realiza o registro diário do desempenho do aluno, das ocorrências importantes, bem como o arquivamento das atividades do aluno.	_____
4.4-Avalia o aluno visando a reformulação do plano do AEE			X	Sim, a partir das avaliações da aprendizagem do aluno, a professora redimensiona suas intervenções.	Durante o período de observação, houve um momento em que um aluno não responde a determinado estímulo não aceitou um jogo. Logo, a professora busca outras estratégias de mediação da aprendizagem.

ROTEIRO DE OBERVAÇÃO					
PROFESSOR: 02					
SERVIÇO: AEE			Data: 20.04.2013		
1-Relação professor- aluno	Não	Em parte	Sim	Especificação	Observação
1.1-Favorece a autonomia do aluno		X		A professora que solicita o aluno que organize o material utilizado em sala.	A professora permite que o aluno realize as atividades sozinho, de forma independente, respeitando sua forma de executar a ação.
1.2-Favorece a criatividade do aluno		X		A professora trouxe uma atividade musical: uma história cantada.	Durante a atividade o aluno se sentiu livre para se expressar meio da linguagem oral e da dança. Recontou a história e dançou com a professora. Entretanto, a professora poderia tê-lo ouvido mais e extraído da sua fala elementos que despertariam o seu interesse favorecendo mais ainda a sua aprendizagem.
1.3-Favorece a auto-estima do aluno			X	A professora trabalha o desenvolvimento do esquema corporal mostrando a funcionalidade das partes do corpo e da imagem corporal, buscando a auto-aceitação do aluno, com o auxílio do espelho.	Constantemente a professora ressalta as potencialidades do aluno e o desafia a superar suas dificuldades. Na atividade realizada ela procurou mostrar ao aluno com deficiência a importância de cada parte do seu corpo.
1.4-Estabelece uma relação de confiança com o aluno			X	A professora busca estabelecer um diálogo tônico com o aluno por meio do contato corporal-sinestésico, do	A professora se mostrou receptiva e acolhedora fortalecendo o vínculo afetivo entre ambos.

				toque, do abraço.	
1.5. Escuta o aluno			X	_____	A professora dialoga com o aluno sobre situações do seu dia-a-dia, permite que ele se expresse sobre as atividades que o propõe e o indaga sobre seus interesses.
2-Conteúdos trabalhados	Não	Em parte	Sim	Especificação	Observação
2.1- Desenvolve os conteúdos próprios do AEE			X	<p>1. A professora propôs ao aluno a realização de uma atividade de colagem com barbante de lã. Na atividade o aluno iria escrever o seu nome contornando-o com esse material.</p> <p>2. A professora buscou desenvolver no aluno noções de higiene, ensinando o aluno a lavar as mãos. Em seguida, brincou com o aluno dando banho nos animais em miniatura</p>	Como nos mostra ROPOLI et. al. (2010) em Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva, as atividades a serem desenvolvidas no AEE devem promover apoios que possibilitem ao aluno minimizar as barreiras que se interpõem no processo de aprendizagem do aluno com deficiência. Portanto, esses instrumentos visam auxiliar o aluno público alvo da educação especial para que participe ativamente da vida escolar e social, mediante suas capacidades.
2.2-Busca atender os interesses do aluno		X		_____	Embora a professora converse com o aluno, ela poderia consultá-lo no momento da escolha das atividades, conhecer melhor seus interesses, ouvir suas sugestões
2.3-Favorece			X	1. A professora solicitou	A professora buscou

subsídio para a aprendizagem do aluno em sala de aula				o aluno que montasse um varal de gravuras, estimulando assim sua coordenação motora fina. 2. A professora propôs a aluna que brincasse usando um software educativo que era possibilitava a montagem de palavras a partir da observação das gravuras e da manipulação das letras.	realizar atividades que minimizassem as barreiras impostas pela deficiência, auxiliando em sua escolarização. O aluno com deficiência múltipla foi estimulado a desenvolver habilidades que o ajudarão em seu processo de leitura e escrita.
2.5-Oferece suporte para a redução das barreiras impostas pela deficiência			X	A professora utilizou jogos interativos com o auxílio de um software educativo para o estímulo a leitura	A aluna se mostrou bastante estimulada a utilizar o recurso, interagindo, de forma atenta e concentrada. Durante o processo a aluna falava de seu contentamento em formar as palavras.
3-Planejamento e Metodologia	Não	Em parte	Sim	Especificação	Observação
3.1-Realiza estudo de caso	X			_____	Já realizou estudo de caso, mas esse recurso ainda não integra a proposta metodológica para o planejamento do grupo.
3.2-Busca tornar o atendimento atrativo			X	_____	A professora oferece liberdade ao aluno para que utilize alguns jogos. O atendimento ocorre em uma perspectiva lúdica, considerando que a faixa etária de cada aluno em detrimento da deficiência que possui.

3.3-Relaciona os conteúdos com o dia-a-dia do aluno			X	A professora trabalhou a identidade do aluno a partir do descrita do próprio nome. No início solicitou o aluno que falasse um pouco sobre ele (gosto, preferências, habilidades, etc.) sobre algumas atividades que ele realiza no contexto familiar.	A professora conversa constantemente com o aluno sobre suas vivências no âmbito familiar e escolar.
3.4-Solicita o aluno a reflexão sobre os próprios conhecimentos			X	_____	A professora discute como aluno sobre as possibilidades que ele tem para resolver as questões propostas, estimulando sua função metacognitiva.
3.5-Mantém-se informado sobre a evolução do aluno no contexto escolar		X		Os professores do centro estão organizando um encontro com os professores das escolas comuns para realizarem a troca de informações dentro da instituição. Essa pedida é provisória até que consigam o transporte para irem às escolas.	Existe uma dificuldade de ordem logística que no momento impede os professores de realizarem a interlocução com o professor de sala comum, dentro da escola regular.
3.6-Mantém-se informado sobre a evolução do aluno no contexto familiar			X	Existem os encontros semestrais com as famílias dos alunos atendidos.	Sim. Além das reuniões de pais que ocorre semestralmente, os professores mantêm contato sistemático com os pais (individualmente) para trocarem informações sobre os alunos.
4-Avaliação da evolução do aluno	Não	Em parte	Sim	Especificação	Observação
4.1-Realiza a			X	A professora possui o	A avaliação considera a

avaliação inicial do aluno				registro da avaliação de cada aluno atendido. Esta avaliação inicial é composta por três etapas: 1ª consiste em um diagnóstico pedagógico do aluno em que se busca detectar quais as aquisições e habilidades o aluno possui; 2ª é realizada uma entrevista com os pais ou responsáveis para uma melhor compreensão da história de vida do aluno. 3ª É realizada uma interlocução com o professor de sala de aula comum para que o professor o AEE visualize os principais desafios enfrentados no processo de escolarização do aluno, bem como suas possibilidades reais em sala de aula.	tríade: aluno, professor de sala comum e família.
4.2-A avaliação do aluno é contínua e sistemática			X	Sim. A avaliação do aluno é feita sistematicamente a cada bimestre.	_____
4.3-Faz registro diário da evolução do aluno (portfólio)			X	Sim. Ao final de cada atendimento, a professora realiza o registro diário do desempenho do aluno, das ocorrências importantes, bem como o arquivamento das atividades do aluno.	_____
4.4-Avalia o aluno visando a reformulação do plano do AEE			X	Sim, a partir das avaliações da aprendizagem do aluno, a professora redimensiona	Durante o período de observação, houve um momento em que um aluno não responde a

				suas intervenções.	determinado estímulo não aceitou um jogo. Logo, a professora busca outras estratégias de mediação da aprendizagem.
--	--	--	--	--------------------	--

ROTEIRO DE OBERVAÇÃO					
PROFESSOR: 03					
ATIVIDADE: Temperando e Transformando				Data: 28.04.1013	
1-Relação professor-aluno	Não	Em parte	Sim	Especificação	Observação
1.2-Favorece a autonomia do aluno			X	<p>Todo o processo de produção dos produtos (molho de pimenta e tempero completo), é realizado pelos alunos.</p> <p>As professoras possibilitam que o aluno conheça as diversas etapas da produção do produto para que estes tenham noção do todo. Essas etapas vão desde a linha de produção até a sua comercialização.</p>	As professoras orientam os alunos quanto às habilidades necessárias para a produção dos produtos, mas permite que os alunos realizem os processos de maneira independente.
1.3-Favorece a criatividade do aluno			X	_____	No aspecto pedagógico da produção, as professoras fazem arcos de ligação entre as atividades que os alunos realizam e o cotidiano dos alunos permitindo que eles tragam alguns desses elementos para incrementar sua aprendizagem. Já na fabricação dos produtos, os alunos precisam se apropriar do padrão de qualidade que a instituição estabelece.
1.4-Trabalha a auto-estima do aluno			X	_____	As professoras favorecem a auto-estima do aluno quando mostram que ele é capaz de realizar as atividades laborais tanto na instituição quanto no mercado de trabalho.
1.5-Estabelece			X	_____	Sim. Os alunos se sentem

uma relação de confiança com o aluno					seguros para tirarem dúvidas com os professores. O diálogo acontece de forma fluente.
1.6. Escuta o aluno			X	_____	Sim. Os alunos se sentem a vontade para falarem de suas dificuldades, anseios, desafios e superações. Há sempre um momento, antes do início das atividades planejadas, para que o aluno fale um pouco sobre suas demandas e expectativas. É comum o uso de técnicas o objetivo de dinamizar o grupo e levá-lo a falar sobre seus anseios.
2-Conteúdos ministrados	Não	Em parte	Sim	Especificação	Observação
2.1- Desenvolve atividade que favorecem o desempenho escolar do aluno			X	Antes de iniciarem as atividades laborais, os alunos passam por atividades pedagógicas voltadas para a estimulação da aprendizagem escolar. Na ocasião, foi realizada a leitura alternativa dos rótulos dos produtos que iam produzir. A professora aproveitou o objeto gerador (o rótulo) e trabalhou a assimilação das cores com os alunos.	
2.2-Busca atender os interesses do aluno			X	_____	Sim. Como os alunos que pertencem á oficina profissionalizante são na maioria jovens e adolescente, grande parte matriculados na EJA, os interesses da turma se voltam para a sua inserção no mercado de trabalho. É muito comum nos diálogos

					de grupo os alunos falarem sobre o seu desejo de ingressarem no mercado de trabalho.
2.3-Auxilia no desenvolvimento global do aluno			X	<p>1. As professoras realizaram uma técnica chamada: jujuba. Essa técnica se iniciava com a entrega de uma bala jujuba a cada um dos alunos. Foram repartidas três cores: verde, amarela e vermelha. Quem tivesse recebido a cor verde iria fazer um comentário sobre sua escola. Aqueles que haviam recebido a cor amarela ia comentar sobre sua família e, aqueles que receberam a cor vermelha iam falar sobre pontualidade.</p> <p>2. Ainda sobre o tema pontualidade, as professoras trabalharam a assimilação das horas utilizando um jogo pedagógico (relógio grande de brinquedo). Em seguida, solicitam à turma que verificassem seus relógios de pulso e identificassem as horas.</p>	As atividades realizadas possibilitam o aluno à assimilação de conteúdos que poderão utilizar em todos os setores de sua vida, incluindo a escola e o ambiente de trabalho.
2.4-Respeita o ritmo de aprendizagem do aluno			X	As professoras oportunizam que os alunos vivenciem todas as etapas da produção. Porém, algumas atividades são mais complexas e os alunos só as realizam quando sua condição de aprendizagem e de funcionalidade lhes possibilita.	Sim. Cada aluno é respeitado em seu ritmo de aprendizagem e só realiza as atividades mais complexas quando se sentem seguros para isso. Não existem penalidades para quem não realiza todas as atividades. Alguns não conseguem realizar todas as etapas da fabricação dos produtos, mas realizam aquilo que podem fazer.

2.4-Respeita os limites individuais do aluno			X	_____	Sim. Cada aluno só realiza a atividade que pode. Entretanto, todos contribuem para a fabricação do produto final.
3-Planejamento e Metodologia	Não	Em parte	Sim	Especificação	Observação
3.1-Busca tornar o atendimento atrativo			X	_____	As atividades são realizadas a través de conteúdos que têm relação com o mercado de trabalho, por isso os alunos sentem motivados a participarem, pois sentem que podem instrumentalizá-los em suas tarefas laborais
3.2-Planeja as ações a serem realizadas		X		As professoras não participam do planejamento coletivo juntamente com os professores do AEE. Mas, realizam seus planejamentos individuais	As professoras não realizam um planejamento coletivo. Não participam de um momento de troca de informação no planejamento com outros professores.
3.3-Os alunos participam das tomadas de decisões			X	Os alunos possuem espaços em que são estimulados a falarem sobre seus anseios, dificuldades e perspectivas.	_____
4-Avaliação da evolução do aluno	Não	Em parte	Sim	Especificação	Observação
4.1-Realiza a avaliação inicial do aluno			X	É realizada uma avaliação diagnóstica nos aspectos pedagógicos, funcionais e sócio-familiar.	No âmbito pedagógico a avaliação é realizada pela pedagoga a dimensão funcional é pela terapeuta ocupacional e o aspecto sócio-familiar é realizado pela assistente social. Terminado o processo avaliativo, as profissionais trocam as informações, visando uma compreensão global do aluno.
4.2-A avaliação			X	A avaliação do aluno é ainda	_____

do aluno é contínua e sistemática				é feita semestralmente, mas, a equipe está preparando um instrumento de avaliação bimestral.	
4.3-Faz registro diário da evolução do aluno (portfólio)			X	Os professores preenchem diariamente um relatório de observação. Nele são registrados todas as ocorrências diárias com relação a aprendizagem e aquisições do aluno.	_____

ROTEIRO DE OBERVAÇÃO					
PROFESSOR: 04					
ATIVIDADE: Telecentro				Data: 29.04.2013	
1-Relação professor-aluno	Não	Em parte	Sim	Especificação	Observação
1.2-Favorece a autonomia do aluno		X		_____	A professora poderia deixar o aluno um pouco mais livre na escolha dos jogos.
1.3-Favorece a criatividade do aluno		X		_____	A professora poderia permitir que o aluno aflorasse mais suas possibilidades artísticas, deixando-o livre para produzir dentro das possibilidades que equipamento oferece.
1.4-Trabalha a auto-estima do aluno			X	_____	A professora reconhece e valoriza o aluno quando realiza as atividades propostas.
1.5-Estabelece uma relação de confiança com o aluno			X	_____	O aluno se sente a vontade para tirar dúvidas no momento em que realiza a atividade
1.6. Escuta o aluno			X	_____	O aluno fala constantemente dialoga com a professora sobre suas dificuldades no momento em que interage com o jogo.
2-Conteúdos ministrados	Não	Em parte	Sim	Especificação	Observação
2.1- Desenvolve atividade que favorecem o desempenho escolar do aluno			X	Durante o período do atendimento, a professora utilizou com o aluno, Jogos de memória, concentração e raciocínio lógico.	Tais atividades desenvolvem no aluno elementos necessários à sua aprendizagem: a concentração, a atenção, a percepção, a memória, o raciocínio lógico.
2.2-Busca			X	_____	Sim. Os alunos se mostram

atender os interesses do aluno					bastante interessados por atividades que envolvem o uso do computador.
2.3-Auxilia no desenvolvimento global do aluno			X	A professora realizou jogos de compra e venda, memória e formação de palavras.	Sim. A professora trabalha como aluno atividades que desenvolve habilidades matemáticas, raciocínio lógico, leitura e digitação entre outros, que auxiliam no desenvolvimento cognitivo e psicomotor do aluno
2.4-Respeita o ritmo de aprendizagem do aluno			X	_____	Sim. O próprio aluno define até onde consegue realizar a atividade. A professora por sua vez não compara o aluno com os outros nem pressiona o aluno que realize a atividade dentro de um tempo previamente estabelecido.
2.4-Respeita os limites individuais do aluno			X	Alguns alunos necessitam de adaptações e tecnologia assistiva, como colméia para teclado, entre outros recursos para a informática acessível.	Sim. A professora não impõe ao aluno que realiza atividades que o aluno não consegue.
3-Planejamento e Metodologia	Não	Em parte	Sim	Especificação	Observação
3.1-Busca tornar o atendimento atrativo			X	_____	Sim. A professora apresenta uma opção de jogos que despertam o interesse do aluno. O espaço é adequadamente sinalizado e decorado. Os alunos manifestam o desejo de continuar na sala quanto termina o atendimento.
3.2-Planeja as ações a serem realizadas			X	A professora ainda não possui um Plano Individual do aluno (PDI), pois ainda está em fase de elaboração.	Mesmo tendo o PDI, a professora planeja previamente as atividades à serem realizadas com o aluno. Contudo, senti falta de uma troca maior entre a

					professora do telecentro e as professoras do AEE, pois a interação entre esses agentes poderia contribuir para a criação de estratégias metodológicas para uma maior aprendizagem do aluno
3.3-Os alunos participam das tomadas de decisões		X		_____	Embora haja o diálogo entre os alunos e a professora, em que ele fala sobre suas necessidades e aspirações, a professora poderia considerar mais os posicionamentos do aluno para as tomada de decisões.
4-Avaliação da evolução do aluno	Não	Em parte	Sim	Especificação	Observação
4.1-Realiza a avaliação inicial do aluno			X	Grande parte dos alunos ainda se encontra no processo de avaliação inicial.	Por questões relacionadas à parceria com o Estado, a instituição recebeu a profissional já no mês de abril, atrasando o processo avaliativo e o atendimento como um todo.
4.2-A avaliação do aluno é contínua e sistemática			X	A avaliação é feita bimestralmente	Embora a avaliação formal seja realizada bimestralmente, a professora diariamente registra as evoluções do aluno.
4.3-Faz registro diário da evolução do aluno (portfólio)			X	Realiza registro diário no caderno	A professora registra as respostas evolutivas do aluno em um caderno de anotações.

APENDICE B – ENTREVISTA

ENTREVISTA 1

1. Houve mudanças na instituição? Quais foram?
2. O que levou (quais as razões, o que motivou) a APAE/Maranguape a mudar?
3. Quais as principais transformações sentidas em sua atuação profissional a partir da mudança da instituição?
4. Em sua opinião, é necessário a instituição passar por essas mudanças?
5. Qual o novo papel da instituição? Que avanços podem ser considerados mediante o novo papel da APAE/Maranguape?
6. Que pontos críticos podem ser considerados mediante o novo papel da APAE/Maranguape?

ENTREVISTA 2

1. Como você percebeu, mediante seu ponto de vista, as mudanças ocorridas na instituição?

2. Que impactos essas mudanças geraram para sua prática profissional?

3. Como você se posiciona frente a tais mudanças?

4. Qual o seu grau de participação na decisão e implementação dessa mudança?

5. Destaque, a partir de sua vivência, os principais aspectos positivos, negativos e potenciais na mudança da instituição:

6. O que mudou na relação como aluno, com a família e com o professor de sala de aula comum após a mudança de escola especial para centro de atendimento educacional especializado?

ENTREVISTA 1 - PROFESSORA 01 – AEE

01. Houve mudanças na instituição? Quais foram?

Então, há um ano a instituição vem se constituindo como centro. Houve mudanças tanto na estrutura física, como na parte da pesquisa, instrumentos, a metodologia de trabalho. Mudou completamente.

02. O que motivou a APAE/Maranguape a mudar?

Porque assim, a APAE é uma instituição cujo objetivo é a defesa dos direitos das pessoas com deficiência, e, devido à mudança das leis, diretamente relacionada ao MEC, a APAE sentiu a necessidade de acompanhar o processo de inclusão nas escolas regulares.

03. Quais as principais transformações sentidas na sua atuação profissional a partir da mudança da instituição?

Mudou o meu olhar com relação à necessidade de estudar e pesquisar. Eu me tornei uma professora mais atuante no sentido da pesquisa, sobretudo das especificidades, as necessidades individuais de cada aluno. Mudou a metodologia, porque quando era escola, a gente seguia um regime como se fosse uma escola regular, baseado em conteúdos e a partir do momento que se constitui como centro, a gente passou a compreender a necessidade da aprendizagem funcional do aluno. Não apenas ele aprender conteúdos e sim um aprendizado para a vida deles. Acho que o grande foco do centro é o aprendizado do aluno pra vida.

03. Em sua opinião foi necessário a APAE passar por essas mudanças?

Foi necessário porque, hoje, há um ano depois, a gente tem um novo horizonte. Nós já vivenciamos bons frutos após essas mudanças. Alunos bem sucedidos nas escolas regulares, alunos que tiveram avanços que eles não tinham durante cinco anos de escolaridade substitutiva em escola especial. Então, eu acredito que a necessidade foi essa: a gente começou a participar, a atuar no processo de inclusão e começamos a ver os bons frutos que esse processo trouxe.

04. Qual o novo papel da APAE de Maranguape?

A APAE é um centro onde não existem apenas salas de recursos multifuncionais. Na APAE existem projetos. Eu acho que o objetivo fundamental da instituição é consolidar o processo de inclusão. Acompanhar as famílias, dar apoio às famílias, continuar em defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Proporcionar estudos, realizar campanhas na comunidade, mas, fundamentalmente continua sendo a defesa dos direitos das pessoas com deficiência do município de Maranguape.

05. Quais são os pontos críticos a serem considerados mediante o novo papel da APAE?

Durante todo esse ano a gente está conseguindo construir o novo PPP, porque com a mudança de escola pra centro o PPP teve que mudar. Mas, a maior dificuldade que a gente ainda enfrenta foi à aceitação das famílias. Agora é que elas estão começando a acreditar que a inclusão dos alunos na escola regular é possível. Somente depois de dois anos de conscientização, de muito diálogo, de muitas reuniões, de apresentação de resultados para as famílias é que elas estão começando a acreditar no processo de inclusão, que ele é possível.

06. Houve alguma resistência a mudança por parte dos professores, por parte das famílias e dos demais profissionais da instituição?

Acredito que sim. Há dois anos, houve muitas resistências por parte de algumas professoras. Dentro do nosso grupo, na época, tínhamos de dez a treze profissionais, e houve pessoas que desistiram. Não acreditaram no processo de inclusão e optaram por mudar até de área. Saíram da educação especial e voltaram para o ensino regular. Então a resistência foi muito grande por conta assim do medo, do que poderia acontecer com os alunos. Então, houve uma preocupação antecipada sobre algo que ainda nem tinha acontecido. Sim, alguns realmente descredibilizaram, não conheciam, não aceitavam e muito menos procuram entender, qual a necessidade de acontecer à inclusão escolar.

07. Essa mudança ela foi, compartilhada com todos os profissionais da APAE, ou foi imposta?

O processo de mudança da APAE para centro de atendimento (CAEPD) foi acontecendo, não foi imposto diretamente, ele aconteceu aos poucos, não foi uma coisa do tipo: “esse ano a gente vai ter que incluir os meninos e pronto”! Iniciou incluindo os alunos que os professores analisavam que tinham possibilidade. E assim, o processo foi acontecendo. E com a determinação do MEC, da necessidade de acontecer o processo de inclusão, baseado nas novas leis, a gente teve que não apenas aceitar, mas sim entender o processo. Porque eu acho que trabalhar com educação especial é uma escolha. Você não pode trabalhar com Educação por acaso, então se a gente escolheu a gente também tem que estudar e compreender algumas determinações. A inclusão oficial foi uma determinação legal, através da Lei que foi constituída, mas o processo de inclusão nas escolas regulares já estava acontecendo aqui.

