

ANÁLISE DOS FATORES QUE AFETAM A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O PAPEL DOS AADEEs NA REDE MUNICIPAL DO RECIFE

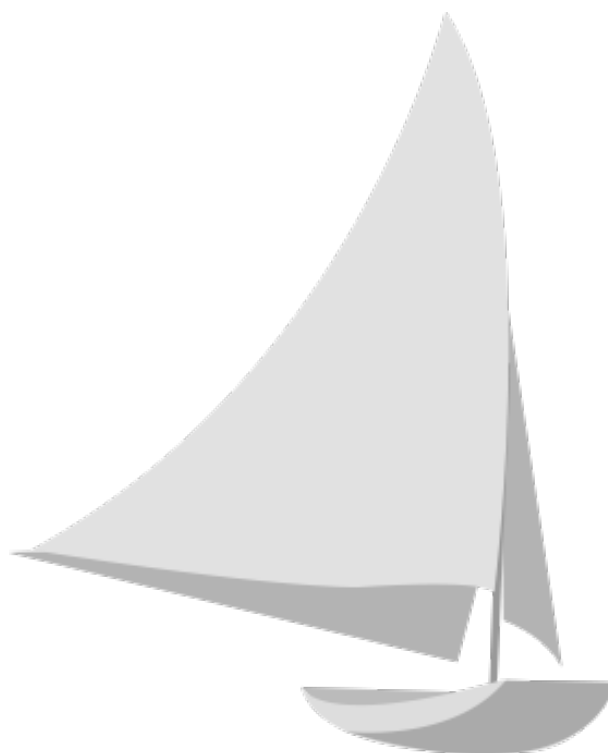
Autoria

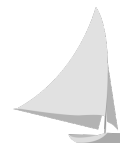
Leonardo Fidelis dos santos - leo.fi.santos@gmail.com
PPGE/UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

BRUNNA CARVALHO ALMEIDA - brunnaca@hotmail.com

Resumo

Este trabalho tem por objetivo analisar a implementação da educação inclusiva na Rede Municipal da Cidade do Recife, com foco no trabalho dos Agentes de Apoio ao Desenvolvimento Educacional Especial (AADEEs). A educação inclusiva tem ganhado atenção como um dos elementos que constituem a qualidade do ensino. No Recife, a administração municipal optou pela contratação desses agentes, como uma possibilidade de suporte para alunos com alguma necessidade educacional específica. O trabalho de Dias, Rosa e Andrade (2015) deu suporte teórico ao estudo, bem como, indicou as categorias de análise. Por meio de pesquisa documental, bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com os agentes, observou-se que, de um lado, há um avanço na contratação de tais profissionais, contudo, ainda há questões que dificultam a realização de seu trabalho, como a indefinição do fazer ou não pedagógico.





ANÁLISE DOS FATORES QUE AFETAM A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O PAPEL DOS AADEEs NA REDE MUNICIPAL DO RECIFE

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar a implementação da educação inclusiva na Rede Municipal da Cidade do Recife, com foco no trabalho dos Agentes de Apoio ao Desenvolvimento Educacional Especial (AADEEs). A educação inclusiva tem ganhado atenção como um dos elementos que constituem a qualidade do ensino. No Recife, a administração municipal optou pela contratação desses agentes, como uma possibilidade de suporte para alunos com alguma necessidade educacional específica. O trabalho de Dias, Rosa e Andrade (2015) deu suporte teórico ao estudo, bem como, indicou as categorias de análise. Por meio de pesquisa documental, bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com os agentes, observou-se que, de um lado, há um avanço na contratação de tais profissionais, contudo, ainda há questões que dificultam a realização de seu trabalho, como a indefinição do fazer ou não pedagógico.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Educação Municipal; AADEE

1.INTRODUÇÃO

A educação é um tema de relevância quando se trata de desenvolvimento de uma nação. No Brasil, a temática tem despertado muitos debates, primeiro em torno do acesso e, mais recentemente, em relação à qualidade. Com o objetivo de ser universal, o sistema educacional brasileiro esbarra em diversos entraves, seja de ordem administrativa ou pedagógica.

Um deles refere-se à descentralização, pois, com ela, os municípios assumem uma parcela significativa da oferta educacional. Contudo, descentralização não significa liberdade para atuar, pois, os municípios necessitam adequar suas ações para atender as diretrizes pedagógicas preconizadas pela administração federal.