ENTREVISTA 2 – PROFESSORA 01 – AEE

01. Como você percebeu, a partir do seu ponto de vista, as mudanças ocorridas na instituição?

Eu percebi que houve um despertar, de todos os profissionais da instituição pra valorização do processo de inclusão. Tanto por parte da administração, quanto por parte do quadro de professores, porque era uma mudança que traria coisas novas. Então a responsabilidade seria bem maior.

02. Que impactos essas mudanças geraram para sua prática profissional?

A minha prática profissional? Eu parei pra refletir até que ponto eu ia ter que mudar o meu ponto de vista e despertar pra esse novo processo, até porque seria um processo que teria que ter mais dedicação, mais pesquisa. Mudou totalmente porque eu deixei de ser uma pessoa acomodada e passei a ser mais dedicada no estudo, na pesquisa, na investigação. Quando era escola especial existia um comodismo no qual a gente já recebia a metodologia baseada em conteúdos então, a gente tentava repassar esses conteúdos para as crianças. Hoje, enquanto atendimento especializado, nós temos a preocupação desde acolhida do aluno, o que ele tem pra oferecer naquele momento e quais os recursos que eu posso oferecer pra que ele aprenda. A gente identifica o aluno individualmente. A gente reconhece cada um e sabe quais são os recursos que a gente pode oferecer ou que ele mesmo está solicitando naquele momento. Enquanto atendimento especializado, nosso trabalho é esse. A gente não se preocupa com o conteúdo da matemática, português, ciências... A gente se preocupa em oportunizar, oferecer recursos pra esse aluno se desenvolva, pra que o processo de aprendizagem dele aconteça. E esses recursos são pedagógicos especializados, então a partir do plano individualizado desse aluno é que a gente vai perceber as necessidades dele. Esse plano é feito bimestralmente, nós traçamos um plano individualizado de cada aluno, transcrevendo quais são as suas necessidades quais são as suas potencialidades e o que se espera desse aluno, com os procedimentos e recursos que iremos utilizar.

03. Qual o seu grau de participação na decisão e implementação da mudança?

No grupo que faço parte eu fui uma das pessoas que acreditei no processo, desde o início. Eu sempre acreditei no processo de inclusão, não de uma vez, mas processual, que aos poucos iria acontecer e está acontecendo. Eu sempre fui uma das que acreditei desde o início da nossa decisão e das leis. Eu sempre fui uma pessoa que acreditei que o processo de inclusão das pessoas com deficiência seria possível. Sempre quando a gente se reunia, elas perguntavam quem estaria de acordo através de votação e eu sempre fui uma das pessoas que votei pra que os meninos com deficiência fossem incluídos. É tanto que eles foram incluídos aos poucos no primeiro ano, no segundo ano já foi aumentando, e assim, a gente foi incluindo processualmente, até que, por determinação legal todos eles fossem incluídos.

04. Destaque, a partir da sua vivencia, os principais aspectos positivos, negativos e potenciais na mudança da instituição:

Os positivos foram à força de vontade de acontecer o processo. Sempre todos estavam dispostos a fazer o processo acontecer. E os negativos foram à falta de conhecimento que no início a gente ficou um pouco perdido, a gente não conhecia instrumentais, não sabia como acompanhar, não sabia como avaliar, então, foi uma construção coletiva a qual a gente foi aprendendo, então os negativos foram esses que no início a gente se encontrou muito perdida. Mas, com a dedicação e esforço de todo o grupo a gente foi se achando, se apropriando dos processos, reconhecendo, conhecendo e até que foi acontecendo o processo.

05. Você se percebe agente dessa mudança? Como?

Me percebo porque, há cinco anos eu me identifiquei em trabalhar com educação especial e eu vivenciei o processo, eu conheci a instituição desde que ela era uma escola especial e eu me identifico como agente modificador porque eu não fui contra, eu fui começando a observar, no decorrer do processo de inclusão, os frutos, os bons frutos que os primeiros incluídos estavam nos mostrando. Então, eu acreditei que era possível ao observar os primeiros alunos incluídos eles sortiram bons frutos, os quais eu pude acreditar que poderia acontecer

06. O que mudou na sua relação com o aluno, com a família e com o professor de sala de aula comum após a mudança de escola especial para Centro de Atendimento Educacional Especializado?

No caso da relação professor-aluno, o professor passou a ter uma relação mais direta, se preocupando com as individualidades dos alunos, pesquisando metodologias pra esse aluno pudesse acessar o conhecimento. Não mais com conteúdos didáticos repassados pra esse aluno que até então não tinha tido resultados. Era uma metodologia repetitiva, enquanto escola especial, que não tiveram bons resultados porque não se preocupavam com as individualidades com as especificidades de cada aluno. Não se preocupavam com a importância da funcionalidade do aluno. Então na relação com o aluno, mudou completamente. Já na relação com a família, também aproximou. Por que? Porque como atendimento especializado, agora enquanto centro, a metodologia é individual, os alunos são atendidos individualmente, tudo que acontece com o aluno, geralmente o professor socializa com a família pra família dar continuidade em casa. E quando era escola especial, a gente não tinha essa relação tão próxima, era mais indireta, então mudou bastante agora enquanto centro a relação professor com as famílias. Em relação dos professores do centro com professores da sala comum, essa relação nasceu porque ela não existia. Quando era escola especial, nós éramos o professor do aluno. Nós não tínhamos nenhum tipo de relação com a escola comum, porque esse aluno não estava inserido na escola! Então eu não tinha nem um contado com o professor de sala comum a não ser aqueles que perguntavam como era o nosso trabalho, era uma relação muito abstrata porque eram algumas pessoas que queriam saber por curiosidade. Então essa relação professor do centro de atendimento da APAE com as escolas comuns, ela

nasceu junto com a implantação do centro, porque até então ela não existia. Ela surge com as observações de sala, sugestões de recursos, intervenções, interlocuções, reuniões com os professores, visitas dos professores de sala comum ao centro, então essa relação não existia quando era escola especial. É verdadeiramente uma troca, tanto a continuidade do nosso trabalho lá, quanto a continuidade do trabalho deles aqui. O que eles necessitam, a gente possibilita através de recursos, tudo que teve resultados aqui no AEE a gente sugere, como também a gente aprende com eles. Muitas vezes chegamos na sala de aula comum o professor está usando uma metodologia que está gerando resultado nós também aprendemos. Então realmente acontece essa troca, não é só a gente que leva pra eles, a gente trás pra cá também e assim vamos construindo essa nova prática, essa nova relação.

ENTREVISTA 1 - PROFESSORA 02 – AEE

01. Houve mudança na instituição? Quais foram as mudanças?

Eu cheguei aqui em 2008 e a APAE ainda era escola, mas, com vivência de SAT's (Salas Ambiente Temático). Nós chamávamos de salas ambientes, onde os meninos se deslocavam em determinados períodos para as salas de Português (linguagem), de matemática, de ciências e estudos sociais. Então essa foi a mudança, a princípio. Depois, nós tivemos a grande mudança para o centro para o centro de atendimento, onde nós vemos uma evolução de todo o trabalho. De SAT's, nós estamos nos vendo agora dentro do centro de atendimentos. São grandes evoluções. Cada um teve a sua importância dentro do aspecto vivido. O aspecto da escola foi muito bom, cheguei aqui em 2008 e vi que todo o processo de escola que vivenciávamos com as crianças. As SAT's também deram um impulso em nossa visão de mundo, pois, trabalhávamos dando atenção a todos. Claro que enquanto escola, nós trabalhávamos as individualidades, mas, o centro de atendimento é um trabalho, de corpo-a-corpo, ou seja: eu estou vendo a dificuldade do aluno e trabalho para a superação daquela dificuldade. Na sala de aula você trabalha isso, claro, mas, não com a proximidade do saber a dificuldade da criança e trabalhar aquela dificuldade para o seu avanço. É nisso é que eu vejo a grande diferença. Enquanto centro de atendimento, os conteúdos escolares não são vividos aqui, são vividos na escola comum. Então o centro de atendimento, ele vem fazer o que? Ele vem facilitar essa aprendizagem. Enquanto era escola, eram trabalhados conteúdos escolares. Enquanto centro, nós vemos a dificuldade daquele aluno e não trabalhamos os conteúdos, nós trabalhamos para facilitar a sua aprendizagem. Digamos assim, lá na escola é o conteúdo propriamente dito. Aqui nós temos, diante das atividades pedagógicas especializadas, facilitar esse aprendizado, essa troca.

02. Quais as razões que levaram a APAE a mudar?

Dentro das razões pedagógicas, digamos assim: enquanto escola, se fazia movimento de escola, paralelo a escola regular. O que foi que nós vimos? Com o SAT's, seria um aprendizado direcionado a determinado conteúdo, por exemplo: em português, o que nós queremos que os nossos meninos aprendam em português? O nome. As crianças precisam aprender o nome. Eles têm uma identidade, eles precisam trabalhar a identidade deles. Então uma das razões que fez a instituição mudar de escola pra centro foi a própria Lei que fez com que estudássemos, fizéssemos questionamentos. A própria Lei facilitou isso, que a APAE não poderia mais funcionar como escola e sim centro de atendimento.

03. Em sua opinião foi necessário instituição passa por essa mudança?

Diante do que nós vivemos era necessário. Diante da política de inclusão, seria necessário que passasse por toda uma transformação de escola, de SAT's pra centro de atendimento. Pra que? O que é que eu vejo? Tudo em prol da aprendizagem da pessoa com deficiência.

04. Qual o novo papel da instituição?

O novo papel da instituição, eu vejo que é trabalhar o todo. Embora nós não tenhamos as equipes formadas. Porque necessário seria que nós tivéssemos equipes. Não só a pedagoga, não só psicopedagoga, mas que nós trabalhássemos com equipes multidisciplinares. Equipes de profissionais que atendessem não só a parte de cognição, mas a parte motora, a parte afetiva também que é necessário.

05. Que pontos críticos podem ser considerados diante desse novo papel?

Eu vejo a grande dificuldade, enquanto centro de atendimento, o atendimento as escolas. É esse atendimento às escolas, para nós hoje, se torna a maior dificuldade para a concretização do centro de atendimento. Nós temos escolas muito longe. Nós temos que nos deslocar uma manhã inteira pra atender uma escola e isso dificulta o nosso trabalho.

06. Houve alguma resistência a mudança?

Por parte dos profissionais, eu acho que não. Porque seria necessário que nós trabalhássemos a inclusão, que nós trabalhássemos essa criança como um todo. Agora para os pais, essa mudança de colocar na escola e trazer pra instituição, houve alguma rejeição, houve algum descontentamento. Mas, que hoje agora no momento, eles vêm como benéfica, porque eles estão vendo, estão acompanhando o progresso dos filhos.

07. O processo de mudança foi imposto?

Eu vejo que não foi imposto. O processo aconteceu, digamos, naturalmente. Era escola, depois tivemos essa idéia maravilhosa de passar pelos SAT's e depois o Centro de Atendimento. Tivemos todo um processo de expectativa e essa expectativa eu vejo que foi boa. O que eu vejo que não é tão bom é o contato com as escolas, por que nós temos que ter mais contato com as escolas. Mas, são coisas que ainda estão em processo. Acredito que tudo é novo pra nós, nós vamos amadurecer muito nesse processo.

ENTREVISTA 2 – PROFESSORA 2

01. Como você percebeu, diante do seu ponto de vista, as mudanças ocorridas na instituição?

Eu vejo como positivas, era escola, depois nós transformamos em SAT's, depois veio o atendimento educacional especializado. Então, o que eu vi nas crianças foi autonomia e eu achei isso positivo demais porque eles começaram a compreender o momento em que eles teriam outras aprendizagens e a dinâmica desse novo momento.

02. Que impactos essa mudanças geraram na sua prática profissional?

Não só pra mim mas, pra todos os professores, foi a compreensão de como trabalhar cada área. Por exemplo, quando nós trabalhamos com os alunos com deficiência intelectual a construção do nome, alguns imaginávamos que nós estávamos ensinando o português, mas, a questão ia além da língua. Nós estávamos trabalhando a identidade, a construção de si mesmo e a construção do mundo a partir deles de suas identidades individuais dentro de uma realidade social.

03. Qual o seu grau de participação na decisão e na implementação dessa mudança?

Eu participei de todos os momentos. Estava como professora, depois fiquei na coordenação pedagógica. Então, foi um momento de muita importância para o crescimento da própria instituição para que chagasse onde está hoje no atendimento educacional especializado. Então nós participamos em toda a dinâmica de transição de escola pra SAT's e pra centro de atendimento.

04. Destaque, a partir da sua própria vivência, os principais pontos negativos, positivos e potenciais desse processo de mudança:

De negativo, no momento eu não vejo nenhum senão a indecisão, a incerteza, de como isso ia acontecer, que são sentimentos do próprio processo de mudança. Ou seja, a insegurança, a dúvida que nos fazia perguntar: dará certo? Mas, aí vem o lado positivo que é a confiança no que nós queríamos que era o melhor para os nossos alunos. E, dentro dessa mudança nós percebemos o potencial de cada um, pois, cada um estava apto a aprender dentro da sua necessidade, dentro da sua especificidade.

05. Você se percebe agente dessa mudança? Como?

Me percebo com certeza, porque eu acredito! Eu acredito nas mudanças, eu acredito no trabalho e acredito no potencial que cada um tem seja deficiente ou não.

06. O que mudou na relação como aluno, com a família e com o professor de sala de aula comum após a mudança de escola especial para centro de atendimento educacional especializado?

A mudança da família eu vejo que foi em relação a incerteza. Como o meu filho será recebido na escola regular? Por sua vez a escola regular também tinha a incerteza do tipo: será que eu sei trabalhar com esse menino? Será que eu vou aprender a lidar com as necessidades dele? Será que eu preciso de mais conhecimento, de mais apoio? Já na relação com o aluno eu vi a busca de autonomia. Ele vem pra escola regular e toma conhecimento de mundo, porque a princípio era só dentro da instituição onde todos se percebiam iguais. E, ao sair daquele recinto ele percebeu diferenças e a partir das diferenças ele também foi criando sua autonomia e dizendo: eu posso fazer. A partir do respeito a si mesmo, eu vejo que cada um conquistou o seu espaço de deferente, não de deficiente, mas, o seu espaço de gente. O seu espaço de dizer: eu estou aqui na escola comum e eu posso, posso fazer do meu jeito, eu sei fazer do meu jeito e, portanto eu posso contribuir!

ENTREVISTA 1 - EX-PRESIDENTE E ATUAL CONSULTORA DA INSTITUIÇÃO

01- Houve mudança na instituição? Quais foram?

Houve grandes mudanças, não tem como negar isso, e, foram extremamente necessárias. Saímos de uma condição que historicamente se coloca como uma instituição segregadora, que aí não é só a APAE, são todas as instituições que foram necessárias existir, por uma condição de vida das próprias pessoas com deficiência. Então esse papel institucional ele foi necessário durante décadas e acabou também ela assumindo responsabilidades que não era dela, era responsabilidade do governo, mas como não era compreendido, as instituições assumiram esse papel. A partir dessa nova leitura hoje compreendendo a ressignificação da política da pessoa com deficiência, compreendendo o que é empoderar-se, esse indivíduo enquanto sujeito, enquanto ator principal na sociedade, houve esse novo conceito de instituição e está sendo muito mais saudável. Então, construir essa idéia de uma instituição no contexto da substituição de ensino e hoje ela não ser substituição e ser complementaridade aos serviços, torna-se muito mais saudável porque desmistifica os paradigmas institucionais de segregação e se a instituição compreender isso de forma extremamente política, principalmente política e institucional e ela romper com esses muros da segregação e ela olhar pra o sujeito enquanto cidadão ativo e ela quebrar esses muros e ir pra sociedade, trazer a sociedade e fazer essa inter-relação de uma forma íntegra, as mudanças são outras. Então, a gente muda o paradigma de instituição segregadora. Pra isso, é necessário entender conceitualmente e politicamente o que é uma instituição e seu papel segregador e isso precisa de um longo estudo. Então, a instituição vem desde 2001 estudando esse conceito, primeiro o conceito de integração que aí foi muito importante pra gente entender esse processo. Ela nasceu nesse momento. E, quando a gente começou a discutir que a gente não tinha organizado o conceito de inclusão, mas, a gente sabia que queria isso, mas não sabia como e não organizava bem o conceito de integração e inclusão, mas a gente já vinha discutindo que a pessoa com deficiência tinha que estar no ambiente social de uma forma extremamente ativa. E que da forma como nós estávamos construindo não tornava o cidadão ativo. Principalmente o segmento que a gente tem. Então, desmistificar, foi primeiro construir e desconstruir conceitos. E também rompendo isso com a família que é um ponto de grande importância porque sem discutir esse conceito com a família não funciona e não sai do lugar e é um dos pontos mais difíceis de desconstruir esses conceitos, a própria pessoa com deficiência porque ele não se sente sujeito ativo, atuante enquanto cidadão. Ele esquece que é, porque a família o conceitua como inativo. Uma pessoa que não tem capacidade, então a própria família, muitas vezes, incapacita o seu filho principalmente. Mas, porque a família não foi trabalhada, organizada, planejada, pensada junto, então a família ficou sempre à parte de todo um planejamento. Então, eu acho que essas mudanças, sair de uma questão substitutiva e vir pra uma questão complementar foi um dos grandes avanços que a instituição está tendo. Agora, tenho muito que dizer: ainda é uma grande construção.

02- O que levou, quais as razões que levaram a APAE de Maranguape a mudar?

Primeiro eu acho que foi a dignidade e o direito da pessoa com deficiência que fez a APAE mudar. A gente pensou da seguinte forma: a APAE/Maranguape pra viver precisa de parceiros, porque tem a questão do repasse financeiro. Isso é um dos grandes problemas que as instituições sofrem. Pra isso ela tinha que tomar consciência. Bom, se ela mudar ela também tinha que mudar juntos com seus parceiros. As relações de parcerias não podiam mais ser de submissão e de fazer o serviço do outro e sim de complementar o serviço do outro. Então esse é um papel importante. A questão da pessoa com deficiência foi o primeiro plano que levou a APAE mudar. Da ressignificação desse indivíduo enquanto sujeito diante de uma sociedade. E fazer com que a sociedade respeite e não dava pra ter duas falas. Dentro da instituição ter uma fala e na sociedade ter outra. Eu acho que foi esse grande passo; a ressignificação da vida. E pensar o sujeito enquanto ator importante dentro de uma sociedade produtiva, econômica, política... Esse foi o grande propósito que a instituição teve. Agora, tenho plena convicção, nunca foi fácil discutir isso internamente como também externamente. Os problemas foram gigantes, mas a gente está tendo a coragem pra sustentar o que a gente acredita.

03- Quais as principais transformações sentidas em sua atuação profissional a partir da mudança na instituição?

Pra mim, eu nunca me senti tão gente, tão pessoa, olhar pro outro de uma outra forma. Olhar pro outro que todos são capazes. Que eu precisei respeitar o que é o tempo do outro, o que é o meu tempo. Sou terapeuta ocupacional e isso me fez me fazer proporcionar pelo próprio fato de ser terapeuta, a visão da especificidade, da funcionalidade, compreender esse campo do indivíduo enquanto função já me proporciona. Então, me fez olhar pro indivíduo de uma forma mais consciente, mais plena e eu estou me sentindo mais humanizada.

4- Em sua opinião, era necessário a instituição passar por essa mudança?

Não era só necessário, era obrigação da instituição mudar. Não dava mais pra continuar com esse conceito. A gente teve muitos desafios pra mudar, pra fazer essa mudança. Primeiro pela sua própria estrutura como ela foi constituída. Segundo, em relação a família, porque a família não queria, parte das famílias não queriam. Tinham medo de enfrentar a sociedade, medo de ouvir os sins e os não. De acharem que os filhos não eram capazes, com medo de romper os paradigmas e históricos que cada um vivencia.

5- Qual o novo papel da instituição? Que avanços podem ser considerados a partir desse novo papel?

Eu vejo hoje, atual, o novo papel da instituição, uma visão social participativa, colaborativa. Eu vejo hoje a instituição não mais na condição de pedinte, mas, uma instituição hoje como uma instituição em potencial junto com a sociedade. De contribuir com a sociedade a questão da humanização e do respeito. Então hoje o conceito que eu vejo hoje da instituição é esse

novo conceito: o olhar social de uma forma participativa. O novo papel hoje é uma instituição que tem um caráter educacional porque todas as ações estão no contexto educacional, na promoção do indivíduo. Hoje ela busca oferecer a esses atores importantes ações que possam contribuir com a vida, fazendo com que eles possam crescer. Que possa ajudar hoje na defesa dos seus direitos. Então, eu acho que a instituição tem muito mais hoje um papel de defesa de direitos, na garantia dos direitos e na luta e promovendo isso junto com as famílias e com a pessoa com deficiência do que fazer um papel do estado. Então isso não vale mais a pena. Então, em um ano de experiência, sabemos que tem muita coisa a se fazer, mais em um ano de experiência, a gente fechou o ano, embora com milhões de desafios, mas a gente fechou o ano com alegrias, com sucesso, com grandes resultados. E, os resultados ficaram bem claros com a família, sentindo gratificada por os avanços que tiveram. Olhar pra o filho dele e estar na escola, olhar pro filho dele e estar no outro ambiente vindo pra APAE. Do próprio aluno, da família, dos próprios profissionais que fomentam esse processo e da própria diretoria que houve um avanço no lugar dela, da própria gestão. Eu acho que os avanços foi em todos os sentidos.

6. Que pontos críticos podem ser considerados dentro desse novo papel?

Primeiro a instituição buscar sua auto-afirmação. Esse é um ponto difícil de auto-afirmação enquanto papel social e político. Até ela desmistificar isso porque ela é pequena diante de uma imensidão de outras instituições que ainda querem sustentar esse conceito do passado. Então não é fácil pra ela, pra onde vai, ela enfrenta isso: ah, vocês não querem ser escola? Então, esse é um preconceito, uma resistência ainda intensa. Esse é um ponto que é desafiador ainda. Um outro ponto é fazer com que o Estado assuma de fato com responsabilidade, o seu trabalho, que é de sua competência. Que os profissionais tenham realmente o conhecimento da especificidade da individualidade do aluno. Que ele ofereça as condições de acesso da aprendizagem real desse aluno. Que se a gente não tiver cuidado, daqui há uns anos esse novo processo terá grandes problemas. E aí a gente não pode jogar uma luta dessa, com tudo isso, jogar no lixo toda essa conquista. Então isso é um papel que a instituição precisa estar fomentando junto ao Estado. E por que não fiscalizando as ações do Estado pra que ele realmente faça acontecer? Porque se não tiver essa ralação de companheirismo, de participação, a gente corre um sério risco do aluno ter um retrocesso nesse processo. A própria pessoa com deficiência ter um retrocesso. Por que ainda são grandes desafios na compreensão de ambos os lados.

7. Houve alguma resistência a essa mudança?

Enormes. Foram resistências enormes. Resistência do serviço público de aceitar as próprias pessoas com deficiência. A instituição foi taxada de que estava sendo irresponsável, que não queria mais as pessoas com deficiência, que é responsabilidade dela e não da escola pública. E com isso, a gente teve problemas seríssimo com o serviço público, principalmente nos ambientes das unidades escolares. Foram grandes resistências de alguns professores de sala comum, dos gestores e resistência da própria família de não querer que seus filhos fossem para escola. Então, a gente teve grandes desafios nesse processo. Com os profissionais da

instituição não tivemos tanto, porque a gente já vinha construindo isso desde 2001. Isso foi passo à passo, então todos os profissionais que entraram e saíram, quando entravam na instituição já tinham esse conceito da instituição. Então, se eles vinham com esse conceito anterior, eles desmistificavam seu conceito. Então hoje a gente fechou o ano de 2012 com os profissionais com o conceito muito mais atualizado. É claro que precisa de implementar mais formação, de estar fomentando mais isso, mas internamente tem grandes avanços nesse novo conceito.

8. Esse processo foi imposto ou foi consensual?

A APAE de Maranguape não foi imposto. Ela sabia que um dia ia chegar isso. Então se você olhar os documentos da instituição você vai perceber isso: o primeiro processo de inclusão, a luta que a APAE teve pra incluir o aluno com deficiência auditiva. A gente começou a definir público da instituição. Aos poucos a gente fomentou todas essas ações com o governo, a gente disse que o governo precisava. Realizou muitos fóruns, seminários, pra que a sociedade como governo e sociedade pudesse estar atenta a esse processo.

ENTREVISTA 2 - EX-PRESIDENTE E ATUAL CONSULTORA DA INSTITUIÇÃO

1. Que impactos essas mudanças geraram em sua prática profissional?

Pra mim, foi a ressignificação humana.

2. Como você se posiciona diante dessas mudanças?

Sinceramente, eu tenho imenso prazer em dizer que faço parte dessa construção. Tenho muito cuidado com o que eu falo, com o que eu leio, com o que eu pratico. Apesar de ter nascido numa história de segregação, tem que ter cuidado muito com esse processo. Mas, sinto um prazer enorme e um orgulho enorme de fazer parte dessa construção.

3. Qual o seu grau de participação e implementação dessa mudança?

Eu me sinto cem por cento ativa no processo. Em todos os ambientes. A construção no contexto educacional, no contexto da educação profissional, no contexto da participação ativa do indivíduo, nas discussões políticas e sociais. Compreender as políticas nacionais a nível de saúde, assistência, trabalho, o esporte. Então eu estou extremamente ativa. Tudo que o governo o governo federal promove, desenvolve, a nível internacional, das ações... Eu acho que um dos grandes avanços que o país teve foi aceitar a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, isso só aceitou porque teve um movimento social do Brasil pra fazer isso acontecer e agente tem um referencial hoje de caminho. Então eu penso que eu estou atendida nessa construção e Maranguape tem grandes avanços. A gente tem um Conselho Municipal de Educação com uma política bem atualizada, a gente tem referenciais na própria secretaria de Educação com documentos bem atualizados. A gente tem os serviços bem atualizados que são as salas de recursos multifuncionais no contexto do atendimento especializado numa construção atualizada conforme a política nacional do MEC. E quem provocou essa discussão foi a APAE de Maranguape. Se a APAE de Maranguape não tivesse provocado, nada teria em nosso município, estaria bastante atrasado. Isso sem sombra de dúvida. Inicialmente, como todas as instituições, tem uma relação de parceria, tipo: ah, vamos ter uma relação de parceria com o governo pra poder ajudar a APAE a se desenvolver. Essa foi a primeira relação porque o governo não assumia, então, a APAE assumiu a responsabilidade. Depois APAE começou a compreender que não, que essa relação não seria de pedinte e sim de parceiros de colaborador e a APAE começou a discutir com o governo municipal, com a Saúde e com a Educação muito particular: Saúde, Educação e Assistência. Na importância que esses setores precisavam promover ações pra pessoa com deficiência do município de Maranguape. Como existiu muita resistência, então a APAE puxou outros caminhos; promoveu palestras nas escolas, nas instituições gratuitamente pra sociedade, encontros, caminhadas, passeatas, cursos. Ela promoveu tudo gratuitamente pra sociedade; deu formações pra diretores, professores de escolas e ofereceu o ambiente da instituição pra ser um ambiente pra fazer observações, das faculdades, universidades. Então ela abriu esse espaço, foi o primeiro passo. E, uma das coisas que fomentou e trouxe uma discussão para o governo e foi onde ele sustentou mais as ações pra que o município tomasse atitude foi nos

fóruns. E aí, a gente realizou os fóruns de educação especial e foi através dos fóruns que começou a nascer as ações do município; a Saúde e a Educação mas, muito particular a Educação avançou muito mais do que a Saúde.

4. Destaque à partir de sua vivência, os principais aspectos positivos, negativos e potenciais na mudança da instituição:

Positivamente, a instituição passou a ser humanizada. Ela passou a visualizar hoje a sua relação com a sociedade de uma outra forma. Eu acho que foi um dos grandes avanços: a humanização da instituição no todo, inclusive a sua estrutura física, a forma como conceitua a sua gestão. Eu acho que ela ta construindo uma humanização de uma forma muito próxima nas relações. Os negativos ainda é a questão da sua sustentabilidade, a questão financeira, isso é uma questão que a gente tem que pensar e ter muito cuidado porque ela precisa viver ela precisa ta fomentando. Mas, ela ta enxergando caminhos importantes nesse processo. E potenciais, ela tem grandes potencial pra fomentar o município, pra contribuir com a política pública do município em todas as áreas. Eu vejo a instituição um grande instrumento que pode mediar a política pública do município de Maranguape, por que não também contribuir com o Estado, contribuir com o MEC nesses avanços?

5. Você se percebe agente dessa mudança? Como?

Até um tempo desse eu não me sentia agente dessa mudança, mas esse ano 2012 eu consegui enxergar. Vi que quem começou sozinha era eu e eu a equipe era eu e eu e hoje a gente tem um universo enorme nas escolas, nas famílias, as próprias pessoas com deficiência... Então, eu me sinto um agente totalmente ativo diante desse contexto.

ENTREVISTA 1 – PROFESSORA DO PROJETO TEMPERANDO E TRANSFORMANDO

1. Houve mudança na instituição? Quais foram?

Houve sim. As mudanças que houve na APAE/Maranguape foram em relação que ela funcionava como escola e mudou pra centro. E, dentro dessa mudança, ficou funcionando especificamente os projetos e o AEE. Então, houve mudanças e eu acho que essas mudanças foram boas.

2. O que levou (quais foram as razões, os motivos) a APAE de Maranguape a mudar?

Na minha visão a APAE Maranguape mudou preocupada com a qualidade de vida da pessoa com deficiência. O principal motivo da mudança foi esse.

3. Quais as principais transformações sentidas na sua atuação profissional a partir da mudança na instituição?

Eu, sou pedagoga, sou novata nessa função, então pra mim tudo é novo porque eu comecei a atuar em maio de 2011 e eu já peguei o bonde andando nessas mudanças.

4. Em sua opinião, foi necessário a instituição passar por essa mudança?

Pra atuar com a pessoa com deficiência tem necessidade sim dessa mudança, porque é uma mudança que o próprio governo instituiu, então a gente tem que aderir.

5. Qual é o novo papel da instituição e que avanços podem ser considerados a partir do novo papel da APAE/Maranguape?

O novo papel da APAE/Maranguape atualmente é dar suporte ao Atendimento Educacional Especializado, complementando os estudos oferecendo uma melhor vida para a pessoa com deficiência.

6. Que pontos críticos podem ser considerados a partir desse novo papel?

Tem vários entraves. Na minha visão, porque eu não faço parte diretamente do AEE, eu faço parte de um projeto específico mais eu vejo a dificuldade das meninas, enquanto AEE, é a interlocução. Então, um dos maiores entraves é a interlocução, principalmente em relação a distância, por conta dos problemas financeiros que nós temos, que a APAE tem de fazer visitas em escolas distantes porque a territorialização é muito extensa a da APAE é uma demanda muito grande e elas têm muita dificuldade.

7. Houve resistência a mudança?

A família de início não queria aceitar que o filho dele fosse pra escola dita normal, porque eles têm a APAE como uma referência muito grande aí eles não queriam aceitar. Mas, hoje em dia já melhorou, eles estão tendo uma visão melhor. Porque todo o processo é assim, pra se acostumar precisa de um tempo.

7. Esse processo foi imposto ou foi consensual?

Foi consensual.

ENTREVISTA 2 – PROFESSORA DO PROJETO TEMPERANDO E TRANSFORMANDO

1. Como você percebeu, diante do seu ponto de vista, as mudanças ocorridas na instituição?

No meu ponto de vista, eu percebi assim; que de início foi muito difícil. Foram várias dificuldades, as pessoas não estavam entendendo. Até na própria instituição os profissionais não estavam entendendo ainda. Por conta disso, de um entendimento, estava tendo um pouco de dificuldade, mas com o decorrer do tempo, melhorou. Todo mundo está procurando se aprofundar nos estudos e está entendendo melhor o processo.

2. Que impactos essas mudanças geraram em sua prática profissional?

Na minha prática de alguma forma porque no projeto que eu trabalho a gente procura imitar, trabalhar dentro do modelo de AEE também.

3. Qual o seu grau de participação na decisão e implementação dessa mudança?

Na assembleia, na APAE. Porque teve a assembleia e a gente vota. Então, foi uma participação democrática, foi no todo. E, no dia-a-dia a gente vem participando sim. Porque lá na APAE a gente tem uma democracia e toda decisão tomada é participada com todos.

4. Destaque, a partir de sua vivência, os principais aspectos positivos, negativos e potenciais:

Os positivos é a questão do buscar, do estudar, do querer aprender, de ver coisas novas e isso está sendo muito bom pra minha vida. Eu tenho procurado me aprofundar porque como eu falei no início eu to engatinhando nesse processo, mas ta sendo muito válido.

5. Você se percebe agente dessa mudança? Como?

Porque eu sou pedagoga e estou atuando lá dentro. Estou procurando, estou buscando. Então eu me sinto a gente participativa nesse processo de mudança.

ENTREVISTA 01 – PROJETO TEMPERANDO E TRANSFORMANDO – TERAPEUTA OCUPACIONAL

01. Houve mudança na instituição? Quais foram?

Houve muitas mudanças. Assim: antes a gente tinha uma visão educacional de certa forma muito despreparada, porque querendo ou não, embora os professores fossem especializados, tinha aquela metodologia pra meninos com deficiência que não era adequada. Aquela metodologia escolar, de colocar eles em sala de aula, durante o período de quanto horas, com intervalo de vinte minutos, então assim, quando passou a ser centro, a gente passou a proporcionar pra eles uma melhora no desenvolvimento geral: cognitivo, motor... De que forma? Na visão através de projetos, projetos esses dentro da necessidade de cada um, a gente foi encaixando aqueles meninos com deficiência da instituição, os que a gente tinha, dentro das necessidades deles. Se eles tivessem uma deficiência cognitiva, não física, a gente ia encaixar ele no Atendimento Educacional Especializado, nas atividades do centro de informática, ia colocá-los na brinquedoteca, e aí agente foi encaixando eles onde eles pudessem ter uma melhor proporção pro seu desenvolvimento. Então, a mudança relacionada à centro de atendimento foi grandiosa, tanto pros profissionais como pros alunos. Hoje eles fazem o contraturno, eles estão na escola, que é a proposta da educação inclusiva e estão vindo pro centro de atendimento, que aí fora o Atendimento Educacional Especializado vem os outros projetos que vem a complementar sua atividade educacional. O Projeto Temperando e Transformando é uma oficina de educação profissionalizante realizada pra meninos com deficiência intelectual, múltipla e com transtorno global do desenvolvimento e a partir de 12 anos de idade. A partir de 12 anos de idade eles vêm e são acompanhados para uma formação que é dividida em etapas. E aí eles vão avançando, essa oficina é uma oficina de produção, é uma oficina terapêutica e pedagógica, eles são acompanhados pela terapeuta ocupacional e pela professora pedagoga. Dentro da oficina de educação profissionalizante eles realizam etapas da oficina de produção que não é o nosso maior objetivo, a produção é só um resultado. A gente trabalha a formação com atividades da vida diária, da vida prática e engloba toda uma questão da educação de jovens e adultos.

02. O que levou (quais foram às razões, os motivos) a APAE/Maranguape a mudar?

A pessoa responsável juntamente com toda a diretoria visava toda essa história. Veio a questão maior de profissionais da Educação que visavam muito essa questão da deficiência, que eles tinham que ser incluídos. Com a inclusão a gente começou a observar que não mais era necessária a história da mesmice, que a gente vinha batendo numa tecla repetitiva, da educação substitutiva, que lá eles não tinha avanços por que é todo um trabalho direcionado pra escola pedagógico e não envolvendo todos os outros quesitos como os aspectos motores, não que deixasse de existir, mas não eram trabalhados especificamente. Então a gente sentiu essa necessidade de os meninos com deficiência estarem incluídos na escola e não ter muita evolução. E como era que a gente podia proporcionar essa evolução? Trabalhando paralelo a isso, determinados objetivos que pudessem avançar na educação na escola. Então a gente teve essa visão, a direção começou a observar essa necessidade, a gente começou a estudar,

começamos a montar esse trabalho e aí a gente objetivou torná-la como um centro de atendimento.

03. Quais foram as principais transformações sentidas na sua atuação profissional a partir da mudança na instituição?

Logo que eu cheguei na instituição eu sentia essa necessidade, do leque de projetos, do leque de atividades. Como eu sou terapeuta ocupacional, eu tinha essa visão, eu sentia essa necessidade de ver eles participando de atividades diferenciadas que pudesse assessorá-los em sua educação escolar. Então, quando eu cheguei, existia o projeto, o projeto Temperando e Transformando que eu vim pra coordenar o projeto e eu sentia essa necessidade. Quando eu comecei a observar os meninos vêm, eles ficam muito bem comigo durante quatro horas durante o dia, por quê? Porque são atividades práticas, são atividades diferenciadas onde cada um participa da cortagem, da lavagem, de fabricação de caixas, de rotulagem. Então assim, como eram atividades diferenciadas, mesmo sendo quatro horas eles ficam muito bem dentro da instituição e já quando era escola eles ficavam inquietos, não ficavam dentro da sala, ficavam agitados e quando houve a mudança para o centro de atendimento onde eles podiam fazer o rodízio de atividades em uma projeto durante uma hora e ir pra outro projeto mais uma hora e passar a manhã realizando atividades diferenciadas, a gente começou a observar a melhora no desenvolvimento deles e a vontade de vir pra APAE. Então, essa mudança foi grandiosa, não só para os profissionais, mas para os alunos. Nas etapas de produção, o aluno vivencia os conteúdos pedagógicos, se ele tem dificuldade de aprendizagem relacionada a matemática, dentro do projeto, a gente tem as etapas de: contagem de garrafas, separação de tampinhas, separação de rótulos... Então, a pedagoga trabalha com os números, através de atividades dentro do projeto, durante um momento e quando a gente vai pra prática eles vivenciam isso concretamente com os recursos que a gente utiliza. E assim, a leitura alternativa que é a leitura dos rótulos, que a gente tem o símbolo, a gente tem os ingredientes, aí a gente passa pra todos os processos de vendas, as questão numérica, valores... Então a gente trabalha todo o conteúdo pedagógico dentro de uma oficina de produção.

04. Em sua opinião, foi necessário a instituição passar por essa mudança?

Muito necessário, não só pra instituição, mas, pra Educação em si. A questão da educação inclusiva, ela não visa só você incluir as pessoas com deficiência ou pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social na escola, mas sim a questão das mudanças relacionadas ao tipo de didática realizada que hoje ela vem a ser atual, diferenciada e isso proporciona grande conhecimentos.

05. Qual o novo papel da instituição e que avanços podem ser considerados a partir desse novo papel da APAE?

Na minha opinião, ela não se encontra com um novo papel. A instituição já trabalhava esses objetivos há muito tempo. Só que o que acontecia é que os resultados não eram tão bons quanto hoje a gente vislumbra. Então eu acho que o avanço está relacionado a isso, ao melhor desenvolvimento de capacidade do aluno.

06. Que pontos críticos podem ser considerados, a partir desse novo papel da instituição?

Eu posso dizer atualmente que o ponto crítico é relacionado a questão financeira porque geralmente as instituições elas são mantidas através de convênios, de parcerias. Então assim, a dificuldade maior é manter os profissionais que iniciam o trabalho e não concluem por conta da questão financeira. Como eles são cedidos, todo começo de ano é renovado, então às vezes não ocorre a renovação ou eles não têm muita paciência de esperar pelos contratos que saem atrasados, então eles procuram outros empregos porque há necessidade, e aí o trabalho que foi iniciado através de estudos, de descrição de instrumentais, de sua elaboração, eles não são concluídos porque existe a troca de profissionais. Então a minha crítica em relação a esse novo papel é só relacionada a isso, aos profissionais que não são contínuos.

07. Houve resistência a essa mudança?

Houve, houve muita resistência. No período, existiam ainda muitas professoras que ainda eram adeptas á educação escolar dentro da instituição. Porque querendo ou não na instituição a gente tem que ter uma visão diferenciada, a didática tem que ser outra. Não que eles aprendam de uma forma diferente, eles passam por toda a questão a acomodação, assimilação como qualquer ser humano. Só que pra que eles possam assimilar aprender, ter o conhecimento, eles têm que vivenciar, eles têm que ter o concreto. É muito mais difícil pra uma pessoa que tem deficiência, visualizar o abstrato. Então, alguns professores na época, não concordavam com a didática e inclusive eles pediram pra sair no período porque não concordavam.

08. Esse processo foi imposto ou foi consensual?

No período foi consensual. No início todos concordaram, todos participaram da construção, da elaboração. Montamos tudo, questão de horário, fizemos estudos e tudo. E, depois, de um certo período, quando a gente viu que não dava mais pra voltar atrás até porque a gente sabia que estava no caminho certo, a gente acha ainda que está no caminho certo, não tinha mais como voltar, então, querendo ou não ele foi imposto no segundo momento. No primeiro momento consensual e no segundo momento imposto. E aí quando ele foi imposto as pessoas que não aceitavam realmente pediram pra sair. As que ficaram só foram colaborando com a construção que hoje, graças a Deus a gente acha que é bem sucedida.

ENTREVISTA 02 – PROJETO TEMPERANDO E TRANSFORMANDO – TERAPEUTA OCUPACIONAL

01. Como você percebeu, diante do seu ponto de vista, as mudanças ocorridas na instituição?

Eu tenho uma visão positiva. Porque como eu coloquei, não por ser terapeuta ocupacional, mas eu tenho essa visão da didática prática, da atividade realmente. Eu acho que o fazer humano ele trás muito mais conhecimento, seja ele em qualquer atividade: atividade de vida diária, prática, instrumental... Então, na minha visão pessoal relacionada a isso é positiva.

02. Que impactos essas mudanças geraram em sua prática profissional?

Na Educação a minha prática, minha visão trabalhista é essa. É tanto que quando eu cheguei na instituição que eu vi a questão da prática de escola comum na instituição para pessoas com deficiência, não que eu fosse negativa em relação a isso porque isso já vem há mais de cinquenta anos essa questão pedagógica. Mas, pra pessoa com deficiência, eu objetivava muito o leque de atividades.

03. Qual o seu grau de participação na decisão e implementação dessa mudança?

Na época, eu estava como coordenadora de projetos, não só atuando como terapeuta ocupacional, na oficina de tempero, mas, eu estava como coordenadora de projetos. No período a coordenadora pedagógica não estava com a gente. Então, eu participei dos grupos de formação do centro; horários, a montagem de carga horária das disciplinas, o leque de atividades, o que que a gente podia objetivar dentro de cada projeto, na elaboração dos projetos. Então, a minha participação foi essa.

04. Destaque, a partir da sua vivência, os principais aspectos positivos e negativos desse processo de mudança:

Os aspectos positivos, eu acho que em primeiro lugar a gente tem que pensar no educando. A gente não vai pensar na mudança e não colocar em primeiro lugar o educando. O educando ele tem que ser beneficiado em primeiro lugar. Então pra mim isso é um aspecto positivo, a partir do momento que a gente pensa primeiro o educando pra depois mudar o restante já é muito bom. E o aspecto negativo é como eu já respondi, é a questão da não continuidade dos profissionais técnicos que são preparados, fazem formação, estudam e tudo e acabam não ficando, então pra mim isso é um aspecto negativo na construção.

05. Você se percebe agente dessa mudança? Como?

Eu me percebo a partir do momento em que eu concordo. A partir do momento em que eu concordo, em que eu participo, eu acho que eu já estou dentro da mudança, quando a gente tem voz. A questão da autonomia é que a gente não tem muito. Por mais que a gente tenha opiniões diferenciadas a gente expõe, mas não é responsabilidade total nossa, existe um grupo

maior de diretores que dão o aval pra que as coisas aconteçam, mas, aqui na instituição da APAE/Maranguape, graças a Deus a gente não tem vivido grandes questionamentos em relação a isso. O grupo gestor é muito bom. A gente sempre vota nas eleições que tem, nas chapas, a gente se coloca, a gente coloca as nossas opiniões, graças a Deus na instituição o grupo foi sempre aberto, a pessoa aceitando ou não, gostando ou não, mas a gente pode opinar.

ENTREVISTA 1 – COORDENADORA DO CENTRO DE ATENDIMENTO

1. Houve mudança na instituição? Quais foram?

Passou de escola para centro de atendimento educacional especializado, atendendo a resolução do Conselho Estadual de Educação, que não poderia funcionar enquanto escola e sim enquanto centro. Mas, antes mesmo da mudança, a APAE já fazia todo processo de inclusão, mesmo enquanto escola ela já encaminhava alunos para o processo de inclusão. Quer dizer, já existia essa concepção que aos poucos seria um centro e não uma escola.

2. O que levou (quais foram as razões, os motivos) a APAE de Maranguape a mudar?

O primeiro passo foi esse; o conselho não mais credenciar a escola. Porque até enquanto podia alguns alunos continuaram na escola porque a família não aceitava. Quando o próprio conselho decidiu e deu o parecer favorável à criação de um centro, houve uma resistência da família, mas aos poucos foi se trabalhando e foi melhorando. Então nosso norte legal foi o parecer do conselho que se negava a credenciar a escola especial, a APAE não podia ficar mantendo um serviço que não era regular, então teve que ir em busca e conscientizar a comunidade que o Centro de Atendimento Educacional Especializado seria a melhor solução.

3. Quais as principais transformações sentidas na sua atuação profissional a partir da mudança na instituição?

Primeiro passo para a transformação foi a questão da formação continuada dos profissionais, porque enquanto escola, nos estávamos com um grupo de profissionais que mesmo que passassem por diversos cursos, eles ainda não estavam habilitados no sentido da parte específica para atender. Do ponto de vista legal para o centro existir de fato nós precisávamos credenciá-lo e ter os profissionais habilitados. Isso na parte pedagógica, no que se refere à formação. Depois vem a parte da estrutura física. Tivemos que pensar com um olhar diferenciado, pois era uma sala de aula e agora, um centro de atendimento que precisa ter toda uma transformação na estrutura física. Precisamos também pensar pedagogicamente a questão do material didático e demais equipamentos. Necessitamos mudar o nosso olhar na questão do atendimento ao aluno no contraturno, chegando até a escola regular e conscientizando diretores, professores, a comunidade quanto ao novo olhar da APAE, que ela não havia fechado como muitos disseram. Então essa conscientização possibilitaria, aos poucos, a retomada do crédito. Outra mudança importante foi em relação a família, pois todos sabem que para o atendimento educacional especializado o pai leva se quiser. Nós não dizemos isso diretamente para os pais, mas o atendimento não é obrigatório, ele é complementar à escola regular. Então precisa haver uma conquista da família pra que esse público frequente a APAE não enquanto escola substitutiva, mas enquanto centro. Desse modo, para que o aluno recebesse o atendimento aqui no Centro, ele precisava estar matriculado na escola comum. Logo, a família teve que ter toda essa preparação para aceitação e dizer: eu quero este atendimento para o meu filho na APAE. Então, mesmo sabendo que a instituição estava

atravessando esse processo de transformação, eles confiavam e queria que seus filhos continuassem aqui nas salas de recursos da APAE e nos outros serviços pois nós ofertamos não apenas o AEE, oferecemos também outros projetos, embora com grandes desafios.