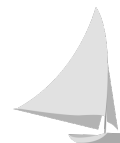
São muitas as normativas que regulam o sistema educacional e, com elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE). Contudo, um sistema educacional para ser considerado de qualidade, dentre outros aspectos, deve considerar a educação inclusiva.

O Fórum Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990), as Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências (1993), a Declaração de Salamanca (1994), a Carta do Luxemburgo (1996), o Enquadramento da Ação de Dakar (2000) e a Declaração de Madrid (2002), são referências internacionais para esse debate e, no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), bem como, o documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (MEC/SEESP, 2001) são parâmetros para a educação inclusiva.

Apesar disso, esses documentos não discorrem sobre o trabalho dos agentes de Apoio ao Desenvolvimento Educacional Especial (AADEEs), ficando estabelecido, somente no ano de 2010, através da Nota técnica do MEC/SEESP/GAB nº 19/2010, suas atribuições, com objetivo de facilitar o processo de inclusão dos alunos.

Nesse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar quais os fatores que colaboram para a efetivação de uma política de educação inclusiva na Rede Municipal do Recife, considerando a ação dos AADEEs.

A partir do trabalho de Dias, Rosa e Andrade (2015), foram elencados os fatores que colaboram para a efetivação de uma política de educação inclusiva, mas, nesse trabalho será dado foco na figura do AADEE.



Por meio de pesquisa documental, bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com os agentes, observou-se que, de um lado, há um avanço na contratação de tais profissionais, contudo, ainda há questões que dificultam a realização de seu trabalho, como a indefinição do fazer ou não pedagógico.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Educação no Brasil

A educação é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade e dos indivíduos que dela participam. No Brasil, a educação constitui-se como um direito social previsto na Constituição Federal de 1988. Em seu art. 205, é expresso que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”.

Para além da Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) são marcados por um debate cujos pontos centrais são: o respeito às especificidades, o combate às desigualdades e o aumento das políticas públicas voltadas às crianças (KRAMER, 2006).

Do sistema educacional brasileiro, o ensino fundamental, a partir Lei 9.394/96 (LDB), torna-se um dos componentes da educação básica, junto à educação infantil e ao ensino médio, sendo até 2009 a única etapa obrigatória na vida escolar (ROCHA, 2011). É necessário frisar que essa obrigatoriedade, tem por objetivo a universalização do acesso e, para ser alcançado, foi necessário investimento na descentralização. Esse processo levou à consequente municipalização do ensino fundamental, garantindo um grande acesso a esta etapa da vida escolar.

Para Rocha (2011), até o fim dos anos 2000, mais de 96% das crianças de 07 a 14 anos estavam matriculadas. Entretanto, o número de concluintes gira e torno dos 63% apenas. Deste modo, faz-se a reflexão de que uma política pública de educação não está associada somente ao acesso à escola, mas, à permanência e conclusão do ciclo escolar, o que também diz respeito à qualidade.

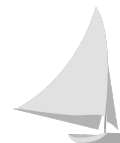
Com o objetivo de melhoria da qualidade do ensino, a gestão do sistema educacional volta sua atenção para a descentralização administrativa da política, responsabilizando estados e municípios em sua oferta. Segundo Dourado (2007), o Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa de Fortalecimento de Conselhos Escolares, são ações desenvolvidas nesse sentido.

Contudo, a universalização e a qualidade da educação precisam ser observadas pelo viés da inclusão. Só assim, o sistema educacional brasileiro não deixará de fora os alunos portadores de deficiência.

2.2 A educação Inclusiva no contexto do sistema educacional

Para Sanches (2005), a ideia de uma educação mais inclusiva ganhou força em decorrência de discussões que culminaram com importantes eventos sobre o tema, principalmente nos anos de 1990 e início dos anos 2000, como o Fórum Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990), as Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências (1993), a Declaração de Salamanca (1994), a Carta do Luxemburgo (1996), o Enquadramento da Ação de Dakar (2000) e a Declaração de Madrid (2002).

No Brasil, a Constituição contempla a população com algum tipo de deficiência, no tocante a educação, trazendo em seu art. 208, inciso I, a afirmação de que é dever do Estado o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Portanto, a educação pública básica, deve fornecer condições necessárias para uma educação inclusiva, como um dos elementos da qualidade no ensino.



A temática da inclusão, que vem sendo pautada nacional e internacionalmente, fomentou a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), bem como o documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (MEC/SEESP, 2001), que deixa espaço para a criação de classes e escolas especiais para o atendimento da população com necessidades especiais, ainda que de forma “extraordinária”, como o próprio texto destaca.

Apesar das possíveis contradições, as políticas de educação inclusiva mostram-se componente importante para a efetiva universalização e atendimento de qualidade a todos os alunos, respeitando suas diferenças e especificidades. Dar condições para a inclusão efetiva é um grande desafio, tanto do ponto de vista estrutural (infraestrutura e recursos humanos), como informacional, no que se refere à compreensão de que o diferente faz parte da sociedade e deve ser acolhido por ela.

2.3 O profissional de apoio à Educação Inclusiva

São diversos os documentos legais, políticos e pedagógicos que trazem em seu corpo referências e indicações sobre a condução das políticas de educação inclusiva, no país: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SECADI, 2008); a LDB; a Lei federal Nº 7.853; o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001 e; a Resolução CNE/CP nº 1/2002.

Numa breve análise, observou-se que tais documentos versam sobre a atuação dos professores, da gestão, da equipe pedagógica, dos profissionais atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais e demais atores, havendo pouca ou nenhuma menção destes profissionais, ligados diretamente aos alunos e, portanto, de fundamental importância na construção de um espaço verdadeiramente inclusivo. A literatura sobre a temática segue o mesmo caminho, havendo pouca alusão a estes profissionais.

Isto posto, considera-se necessário um olhar para os profissionais que atuam diretamente com os alunos especiais. A problematização em relação a sua condição de trabalho e às atividades desenvolvidas são fundamentais para promover a tão almejada inclusão, pois, tais profissionais, no trato diário e direto com esses alunos podem oferecer as condições necessárias para que eles possam ter uma maior chance de desenvolver suas potencialidades, não sendo marginalizados do processo educacional.

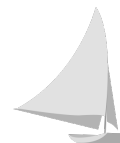
Neste sentido, a Nota técnica do MEC/SEESP/GAB nº 19/2010, ao tratar dos Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino, afirma que esses profissionais são necessários para a “promoção da acessibilidade e para atendimento das necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção”.

Ainda segundo este documento, este apoio deve ser feito de acordo com as necessidades de cada estudante, ou seja, analisando o caráter personalíssimo da condição funcional de cada um e não à deficiência, devido às suas condições específicas. Em contra ponto, o documento cita que não seria atribuição de tal profissional desenvolver atividades educacionais diferenciadas, nem tampouco responsabilizar-se pelo ensino deste aluno.

Diante das questões apontadas acima, nota-se a importância de problematizar sobre a atuação dos profissionais de apoio à educação inclusiva como um ator fundamental na garantia dos direitos à população com deficiência em idade escolar.

3. METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa e utilizará o estudo de caso como método. Sobre tal abordagem, acredita-se que a escolha está baseada nos paradigmas que o pesquisador acredita ser coerente, pois a “pesquisa qualitativa é uma atividade que localiza o



observador no mundo” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17). Desta forma, pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes, conforme anuncia GODOY (1995). Como método, foi escolhido o estudo de caso que, para Yin (2015), pode ser utilizado para entender fenômenos sociais complexos, focando num determinado “caso”, retendo a uma perspectiva holística do mundo real.

Para a coleta de dados foram utilizadas as pesquisas bibliográfica e documental. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. A pesquisa documental relaciona os materiais que não receberam tratamento analítico ainda, tais como documentos de órgãos públicos ou privados, leis, resoluções, etc. A pesquisa bibliográfica, por sua vez, tem como peculiaridade o fato serem analisados materiais já elaborados constituídos por livros, artigos, dissertações, teses, dentre outros.

Nessa pesquisa, foi utilizado o trabalho de Dias, Rosa e Andrade (2015) sobre os fatores necessários para a implementação de professores de educação inclusiva, adaptado à condição dos AAEDEs. Foram elencados os seguintes fatores:

- **Individuais** - Busca de conhecimento por iniciativa dos AAEDEs e as formações oferecidas pela prefeitura
- **Intraescolares** - Até que ponto os AAEDEs conseguem diálogo com os vários grupos da escola; como ocorrem os espaços para discussões (formal ou informal).
- **Sociais** - Como a comunidade participa e interage com a noção de escola inclusiva.