4. Em sua opinião, foi necessário a instituição passar por essa mudança?

Foi porque estava havendo uma acomodação. Quando eu cheguei em 2009, era uma escola, mas já oferecia o AEE. Mas, eu percebi que, mesmo sendo uma escola e tendo o AEE, esse atendimento não funcionava no contraturno. Na época funcionava assim, mas isso não porque não existisse a concepção, mas por conta do transporte e de uma série de outras coisas.

5. Qual é o novo papel da instituição e que avanços podem ser considerados a partir do novo papel da APAE/Maranguape?

Além de ir em busca dos direitos da pessoa com deficiência, é justamente acompanhar, orientar e dar suporte as escolas regulares. Enquanto centro, é esse o nosso desafio maior. Hoje em 2013, nós temos 31 escolas em que esses meninos estão distribuídos. Nós temos a consciência do nosso papel, mas chegar em 31 escolas com o número de profissionais reduzidos e atender esses alunos no contraturno é difícil. Mas, apesar dos desafios, nós estamos atendendo no contraturno e chegando até a escola regular, porque esse é o nosso papel; e dar suporte ao educando no contraturno para ele venha a ter a sua independência, a sua autonomia, a questão da sua funcionalidade e que ele consiga novas aprendizagens, novas convivências, tudo isso é papel da nova APAE, além da defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

6. Que pontos críticos podem ser considerados a partir desse novo papel?

Primeiro a questão da lotação dos profissionais, que muito dificulta. Porque se a APAE tivesse a independência financeira e tivesse os seus próprios profissionais, nós não enfrentaríamos tantos problemas. Todos os anos é muito doloroso pra APAE lidar com o processo de lotação; convênio com o município, convênio com o Estado. Então fica a dúvida tanto para os profissionais, como para as famílias e o aluno fica em situação vulnerável, sem o atendimento por falta de profissionais até que os novos convênios sejam firmados e cheguem os profissionais. Do mesmo modo a questão financeira da instituição, pois precisamos comprar material e com essa mudança de escola pra centro nós deixamos de receber recursos do PPDE, porque a gente sabe que o programa de alimentação e os recursos vem com relação ao senso escolar, pelo o número de alunos de um ano para o outro. Então do ano de 2010 para 2011, nós recebíamos um recursos, embora mínimo (um pouco mais de cinco mil reais), mas ele já servia pra comprar algum material de adaptação e aos poucos a gente ir trabalhando. E, de 2011 para 2012 nós já não recebemos porque nós só tínhamos cadastrado no senso escolar apenas 02 alunos na estimulação precoce, logo o nosso recurso deixou de vir, porque efetivamente nós não funcionávamos enquanto escola substitutiva. Portanto, as dificuldades esbarram fortemente na questão financeira. A questão do transporte, que faz o deslocamento dos alunos para chegar à instituição e por fim, a formação do profissional que ainda precisa de

aprofundamento e a manutenção dos projetos que quando expira, não temos mais verbas pra dar continuidade.

7. Houve resistência a mudança?

A resistência mais dolorosa foi por parte da família. No início, os pais resistiram bastante em levar o filho para escola regular, pois aqui eles já possuíam uma confiança mediante o acolhimento que nós oferecíamos e quando chegaram à escola regular, de início, eles não sentiram esse acolhimento, pois a questão da inclusão passa pela acessibilidade atitudinal. Desde o momento em que o pai chega à secretaria pra pedir uma informação até chegar ao processo de matrícula e ter a responsabilidade de incluir o aluno de uma forma humanizada. A gente percebia que muitas pessoas realizavam a matrícula porque estavam sendo obrigados, ou seja, “se eu não matricular eu vou ser punido”. Eu cheguei a receber telefonema de diretor que diziam assim: “cadê o laudo desses meninos? Não chegou nada aqui na escola. Porque os nossos professores não sabem nada sobre deficiência. Eles sabem português, matemática, história, ciências... Eles não sabem sobre as deficiências e nem sabem como lidar com esses alunos” E nós dizíamos: independente de laudo, você vai ter que matricular porque é um direito dele. Agora, a condição que vem depois, de conseguir os laudos, os recursos, de formar o professor, de reformular projetos, e dar condição material, aí já é com a gestão da escola, não mais conosco. Mas, deixar de matricular porque não tem o laudo, você não vai deixar.

8. Esse processo foi imposto ou foi consensual?

Foi compartilhada. Primeiro nós precisamos ter um amadurecimento da idéia: vamos deixar de ser uma escola, vamos ser um centro de atendimento educacional especializado. Depois, houve uma assembléia em que os pais, os profissionais, a comunidade fizeram parte, inclusive nós temos uma ata de criação do centro. Pois, até o nome a gente não sabia. Antes era uma escola o CEAPE, agora é um centro, que nome daremos? Então criou-se o nome em assembléia: Centro Especializado às Pessoas com Deficiência – APAE/Maranguape. Foi feita toda uma explanação do parecer do Conselho Estadual de Educação para os pais e eles mediante a situação concordaram e a partir daí foi o pontapé inicial, foi o embrião pra depois ir criando corpo. Na nossa cabeça também não foi muito fácil. E agora, é um centro! Quais os serviços que esse centro vai oferecer? Porque antes era uma escola! Como é o atendimento de um centro? Quanto tempo leva esse atendimento? Buscamos orientação. Eu fui duas vezes e procuramos uma pessoa do Conselho de Educação do Estado, mas não recebemos nenhuma orientação. Disseram apenas que a escola deveria se transformar em um Centro de Atendimento Especializado, sob pena de não renovar o convênio. Por isso confesso a você que vivemos momentos de angústia, momentos de inquietação..., mas, nós não tivemos nenhum norte pra dizer: vamos construir esses documentos nesse rumo! Então, aos poucos nós fomos nos organizando através de oficinas: 1º na gestão do centro, que serviços ofereceremos? 2º quanto aos horários, como vai ser o processo de entrada desse aluno no centro? Em 2011, houve todo esse amadurecimento dessa idéia, tendo a certeza de que ia ser um centro de atendimento, realizando estudos e formação com os professores, pesquisando o

que é um atendimento educacional especializado e a partir disso como daríamos corpo a este centro com os atendimentos. E muito preocupada porque quando eu estava na gestão de uma escola regular que era pra construir um PDE, um GIDE (Gestão Integrada da Escola), tudo a SEDUC dá um norte e manda um técnico pra acompanhar, mas para a construção do centro de atendimento da APAE, não houve nada disso. Eu pensava que nós não íamos conseguir elaborar um Projeto Político Pedagógico do centro. Quanto à federação nacional das APAE's também não houve uma orientação no que se refere às transformações de escola especial para centro de atendimento educacional especializado. Houve um curso oferecido pela federação sobre a inclusão escolar, mas, nada sobre o AEE, sobre como deveria acontecer o atendimento ao aluno, sobre os instrumentais utilizados no centro, nem sobre os documentos administrativos e pedagógicos que o centro precisaria ter, tais como: o projeto político pedagógico, o regimento interno, o plano de ação, a proposta pedagógica, entre outros documentos norteadores da prática do centro.

ENTREVISTA 2 – COORDENADORA DO CENTRO DE ATENDIMENTO

1. Como você percebeu, diante do seu ponto de vista, as mudanças ocorridas na instituição?

O meu olhar é de que há esse necessidade de transformação. Que é um trabalho muito amplo, que necessita que o professor da escola regular seja acompanhado, estimulado, para que aconteça essa inclusão. É um trabalho muito bonito, mas as pessoas ainda não têm a consciência da responsabilidade que é esse atendimento educacional especializado. O professor do atendimento precisa ter um conhecimento que vai além do professor comum. Ele precisa ter além da sensibilidade, a formação, um bom relacionamento com o aluno dentro do centro e fora, porque vai além dos muros da APAE, pois precisa realizar a troca com as famílias e com os professores de sala de aula comum, com a gestão da escola. Então tem que ser um profissional que seja bem preparado.

2. Que impactos essas mudanças geraram em sua prática profissional?

Grandes! Eu mudei a minha prática! Foi uma reviravolta. Eu já havia tido experiência com a educação infantil, com ensino fundamental, com o ensino médio, com EJA, mas aqui eu tenho que buscar toda hora. Tenho que buscar novidades. Então a minha prática mudou completamente, tanto em termo de formação quanto o atendimento a família, é um novo olhar, mas que é necessário, você cresce muito profissionalmente e enquanto ser humano.

3. Qual o seu grau de participação na decisão e implementação dessa mudança?

Eu já tinha experiência na gestão de uma escola do Estado que possuía classes especiais, bem como algumas experiências de inclusão. Isso contribuiu para a minha vinda à instituição. Então, é necessário também para o centro uma pessoa que tenha essa preparação pedagógica para conduzir esse processo, porque há uma exigência legal que o conselho estabelece: é necessário a formação do profissional e a experiência com a gestão, caso contrário o centro não é credenciado. Então a minha contribuição para essa mudança de escola pra centro está ligado ao acompanhamento, a formação de professores, com relação ao credenciamento, com relação a criação de instrumentais, com relação a documentação de encaminhamentos pra conselho e a uma série de outras coisas.

4. Você se percebe agente dessa mudança? Como?

Sim. Me percebo.

5. O que mudou na sua relação com o aluno, com a família e com o professor de sala de aula comum, após a mudança de escola especial para centro de atendimento educacional especializado?

Porque enquanto era escola a gente tinha um horizonte menor, era mais limitado. Tínhamos o contato com as famílias nos eventos, esporadicamente. Mas, quando muda para o Centro nós já passamos nos preocupar com o aluno fora da escola e a situação de quem o atende lá fora. Porque se o trabalho é feito aqui e não tem sintonia com o professor da escola regular, com o diretor e com a família, não tem muito êxito. Então o olhar precisa ser bem mais amplo do que o de uma escola, porque o da escola fica limitado ali ao processo de aprendizagem escolar. Do centro já possui outros aspectos, você precisa ampliar o público. Então, você percebe que a mãe precisa ser orientada pra que seja dado continuidade ao trabalho em casa. Necessita haver a troca de informações e discussão sobre as práticas com a professora na escola regular juntamente e com todos os profissionais envolvidos no processo. Isso deve ser feito com todos, inclusive com os motoristas que acompanham e não apenas com o professor. Por exemplo aqui na APAE pelo Projeto Político Pedagógico nós temos dois tipos de serviços: o atendimento educacional especializado e o atendimento e o atendimento educacional complementar específico que onde entra a parte de bijuteria, o brincar, a capoeira, o telecentro, o temperando e transformando. Então nós não podemos pensar apenas no público do atendimento direto, a gente tem que pensar em quem está no portão, na merenda. A relação com os professores de sala de aula regular também mudou por causa da responsabilidade maior. Eles estão mais inquietos e passaram a buscar mais, recursos, conhecimento, aprofundamento. Essa inquietude acontece porque eles recebem o aluno e não sabem quase nada sobre ele. É necessário conhecer o aluno desde o local que ele mora, de como a família trata, de como ele é atendido, o que ele necessita, pra poder orientá-lo.

ANEXOS

ANEXO A – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA APAE/MARANGUAPE

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE MARANGUAPE
AVENIDA STÊNIO GOMES, 888 - PARQUE IRACEMA
MARANGUAPE - CEARÁ

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CENTRO DE ATENDIMENTO
ESPECIALIZADO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA DA APAE DE MARANGUAPE

MARANGUAPE, 12 DE NOVEMBRO DE 2012.

“Nosso ideal não é rodear de algodão o lugar
enfermo e cuidar, por todos os meios, das
contusões, mas sim descobrir a via mais ampla
de sua supercompensação.” (Vygotsk,1983:40)

Sumário	n° pág.
Apresentação	
1. Informações Institucionais.....	06
1.1. Dados Cadastrais do Centro de Atendimento Especializado às Pessoas com Deficiências.....	06
1.1.1. Instituição Mantenedora.....	06
1.1.2. Do CAEPD - Centro de Atendimento Especializado às Pessoas com Deficiência	06
1.2. Convênios Firmados e Parcerias.....	06
1.3. Ato Normativo.....	07
1.4. Código do Censo Escolar/ Inep.....	07
2. Finalidades e Objetivos do Centro de Atendimento Especializado às Pessoas com Deficiências – CAEPD.....	07
2.1. Finalidades.....	07
2.2. Objetivo Geral.....	09
2.3. Objetivos Específicos.....	09
3. Histórico da APAE.....	10
4. Diagnóstico Local.....	12
5. Fundamentação Legal, Político e Pedagógica.....	14
5.1. Fundamentação Legal.....	14
5.2. Fundamentação Política.....	16
5.3. Fundamentação Pedagógica.....	18
6. Visão de Futuro.....	19
7. Missão.....	19
8. Gestão Institucional.....	19
8.1. Da Diretoria Executiva, Conselho Administrativo, Conselho Fiscal e Conselho Consultivo da APAE – Maranguape.....	19
8.2. Do Centro de Atendimento Especializado às Pessoas com Deficiências – CAEPD.....	20
8.3. Corpo Docente do Centro de Atendimento Especializado às Pessoas com Deficiências.....	20
8.3.1. Situação Geral dos Docentes no CAEPD.....	21
8.3.2. Identificação dos Docentes no CAEPD.....	22
9. Competência do Professor no Desenvolvimento do AEE e na Interface com os Professores do Ensino Regular - (Nota Técnica – Seesp/Gab/Nº 9/2010, de 9 de Abril de 2010).....	23
9.1. Competências do Professor do AEE.....	23
9.1.1. Competência do Professor do AEE na Gestão da Sala de Recurso Multifuncional.....	24
9.1.2. Competência do Professor do AEE na Gestão dos Processos de Aprendizagem.....	24
9.1.3. Competência do Professor do AEE no Acompanhamento com o aluno na Sala de Recurso Multifuncional.....	28
9.2. Competências do Professor do AEE na Interface com o Ensino Regular.....	29
9.2.1. Com a Gestão Escolar.....	29
9.2.2. Com a Família.....	29

9.2.3. Com a Interlocução do Professor de Sala de Aula Regular.....	30
9.2.4. Com o Aluno na Sala de Aula Regular.....	30
9.2.5. Com o Profissional de Apoio de Sala de Aula Regular.....	30
9.3. Competências dos Profissionais do Atendimento Especializado Complementar Específico.....	31
9.3.1. Quadro Geral da Situação dos Profissionais não Docentes.....	31
9.3.2. Identificação dos Profissionais não Docentes do CAEPD.....	32
10. Matrículas dos Alunos no CAEPD.....	33
10.1. Matriculados no CAEPD por Faixa Etária ou Modalidade no Ensino Regular.....	33
10.2. Matrícula no AEE e Estimulação Precoce por Categorias do Censo Escolar Mec/Inep.....	33
10.3. Matrícula no Atendimento Especializado Complementar Específico.....	36
11. Organização e Prática Pedagógica CAEPD.....	37
11.1. Fluxo de Funcionamento.....	37
11.2. Modalidades de Atendimento.....	41
11.3. Público Atendido.....	41
11.4. Atividades dos Atendimentos.....	41
11.4.1. Atividades do Atendimento Educacional Especializado – AEE.....	41
11.4.2. Atividades dos Atendimentos Especializados Complementares Específicos.....	42
11.5. Protocolo de Funcionamento dos Atendimentos.....	48
12. Outras Atividades do CAEPD.....	48
12.1. Assistência Social.....	48
12.2. Terapia Ocupacional.....	48
12.3. Assessoria Jurídica.....	49
12.4. Formação Continuada.....	49
13. Infraestrutura do CAEPD.....	50
14. Acessibilidade do CAEPD.....	52
14.1. Arquitetônico.....	52
14.2. Pedagógico e Comunicação.....	52
14.3. Mobiliário e Equipamentos.....	56
14.4. Transporte Escolar.....	56
15. Avaliação do AEE, Atividades Complementares Específicas.....	56
16. Bibliografia.....	58

APRESENTAÇÃO

O Projeto Político Pedagógico do Centro de Atendimento Especializado às Pessoas com Deficiência (CAEPD) da APAE Maranguape servirá de bússola que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto a sua intencionalidade de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade.

Construído com participação da comunidade, ou seja, de forma democrática e coletiva. Pauta-se no exercício crítico, na avaliação permanente, na articulação constante entre ação-reflexão-ação. Está, portanto, sempre em (re)construção; não é um documento acabado, mas sujeito a mudança.

Por ser um instrumento de transformação da realidade, gera esperança, ajuda a superar as imposições ou disputa de vontades individualistas.

O Projeto Político pedagógico do CAEPD está respaldado princípio de igualdade, fundamentado na Constituição Federal no seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art.208).

Os desafios para construção desse Projeto Político Pedagógico foram diversos, pois não tínhamos noção da complexidade dos novos serviços, faltava maturidade, mais aprofundamento, mais conhecimento legal, político e pedagógico por parte da comunidade Apaiana. Houve necessidade de conscientização, formação continuada, minicursos, encontros sistemáticos, oficinas a fim de compreendermos a transformação de Escola (CEAP) para Centro de Atendimento Especializado (CAEPD).

Somos aprendizes no processo, mas conseguimos concluir este projeto com determinação, na ânsia de servir de âncora aos comandantes, comandados e expectadores com perspectivas de proporcionar satisfação, autonomia, novas descobertas no decorrer do caminho percorrido por àqueles que acreditam no potencial da pessoa com deficiência.

Nada está finalizado, o tesouro (PPP) precisa ser preservado, lapidado e transformado em diamante para grandeza do público da APAE (pessoa com deficiência intelectual, múltipla, transtorno global do desenvolvimento) e familiares.

1. INFORMAÇÕES INSTITUCIONAIS

1.1. DADOS CADASTRAIS DO CENTRO DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS:

1.1.1. Instituição Mantenedora:

Mantenedora	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Maranguape
CNPJ	01.623.817/0001-89
Endereço	Avenida Stenio Gomes, 888 - Parque Iracema
CEP	61.948-260
Fundação	02/09/1996
CEBAS	Portaria MEC nº 629, de 2 de setembro de 2011
Utilidade Pública Municipal	Lei 1.484 de 20.12.99
Utilidade Pública Estadual	Lei 13.058 de 14.09.00
Utilidade Pública Federal	Portaria MJ nº 44 de 09.07.2001
Presidente	Maria Fátima Mesquita Braga

1.1.2. Do CAEPD - Centro de Atendimento Especializado às Pessoas com Deficiência:

Nome	Centro de Atendimento Especializado às Pessoas com Deficiência – CAEPD
Endereço completo	Avenida Stênio Gomes, 888 – Parque Iracema.
CEP	61.948-260
Telefone	(85) 3341-4191
Localização	Urbana
Divisão, Delegacia ou Subdivisão de Ensino.	CREDE 01 – Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação. Endereço: Av. Padre José Holanda do Vale, 1971 – Piratininga – Maracanaú.

1.2. CONVÊNIOS FIRMADOS E PARCERIAS:

Temos o convênio com	SEDUC- Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará; SME- Secretaria Municipal de Educação do Município de Maranguape. SMAS- Secretaria Municipal da Ação Social; SECULT- Secretaria de Cultura do Estado do Ceará.
----------------------	--

1.3. ATO NORMATIVO:

Ato Normativo.	Estamos em processo de readaptação de escola especial - CEAPE, para Centro de Atendimento Educacional Especializado-CAEPD; conforme resolução CNE/CEB Nº 4/2009 e a norma técnica SEESP/GAB Nº 19/2010 de 08 de setembro de 2010.
Ato Normativo de Autorização de	Deliberação do Conselho Estadual de

funcionamento e data de renovação da autorização.	Educação CE, Data: 07/06/2010 até 31/12/2010. Renovação da autorização para renovação do CAEPD: em andamento.
Turno de funcionamento	Manhã Tarde

1.4. CÓDIGO DO CENSO ESCOLAR/ INEP:

Código do INEP	23215569
----------------	----------

2. FINALIDADES E OBJETIVOS DO CENTRO DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS – CAEPD.

2.1. FINALIDADES:

1. Organizar o projeto político pedagógico para o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais e atendimento especializado complementar específico, tendo como base a formação, a experiência do corpo docente, os recursos de acessibilidade, equipamentos específicos e mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, o espaço físico acessível, de que dispõe.
2. Matricular os alunos no CAEPD, alunos matriculados em escolas comuns de ensino regular, que não tenham o AEE realizado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola de ensino regular e demais alunos que necessitem de atendimento especializado complementar específico ofertado pelo centro;
3. Registrar no censo escolar MEC/INEP, os alunos matriculados no CAEPD (Centro de Atendimento Especializado às Pessoas com Deficiência).
4. Ofertar o Atendimento Especializado Complementar Específico através: Estimulação Precoce, Brinquedoteca, Arte e Educação (BrincArte – Banda de Música e CriArt – decoupage , pintura em tela, bijuteria, outros), Educação Física e Psicomotricidade, Esporte (Capoeira e maculelê), Telecentro (Informática Acessível) e Incubadora de Empreendimentos Solidários e Criativos (Oficina de produção) de forma complementar as etapas e modalidades de ensino e/ou sem escolarização.
5. Construir o projeto político pedagógico – PPP considerando: a flexibilidade da organização do Atendimento Educacional Especializado e atendimentos especializados complementares específicos individuais ou em pequenos grupos, trabalhando a transversalidade da educação especial nas etapas e modalidades de ensino e as atividades a serem desenvolvidas.

6. Efetivar a articulação pedagógica entre os professores do CAEPD e os professores das salas de aula comuns do ensino regular, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos;
7. Efetivar a interlocução pedagógica e técnica entre os professores do AEE e os profissionais dos atendimentos especializados complementares específicos no ambiente interno do CAEPD, a fim de promover de participação, desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;
8. Colaborar com a rede pública de ensino na formação continuada de professores que atuam nas salas de aulas comuns, nas salas de recursos multifuncionais e núcleos de atendimento pedagógico especializado – NAPE a nível municipal e estadual e apoiar a produção de materiais didáticos, pedagógicos acessíveis, de tecnologia assistiva, mobiliário, entre outros;
9. Estabelecer redes de apoio à formação docente, ao acesso a serviços e recursos, à inclusão profissional dos alunos, entre outros que contribuam na elaboração de estratégias pedagógicas e de acessibilidade;
10. Participar das ações intersetoriais realizadas entre a escola comum e os demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho e outros necessários para o desenvolvimento dos alunos;
11. Articular com equipe interdisciplinar atividade cooperativa e integrada envolvendo-os nos processos de avaliação das necessidades individuais dos alunos, na orientação familiar e profissional.