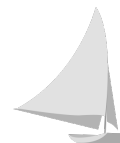
A partir destas categorias, o roteiro das entrevistas foi sistematizado. Posteriormente, foram realizadas entrevistas com cinco AAEDEs de escolas diferentes, nos meses de junho e julho de 2018. Essas entrevistas ajudaram na compreensão de quais fatores contribuem para a efetivação da política de educação inclusiva na Rede Municipal do Recife.

A análise dos dados deu-se através da análise de conteúdo, técnica de análise que consiste num processo de identificação, codificação e categorização dos dados, permitindo ao pesquisador fazer inferências de elementos importantes encontrados em textos. A organização da análise aconteceu em três etapas, sugeridas por Bardin (2004): a pré-análise, que comportou a organização do material coletado, juntamente com o referencial teórico. Em seguida, foi realizada a exploração do material, ou seja, a sua codificação, finalizando com o tratamento dos resultados, com inferências dos analistas, através das interpretações previstas em Dias, Rosa e Andrade (2015).

4. RESULTADOS

Os estudantes com alguma deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação são atendidos por diversos serviços oferecidos pela Prefeitura do Recife, alocados ou não na escola. São eles: o Atendimento Educacional Especializado (AAEs), formados por profissionais com habilitação em educação especial, graduação ou pós-graduação na área; as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM); o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S); o Núcleo de Educação para o Trabalho (NET); o Núcleo de Surdo cegueira e Deficiências Múltiplas (NSC/DMU), e o transporte escolar.

Além destes recursos, foi criado em 2014 o cargo de Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE), pela Lei nº 18.038/2014, tendo seu primeiro concurso realizado em 2015, com 500 vagas. Os cargos são de nível médio e não possuem nenhum outro requisito no que diz respeito à formação específica para o trabalho com educação inclusiva.



Os AADEEs são lotados em unidades da rede municipal de ensino da cidade, ligadas à Secretaria de Educação do Município, compreendendo escolas e creches municipais de educação infantil e ensinos fundamental 1 e 2. E, conforme dados coletados, estes cargos foram criados devido à reivindicação da sociedade, e pressão do Ministério Público que buscou atender as denúncias de pais de alunos, cujos filhos não tiveram tratamento adequado nas escolas.

No tocante aos fatores de análise, algumas observações puderam ser feitas. Iniciando com os fatores individuais, mais especificamente a “formação e educação continuada”, que foi adaptada nesse estudo por “busca por conhecimento”. Isto pelo fato de não haver exigência de conhecimento pedagógico para o cargo de AADEE. Este fator foi encontrado nos textos de ALMEIDA (2012); CARVALHO (2011); DUEK e OLIVEIRA (2012) sobre a necessidade de conhecimento para atuar com educação inclusiva. E, nesse ponto, nenhum dos entrevistados possuía alguma formação relacionada à área antes de assumir as atribuições de AADEE. Somente um dos entrevistados afirmou ter tido experiência com educação inclusiva: “Não tinha nenhuma formação oficial, só experiência em trabalhar com crianças especiais, mas sem nenhuma formação institucionalizada” (Entrevistado nº3).

Ainda sobre a busca por conhecimento, todos afirmam buscá-lo para melhorar a prática de suas atribuições. Bem como, acontece por meios informais como internet, livros, dentre outros. Apesar disso, nenhum dos entrevistados afirmou estar cursando uma graduação ou especialização com foco na educação Inclusiva. Dos entrevistados, dois possuem curso superior na área de educação (graduação com licenciatura) e um estava concluindo.

Uma das respostas nos revela um sentimento de angústia causada por esse desconhecimento: “Procuro [me informar], porque a gente precisa, né? Se não a gente enlouquece sem saber o que fazer com eles” (Entrevistado nº3).

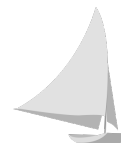
Ainda no contexto relativo à formação dos AADEEs, a PCR busca realizar formações, incluindo as diversas especificidades dos alunos como o tema. Essas ações, geralmente são ministradas por profissionais da área. Sobre as formações, RAMOS (2011) e SANT’ANA (2005) apontam para a importância da teoria e da sua aplicação dentro da educação inclusiva, entretanto, as opiniões dos profissionais de AADEE são, em geral, negativas: “Algumas formações sim [possuem pertinência e aplicação prática], outras destoam um pouco do que vivenciamos na prática.” (Entrevistado nº2).

Percebeu-se também, no discurso de alguns entrevistados, o fato de que as formações ofertadas possuem um caráter predominantemente pedagógico, o que exemplifica o conflito que se faz em torno do cargo ser ou não pedagógico, que até o momento não havia sido discutido na literatura, pois, as referências são para o trabalho do professor.

Olha, aplicação prática não tem, porque eles dão uma formação pra uma coisa que a gente não re... segundo eles a gente não realiza, né, então a gente não tem oficialmente permissão pra realizar aquilo que eles nos ensinam a fazer. (Entrevistado nº3);

[a formação é] totalmente contrária à função realmente exercida por nós. Porque é, são de caráter pedagógico, que não é reconhecido e o que não tem nada a ver com o que está estabelecido no nosso edital e na função que nos é cobrada e remunerada também. (Entrevistado nº4).

Além do conteúdo da formação, procurou-se compreender se os AADEEs percebiam apoio da gestão nesta “busca por conhecimento”. Notou-se, nas respostas que, no contexto de formação, a maioria dos entrevistados declarou não receber apoio por parte da gestão. Por outro lado, alguns relataram receber tal apoio das profissionais de AEEs (atendimento educacional especializado). No discurso dos entrevistados, as profissionais AEEs são grandes facilitadoras do seu trabalho, tanto na busca pelo conhecimento, como nas práticas das



atividades e no relacionamento com os professores da sala de aula em que os AADEEs estão inseridos.

De forma nenhuma, a gestão muitas vezes nem reconhece o que a gente faz, não sabe nem qual a nossa função específica. (Entrevista nº 4);

Não tenho muito apoio, só têm uma AEE na escola e assim, ela só tá disponível no período da tarde, quando está...ai ela ainda ajuda em alguma coisa, mas a gestão em si... (Entrevistado nº 5).

O próximo item de análise, “fatores intraescolares”, abarca os pontos “construção de um ambiente que proporcione a educação inclusiva e a participação de todos” e, a “gestão democrática”. Esta discussão está ancorada em SEKKEL (2003), na compreensão de que o ambiente inclusivo

é aquele [...] sensível às necessidades das pessoas que nele convivem, que reconhece e contribui para o bem-estar de cada um. É um ambiente que inspira confiança e provê cuidado: para todos. Nesse sentido, não só as crianças serão alvo de atenção, mas também os professores, funcionários, pais e gestores, dentro das possibilidades e dos limites institucionais (p. 75).

A maior parte dos entrevistados afirmou que perceberem um ambiente de aceitação pela comunidade acadêmica: “Lá na escola, eu tive essa sorte que sempre houve, há vários anos, já essa questão da educação inclusiva.” (Entrevistado nº1). Entretanto, dois depoimentos destoam desta afirmação. O primeiro deles, destacado a seguir, afirma que nem todos da escola aceitam a educação inclusiva, atribuindo à “mentalidade” de cada funcionário, o que está em desacordo com o que a literatura indica, quando deveria haver uma direção institucional.

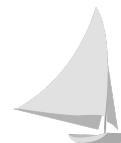
É, tem os dois lados né, tem uma parte, porque a questão das mentalidades dos funcionários e das pessoas que atendem é o mais importante, aí tem uma parte que aceita bem e outra parte que não aceita, e tipo, estrutura não tem nenhuma, pra essas crianças serem incluídas. Tem alguns profissionais, tem eu, tem outra menina e tem duas AEEs...mas tem uma parte que não inclui, então tem os dois lados da moeda...a inclusão não tá como eu acho que deve ser não. (Entrevistado nº3)

Também, como fica posto em sua resposta, o entrevistado entende que há uma relação entre inclusão e acessibilidade, o que denota certa falta de clareza dos termos. Ainda neste ponto, outro entrevistado dá a entender que a inclusão ocorre como uma obrigação, quando afirma que a inclusão é necessária para atender os alunos, por isso, as pessoas a aceitam.

Outro fator de análise engloba a presença de espaços formais para a discussão e comunicação sobre a educação inclusiva, bem como, o papel do profissional AADEE no contexto escolar. Assim como percebeu LACERDA (2006), também se notou que não há apoio da gestão para realizar esses momentos de discussão e esclarecimentos, dentro da rotina escolar, principalmente nos momentos formais de encontro e discussão (reunião de planejamento, reunião de conselho escolar, etc.).