2.2. OBJETIVO GERAL:

Ofertar Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Atendimento Especializado Complementar Específico às pessoas com deficiência (intelectual e múltipla e transtorno global do desenvolvimento), favorecendo autonomia, inclusão educacional, social e o exercício da cidadania, bem como assessoramento aos familiares na garantia dos direitos de seus filhos.

2.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Fortalecer o compromisso com a nova proposta educacional promovendo as condições necessárias para inclusão do aluno na escola regular;

- Assegurar o ingresso, a permanência e o êxito do aluno na escola regular;
- Caminhar em parceria e aliança com a comunidade e a família, estimulando a participação e o compromisso dos pais na defesa do direito de seus filhos;
- Mobilizar a sociedade acerca da inclusão social e acessibilidade;
- Promover ações que favoreçam autonomia da pessoa com deficiência (no esporte, nas artes, na saúde, no transporte, no trabalho, na acessibilidade);
- Valorizar e apoiar os profissionais da educação envolvidos no processo de inclusão;
- Oferecer formação continuada aos profissionais da escola regular e outras áreas fins;
- Avaliar o aluno através de instrumentais específicos;
- Assessorar os professores da escola regular na construção, desenvolvimento e execução de seu plano de ensino com ênfase na inclusão;
- Garantir o acesso à aprendizagem e a participação como direito à educação de boa qualidade;
- Desenvolver atividades do AEE (Atendimento Educacional Especializado) e do (AECE) Atendimento Especializado Complementar Específico de acordo com as necessidades educacionais específica dos alunos;
- Envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos alunos nas atividades do CAEPD;
- Fortalecer a política da Federação Nacional das APAES, priorizando a defesa dos direitos da pessoa com deficiência e atendimentos com qualidade.

3. HISTÓRICO DA APAE:

A APAE Maranguape foi fundada mediante desejo de muitas mães que acompanhavam seus filhos aos serviços de Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia oferecida pelo município de Maranguape.

Após meses de gestação crescia o desejo, a luta constante de profissionais da Secretaria de Saúde e da Secretaria de Educação de Maranguape para nascer uma Instituição íntegra em defesa do direito da pessoa com deficiência. Assim, no dia 02 de setembro de 1996 nascia a tão sonhada criança (APAE) que alegrava, fortalecia, dava esperança à comunidade maranguapense.

Inicialmente foi realizada uma Assembleia Geral Ordinária no auditório do Teatro Municipal Pedro Gomes de Matos. O evento de grande relevância para fundação da recém-nascida Instituição teve a participação dos familiares das pessoas com deficiência, do

Presidente da Federação Estadual das APAES, do presidente da APAE de Maracanaú, dos governantes de Maranguape, amigos, clubes de serviços, lideranças comunitárias e religiosas, escolas públicas e particulares.

Acalentando, alimentando e nutrindo a criança (APAE) contamos com empenho e liderança das senhoras: Maria Fátima Mesquita Braga, mãe de duas filhas com deficiência e Maria Virginia Fernandes de Queiroz, Terapeuta Ocupacional e funcionária pública do município.

Inicialmente, a APAE funcionou numa sede provisória cedida pelo Sr. Almir Pinto, localizada no centro de Maranguape. Este seria um longo e maravilhoso trabalho que ainda não se tinha noção de sua extensão.

Após dois anos de sua fundação, nasceu o CIAPE – Centro de Integração de Apoio às Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais, primeiro nome dado à escola Apaeara, com 43 alunos com deficiências mental, auditiva e múltipla, apoiados por uma equipe de professores, terapeutas e núcleo gestor. Ultimamente a escola era denominada CEAPE – Centro de Educação e Atenção às Pessoas com Necessidades Especiais.

Atualmente, a APAE de Maranguape funciona num espaço cedido pelo governo do Estado e desde a concessão se mobilizou com a sociedade maranguapense, realizando bingos, rifas, bazares, telemarketing e shows para construir gradativamente os espaços físicos para atender as necessidades das pessoas com deficiência e suas famílias.

A APAE Maranguape é uma organização da sociedade civil, beneficente, de caráter educacional, cultural, assistencial e de trabalho que já adolescente atende pessoas com deficiências intelectual, múltipla e transtornos globais do desenvolvimento. É uma associação que congrega pais e amigos da sociedade, assegurando essencialmente a defesa de direitos, oferecendo o acesso a serviços especializados e promovendo qualidade de vida às pessoas com deficiência, favorecendo assim a sua formação integral, desenvolvendo sua autonomia para o exercício pleno de sua vida no convívio com o outro em sociedade.

Passamos por muitos processos de mudança, durante esses 16 anos de existência. Hoje, temos um novo processo de ensino aprendizagem na APAE, visando um novo olhar educacional e social, que se constitui num conjunto de procedimentos específicos disponibilizados pela Instituição para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos nossos alunos, continuamos em transformações, em busca de um programa que proporcione um Atendimento Especializado adequado a essa nova realidade do sistema educacional.

Em 16 de dezembro de 2010, fundamos o Centro de Atendimento Especializado às Pessoas com Deficiências - CAEPD, com caráter de atendimento complementar a escolarização do aluno público alvo da Educação Especial, especificamente pessoas com Deficiência Intelectual, Múltipla e Transtorno Global do Desenvolvimento.

O ano de 2011 foi marco na história da APAE pelos seus 15 anos e pela mudança na sistemática de serviços. A APAE passa a ser mantenedora de um Centro de Atendimento às Pessoas com Deficiência (CAEPD), conforme referência acima, e não mais de serviços de uma Escola Especial. Podemos dizer que foi um ano de inquietações, resistências, desgostos para familiares e até gestores municipais, todavia a pessoa com deficiência passa a ser reconhecida com igualdade na sociedade (todos são iguais perante a lei) e a inclusão de TODOS os alunos nas Escolas Regulares do Município de Maranguape aconteceu sistematicamente. O aluno na APAE é atendido no contra turno da escola regular.

Em 2012 a APAE ajusta seus serviços, espaços físicos e recursos humanos para a nova forma de atendimento, também conscientiza à população sobre a importância da Inclusão da pessoa com deficiência na sociedade e reforça a criação do Centro do Atendimento (CAEPD), desmistificando boatos que a Instituição APAE havia fechado.

O Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEPD está em processo de credenciamento, junto ao Conselho Estadual de Educação do Estado do Ceará.

4. DIAGNÓSTICO LOCAL:

O CAEPD da APAE - Maranguape está localizado na Avenida Stênio Gome, 888 Parque Iracema, funcionando dentro do prédio da Instituição mantenedora. Atende pessoas com deficiência intelectual, múltipla e transtorno global de desenvolvimento, num total de 99 (noventa e nove) alunos, com meta para atender 150 alunos.

O atendimento e sua estruturação tiveram início em janeiro de 2009, com reuniões de esclarecimento e estudo com professores e pais, sobre o novo sistema educacional e as perspectivas de mudanças na sistemática de ensino e desenvolvimento dos alunos.

No ano de 2011 atendendo ao parecer nº 0275/2010 do Conselho Estadual de Educação, houve mudança nas concepções e ações, em que a sistemática de escolarização passou a ser responsabilidade das escolas regulares do município e APAE criou o Centro de Atendimento Especializado às Pessoas com Deficiência (CAEPD) tendo como prioridade os serviços do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos dentro da faixa etária de escolarização e Atendimento Especializado Complementar Específico como: Estimulação

Precoce (exceção com relação faixa etária), Brinquedoteca, Arte e Educação (BrincArte – Banda de Música e CriArt – decoupage, pintura em tela, bijuteria, maculelê, outros), Educação Física e Psicomotricidade, Esporte (Capoeira), Telecentro (Informática Acessível) e Incubadora de Empreendimentos Solidários e Criativos (Oficina de produção) para alunos acima da faixa etária, os que não estão incluídos no sistema de ensino regular e demais membros da comunidade que necessita do atendimento.

É fundamental destacar nos serviços do Centro de Atendimento Especializado às Pessoas com Deficiência (CAEPD) a estimulação precoce, também chamada aprendizagem oportuna com a finalidade de favorecer o desenvolvimento integral da criança, permitindo essa criança vivenciar experiências significativas, prazerosas, pedagogicamente construídas, adequadas para o desenvolvimento evolutivo e apropriadas para a maturidade do cérebro e do sistema neural.

Nesse sentido, o atendimento educacional especializado não se confunde com atividades de apoio, reforço escolar e outros de sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores e de interlocução no processo de apropriação e produção de conhecimentos e desenvolvimento.

O CAEPD tem clientela tanto da zona rural quanto da zona urbana. O público atendido são filhos de agricultores, pais desempregados “que vivem de bico”, pensionistas, sendo a maioria de baixo poder aquisitivo, residentes em localidades periféricas, enfrentando assim várias dificuldades e problemas (familiares, financeiros, educacional, etc.).

Esta clientela é oriunda de famílias de baixa renda, que ganham entre meio salário mínimo e no máximo dois. Em muitos casos, a renda é variável, não fixa ou certa, pois as pessoas em idade economicamente ativa, devido à baixa qualificação estão fora do mercado formal e vendem sua força de trabalho a baixo custo em trabalhos esporádicos. Esta situação de incerteza e instabilidade econômica não supre a família em suas necessidades básicas, repercutindo na dinâmica social de seus componentes.

No entanto, a grande maioria dos alunos é atendida pela Lei Orgânica No. 8742 7112/93 da Assistência Social que concede o Benefício de Prestação Continuada (BPC), no valor de um salário mínimo à pessoa com deficiência intelectual e múltipla, que comprove renda familiar per capita inferior a ¼ de salário. Outra parcela é beneficiária do Programa Bolsa Família do Governo Federal, e um grupo recebe da Secretária de Educação do Município, vale-transporte para ajudar no deslocamento. Em alguns casos, estes benefícios representam a única forma de sustentabilidade da família, que na condição econômica vivenciada passa a vê-los como meio de vida e não como um fator de promoção social.

É preciso que se estimule a participação criando momentos interessantes com a comunidade atendida (pais, professores, alunos e demais profissionais do Centro) que os mesmos dialoguem e aprendam a somar esforços compartilhando o prazer de contribuírem com o desenvolvimento humano daqueles por quem são ou estão responsáveis, num propósito de fortalecer a qualidade do processo de ensino aprendizagem.

5. FUNDAMENTAÇÃO LEGAL, POLÍTICO E PEDAGÓGICA:

5.1. FUNDAMENTAÇÃO LEGAL:

A política nacional de inclusão de pessoas com deficiências no sistema de ensino comum, proporcionou o ressignificado da instituição APAE nos serviços que oferece, transformando a educação especial em um serviço não substitutivo ao ensino e sim, complementar ao sistema educacional sem que haja nenhuma distinção de raça, de cor, de gênero e/ou em razão de qualquer deficiência. Diante desta perspectiva foi criado o Centro de Atendimento Especializado, visando à inclusão educacional dos estudantes em situação de deficiência intelectual, múltipla e transtorno global do desenvolvimento, em contra turno, sendo a APAE Maranguape, mais um espaço local de atendimento especializado, oferecido ao público alvo incluído nas escolas públicas.

Fundamentado nos marcos legais vigentes do país e flexível às mudanças o CAEPD tem como subsídios as leis que preconizam e defendem a educação inclusiva.

Em seu artigo 3º, inciso IV a Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº. 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que os pais ou responsáveis tenham a

obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino. Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, assegura a terminalidade específica aqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado (art. 24, inciso V) e [...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (art. 37).

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº. 10.172/2001 destaca que o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana.

O Decreto Legislativo nº 6571, de 18 de setembro de 2008 dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

O Parecer CNE nº13/2009 preconiza que as instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos poderão atuar, fora de rede regular de ensino como Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Tendo em vista a construção de uma sociedade justa, igualitária e inclusiva, o CAEPD Maranguape está ancorado em marcos legais acima mencionados e tem um valor imensurável para aquisição de conhecimento na formação pessoal e social da pessoa com deficiência e suas famílias, oportunizando a inclusão social de forma digna.

O novo processo de atendimento especializado da APAE visa um novo olhar, que se constitui num conjunto de procedimentos especializados, disponibilizados pela instituição para oferecer o suporte necessário às necessidades específicas aos alunos, mediando o processo de acesso ao conhecimento.

5.2. FUNDAMENTAÇÃO POLÍTICA:

A Constituição Federal do Brasil desencadeou o processo de inclusão quando em Artigo 208, Parágrafo III, estabelece que: “O dever do Estado com a educação será efetivado, mediante a garantia de: atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência na rede regular de ensino”.

A criação de políticas específicas de educação no cenário brasileiro acontece pela reivindicação de movimentos sociais, pautada em políticas universalistas dos direitos humanos. Na concepção capitalista, ao atender as reivindicações dos movimentos sociais significa fazer a sociedade acreditar nas conquistas e acalmar nas reivindicações, mas não significa que a prática dessa normatização mudou a atual configuração social.

É necessário ter a clareza que a política pública é o resultado das intenções neoliberais adotadas pelo Estado Nacional, de processos históricos de globalização realizados, mesmo sem importar com qual qualidade ele será efetivado.

A ampliação do atendimento escolar na sala de aula comum de crianças com necessidades especiais compreende a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI/2008 pontos fundamentais para compreendermos o Atendimento Educacional Especializado – AEE, onde define que: A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL/MEC, 2008).

A matrícula da criança na escola comum é somente o primeiro passo da educação inclusiva e que já vem acontecendo no território brasileiro. Tendo como premissa a diversidade reconhecendo os problemas enfrentados pelo sistema de ensino que precisam ser reformulados como o aspecto pedagógico, curricular e avaliativo, capaz de valorizar os mais diversos alunos com suas peculiaridades e diversidades pessoais, intelectuais, econômicas.

De acordo com a LDB 9394/96, em seu Art. 11, Parágrafo I é de responsabilidade dos municípios “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos estados”. A política de educação inclusiva tem a concepção de sujeito a partir de sua especificidade, potencialidade e individualidade, tendo como preceito fundamental o respeito à diferença, a diversidade na peculiaridade e afirmando que “o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos

os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (MEC, 2008).

A compreensão ao sujeito incluído suscita o respeito a seus interesses, cada característica que se diferencia das demais pessoas e “[...] a escola comum é o ambiente mais adequado para garantir [...] a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos em geral” (MANTOAN, 2006, p. 27).

Emerge a necessidade das escolas se estruturarem para incluírem todos os educandos, envolve a significativa mudança tanto nos aspectos estruturais da escola como nos espaços pedagógicos, possibilitando para o aluno o desenvolvimento de suas potencialidades, encarando o aluno, com ou sem deficiência, como um ser que pensa que deseja e que também constrói independentemente das limitações impostas em sua natureza.

O diferencial da educação inclusiva é que a criança deve receber a educação sistematizada na sala de aula comum, com condições asseguradas de metodológicas, recursos pedagógicos e de acessibilidade para que seja desenvolvida sua aprendizagem. Não é mais a criança que deve ser responsabilizada pelos seus déficits, mas é a escola que precisa se reestruturar para estar preparada para educar a todos (FACION, 2008).

Acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB n° 2/2001, no artigo 2° determina que: “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (MEC/SEESP,2001).

5.3. FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICA:

A abordagem cognitivista-interacionista de Piaget trabalha fundamentalmente a interação do sujeito com o que lhe é externo no processo de conhecimento vendo-o como sujeito ativo na aquisição da aprendizagem.

Para Piaget o sujeito não é uma tábula rasa de conhecimento pronto e acabado, mas sim um ser ativo que interage com o meio para construir o conhecimento. Cada vez que se ensina prematuramente a uma criança algo que ela poderia ter descoberto por si, ela fica impedida de inventar e, por isso, de compreendê-la completamente (Jean Piaget, 1937).

A teoria sócio-histórica de Vigotsky tem como referência o ambiente cultural onde o homem nasce e se desenvolve e que o processo de construção do conhecimento se dá por meio da interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sociocultural onde vive.

Em se tratando da pessoa com deficiência Vigotsky nos certifica de que é o meio social que pode facilitar ou dificultar a criação dos novos caminhos de desenvolvimento, e que na verdade, o defeito não está no indivíduo, pois “uma criança que tem um defeito não é necessariamente deficiente, estando seu grau de normalidade condicionado à sua adaptação social”.

Respaldo no princípio da inclusão, o CAEPD busca a superação do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, atuando de forma complementar, consoante às necessidades específicas dos alunos, levando-os a desenvolver os aspectos cognitivos, sociais, psicomotores, afetivos e culturais no processo de aprendizagem.

6. VISÃO DE FUTURO:

Tornar-se uma referência nos serviços de Atendimento Especializado no Município, ofertando serviços de educação, saúde, assistência social, esporte, cultura, assessoria jurídica, profissionalização , formação e lazer, capacitando a pessoa com deficiência e seus familiares para a conquista da cidadania.

7. MISSÃO:

Oferecer serviços de defesa de direitos, educação, saúde, trabalho, esporte, arte – cultura e formação continuada, proporcionando espaços de atendimento complementar no contraturno a escolaridade, possibilitando ao público alvo novas conquistas de espaços inclusivos, melhorando a qualidade de vida e dignidade.

8. GESTÃO INSTITUCIONAL:

8.1. DA DIRETORIA EXECUTIVA, CONSELHO ADMINISTRATIVO, CONSELHO FISCAL E CONSELHO CONSULTIVO DA APAE – MARANGUAPE.

DIRETOR	CARGO	ESCOLARIDADE
Maria Fátima Mesquita Braga	Presidente	Pós-Graduada
Rosimeira Santiago da Silva Oliveira	Vice-Presidente	Graduada
Rosângela Galdino Carneiro	1ª Diretora Secretária	Nível Médio

Desyrer Dantas Uchoa	2ª Diretora Secretária	Pós-Graduada
Eveline Santos da Silva	1ª Diretora Financeira	Pós-Graduada
Maria Silvanira Teixeira Oliveira	2ª Diretora Financeira	Fundamental I (Incompleto)
Luciene Pereira da Costa	Diretora de Patrimônio	Fundamental II
Hádna de Freitas Sousa	Diretora Social	Pós-Graduada
Cristiane Régia de Queiroz Costa	Conselheira Administrativa	Pós-Graduada
Elizangela Silva Brito Santiago	Conselheira Administrativa	Nível Médio Incompleto
Fernando Ferreira Belém	Conselheiro Administrativo	Pós-Graduada
Francisca Silvania Andrade da Silva	Conselheira Administrativa	Nível Médio
Francisco José Arruda de Almeida	Conselheiro Administrativo	Fundamental II
Ma. das Graças Mendes Damasceno	Conselheira Fiscal (Titular)	Nível Médio
Francisca Sirone Aucência Freire	Conselheira Fiscal (Titular)	Pós-Graduada
Maria Erleide Ferreira de Paula	Conselheira Fiscal (Titular)	Nível Médio
Maria Salete dos Reis Lopes	Conselheira Fiscal (Suplente)	Fundamental II (Incompleto)
Antônia Célia Lourenço Bezerra	Conselheira Fiscal (Suplente)	Pós-Graduada
Rita de Sousa Teixeira	Conselheira Fiscal (Suplente)	Fundamental I (Incompleto)
Maria Virginia Fernandes de Queiroz	Conselheira Consultiva	Pós-Graduada

Obs: A Gestão da APAE é formada por Diretores Voluntários eleitos pelos sócios em Assembleia Geral Ordinária, de três em três anos, conforme artigo 57 ao 60 do Estatuto da APAE Maranguape.

8.2. DO CENTRO DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS - CAEPD:

NOME	ESCOLARIDADE	CARGO
Maria Edioneida Farias de Sousa	Graduação: Pedagogia; Pós-graduada em Gestão Escolar, Metodologia do Ensino Fundamental e Médio; Cursando Atendimento Educacional Especializado.	Diretora - Servidora Estadual Efetiva (SEDUC)
Eveline Santos da Silva	Graduação: Pedagoga – Pós-graduada em Educação Inclusiva.	Coordenadora Pedagógica - Voluntária
Sara Martins Silva	Cursando Telemática	Diretora Financeira – Funcionária da APAE.
Severina Pereira da Silva Neta	Graduação: Licenciatura em Teologia; Técnico em Secretariado Escolar.	Secretária Escolar - Funcionária da APAE

OBS: A nomeação dos gestores do Centro se dá através da escolha da Diretoria Executiva da APAE- Maranguape.

8.3. CORPO DOCENTE DO CENTRO DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS:

A LDB 9.394/96 rege em seu Art. 59 que “*os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais os professores com especialização adequada em nível médio ou superior para os atendimentos especializados, bem como, professor do ensino regular, capacitados para integração desses educandos na classe comum*”, considerando tal realidade, este profissional precisa estar em permanente busca de aperfeiçoamento profissional.

Os profissionais do CAEPD já se encontram de acordo com o previsto na legislação; além dos cursos específicos, continuam participando de formação continuada na própria APAE e demais Instituições parceiras como: Ministério da Educação e Cultura, Universidade Federal do Ceará - UFC, Universidade Estadual de Educação – UECE, Instituto de Educação do Ceará, Secretaria Municipal de Educação, Federação Nacional das APAES, Universidade Vale do Acaraú em Fortaleza (Unidade Júlia Jorge), Faculdade da Aldeia de Carapicuíba-PALC (Polo de extensão do Montese/Fortaleza-Ce).

Reforçamos dizendo que a prática do profissional lotado no CAEPD exige formação continuada constante para que sua atuação seja exitosa com alunos, familiares, comunidade interna e externa e em especial, com os profissionais das escolas regulares (onde os alunos estão incluídos).

8.3.1. SITUAÇÃO GERAL DOS DOCENTES NO CAEPD:

DOCENTES	QUANTIDADE
Número geral de docentes	07
Número de professores que exercem a função docente no Atendimento Educacional Especializado e Atendimento Especializado Complementar Específico.	07
Formação inicial para o exercício da docência - Pedagogia/ Geografia	01 – Pós - graduação em Português/Pedagogia 06 - Graduação em Pedagogia.
Formação específica dos professores para o AEE – Pós-graduação em Educação Especial e Educação Inclusiva.	03 – Pós-graduação em Educação Inclusiva. 01-Cursando Educação Inclusiva. 03 – Cursando AEE.
Carga horária dos professores	200 horas (cada profissional)
Vínculo de trabalho	SEDUC e SME de Maranguape.

8.3.2. IDENTIFICAÇÃO DOS DOCENTES NO CAEPD:

Nº	NOME	FUNÇÃO	FORMAÇÃO	FORMAÇÃO ESPECÍFICA	C/H (hs)	VINCULO
01	Antônia Eliana Lima Viana	Professora do AEE	Licenciatura plena em pedagogia e Português.	Pós-Graduada em Educação Inclusiva.	200	Servidor público municipal - efetiva
02	Maria Goreth Barroso de Oliveira	Professora da Oficina de Produção	Licenciatura plena em pedagogia.	Cursando Pós - Graduação em Atendimento Educacional Especializado.	200	Servidor público municipal - efetiva
03	Danieli Rodrigues dos Santos	Professora do AEE	Licenciatura plena em Pedagogia.	Pós – Graduada em Educação Inclusiva.	200	Servidor público municipal - efetiva
04	Leila Ruth de Menezes Gomes	Professora do AEE	Licenciada em Geografia.	Especializada em Educação Inclusiva em nível de pós-graduação	200	Contrato Temporário/SEDUC
05	Maria de Fátima Avelino dos Santos	Professora de Artes	Licenciatura plena em pedagogia.	Pós-Graduação: Atendimento Educacional Especializado (cursando) e Psicopedagogia (Cursando)	200	Contrato Temporário/SEDUC
06	Maria Lenir da Silva	Professora da Estimulação Precoce	Licenciatura plena em pedagogia.	Cursando a Pós Graduação em Educação Especial Inclusiva.	200	Contrato Temporário/SEDUC
07	Ana Alice Coutinho de Araújo	Professora da Brinquedoteca	Licenciatura plena em pedagogia.	Pós-Graduada em Psicopedagogia e Cursando Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado.	200	Contrato Temporário/SEDUC

9. COMPETÊNCIA DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DO AEE E NA INTERFACE COM OS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR - (Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 9/2010, de 9 de abril de 2010).