[...] espaços formais [de discussão] não tem nenhum, porque é, conselho pedagógico, conselho escolar, essas coisas, não é nada... é só decorativo ou a gente não faz parte, nós AADEEs não fazemos parte, como é o conselho pedagógico, que a gente não vai. Reuniões pedagógicas, a gente também não vai e conselho escolar é decorativo, né?!, Então, não tem. Oficialmente, não tem! (Entrevistado nº3).

Apesar de não existir espaços formais, nota-se que os desafios enfrentados pelos AADEEs, exigem essa atenção, de forma que possam, junto à comunidade escolar, definir e refletir sobre suas práticas. Assim, espera-se melhorar o atendimento aos alunos. O relato abaixo evidencia essa necessidade:



Tive atritos com a professora, por causa disso, das minhas atribuições, quando eu cheguei, confundiam com estagiário, essas coisas...mas, é...depois eu fui buscando trabalhar isso, principalmente com a AEE, conversando. (Entrevistado nº1).

O discurso do entrevistado alinha-se com o que, ainda que não tenha sido citado nas entrevistas. Os próprios professores não compreendem o papel do AAEDE e, em muitos casos, eles são tratados como estagiários. Isto ocorre, muitas vezes, por desconhecimento do cargo e de suas funções. Além disso, ficou exposto na fala acima, que o profissional AEE tem uma importante atuação na solução de impasses, mediando conflitos.

O próximo fator analisado dentro da perspectiva da construção de um ambiente inclusivo diz respeito ao “apoio da gestão” à educação inclusiva, que conforme apresentado no trabalho de Blanco e Glat (2007), precisa ser menos centralizadora e mais aberta ao diálogo com a comunidade escolar. Nas entrevistas, notou-se que os profissionais AAEDEs percebem esse apoio de diversas formas. Há aqueles que se sentem acolhidos pela gestão:

sempre perguntam como é que está a evolução dos alunos, ele pergunta como é que tá o meu estado, porque teve uma época que eu fiquei doente [...] teve uma época que ele até colocou um estagiário comigo, com o aluno da tarde que ele era maior, aí, tem que ter mais um cuidado [...]” (Entrevistado nº1)

Entretanto, há aqueles que não percebem tal apoio:

ó, a gestora que tá lá, faz dezessete anos, ela não dá...na verdade não dá apoio nenhum, né, assim, ela meio que protege uns funcionários e outros não e a gente não faz parte dessa regra (Entrevistado nº3).

Ficou evidenciado, portanto, que nem todos os AAEDEs conseguem sentir esse apoio e diálogo da gestão, o que denota uma fragilidade numa política de Recursos Humanos. É como se a relação com os profissionais fosse uma atribuição da gestão local (da escola). E, quando não há um envolvimento entre a gestão, professores, AEEs e AAEDEs, há uma grande possibilidade de originar conflitos no local de trabalho.

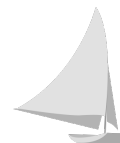
Ao serem questionados em relação aos conflitos, dois dos entrevistados afirmaram não terem tido problemas com a gestão, contudo, um deles afirmou ter vivenciado problemas com professores dos alunos que acompanhavam (conforme exposto anteriormente). Outro afirmou que adotou uma postura de defesa para não entrar em conflito com a equipe de trabalho, segundo o entrevistado: “eu nunca...normalmente eu não questiono não... muitas coisas eu faço e não bato muito de frente, apesar de saber que tô fazendo errado.” (Entrevistado nº 4).

Aqueles que tiveram enfrentamento no âmbito do trabalho apresentaram as seguintes questões:

por exemplo, eu passei uma semana com meu aluno da manhã, sem ter aula, ele tava com conjuntivite. Aí, nessa uma semana, não havia outro aluno com laudo, pra eu atender, eu fiquei, como se diz, sem fazer nada. Aí isso pra gestão esperava que eu fosse fazer trabalhos de secretaria. (Entrevistado nº 5).

já, várias situações, [...] ano passado ela queria que os meninos voltassem, [...] os meninos que eu tomo conta, por que as professoras tinham tirado licença médica, aí ela queria deixar a sala com o estagiário e comigo e como não dava pra eu ficar olhando a sala com o meu especial ela queria mandar o menino voltar, e aí teve enfrentamento. (Entrevistado nº 3).

Esses relatos indicam que o cargo de AAEDE e a própria educação inclusiva, são vistos como uma “novidade”. Há falta de informação e conhecimento sobre ambos, o que



pode e deve ser combatido com conhecimento e debates. É por este motivo que uma gestão que se propôs a adotar a educação inclusiva, precisa estar aberta a ouvir, discutir e debater sobre a temática para se alcançar realmente a inclusão. O AADEE, figura nova na rede municipal de ensino, precisa ser (re)conhecido pela comunidade escolar. Os responsáveis pela educação na cidade, especificamente a Secretaria de Educação e a DEE (Divisão de Educação Especial) precisam ter uma postura ativa e fomentar o acesso à informação e a discussão, justamente para tornar conhecido as suas atribuições, ainda que controversas, e que juntos possam construir uma educação que seja universal e de qualidade.

Para finalizar a análise, serão observados os fatores sociais, com foco na “política pública”, temática também citada por Pletsch (2009) e Laplane (2006). O objetivo deste fator de análise é compreender a relação entre as “escolhas da sociedade” e a implementação dessas escolhas através de políticas públicas, exemplificando e comparando os entendimentos e opiniões do grupo escolar com o que é posto através do cargo de AADEE e com o que acontece em instituições além da escola.

Sobre este aspecto, todos os entrevistados responderam que a forma como o cargo de AADEE foi incorporado à política não foi a mais correta. Os motivos vão desde a pressa da prefeitura em atender a pressão do Ministério Público, a uma manobra na criação do cargo que teria atribuições pedagógicas, contudo, não possui em sua remuneração, o piso da categoria do magistério. Além disso, percebeu-se nas entrevistas uma denúncia entre o que está no edital e o que realmente é praticado no cargo, como é possível observar a seguir:

A função do AADEE é na verdade, a gente vê, é um Frankenstein, né?! Tipo, o nosso edital é um Frankenstein! Era pra ser um profissional de apoio pedagógico, mas, como eles não quiseram pagar o piso do profissional, eles inventaram esse cargo que é um meio termo entre nada e coisa nenhuma [...] a lei tá no Senado, que é pro acompanhante de educação especial, acho que era o que mais se adequaria pra gente [...] pra educação básica não pede formação em nível superior pra gente fazer o acompanhamento e seria um acompanhamento pedagógico, legalmente pedagógico, que é o que a gente já faz na prática. (Entrevistado nº 3).

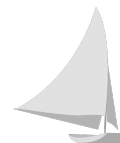
Um dos entrevistados apresenta uma solução para o impasse, que seria a Prefeitura oferecer uma formação adequada para os AADEEs realizarem, legalmente e corretamente, as atividades pedagógicas:

Bom, o AADEE não é a pessoa mais indicada pra essa função, [...] não com a formação que a gente tem, né, o certo seria ou um profissional pedagógico e outro para o apoio que nós deveríamos dar, ou formação melhor para nós podermos exercer essa função pedagógica. (Entrevistado nº 4).

Sobre a função de o AADEE ter ou não caráter pedagógico, a maioria dos entrevistados concordaram que sim. Entretanto, quando questionados sobre o AADEE também ser efetivamente o responsável pelo desenvolvimento pedagógico dos alunos, um dos entrevistados ponderou:

Realmente, tem que ter um profissional pra questão pedagógica e um pra cuidar, porque os dois não tem como. Mesmo que você tenha especialização você não vai conseguir ter tempo adequado pra você fazer as duas atividades ao mesmo tempo [...] não acredito que seja AADEE [o responsável pela parte pedagógica], deveria ser outro cargo, pode ser a própria AEE, depende, que possa fazer essa atividade. Agora AADEE... teria que ser outro cargo...específico. (Entrevistado nº 1).

Esta pluralidade de opiniões reflete o pensamento da maioria da categoria. Há uma clara indefinição sobre até onde vão as atividades puramente de apoio e onde começa a ação



pedagógica. Mesmo a nota técnica SEESP/GAB nº 19/2010 deixando claro que os profissionais de apoio não possuem como atribuições desenvolver atividades educacionais diferenciadas, uma das prerrogativas do cargo de AADEE é “permanecer durante o período de aula do/a aluno/a com deficiência dentro da sala, realizando suas funções e auxiliando o/a aluno/a com deficiência durante o desenvolvimento das atividades escolares” (RECIFE, 2015).