As competências definidas abaixo estão em consonância com o público atendido no CAEPD.

9.1. COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DO AEE:

- Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma e a carga horária individual ou em pequenos grupos;
- Implementar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e demais ambientes da escola;
- Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que este vivencia no ensino comum, a partir dos objetivos e atividades propostas no currículo;
- Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares;
- Orientar os professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;
- Desenvolver atividades do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos, tais como: ensino da Informática acessível; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa - CAA; ensino do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva - TA e demais recursos/atividades favoráveis ao desenvolvimento do aluno;
- Realizar atividades que estimulem o desenvolvimento dos processos mentais: atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem, entre outros;
- Proporcionar ao aluno o conhecimento do seu corpo, levando-o a usá-lo como instrumento de expressão consciente na busca de sua independência e na satisfação de suas necessidades;

- Propiciar a interação dos alunos em ambientes sociais, valorizando as diferenças e rechaçando os preconceitos;
- Mediar cursos de formação continuada para os professores da rede regular de ensino;
- Socializar devolutiva dos resultados dos seus alunos aos demais profissionais lotados nos atendimentos especializados complementares específicos, gestão do CAEPD e familiares.

9.1.1. COMPETÊNCIA DO PROFESSOR DO AEE NA GESTÃO DA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL:

- Dar especial atenção aos aspectos que podem potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante;
- Eliminar as barreiras que dificultam a aprendizagem desse estudante;
- Elaborar o plano de ação bimestral e apresentar nos encontros técnicos pedagógicos com o objetivo de viabilizar a execução das ações planejadas para o Atendimento Educacional Especializado – AEE;
- Elaborar e executar o plano de atendimento especializado, avaliando a funcionalidade dos recursos pedagógicos e de tecnologias assistivas;
- Organizar o tipo e o número de atendimento aos estudantes na sala de recursos multifuncionais.

9.1.2. COMPETÊNCIA DO PROFESSOR DO AEE NA GESTÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM:

- Organizar situações de aprendizagem no espaço da sala de recurso multifuncional, bem como na interlocução com o professor do ensino comum, de acordo com a demanda especificada no atendimento especializado do CAEPD, conforme as especificidades abaixo:

a. Deficiência Múltipla:

- Identificar os aspectos de como se apresentam a deficiência e definir sobre os recursos pedagógicos a serem utilizados;
- Avaliar e identificar a necessidade de adequação postural e mobilidade;
- Auxiliar o estudante e aproveitar seu potencial motor para a aprendizagem;
- Envolver-se na formação de parcerias com profissionais que poderão auxiliar na definição e confecção de recursos que se refere à adequação e mobilidade;

- Envolver, imprescindivelmente, a família e o próprio estudante na tomada de decisão sobre o melhor recurso tecnológico e/ou mobilidade;
- Conhecer e auxiliar o estudante com Recursos Pedagógicos Acessíveis, Comunicação Alternativa/Aumentativa;
- Conhecer recursos de acessibilidade ao computador com programas específicos e periféricos;
- Reconhecer e identificar materiais pedagógicos de baixa ou alta tecnologia que promovam acesso ao conteúdo pedagógico;
- Identificar formas adequadas de acompanhamento do uso dos recursos alternativos em sala de aula comum;
- Proporcionar ao educando maior qualidade de vida escolar, independência na realização de suas tarefas, ampliação de sua mobilidade, comunicação e habilidades de seu aprendizado.

b. Deficiência Intelectual:

O estudante com deficiência intelectual enfrenta barreiras para lidar com o saber em geral, fato que reflete preponderantemente na construção do conhecimento escolar.

O acesso ao conhecimento não depende de suportes externos ao sujeito, mas tem relação com a saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber, onde o movimento de passagem da ação ao pensamento favorece a interiorização e a tomada de consciência do conhecimento. Considera-se que o professor do AEE estimule o desenvolvimento, identifique os limites e potencialize a aprendizagem, considerando as atribuições a seguir:

- Privilegiar o desenvolvimento e a superação dos limites intelectuais;
- Privilegiar o exercício da atividade cognitiva através de situações que favoreçam a passagem da ação ao pensamento;
- Proporcionar situações em que o aluno experimente a capacidade de autorregular a própria aprendizagem;
- Planejar estratégias para cada situação de aprendizagem e aplicá-las, controlar o processo de utilização e avaliá-la para detectar erros que tenham sido cometidos e modificar;
- Planejar atividades que desenvolvam a capacidade de generalizar ou transferir uma aprendizagem a novas situações;

- Propor atividades de acordo com as potencialidades dos alunos, no sentido de possibilitar a vinculação com o êxito.
- Ser capaz de avaliar a necessidade de Currículo Natural Funcional para a vida prática, e habilidades acadêmicas funcionais, diante de situações de diagnóstico;
- Identificar materiais didáticos facilitadores da aprendizagem como alternativas de se atingir o mesmo objetivo proposto para sala do ensino comum, levando em conta os limites da deficiência;
- Identificar habilidades básicas e específicas de autogestão visando o mercado de trabalho;
- Reconhecer situações de favorecimento da autonomia do educando com deficiência intelectual.

c. Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD:

Os estudantes com TGD apresentam prejuízos na comunicação, no compartilhamento social e na flexibilidade mental, de maneira exacerbada e se classificam em diferentes transtornos, que têm em comum as funções do desenvolvimento afetado qualitativamente e podem levá-los a estabelecer rotinas inadequadas.

Os transtornos são identificados como: Autismo, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação, conforme as documentações do MEC/SECADI.

O professor de AEE deverá:

- Compreender os fundamentos de cada estratégia para que ela possa ser flexibilizada mediante o conhecimento sobre o aluno – quem ele é para além do transtorno que apresenta;
- Oferecer estímulos sensoriais e afetivos provenientes da relação com o meio ambiente e a sucessão de vivências cognitivo-emocionais nas relações afetivas e sociais, associadas aos ajustes com o ambiente;
- Oferecer vivências e aprendizado cotidianos fazendo com que, ao longo do desenvolvimento, as aquisições cognitivo-emocionais tenham um correspondente neurobiológico;
- Oportunizar experiências psicomotoras de desenvolvimento das funções mentais e investir no potencial de cada um.

- Proporcional à identidade do sujeito entre o presente e realidade vivida, subsidiando entre a compreensão da realidade e propor alternativa de atuação e valorização desse desafio;
- Facilitar a familiarização no ambiente escolar, com ajuda de outra pessoa, proporcionando uma sistematização (rotina) do cotidiano do estudante, para que seu comportamento possa ir se transformando;
- Integrar o estudante com os colegas, estimulando o envolvimento e espontaneidade na tentativa do mesmo participar da rotina da escola, demonstrando que a exposição ao meio social é condição de desenvolvimento para qualquer ser humano;
- Proporcionar ao núcleo gestor e professores reconhecimento de que a escola é o espaço de aprendizagem que propicia a aquisição da autonomia em relação às próprias necessidades, tornando uma oportunidade de exercício em um ambiente social diferenciado e mais amplo do que a família;
- Estimular o estudante a permanência no ambiente escolar, por se só representar uma exposição a situações problema que poderão fazer emergir competências ainda não adquiridas;
- Fazer interlocução e parceria entre a escola, AEE e família de forma sistemática, dando retorno sobre todo e qualquer progresso apresentado pelo estudante no ambiente escolar, evitando a tendência de se relatarem apenas as dificuldades vividas com o estudante, entendendo que pequenos avanços são extremamente importantes para a família;

9.1.3. COMPETÊNCIA DO PROFESSOR DO AEE NO ACOMPANHAMENTO COM O ALUNO NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL:

Consiste no desenvolvimento de ações que visam o progresso na aprendizagem do aluno, bem como sua melhor interação no espaço escolar, devendo:

- Realizar com base em um plano de atendimento educacional especializado-AEE individual;
- Realizar o plano de AEE consistindo na previsão de atividades que devem ser realizadas com o aluno na sala de recurso multifuncional, além da orientação ao professor da sala de aula comum quanto à avaliação da aprendizagem, adaptação e ao uso de materiais;
- Articular o professor do AEE com outros profissionais que possam dar suporte às necessidades específicas dos estudantes;
- Interagir com a família no sentido de construir as condições propícias ao desenvolvimento e aprendizagem desses estudantes;

- Avaliar permanentemente a evolução do estudante nos diferentes espaços educacionais e redimensionamento das ações educacionais;
- Elaborar e organizar um plano do AEE com base nas informações obtidas sobre o estudante e a problemática vivenciada por ele através do estudo de caso;
- Proporcionar ao estudante o contato com as mais variadas formas de comunicação;
- Organizar situações em que o estudante seja provocado a se expressar oralmente através de descrições de imagens, fotos, recontos orais e relatos de experiências;
- Propor a realização de jogos que demandem desafios, favorecendo o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas;
- Favorecer o desenvolvimento motor do estudante e organizar variadas propostas de atividades que permitam aos estudantes manifestarem livremente suas habilidades motoras;
- Realizar ações específicas no sentido de ajudar o estudante a superar dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita;
- Deve no acompanhamento priorizar a criação de situações-problemas que possibilitem ao aluno buscar alternativas de soluções.

9.2. COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DO AEE NA INTERFACE COM O ENSINO REGULAR:

9.2.1. COM A GESTÃO ESCOLAR:

- Apresentar a gestão escolar o processo de gestão da sala de recurso multifuncional;
- Interagir e avaliar com a gestão escolar as ações, os indicadores da educação especial e recursos de acessibilidade bem como, a importância da participação de todos os atores envolvidos com o aluno durante o processo;
- Apresentar o plano de desenvolvimento individualizado do aluno e assegurar a viabilidade da realização do plano;
- Socializar com a gestão escolar as ações desenvolvidas interna e externamente pelo profissional do AEE (cursos, oficinas, seminários, estudos, encontros pedagógicos, outros) e avaliando a contribuição destas na realização do plano de atendimento pelo profissional.

9.2.2. COM A FAMÍLIA:

- Conscientizar a família sobre a importância do AEE e conquistá-la a fim de potencializar o trabalho desenvolvido pelo professor executando, com presteza, o que for competência do núcleo familiar;
- Iniciar o processo de avaliação com a família a partir da entrevista e/ou visitas domiciliares;

- Identificar e entender as fases emocionais que cada membro da família passa individualmente e coletivamente;
- Identificar a partir da conclusão da avaliação inicial a necessidade de encaminhamentos e/ou parcerias com instituições fins ou profissionais especialistas que orientem as famílias sobre as condições clínicas, funcionais, adaptativas ou de direito do seu filho;
- Orientar as famílias sobre os serviços clínicos ou especializados para o filho oferecidos no município ou em outros locais;
- Realizar devolutivas junto às famílias sobre a avaliação inicial;
- Oportunizar as famílias uma avaliação sobre o atendimento do profissional e do AEE;
- Envolver as famílias em todos os processos (identificação, planificação e complementação ou suplementação).

9.2.3. COM A INTERLOCUÇÃO DO PROFESSOR DE SALA DE AULA REGULAR:

- Acompanhar, sistematicamente, obtendo informações sobre o desempenho do estudante na sala de aula do ensino regular, seu envolvimento em outros ambientes e sobre a organização dos espaços físicos da escola;
- Promover, em momentos específicos para interlocução, o conhecimento do professor sobre práticas e estratégias que favoreçam a aprendizagem e a participação dos estudantes nas atividades escolares;
- Subsidiar, quando necessário, professores e famílias na criação, de materiais de suportes pedagógicos, tecnologia assistiva e de acessibilidade utilizados para o acesso ao conhecimento pelo estudante em sala de aula regular.

9.2.4. COM O ALUNO NA SALA DE AULA REGULAR:

- Na sala de aula do ensino regular deve ser observada a forma como o estudante se relaciona com o conhecimento e com os colegas, verificando seu funcionamento durante a realização das atividades e se ele trabalha de modo autônomo ou dependente;
- Em colaboração com o professor de sala de aula o professor do AEE verifica se há necessidade ou não de algum ajustamento de material ou de ações que favoreçam a aprendizagem desse estudante nos diferentes ambientes da escola

9.2.5. COM O PROFISSIONAL DE APOIO DE SALA DE AULA REGULAR:

- Identificar, a partir de sua demanda indicada, a necessidade e quantidade existentes de apoios em sua área territorial escolar;

- Realizar a interlocução com o profissional de apoio sobre as experiências e perspectivas;
- Orientar sobre a sua função e importância no processo de participação no AEE;
- Estar motivado para melhorar a sua prática funcional, valorizando a sua participação e contribuição em todas as etapas do AEE;
- Observar a atuação desse profissional em vários âmbitos escolares e a relação deste com o aluno, família e profissionais envolvidos;
- Solicitar a gestão da escola o apoio para o aluno quando necessário;
- Planejar e realizar a devolutiva do processo avaliativo do aluno pelo AEE para a escola e família com a participação do profissional de apoio;
- Organizar e avaliar com o profissional de apoio o tipo, o número e quantidade de alunos que o mesmo pode atender;
- Definir e planejar com o profissional de apoio os horários de estudos e devolutivas do aluno, assim como, avaliar e orientar os instrumentais de interlocução com o AEE.

9.3. COMPETÊNCIAS DOS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO COMPLEMENTAR ESPECÍFICO:

- Realizar o plano específico do seu atendimento, consistindo na previsão de atividades que devem ser realizadas com o aluno, além da orientação ao professor da sala de aula comum quanto à avaliação da aprendizagem, adaptação e ao uso de materiais (usando como parâmetro o tipo de atendimento especializado específico da sua lotação);
- Articular junto ao professor do AEE para que possam dialogar sobre o aluno e dar suporte às necessidades específicas dos mesmos;
- Interagir com a família no sentido de construir as condições propícias ao desenvolvimento e aprendizagem desses alunos;
- Avaliar permanentemente a evolução do aluno nos diferentes espaços educacionais e redimensionar ações educacionais;
- Elaborar e organizar um plano de desenvolvimento individual com base nas informações obtidas sobre o aluno e a problemática vivenciada por ele através de estudo de caso;
- Proporcionar ao aluno o contato com as mais variadas formas de comunicação;
- Socializar nos encontros pedagógicos mensais, devolutivas aos profissionais do AEE e Gestão do CAEPD, sobre os resultados obtidos em seus atendimentos.

9.3.1. QUADRO GERAL DA SITUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS NÃO DOCENTES:

São profissionais que realizam os serviços no CAEPD assumindo as responsabilidades: administrativas, jurídica, contábil, assistência social, terapêutico e apoios administrativos e gerais (Ver tabela abaixo):

PROFISSIONAIS NÃO DOCENTES	QUANTIDADE
Número de profissionais que não exercem a função docente	14
Formação desses profissionais	Ensino Médio e Ensino Superior
Carga horária	200 horas (cada funcionário)
O vínculo de trabalho	CLT - Servidor público municipal concursado- Voluntário

9.3.2. IDENTIFICAÇÃO DOS PROFISSIONAIS NÃO DOCENTES DO CAEPD:

Nº	NOME	FORMAÇÃO	C/H	FUNÇÃO	VINCULO
01	Antônia Aracy de Oliveira Cavalcante	Ensino médio	200	Agente Administrativo	Servidor CLT/APAE
02	Antonio de Sousa	Ensino Médio	200	Motorista	Servidor público municipal concursado
03	Edmilson Guedes da Silva	Ensino médio	200	Vigia	Servidor público municipal concursado
04	Francisca Liduina Teixeira Holanda	Ensino Médio (Incompleto)	200	Merendeira	Servidor CLT/APAE
05	José Evaldo Lopes Filho	Ensino médio	200	Vigia	Servidor público municipal concursado
	Lorena Fialho de Sousa	Recursos Humanos (cursando)	200	Agente Administrativo	Servidor CLT/APAE
06	Rosângela Lima Fialho	Pedagogia (cursando)	200	Serviços gerais	
07	Rosa Maria de Almeida Lopes e Silva	Serviço Social	200	Assistente Social	Servidor CLT/APAE
08	Ana Karine Souza da Silva	Terapia Ocupacional		Terapeuta Ocupacional	Servidor CLT /APAE
09	Sara Martins Silva	Telemática (cursando)	200	Diretora Administrativa Financeira	Servidor CLT
10	Tirciane Lea Moura Freitas	Ensino médio	200	Agente Administrativo	Servidor CLT
11	José Ricardo Teixeira Abreu	Contador	-	Contador	Prestador de Serviço
12	Maria Virginia Fernandes de Queiroz	Terapeuta Ocupacional	-	Voluntária	-
13	Diva Verushka Alves Pinheiro	Advogada	-	Voluntária	-
14	Maria Regina Janser Alcântara	Advogada	-	Voluntária	-

10. MATRÍCULAS DOS ALUNOS NO CAEPD:

10.1. MATRICULADOS NO CAEPD POR FAIXA ETÁRIA OU MODALIDADE NO ENSINO REGULAR:

Para ingressar na instituição o aluno passa por uma avaliação sócia familiar com a assistente social, pedagoga especialista e posteriormente, conforme os critérios analisados pelos profissionais (nos aspectos: socioeconômico, cognitivos, sócio afetivos e psicomotores), ele é encaminhado para os atendimentos em busca do desenvolvimento das habilidades específicas e principalmente, da autonomia.

Salientamos que os alunos matriculados no AEE, necessariamente pertencem ao público incluído nas escolas regulares do Município e recebem atendimento no CAEPD tanto no AEE, como nos atendimentos especializados complementares específicos (ver tabela abaixo).

10.2. MATRICULA NO AEE E ESTIMULAÇÃO PRECOCE POR CATEGORIAS DO CENSO ESCOLAR MEC/INEP (Ver tabela abaixo):

TABELA 1 -

Matrículas no AEE por faixa etária e por etapa ou modalidade do ensino regular

Faixa Etária	Nº alunos AEE	ETAPA /MODALIDADE DE ENSINO REGULAR (CLASSE COMUM)									
		Educação Infantil		Ensino Fundamental		E.M	Educação de Jovens e Adultos - EJA		INTEGRADA		E.M
		Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais		Presencial/Semi presencial		Ed.pr of. E.F	Ed.pr of. E.F	
						Etapas					
						E.F 1ª a 4ª	E.F 5ª a 8ª				
0 a 3	07		07								
4 a 5	06		05	01							
6 a 14	40		01	36	03						
15 a 17	05			02	01		02				
18 ou +	21			02		02	15	02			
Total	79		13	41	04	02	17	02			

TABELA 2

Matrículas no AEE por categorias do Censo Escolar MEC/INEP e por etapa ou modalidade do ensino regular

Faixa Etária	Nº alunos AEE	ETAPA /MODALIDADE DE ENSINO REGULAR (CLASSE COMUM)									
		Educação Infantil		Ensino Fundamental		E.M	Educação de Jovens e Adultos - EJA		INTEGRA DA		E.M
		Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais		Presencial/Se mipresencial		Ed. prof. E.F	Ed. prof. E.F	
						Etapas					
						E.F 1ª a 4ª	E.F 5ª a 8ª				
Def. Físico											
Surdo											
Def. Auditivo											
Def. Mental	41		04	20	02	02	12	01			
Def. Visual											
Cegueira											
Baixa Visão	01			01							
Surdocegueira											
Def. Múltipla	28		05	11	02		09	01			
TGD Autismo Classico	09		02	06			01				
TGD/Síndrome de Asperger											
TGD/Síndrome de Rett											
TGD/transtorno Desintegrativo da Infância (Psicose Infantil)											
Altas Habilidades Superdotação											

TABELA 3

Matrículas no AEE por enturmação do Censo Escolar MEC/INEP

TURMA	TURNO	QUANTIDADES DE ALUNOS	TIPO DE DEFICIÊNCIA
A	Manhã	03 alunos	01 Síndrome de Down 01 Deficiência Intelectual

			01 Deficiência Múltipla
H	Tarde	07 alunos	02 Deficiência Múltipla 05 Deficiência Intelectual
B	Manhã	05 alunos	01 Síndrome de Down 03 Deficiência Múltipla 01 Deficiência Intelectual
I	Tarde	05 alunos	01 Déficit cognitivo 01 Síndrome de Down 01 TGD autismo 02 Deficiência Intelectual
C	Manhã	05 alunos	02 Síndrome de Down 01 TGD autismo 01 Deficiência Múltipla 01 Deficiência Intelectual
J	Tarde	05 alunos	01 Síndrome de Down 02 Deficiência Intelectual 02 Deficiência Múltipla
D	Manhã	05 alunos	02 TGD autismo 01 Deficiência Intelectual 02 Deficiência Múltipla
L	Tarde	06 alunos	01 Deficiência Intelectual 01 Deficiência Múltipla 02 Síndrome de Down 02 Deficiência Múltipla
E	Manhã	07 alunos	02 Deficiência Múltipla 04 Deficiência Intelectual 01 Cego unilateral
M	Tarde	06 alunos	02 Deficiência Múltipla 04 Deficiência Intelectual
N	Tarde	06 alunos	01 Síndrome de Down 03 Deficiência múltipla 02 Deficiência Intelectual
F	Manhã	06 alunos	02 Deficiência múltipla 04 Deficiência Intelectual
G	Manhã	05 alunos	02 Deficiência múltipla 03 Deficiência Intelectual
O	Tarde	06 alunos	04 Deficiência múltipla 01 Síndrome de Down 01 Déficit cognitivo
A	Manhã	01 aluno	01 Deficiência múltipla
B	Tarde	01 aluno	01 Síndrome de Down

10.3. MATRÍCULA NO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO COMPLEMENTAR ESPECÍFICO:

O atendimento especializado complementar específico segue a mesma sistemática de matrícula estabelecida pelo AEE e acontece no contra turno da escolar regular (conforme AEE) como forma de ampliar, diversificar os serviços oferecidos aos alunos público do AEE.

Já os alunos que não estão incluídos nas escolas regulares do município por diversos motivos (ausência de políticas públicas do município nos âmbitos setoriais) têm a oportunidade de participarem dos outros serviços chamados Atendimentos Especializados Complementares Específicos com objetivo de proporcionar elevação da auto estima, desenvolvimento das habilidades específicas e acima de tudo independência pessoal e profissional (Ver tabela abaixo).

TABELA 4 - Matrículas no AECE por serviços, enturmação e modalidade.