Com essa análise, foi possível perceber os avanços e as limitações na implementação de uma educação inclusiva na rede municipal do Recife. Mostra-se como avanço, a contratação de mais uma categoria para dar acompanhamento os alunos especiais, contudo, as questões apontadas pelos entrevistados aos fatores individuais, intraescolares e sociais apontam para os desafios que deverão ser enfrentados pela gestão municipal, na melhoria da qualidade do ensino.

5. CONCLUSÕES

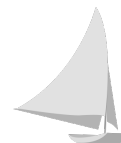
Como exposto durante este trabalho, percebeu-se que a cidade do Recife buscou, apesar das dificuldades enfrentadas pelos governos locais, ampliar a rede de recursos de materiais e de pessoal para efetivar a sua política de educação inclusiva. O AADEE surge nesse contexto e se mostra como um importante ator no acompanhamento dos alunos especiais. Apesar disso, observaram-se as lacunas no papel desses profissionais, que não são compreendidos pela comunidade escolar.

Para que haja uma maior efetividade da política e, eficiência na intervenção desses profissionais, a gestão precisa estimular os fluxos comunicacionais dentro e fora da escola. Realizar formação com os profissionais contratados, pois, os mesmos não têm formação pedagógica. Estimular o espaço para debates sobre a educação inclusiva, bem como, qualificar profissionais para mediar os possíveis conflitos entre os professores e AADEEs.

O debate inclui o limite entre o fazer e não fazer pedagógico, uma vez que há incongruências entre as atribuições do cargo, as normas de âmbito federal e o que, de fato, é praticado pelos profissionais de apoio do Recife. Assim, pacificadas tais questões, nos resta a certeza de que teremos mais um grande avanço nas políticas de inclusão, no Recife.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Amélia. **Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências**. Revista Educação Especial, Santa Maria, p. 23-32, mar. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4912/2949>>. Acesso em: maio 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BLANCO, Leila Macedo; GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: conceituando uma nova cultura escolar**. In: GLAT, ROSANA (Org.). Questões atuais em educação especial. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- _____. Nota técnica SEESP/GAB nº 19/2010. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de educação especial, 2010.
- CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: do que estamos falando? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 19-30, dez. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395/2569>>. Acesso em: maio 2018.
- DIAS, Marian Ávila de Lima e; ROSA, Simone Conceição; ANDRADE, Patrícia Ferreira. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 453-463, Dec. 2015. Disponível em:



- <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642015000300453&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: maio 2018.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, Oct. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: maio 2018.
- DUEK, Viviane Preichardt; OLIVEIRA, Valeska Fortes. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular: ressignificando a formação pessoal e profissional da educadora infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 49-58, mar. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4903>>. Acesso em: maio 2018.
- GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, Oct. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200600300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: maio 2018.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p.163-184, 2006. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: maio 2018.
- LAPLANE, Adriana. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 689-715, Oct. 2006. Disponível em :<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: maio 2018.
- PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, 2009, Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155013364010>>. Acesso em: maio 2018.
- RAMOS, Daniela Karine. Integrando as diferenças: crianças com necessidades especiais no ensino regular. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 141-150, dez. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4408/2581>>. Acesso em: maio 2018.
- RECIFE. Edital nº 01. Diário Oficial Prefeitura do Recife, Recife, 13 jun. 2015.
- ROCHA, Idnelma Lima. **O Ensino Fundamental No Brasil: Uma Análise da Efetivação do Direito à Educação Obrigatória**. Alagoas: Universidade Federal de Alagoas, 2011. 15 p. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/IdnelmaLimadaRocha_GT1_integral.pdf>. Acesso em: maio 2018.
- SANCHES, Isabel. Compreender, Agir, Mudar, Incluir: Da investigação-ação à educação inclusiva, **Revista Lusófona de Educação**, n. 5, p. 127-142, 2005.
- SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicol. estud.** [online]. 2005, vol.10, n.2, pp.227-234. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722005000200009>>. Acesso em: maio 2018.
- SEKKEL, Marie Claire. **A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência**. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, University of São Paulo, São Paulo, 2003.