ATIVIDADE	TURNO	QUANTIDADES DE ALUNOS ESPECIAIS	TIPO DE DEFICIÊNCIA
Estimulação Precoce	Manhã	05	05 Deficiência Múltipla
	Tarde	03	01 Deficiência Intelectual 01 TGD 01 Síndrome de Tunner
Brinquedoteca	Manhã	19	03 Deficiência múltipla 04 Síndrome de Down 11 Deficiência Intelectual 01 TGD autismo 01 Cego unilateral
	Tarde	15	01 Déficit cognitivo 05 Deficiência múltipla 06 Deficiência Intelectual 02 Síndrome de Down 01 Deficiência múltipla
Arte e Educação:	Manhã	14	03 Síndrome de Down 08 Deficiência Intelectual 02 Deficiência múltipla 01 Cego unilateral
1. CriArte – Bijuteiria, decoupage, pintura em tela.	Tarde	19	04 Deficiência múltipla 12 Deficiência Intelectual 03 Síndrome de Down
2. BrincArte – Banda de Música.	Manhã	10	04 Deficiência Intelectual 01 Deficiência físico 01 TGD autismo 01 Transtorno 02 Auditivo 01 Deficiência Física
3. Maculelê	Tarde	07	04 Deficiência Intelectual 01 Deficiência Física 02 Síndrome de Down
	Manhã	27	03 Síndrome de Down

Telecentro -Informática Acessível			15 Deficiência Intelectual 07 Deficiência múltipla 01 TGD autismo 01 Cego unilateral
	Tarde	30	01 Déficit cognitivo 04 Síndrome de Down 16 Deficiência Intelectual 07 Deficiência múltipla 01 TGD autismo 01 Déficit cognitivo / DNPM
Incubadora de Empreendimentos Solidários e Criativo- (Oficina de produção)	Manhã	07	02 Deficiência Intelectual 01 Deficiência Físico 01 TGD autismo 01 Transtorno 02 Auditivo
	Tarde	11	11 Deficiência Intelectual
Esporte (Capoeira)	Manhã	08	02 Deficiência Intelectual 04 Deficiência múltipla 02 Síndrome de Down
	Tarde	09	03 Deficiência Intelectual 01 TGD autismo 01 Deficiência Múltipla 04 Síndrome de Down
Educação Física, Psicomotricidade e Esporte.	Manhã	18	04 Síndrome de Down 04 Deficiência Intelectual 08 Deficiência múltipla 02 TGD autismo
	Tarde	20	01 Déficit cognitivo 02 Síndrome de Down 08 Deficiência Intelectual 08 Deficiência múltipla 01 TGD autismo

11. ORGANIZAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA CAEPD:

11.1. FLUXO DE FUNCIONAMENTO:

O CAEPD inicia suas ações refletindo sobre os resultados do ano anterior e assim, redimensiona as ações para o ano vindouro com objetivo de fortalecer práticas e melhorar serviços.

A matrícula no CAEPD se dá inicialmente dos alunos veteranos, em seguida, dos alunos novatos conforme avaliação inicial realizada pela Assistente Social e profissionais do AEE e AECE. Toda família, no ato da matrícula deve se tornar sócio da Instituição e assumir compromisso de participar dos atendimentos, bem como dos eventos realizados conforme calendário do Centro.

No início de cada ano letivo é realizada a Semana Pedagógica com profissionais lotados no CAEPD, orientada e acompanhada pelo Núcleo Gestor do mesmo.

No decorrer da Semana Pedagógica é construído o Calendário Escolar com participação e envolvimento de todos os profissionais. O momento da Semana Pedagógica também serve para apresentação dos serviços oferecidos pelo Centro aos profissionais novatos (caso exista), planejamento das ações, formação continuada, troca de experiência e fortalecimento da afetividade entre os envolvidos.

Os atendimentos ofertados pelo CAEPD obedecem a características próprias, sendo que conforme a deficiência e avaliação, o trabalho poderá ser feito individual ou em pequenos grupos e ministrado em sessões semanais, sendo o tempo de duração estabelecido conforme a necessidade, podendo variar de acordo com o grau de comprometimentos e conseqüentemente a especificidade de cada aluno. No final de cada atendimento, os profissionais reorganizam os recursos pedagógicos utilizados, bem como visualizam o plano individual do aluno a ser atendido posteriormente. Utiliza para o aprendizado e mediação a troca de experiências, o diálogo constante, a valorização do aluno, as atividades coletivas, jogos, brincadeiras, os recursos específicos acessíveis, técnicas variadas buscando revisar ou resgatar integralmente os alunos.

O AEE e AECE em sua proposta pedagógica identificam as potencialidades, a importância da deficiência, à qualidade das interações e da mediação pedagógica, observa a repercussão das interações sociais e o funcionamento intelectual em situações de aprendizagem, identifica as aptidões sensoriais, observa o comportamento emocional e social e analisa a capacidade comunicativa e as aprendizagens escolares de cada aluno de forma individualizada ou em grupos pequenos em diversos ambientes educacionais, familiar e social.

O planejamento para os alunos que estão no AEE/sala de aula e nos AECE abrange uma sintonia com os conteúdos básicos do ensino fundamental, de acordo o funcionamento

intelectual de cada aluno em situação de aprendizagem, bem como, as observações do professor de sala de aula referenciando aos obstáculos de natureza cognitiva que o aluno encontra para superar os desequilíbrios cognitivos, as próprias respostas dada pelo aluno frente ao atendimento, diz à realidade do conhecimento do aluno. Diante deste contexto, analisa-se potencialidade, os obstáculos cognitivos que dificultam o processo de aprendizagem e os resultados dos alunos, para não culpar o aluno ou isentar a escola do seu papel. A partir deste estudo, planeja as atividades diferenciadas individuais ou em grupos para o AEE, AECE e sala de aula do aluno, as quais propicia um plano de atendimento abordando os mecanismos de aprendizagem, como: a motivação, atenção, memória, transferência e metacognição.

O planejamento dos professores acontece semanalmente, mediante cronograma pré-estabelecido pela gestão e mensalmente, segundo previsão do calendário do CAEPD. A avaliação é permanente, através da observação dos avanços e dificuldades dos alunos, durante todas as atividades realizadas, através de registros diários, evoluções e relatórios mensais. O planejamento é resultado da avaliação diagnóstica individual inicial dos alunos, onde verifica-se suas dificuldades para potencializá-las, conforme suas necessidades educacionais, afetando positivamente os resultados evolutivos dos procedimentos cognitivos (estrutural e funcional) dos alunos.

A proposta pedagógica do CAEPD tem como referencial básico a teoria sócio interacionista de Vigotski, onde o mediador (na pessoa do professor) cabe a tarefa de: motivar, evitar a rotina, liberar o aluno para que ele chegue a sua própria conclusão e para serem sujeitos conscientes de sua autonomia social.

A cada dois atendimentos, em sequência com alunos acontecem um intervalo de 20 (vinte) minutos, o que podemos chamar de recreio. No decorrer desse recreio os profissionais observam e acompanham seus alunos orientando-os quanta higienização, postura e comportamento nas atividades de alimentação, brincadeiras e acima de tudo na socialização com demais alunos, profissionais e família quando solicitada.

A refeição é oferecida conforme especificidade do aluno, obedecendo cardápio sugerido pela família. O valor nutricional deve ser respeitado, bem como os critérios de higiene e hábito.

A família participa de encontros mensais com os professores, para ser informada e/ou orientada sobre os resultados dos filhos, assim como, motivando o espírito de cooperação e de responsabilidade compartilhada, como também os profissionais ouvir sobre evolução dos seus filhos em casa e o que precisa melhorar. É um informativo de mão dupla, as ações, as angústias, as preocupações, são socializadas e compartilhadas.

Também acontecem as devolutivas em encontros sistemáticos com gestão do CAEPD, gestão das escolas regulares, profissionais do Atendimento Especializado Complementar do CAEPD, professores da escola regular e profissionais de apoio de sala de aula, quando o aluno tem apoio em sala, seguindo cronograma do Calendário Escolar.

Visitas domiciliares são realizadas pela Assistente Social, Profissionais dos atendimentos e gestão do CAEPD objetivando conhecer o contexto familiar (social, econômico e cultural), oferecer assistência social e jurídica quando necessita e orientação educacional e funcional em benefício da evolução, melhoria da autoestima, qualidade de vida da família e do filho. Quando a orientação jurídica, palestras informativas, oficinas sobre os direitos e obrigações da família e dos filhos com deficiência, como: curatela, BPC escola, direitos educacionais, saúde, medicação e recursos meios auxiliares de locomoção, entre outros temas específicos, conforme a necessidade da família.

A avaliação dos alunos é usada como meio e não como fim, pois há oportunidade de um novo agir do avaliador, tendo como objetivo principal o crescimento pessoal do aluno. Revestir-se-á das seguintes características: Avaliação Diagnóstica Inicial realizada pelo professor avaliador especializado, conforme serviços ofertados e Avaliação permanente, através da observação e por ter atingido o objetivo proposto pela avaliação diagnóstica, o que permitirá, conseqüentemente, revisar e realimentar o processo educativo;

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola onde o aluno está incluído, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as políticas públicas do município.

11.2. MODALIDADES DE ATENDIMENTO:

O CAEPD oferece 02 (duas) modalidades de atendimento:

- Atendimento Educacional Especializado - AEE

- Atendimento Especializado Complementar Específico – AECE

11.3. PÚBLICO ATENDIDO:

- Aluno com deficiência intelectual, múltipla e TGD;
- Família;
- Comunidade interna e externa.

11.4. ATIVIDADES DOS ATENDIMENTOS:

As atividades são organizadas, planejadas e desenvolvidas nas seguintes estruturas abaixo:

11.4.1. ATIVIDADES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE:

O atendimento educacional especializado é realizado para alunos com deficiência Intelectual, deficiência múltipla e transtorno global do desenvolvimento - TGD, compondo as seguintes atividades:

- Estratégias para o Desenvolvimento de processos Mentais;
- Estratégias para a Autonomia no Ambiente escolar;
- Ensino do Uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa;
- Ensino da Usabilidade e das Funcionalidades da Informática Acessível.

O atendimento no AEE é organizado conforme o tipo e número de atendimento que o estudante necessita, sendo no contra turno, a escolarização.

As atividades do AEE diferenciam-se das salas de aula regular, não substitutiva a escolarização, sendo acompanhadas por instrumentais que viabilizam, registram e avaliam as ações promovendo a formação dos estudantes. Há interlocução e devolutiva dos profissionais do CAEPD aos profissionais das escolas onde há inclusão da pessoa com deficiência no sistema regular de Ensino.

Além do atendimento no CAEPD, faz-se também o serviço do AEE Itinerante para alunos que se encontram hospitalizado, em residência quando impossibilitado (respaldado pelo médico) ou sobre processo judicial de comparecer ao CAEPD a fim de receber AEE.

O Atendimento Educacional Especializado consistem em um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos específicos, organizados institucionalmente.

11.4.2. ATIVIDADES DOS ATENDIMENTOS ESPECIALIZADOS COMPLEMENTARES ESPECÍFICOS:

Os atendimentos especializados complementares específicos são realizados para alunos com deficiência Intelectual, deficiência múltipla e transtorno global do desenvolvimento – TGD e familiares, acima da faixa etária, pessoas com deficiência pertencentes a comunidade envolvida no processo de inclusão ou não no Ensino Fundamental, Médio abrangendo até a 3ª idade.

As atividades desenvolvidas são:

- Estimulação Precoce;
- Brinquedoteca;
- Arte e Educação;
- Educação Física e Psicomotricidade;
- Esporte;
- Telecentro;
- Incubadora de Empreendimentos Solidários e Criativos.

a. ESTIMULAÇÃO PRECOCE:

Atende a crianças de 00 a 03 anos, com objetivo de estimular e promover a criança o CUIDAR – EDUCAR – BRINCAR, conforme os eixos que norteiam a educação infantil estimulando o desenvolvimento neuropsicomotor e as abordagens neurofuncional do desenvolvimento.

b. BRINQUEDOTECA:

É um espaço lúdico, criativo, facilita o prazer de brincar, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do aluno, proporcionando assim situações para que a criança desenvolva uma relação sócia afetiva com o meio a partir de suas vivências. Também desenvolve qualitativamente as experiências sensoriais e motoras através da psicomotricidade, para que a criança possa perceber seu corpo em movimento.

c. ARTE E EDUCAÇÃO:

Estimular a auto expressão, possibilitando o desenvolvimento das potencialidades através da criatividade, flexibilidade, sensibilidade, reflexão e conhecimento (de si mesmo, do outro, do espaço, da sociedade), para agir com perseverança a busca do conhecimento/cultura, no exercício da cidadania adotando hábitos saudáveis em relação a sua saúde e a saúde coletiva. O CAEPD oferece um ambiente lúdico educacional com diversas linguagens artísticas com uma abordagem interdisciplinar, que contribui para o desenvolvimento do pensamento artístico, da percepção estética, ampliando a sensibilidade, a reflexão e a imaginação.

O CAEPD comprometido com a pluralidade da pessoa com deficiência e considerando a arte como expressão e contato com culturas diversas, além de percebermos sua importância no processo de cognição e de reconhecermos sua natureza específica como forma de aprendizado, assim como, a existência de um trabalho sistemático em arte no CAEPD, significa um espaço de estudo, pesquisa e reflexão sobre arte em educação para a pessoa com deficiência e a sua importância.

As atividades desenvolvidas no CAEPD têm como objetivo, desenvolver a psicomotricidade, estimular o desenvolvimento físico, social e cognitivo da criança, através das diversas linguagens artísticas, ter oportunidade de agir livremente sobre um meio físico rico em estímulos e coordenar suas ações no sentido de estabelecer relações entre si e o mundo motor, adquirir conhecimentos sociais que sejam úteis para sua adaptação à vida, expressar-se livremente através da linguagem oral, do desenho, da brincadeira, de faz de conta e outras formas de expressões artísticas, desenvolver a observação e atenção, desenvolver habilidades da utilização dos meios naturais de comunicação (linguagem, visão, audição e tato), despertar a criatividade e desenvolver a intenção com as pessoas com as quais convive.

Os conteúdos trabalhados são: artes visuais e música. As atividades incentivam a criação livre e a utilização de materiais variados, o respeito e a valorização de trabalhos espontâneos, como:

- **DECOUPAGE, BIJUTERIAS E PINTURA EM TELA:**

Projeto realizado em parceria com a Secretaria de Trabalho e Desenvolvimento Social do Estado – STDS, com o objetivo de desenvolver técnicas de habilidades funcionais,

estimular a participação, criatividade e curiosidade, melhoria da coordenação motora, autonomia, oportunizar auto sustentação. O público são pessoas com deficiência e familiares. Os resultados: melhorou a autoestima, o conhecimento de mundo e oficina de produção beneficiando com os produtos e comercialização dos artefatos.

- **BRINCARTE – Viver com Arte:**

Projeto em parceria com a Secretaria de Cultura do Estado – SECULT, com objetivo de produzir instrumentos de precursão, despertar o prazer de ouvir música, cantar, dançar e movimentar-se individualmente e em grupo, conduzindo por sons, melodias e ritmos diversos e proporcionar experiências musicas que exijam a participação do indivíduo inteiro, mobilizando seu corpo, seus sentimentos, sua efetividade, sua inteligência, sua imaginação e sua expressividade.

O projeto se transformou e consolidou em uma banda musical, que possibilitou uma inter-relação entre as pessoas com e sem deficiência da comunidade Apaeana, escolas públicas e comunidade, aprimorando as relações sociais e artísticas. Obtendo os seguintes resultados: superação do grupo de romperem com os desafios pessoais, em grupo, com a família e a sociedade; descobertas individuais e em grupo das potencialidades em música e instrumentos; apresentações em espaços públicos culturais; socialização e o respeito mútuo entre o grupo, bem como desmistificação do preconceito e descobertas das capacidades das pessoas com deficiências.

- **MACULELÊ:**

Um Dança Afro, surgiu do projeto em parceria com a Secretaria de Cultura do Estado – SECULT. Um trabalho específico de expressão corporal e criatividade manifestada pelos alunos. O objetivo é resgatar o movimento primitivo inerente ao desenvolvimento do homem, por meio da sua história e evolução. O trabalho evoluiu com alunos possibilitando a socialização, independência, iniciativa, responsabilidade, autonomia e descobertas das potencialidades próprias e o sentimento de grupo, aumentando autoestima e o desenvolvimento das habilidades psicomotoras.

d. EDUCAÇÃO FÍSICA E PSICOMOTRICIDADE:

A educação física é realizada com os alunos de faixa etária a partir dos 06 anos a idade adulta. São atividades programadas respeitando as diferenças individuais e as potencialidades

do aluno. São estimulados a melhor o desenvolvimento físico, a motricidade, a afetividade, a socialização e a cognição e a aprenderem a sentirem livres, buscar a liberdade para refletir e decidir, para que tome consciência dos seus atos, assumirem responsabilidade e busquem autonomia no pensar e o agir.

É um espaço educativo fundamentada na psicomotricidade, onde os alunos experimentam atividades psicomotoras, através de jogos, vivências corporal diversas, proporcionando aos alunos a oportunidade de desenvolver, estimular determinadas áreas do corpo que permanece na zona de desenvolvimento proximal, procurando ajuda-las a chegar na zona de desenvolvimento real.

Os resultados são significativos na qualidade de vida, principalmente o adoecimento com menos frequência e melhorando nas relações interpessoais, autoestima e autoconfiança, onde, cada um sentindo-se valorizado e capaz, mesmo com limitações pessoais, mas acreditando nas suas potencialidades.

e. ESPORTE:

No CAEPD o esporte educacional tem como objetivo principal promover o desenvolvimento integral do aluno, tendo em vista os quatro pilares da educação: saber, fazer, ser e conviver, favorecendo a formação das competências á cidadania plena, na busca da inclusão e transformação social.

A partir do trabalho desenvolvido com a educação física fundamento no conceito da psicomotricidade, iniciou-se a ideia de dar os primeiros passos para o esporte, já que os alunos expressa o sentimento e desejo de realizar algum esporte. Veio à oportunidade de iniciarmos com a capoeira e em seguida a natação.

• CAPOEIRA:

Pelas características rítmicas da dança Afras e o jogo da capoeira, possibilitou resgatar o processo histórico da nossa cultura. Por meio dessa luta, desfaçada em dança os alunos conseguiram resgatar a autoconfiança e autoestima.

Projeto realizado desde 2007, inicialmente em parceria com a Secretaria de Educação do Município e depois com o com apoio da SECULT. Tem como objetivo desenvolver as habilidades psicomotoras, oferecer um espaço de esporte e arte, agregando valores de cooperação, respeito e limite. O projeto atende a alunos da APAE Maranguape e escolas públicas. Através dessa atividade alcançamos uma boa integração social, melhora na coordenação motora e equilíbrio; conscientização de si mesmo e do mundo que o rodeia; melhoria da auto percepção individual enquanto corpo e mente; superação de limites e o rompimento dos mitos em relação ao preconceito com as pessoas com deficiências; mais atenção e concentração em sala de aula e mais interesse na aprendizagem; um espaço educacional inclusivo.

- NATAÇÃO:

Projeto realizado em parceria com o Atleta Edivaldo Prata, no espaço esportivo em na cidade de Maracanaú. Atendendo a crianças, jovens e adultos com deficiências. Os nossos os alunos se deslocavam da APAE 02 vezes por semana em um transporte acessível para realizá-lo suas atividades. Este trabalho foi idealizado pelo próprio atleta com objetivo de estimular uma atividade esportiva e oportunizar aos nossos alunos o desejo de sonhar e acreditar que o seu corpo pode desde que descubra e acredite. Buscando melhorar a autoestima, o comportamento, as habilidades motoras, além do lazer e da ludicidade.

f. TELECENTRO – TIC-TAC:

Projeto idealizado em parceria com a Fundação Banco do Brasil e o Ministério das Comunicações – Secretaria de Inclusão Digital cujo objetivo maior é de oportunizar o acesso a comunidade um espaço digital e formação ao conhecimento a informática, em especial ao público de pessoas com deficiência seus familiares quer seja da APAE e ou da comunidade. É um trabalho que requer aprendizados específicos, como recursos acessíveis para o publico em condição de deficiência, como: a mesa do computador, o teclado, o mouse e programas específicos, conforme as necessidades do usuário. Além da formação do profissional responsável, que precisa de conhecimento específico para operar as máquinas e mediar com o usuário que necessita da atenção específica.

Estamos formando do profissional para operacionalizar o telecentro nas questões da acessibilidade para o usuário, reque muito estudo e ao mesmo tempo em funcionamento, aplicando atividades de multimídias, interativos na forma de desenho, animações, simulações, muita diversão pedagógicas que auxiliam na construção do aprendizado. Os passatempos interativos são preenchidos na tela do computador e o benefício deste tipo de estratégia educacional é bastante amplo, pois remete o educando a um mundo novo, onde o aprendizado ocorre de forma divertida e estimulante.

Os resultados são de imediato no aluno, demonstrando satisfação, alegria de estar acessando o computador, de expressar seus sentimentos e até mesmos de conversar para aqueles que têm dificuldade de comunicação. As famílias estão acreditando que o filho com deficiência intelectual e paralisia cerebral aprende. É muito rica a experiência.

g. INCUBADORA DE EMPREENDIMENTOS SOLIDÁRIOS E CRIATIVOS:

A Incubadora de Empreendimentos Solidários e Criativos, fundada em 12 de Janeiro de 2011, define sua existência, resgatando inovações de empreendedorismo e criatividade, preconizando o processo educacional profissionalizante, como forma de propiciar o desenvolvimento de aptidões e habilidades as pessoas com deficiência e possibilitando aos mesmos enfrentarem novas situações para a vida produtiva, inclusão social.

Desenvolve a autonomia e a independência do indivíduo por meio de atividades laborais não necessariamente articuladas com o mundo do trabalho formal. Trata-se de uma formação que visa à melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência intelectual, múltipla, TGD, família, voluntários e comunidade, podendo se traduzir em trabalho, emprego ou renda.

11.5. PROTOCOLO DE FUNCIONAMENTO DOS ATENDIMENTOS:

- Orientação para os pais esclarecendo acerca da inclusão no sistema educacional e as perspectivas de melhoria no desenvolvimento dos seus filhos;
- Estruturação da sala de recurso multifuncional para o AEE e AECE;

- Identificar a demanda e o tipo de atendimento;
- Avaliação Inicial (visita e entrevista familiar, observação do aluno em sala de aula, observações do professor, avaliação individual do aluno e/ou profissional de apoio);
- Plano de Atendimento Individual;
- Devolutiva com a gestão do CAEPD, Escola do aluno, família, professor de sala de aula e ou apoio do aluno em sala de aula;
- Atendimento aos alunos;
- Devolutiva ao professor de sala de aula, gestão do CAEPD, escola e professor de sala de aula;
- Planejamento pedagógico das atividades;
- Evolução do aluno mensal;
- Relatório mensal das atividades desenvolvidas;
- Estudo de caso;
- Estudo sobre a gestão dos serviços.

12. OUTRAS ATIVIDADES DO CAEPD:

12.1. ASSISTENCIA SOCIAL:

O **Serviço de Assistente Social** tem por finalidade contribuir para a melhor inserção das pessoas com deficiência e suas famílias na vida social, política e produtiva, com ênfase na educação, saúde, trabalho, cultura e lazer, sendo exercido por um profissional especializado na área.

12.2. TERAPIA OCUPACIONAL

O **Serviço de Terapia Ocupacional** tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento funcional, neuropsicomotor, estimulação sócioafetiva e cognitiva, AVD's (Atividades de Vida Diária), AVA's – Atividade da Vida Autônoma, inclusão social e orientação familiar, sendo exercido por um profissional especializado na área.

12.3. ASSESSORIA JURIDICA:

Tem por finalidade buscar soluções rápidas e eficazes para as necessidades de nosso público, sempre respeitando os princípios éticos basilares da advocacia.

O trabalho em conjunto com Gestão da APAE e CAEPD, assim como demais profissionais (quando solicitado) possibilita um atendimento personalizado, identificando as necessidades de cada aluno/família/profissional, analisando as suas dificuldades de forma específica e propondo soluções para beneficiar globalmente, bem como, assessorando-as quanto a posicionamentos favoráveis ao seu crescimento e expansão, além de proporcionar uma atuação jurídica- preventiva.

Prestam ainda serviços de orientações e acompanhamento de questões envolvendo perícia, laudos, ações cíveis e trabalhistas relativas ao ambiente de trabalho, doenças ocupacionais, laudos de insalubridade, DORT, periculosidade, além de elaboração de quesitos e acompanhamentos de perícias, elaboração de PCMSO e PPRA.

Estamos convictos que os serviços vão de encontro às reais necessidades da APAE. Contamos com duas advogadas voluntárias com experiências comprovadas, que atuam em ambiente de confiança e sigilo profissional, que nos tem ajudado a construir uma base sólida sendo a chave da nossa segurança, crescimento e sucesso.

12.4. FORMAÇÃO CONTINUADA:

Promover um ambiente de formação em Educação, Saúde, Trabalho e Defesa de Direitos para profissionais que desejam especializar-se na área específica sobre pessoas com deficiência ou aprofundar o conhecimento sobre o assunto.

As capacitações são específicas sobre as deficiências trabalhadas, os serviços oferecidos como: o Atendimento Educacional Especializado – AEE, também sobre acessibilidade e defesa de direitos, fomentando os recursos, equipamentos e tecnologias assistivas conforme as necessidades de cada deficiência.

No desenvolvimento do trabalho vão surgindo necessidades de aprofundamento, sede de conhecimento, devido realização de estudo de caso do público atendido. Também por motivo da inclusão dos alunos nas escolas regulares há necessidade de orientar, preparar e oferecer formação continuada aos gestores (das escolas regulares) e demais pessoas envolvidas no processo de inclusão. Os temas abordados nas formações são solicitados pelos profissionais, familiares e comunidade, de acordo com trabalho realizado, vivenciando teoria x prática.

13. INFRAESTRUTURA DO CAEPD:

DESCRIÇÃO ESPAÇO-FISICO	QUANTIDADE
Sala de aula	07
Brinquedoteca	01
Secretária e Diretoria	01
Laboratório de informática	01
Refeitório	01
Cozinha	01
Banheiro	04
Banheiro Adaptados	04
Área de Lazer coberta alpendres	01
DESCRIÇÃO MOBILIARIO EQUIPAMENTOS E RECURSOS ESPECÍFICOS PARA O AEE	QUANTIDADE
Armário cozinha 4 portas em aço	01
Armário 2 portas c/4 prateleiras .Aço	04
Armário 2 portas c/3 prateleiras. Aço	11
Armário 4 gavetas tipo arquivo	03
Mesa Refeição madeira	04
Mesa professor madeira	06
Mesa infantil MDF	04
Cadeira estudante c/braço MDF	16
Cadeira estudante inf.s/braço MDF	05
Cadeira poltrona plástica	40
Cadeira estudante c/braço	33
Quadro branco	06
Colchonete	10
Cadeira de Roda	06
Geladeira 320 L	02
Gelágua Esmaltec	02
Liquidificador industrial	01
Relógio de parede	01
Porta-chaves	01
Pia Cozinha INOX	03
Fogão industrial 6 bocas c/forno	02
Botijão	02
Bebedouro 3 torneiras	01
Maquina de lavar	01
Freezer	01
Ventilador Teto	01
Ventilador Parede	01
Ventilador Coluna	03
Microsistem	08
Retroprojeto	01
TV “29”p	01
TV “21”p	01
Conjunto de mesa Plástica inf.	01
Mesa Plástica	10
Cadeira Plástica sem braço	40

Cadeiras Plásticas com braço	35
Som	01
Flanelógrafo	01
Estante de Madeira	01
Estante de aço	04
Armário de Aço	08
Data show	01
Aparelho de DVD	01
Caixa de som amplificada	01
Computador	15
Mesa para computador	08
Birô s/gaveta	10
Birô c/gaveta	05
Fax	01
Maquina Xerox	01
Espelho Grande	02
Escorregador	01
Quebra Cabeça	10
Jogo da Memória	05
Dominó	05
Jogos de encaixe	03
Alfabeto Móvel E.V.A	01
Teatro de fantoche	02
Kit Trânsito	01
Tapete encaixe	05
Kit Pés e Mãos	02
Kit maquiagem	01
Monta e desmonta	04
Conferindo a altura	01
Coleção livros infantil	06
Gangorra	01
Escorregador	01
Casinha Grande	01
Casinha boneca	01
Centopéia	02
Kit Pula Corda	01
LIVROS DA SALA DOS PROFESSORES	QUANTIDADE
Livros de Pesquisa p/professores	50
Dicionário de Libras	04
Dicionário Língua Portuguesa	03
Atlas	04
Livros Arte e Educação	08
Apostila de Libras	10
PCN	08
Livros em Briller KIT	02
Livro Brincando e aprendendo Ed.Infantil	06
Literatura Infantil Amor p/ vida	20
Livros infante juvenil	120

Livros Didáticos	50
Coleção Baú do professor 3livros cada	02
Coleção Educação e Ação	01
Coleção os novos direitos da Criança	03
Revistas de pesquisas	192
Dvd infantil	20

14. ACESSIBILIDADE DO CAEPD

O Centro de Atendimento Especializado às Pessoas com Deficiência – CAEPD oferece ambientes com condições de garantir acesso, participação, interação e autonomia para todos os públicos atendidos. Acolher as diferenças é tornar o espaço inclusivo. O CAEPD promove um espaço de atendimento educacional especializado e atendimento especializado complementar específico através dos serviços e recursos de acessibilidade, oportunizando ao aluno efetiva participação nas atividades da educação escolar e na sociedade.

O CAEPD proporciona deslocamento no espaço físico, aos lugares e ambientes com suas diferentes atividades, sem precisar fazer perguntas, sem impedimento.

Neste contexto, o CAEPD encontra-se com condições de acessibilidade nos seguintes ambientes:

16.1. ARQUITETÔNICO:

a. VIAS DE ACESSO:

Parada de ônibus próxima à entrada do centro, calçada rebaixada, porta de entrada viável, balcão de atendimento visível a partir da entrada, piso antiderrapante, regular em boas condições, circulações dos ambientes livres dos obstáculos e sinalizados com letras grandes, com contraste de cor, os corredores possuem larguras suficientes para quantidade de alunos que utilizam e portas largas com visor e maçanetas em forma de alavanca, em altura confortável.

b. SALAS DE RECURSO MULTIFUNCIONAL:

As salas possuem ambientes para diferentes atividades de atendimento individual ou em grupo. Existem mesas que permitem o uso dos alunos com cadeira de rodas e outras pessoas com baixa estatura, a mesa dos computadores permitem que o professor e o aluno a

utilizem simultaneamente, existem armários, gaveteiros para guardar os acervos, recursos pedagógicos ao alcance de todos os usuários.

c. SALAS DE ARTES, BRINQUEDOTECA, ESPORTE E PSICOMOTRICIDADE, TELECENTRO:

As salas possuem espaço livre para circulação entre os móveis, as mesas, computadores, pias são livres de obstáculos que impedem a aproximação de pessoas em cadeira de rodas, prateleiras permitam que os objetos sejam alcançados por todos os usuários, substâncias ou instrumentos perigosos estão sempre em armários fechados, brinquedos acessíveis ao usuário atendido e outros.

d. SALA DE ESTIMULAÇÃO PRECOCE:

Sala organizada em vários ambientes, possibilitando a realização de diferentes atividades, o piso com temperatura agradável, não é áspero nem escorregadio, a mesa e cadeira possuem dimensões adequadas e podem ser usada por crianças em cadeira de rodas, existe um espaço com tatame, almofadas, bolas e rolos de Bobath, espelho, brinquedos de estimulação, cadeiras adaptadas, outros.

e. AUDITÓRIO:

O espaço oferece acesso ao cadeirante, mobilidade reduzida e outros, existem cadeiras para destros e canhotos.

f. SANITÁRIOS:

As portas de entrada são largas, o piso antiderrapante, regular e está em boas condições, os sanitários são espaçosos para a circulação e manobra das cadeiras de rodas, os acessórios permitem que todas as pessoas os alcancem, os lavatórios estão em altura confortável e possui espaço inferior livre para a aproximação de uma cadeira de rodas, torneiras são de fácil manuseio sendo de pressionar, os espelhos dos lavatórios são inclinados, a porta do boxe acessível, larga e abre totalmente para fora, as barras de apoio, juntos aos vasos sanitários, estão dimensionadas e posicionadas corretamente e vasos sanitários infantis

para crianças menores. É importante informar que ainda existem sanitários sem adaptação para usuários convencionais.

g. REFEITÓRIOS:

As mesas estão em altura confortável e a posição de seus pés permite a aproximação de cadeiras de rodas integrada às demais, os corredores entre a mesa são largos e permitem a circulação.

h. PÁTIO:

O pátio compreende todos os espaços de recreação do CAEPD, é coberto, possui área bem definida para diferentes atividades, é antiderrapante, nivelado e está em boa condição.

i. SALAS DA DIRETORIA, ADMINISTRAÇÃO E PEDAGÓGICA, SECRETÁRIA, RECEPÇÃO E SERVIÇO SOCIAL:

As salas com todos os espaços acessíveis, antiderrapante, niveladas, permite acesso ao cadeirante para circulação e manobras.

j. INCUBADORA DE EMPREENDIMENTOS SOLIDÁRIOS E CRIATIVOS:

É um espaço confortável, possui espaços bem definidos para realização das atividades, piso antiderrapante, nivelado, permite circulação e manobra de cadeirantes, iluminação adequada, porém há necessidade de melhorar a climatização. É totalmente funcional.

16.2. PEDAGÓGICO E COMUNICAÇÃO:

a. RECURSOS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS ACESSÍVEIS, RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA:

Os recursos pedagógicos são construídos, adaptados ou adquiridos pelos profissionais responsáveis pela Instituição Mantenedora APAE e demais profissionais do CAEPD. Reforçando que os profissionais do CAEPD conhecem todo material para mediação com seus alunos, os quais usam conforme condições individuais.

b. COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA:

Os serviços e recursos da CAA no atendimento educacional especializado e específico são destinados aos alunos do CAEPD que apresentam distúrbios de comunicação: como os paralisados cerebrais (múltiplos), autismo e deficiência intelectual. Os profissionais (professores e terapeutas) avaliam os sinais expressivos dos alunos para a comunicação alternativa e aumentativa, valorizando e mediando com o aluno e família o estabelecimento de uma comunicação mais rápida e eficiente possível, considerando as habilidades sensoriais, visuais, cognitivas e motoras de cada aluno.

As estratégias de recursos elaborados pelos profissionais são de tecnologias simples e fácil acesso para aquisição e mediação (profissionais x aluno x família), como: objetos concretos, fotografias, símbolos escolhidos representando mensagens, recortes de revistas, letras ou palavras escritas para expressar desejos, sentimentos, entendimentos, outros e as prancha de comunicação e pranchas temática de tecnologia simples e computadores com softwares específicos, são construídas conforme a necessidade individual do aluno.

Temos alunos necessitado das altas tecnologias da CAA, como: os vocalizadores, pranchas eletrônicas e outros. Devidos aos desafios financeiros da instituição, bem como uma formação específica com os profissionais, no momento não foi possível serem adquiridos.

16.3. MOBILIÁRIO E EQUIPAMENTOS:

Os equipamentos e mobiliários são garantidos aos alunos com deficiência múltiplas (paralisia cerebral - diplégicos, paraplégicos, tetraplégicos e outros) existentes. Sendo oferecidos os seguintes recursos: cadeiras de rodas manuais, andadores adulto e infantil, órtese funcional favorecendo a escrita (órtese de punho e polegar, órtese de dedos) e AVDs, permitindo-lhe um melhor posicionamento postural, estabilizando a funcionalidade, visando à autonomia e independência dos alunos. Os recursos garantidos são insuficientes para a demanda que necessita.

16.4. TRANSPORTE ESCOLAR:

Contamos com uma Kombi que contribui no traslado dos alunos, deslocando-os de ida e volta de suas residências aos atendimentos no CAEPD, assim como ida e volta as escolas regulares do município (alunos incluídos) e alguns alunos beneficiados para

atendimento no NAPE do Centro Educacional Municipal Deputado Manoel Rodrigues. Os demais alunos (àqueles que não usam a Kombi) recebem passe livre juntamente com acompanhante da Prefeitura Municipal de Maranguape, através da Célula da Educação Especial.

Ressaltamos que alguns ambientes precisam de ajustes, como: pinturas das paredes com contrastes de cores, melhoraria na implementação e sinalização dos ambientes (tátil e sonora), adequação de alguns mobiliários e equipamentos, melhoria na climatização e implantação de um estacionamento sinalizado.

Diante do exposto a instituição está construindo ambientes em conformidade com as leis e normas específicas existentes: ABNT NBR 9.050/2004, ABNT NBR 14.350/1999 e o Decreto Federal nº 5.296/2004 e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ONU-2006.

15. AVALIAÇÃO DO AEE, ATIVIDADES COMPLEMENTARES ESPECÍFICAS:

A avaliação dos alunos é usada como meio e não como fim, pois há oportunidade de um novo agir do avaliador, tendo como objetivo principal o crescimento pessoal do aluno. Revestir-se-á das seguintes características: Avaliação Diagnóstica Inicial realizada pelo professor avaliador especializado, conforme serviços ofertados.

Avaliação permanente, contínua e sistemática através da observação e por ter atingido o objetivo proposto pela avaliação diagnóstica, o que permitirá, conseqüentemente, revisar e realimentar o processo educativo, conforme a necessidade individual de cada aluno, no qual os registros acontecerão semanalmente internamente.

Mensalmente são realizados relatórios de avaliação do desenvolvimento dos alunos nas atividades do AEE e das atividades complementares específicas, do acompanhamento do processo de escolarização dos alunos nas classes comuns e da interface com os professores das escolas de ensino regular. Os registros acontecerão no planejamento semanal, mensal, de acordo com esse Projeto Político Pedagógico.

Ao término de cada semestre, as observações realizadas atinentes ao desenvolvimento do aluno e suas condições de escolarização no ensino regular serão condensadas em um relatório final, o qual será entregue ao responsável/familiar de forma individualizada e sigilosa, com o objetivo de integrar o trinômio: família — CAEPD— Escola, neste processo, visando aprimorar esta ação socioeducativa através do intercâmbio entre os atores envolvidos.

A avaliação pedagógica proposta pelo CAEPD está respaldada na LDB 9394-96 e nas orientações das Diretrizes Operacionais da Educação Especial que recomenda uma avaliação diagnóstica, formativa, contínua e processual.

16. BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Decreto 5.296/04, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI/2008.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 28 fev. 2012. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Disponível no site <http://www.calpe.ced.ufsc.br/eca.pdf>. Acessado no dia 29 de agosto de 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível no site www.mec.gov.br Acessado no dia 29 de agosto de 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/SEESP. Acesso em: 30 de novembro de 2012.]

BRASIL. Resolução nº 217 A (III). Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.

BRASIL. Resolução nº436/2012, de 29 de fevereiro de 2012. Fixa normas a Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado - AEE –dos alunos com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD, Altas Habilidades/Superdotação no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará. Ceará: Conselho Estadual de Educação.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

Conselho Estadual de Educação, Resolução de nº 436/2012, fixas nomas para a Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado.

Decreto legislativo de nº 186, ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (ONU/06).

Estatuto da APAE- Maranguape protocolado e registrado em Microfilme sob o nº 018705, no Cartório Paula Costa 2º Ofício – Maranguape – Ce.

FACIÓ, J. R. (org.). Inclusão escolar e suas implicações. Curitiba: IBPEX, 2005.

Notas Técnica SEESP/MEC nº 19/2010 e nº 62/2011 MEC/SECADI. Considera o atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógico organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar a formação dos alunos no ensino regular.

Vigotsky, Lev Semenovich, 1896-1934. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores/ L.S. Vigotsky ; organizadores Michael Cole.. {et al.}; tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Vigotsky, Lev Semenovich, 1896-1934. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem – São Paulo – Ícone – Ed. Universidade de São Paulo – 1998.

Vigotsky, Lev Semenovich, 1896-1934. Pensamento e Linguagem/ L.S. Vigotsky: tradução Jéferson Luis Camargo. 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ANEXO B – AVALIAÇÃO DO ALUNO



CENTRO DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL
AVALIAÇÃO DO ALUNO

1. IDENTIFICAÇÃO

Aluno: _____

Escola: _____

Professor: _____

Aplicador: _____

2. QUEIXA DA FAMÍLIA:

3. QUEIXA DA ESCOLA:

4. COORDENAÇÃO MOTORA GLOBAL

	SIM	NÃO	CA
DESENVOLVIMENTO GLOBAL E DINÂMICO			
EQUILIBRIO GLOBAL ESTÁTICO			
EQUILÍBRIO GLOBAL DINÂMICO			
DEFINE LATERALIDADE EM SI E NO OUTRO			

IDENTIFICA PARTES DO CORPO			
FLACIDEZ MUSCULAR			
RIGIDEZ MUSCULAR			
CONTROLE DE MOVIMENTOS			
INCOORDENAÇÃO DE MOVIMENTOS			

4.2 COORDENAÇÃO MOTORA FINA

DOMINÂNCIA LATERAL	() SIMPLES		() COMPLEXA
	SIM	NÃO	CA
APRESENTA LIMITE NA PINTURA			
UTILIZA TRAÇADOS RETOS OU COMPLEXOS			

OBS:. _____

4.3 COORDENAÇÃO VISOMOTORA

	SIM	NÃO	CA
PEGA			
SOLTA			
ATIRA			
PREENSÃO PALMAR			
PINÇA			
RASGA			
DOBRA			
MODELA			

AMARRA			
ABOTOA			
ABRE ZÍPER			

OBS:. _____

5. ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

5.1 PERCEPÇÃO

	ASSOCIA	RECONHECE	NOMEIA
SEPARA OBJETOS PELO TAMANHO, COR E FORMA			
DISCRIMINA SONS VARIADOS			
OBSERVA FATOS E RELATOS			

5.2 ATENÇÃO

	SIM	NÃO	CA
CONCENTRA-SE E COMPREENDE ORDENS SIMPLES			
FAZ SELEÇÃO E MANUTENÇÃO DE FOCO			
IDENTIFICA PERSONAGENS			

5.3 MEMÓRIA

	SIM	NÃO	CA
IDENTIFICA O QUE VÊ			

RECONHECE SONS DE ANIMAIS			
DEMONSTRA MEMÓRIA OLFATIVA E GUSTATIVA			
POSSUI MEMÓRIA VISUAL			

5.4 RACIOCÍNIO LÓGICO

	SIM	NÃO	CA
APRESENTA NOÇÃO DE SERIAÇÃO			
TEM NOÇÃO DE QUANTIDADE			
REALIZA SEQUENCIA LÓGICA			
RESOLVE E/OU ELABORA PROBLEMAS COTIDIANOS			

5.5 LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

	SIM	NÃO	CA
EXPRESSA-SE COM CLAREZA			
COERÊNCIA DE PENSAMENTO			
DESCREVE SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE OBJETOS			
EXPRESSÃO GESTUAL OU ATRAVES DE MÍMICA			
APRESENTA NOÇÕES DE ESCRITA			
ASSOCIA RÓRULOS DE EMBALAGENS			
DISTINGUE LETRAS DE NÚMEROS			
ESTÁ EM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LEITURA			

OBS:. _____

6. DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

6.1 SOCIO-EMOCIONAL, AFETIVO E SOCIAL

	SIM	NÃO	CA
APRESENTA INICIATIVA			
REAÇÃO A FRUSTRAÇÃO			
TENDENCIA A ISOLAMENTO			
INTERAÇÃO GRUPAL			
É COOPERATIVO			
DEMONSTRA AFETIVIDADE			
EGOCENTRICO			
IDENTIFICAÇÃO ENTRE EU E O OUTRO			
RELACIONA-SE BEM COM OS COLEGAS			
COLABORA NAS REGRAS DE CONVÍVIO SOCIAL			
DEMONSTRA BOM RELACIONAMENTO NO CONTEXTO SOCIOFAMILIAR			

OBS:.

Interação entre as pessoas da família (Contexto em que vive atividades diárias, opções de diversão e atendimento clínico):

2. Dados Escolares:

Quando iniciou a vida escolar?

Antes de estudar nesta escola, estudava em outra?

() em classe especial Qual?

() Particular, Qual? _____

() Escola comum, Qual? _____

() Sala de Recurso Multifuncional, Qual? _____

3. Impressões da Escola:

Qual a opinião do (a) professor (a) em relação às dificuldades do aluno?

Houve observação específica á respeito do aluno na escola?

Profissionais que atendem:

Nome do profissional	Especialidade	Local

4. Dados Clínicos:

Mãe fez pré-natal durante a gravidez? () Sim () Não

Teve alguma intercorrência, como tombos, tomou remédios sem prescrição médica, passou nervoso em excesso ou teve alguma doença durante a gravidez? () Sim () Não

Quais?

Uso de drogas, álcool e tabagismo durante a gravidez? () Sim () Não

Tipo de parto: () Normal () Cesariana () Fórceps () Gravidez prematura

Como você descreve a gravidez?

A criança saiu com a mãe da maternidade? () Sim () não

5. Desenvolvimento:

Tem diagnóstico? Como foi orientada a família?

Sentou? _____ andou sozinho: _____

Comeu sozinho: _____

Toma banho e se veste sozinho? _____

Tem controle dos esfíncteres? _____

6. Comunicação, socialização e aprendizagem:

Como o filho se comunica e interage com outros pares? Compreende regras, limites e ordens?

A família identifica habilidades, necessidades e dificuldades na vida pessoal e escolar do filho? Quais?

Qual a maior necessidade da família hoje em relação ao filho?

Qual o maior entrave da família em relação a necessidade do filho?

Poderia melhorar essa situação se:

Como é a participação da família na escola?

Quais as expectativas da família em relação ao desenvolvimento e escolarização do seu filho (a)?

Qual a opinião da família sobre a vida escolar do seu filho?

6. Observações:

Profissional do AEE

Pai ou Responsável

Maranguape ____/____/____

ANEXO E - PLANO DE INTERLOCUÇÃO COM O PROFESSOR (PIP)

CENTRO DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL
PLANO DE INTERLOCUÇÃO COM O PROFESSOR- PIP

Professor(a): _____

Aluno(a): _____

Ano: _____ Turno: _____ Data: ____/____/____

1.Necessidades e dificuldades do aluno:

2.Interesses e potencialidades:

3.Necessidades e sugestões do professor:

4. Estratégias pedagógicas em sala de aula:

5. Recursos diversificados:

6. Dificuldades no contexto sócio-familiar:

7. Resultados desejados:

8. Possíveis horários de atendimento para visitas:

Data: ___/___/___ Horário: _____ Local: _____

9. Necessidade de Reavaliação:

Período: _____

Assinatura do professor (a) da sala comum