

The top half of the cover features a map of Brazil in a dark teal color, set against a lighter teal background. To the right of the map, there is a decorative graphic consisting of several concentric, white, chevron-like shapes pointing towards the right, set against a dark teal background.

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Avaliação, Políticas e Expansão
da Educação Brasileira 3

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Avaliação, Políticas e Expansão da
Educação Brasileira 3

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A945	<p>Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira 3 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 3)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-460-3 DOI 10.22533/at.ed.603191007</p> <p>1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série. CDD 379.981</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O livro “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira” contou com a contribuição de mais de 270 artigos, divididos em 10 volumes. O objetivo em organizar este livro foi o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios atuais da educação, sobretudo, avaliação, políticas e expansão da educação brasileira.

A temática principal foi subdividida e ficou assim organizada:

Formação inicial e continuada de professores - **Volume 1**

Interdisciplinaridade e educação - **Volume 2**

Educação inclusiva - **Volume 3**

Avaliação e avaliações - **Volume 4**

Tecnologias e educação - **Volume 5**

Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; Gênero e educação - **Volume 6**

Teatro, Literatura e Letramento; Sexo e educação - **Volume 7**

História e História da Educação; Violência no ambiente escolar - **Volume 8**

Interdisciplinaridade e educação 2; Saúde e educação - **Volume 9**

Gestão escolar; Ensino Integral; Ações afirmativas - **Volume 10**

Deste modo, cada volume contemplou uma área do campo educacional e reuniu um conjunto de dados e informações que propõe contribuir com a prática educacional em todos os níveis do ensino.

Entregamos ao leitor a coleção “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira”, divulgando o conhecimento científico e cooperando com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES QUE SÃO ATENDIDOS PELO SAREH	
Geicinara Martins de Almeida Oliveira Adriane de Lima Vilas Boas Bartz Cintya Fonseca Luiz	
DOI 10.22533/at.ed.6031910071	
CAPÍTULO 2	12
A ESCOLA INCLUSIVA: ASPECTOS GERAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS	
Ester Vitória Basílio Anchieta Ezer Wellington Gomes Lima	
DOI 10.22533/at.ed.6031910072	
CAPÍTULO 3	24
A PARTICIPAÇÃO DE UMA ALUNA EM CONDIÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
Rodrigo Barbuio Evani Andreatta Amaral Camargo Ana Paula de Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.6031910073	
CAPÍTULO 4	40
A PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN E SEU COMPORTAMENTO DIANTE O DESENVOLVIMENTO DA SEXUALIDADE	
Ivanusa Maria da Silva Adriane de Lima Vilas Boas Bartz Cintya Fonseca Luiz	
DOI 10.22533/at.ed.6031910074	
CAPÍTULO 5	48
A PRÁTICA DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DA REDE PÚBLICA DE SP COM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	
Carolina Lourenço Reis Quedas Silvana Maria Blascovi-Assis Maria Eloisa Famá D´Antino	
DOI 10.22533/at.ed.6031910075	
CAPÍTULO 6	61
A TRAJETÓRIA DE LUTAS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: EM BUSCA DA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO	
Dilene Pinheiro da Silva Ailton Vitor Guimarães	
DOI 10.22533/at.ed.6031910076	
CAPÍTULO 7	70
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	
Loryza Rodrigues Barbosa de Barros Natal Juliana Marcondes Bussolotti	
DOI 10.22533/at.ed.6031910077	

CAPÍTULO 8	85
ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: IMPLICAÇÕES NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL NO MUNICÍPIO DE UBIRATÃ-PR	
Adriane de Lima Vilas Boas Bartz	
DOI 10.22533/at.ed.6031910078	
CAPÍTULO 9	96
ARTE, VISÃO DE UM MUNDO COM DEFICIÊNCIA	
José Ricardo Lopes da Silva	
Laís Helena Gouveia Rodrigues	
Lucas Moreno Cavalcanti Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.6031910079	
CAPÍTULO 10	110
CONSTRUÇÃO DO SENTIDO COLETIVO EDUCACIONAL E A BUSCA DA INSERÇÃO SOCIAL DOS AUTOINSUSTENTÁVEIS: UM RELATO VIVENCIADO	
Giselda Frank	
Viviane Brandão Frigo	
Samira Furlan	
DOI 10.22533/at.ed.60319100710	
CAPÍTULO 11	115
CURRÍCULO EDUCACIONAL, UM OLHAR PELAS DIVERSIDADES	
Lucimar Araújo Braga	
Igor Antonio Barreto	
DOI 10.22533/at.ed.60319100711	
CAPÍTULO 12	130
DEFASAGEM IDADE/SÉRIE E POLÍTICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: AS AÇÕES DOS PEQUENOS MUNICÍPIOS DO VALE DO RIO DOS SINOS/RS	
Tatiane de Fátima Kovalski Martins	
DOI 10.22533/at.ed.60319100712	
CAPÍTULO 13	136
DESAFIOS DA INCLUSÃO COMO INSTITUINTE DESENCADEANTE DE MUDANÇA NA FAMÍLIA E NA ESCOLA	
Neide Barbosa Saisi	
DOI 10.22533/at.ed.60319100713	
CAPÍTULO 14	145
EDUCAÇÃO EM SAÚDE A DEFICIENTES VISUAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL	
Ana Carolina Guidorizzi Zanetti	
Kelly Graziani Giaccherro Vedana	
Anderson Heiji Lima Miyazaki	
Bárbara Gadioli	
Beatriz Molina Carvalho	
Bruna Marques Chiarelo	
Carine Sanches Zani Ribeiro	
Cíntia Coró	
Cristiano Gimenez Olímpio	
Daniele Maria Nogueira	
Isabelle Wengler Silva	

João Paulo Ferreira Rodrigues
Jonas Gabriel Pestana Gradim
Julia Cintra Gomes
Juliana Masini Garcia
Livia Maria Landgraff Pereira
Mariana Aparecida de Jesus Castro Santos
Murillo Fernando Jolo
Thainá Ferreira de Toledo Piza
Tatiana Pupim Libório

DOI 10.22533/at.ed.60319100714

CAPÍTULO 15 150

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SISTEMA PENITENCIÁRIO

Silvana Mara Bernardi Rizotto
Fernanda Sprada Lopes
Ivo José Both

DOI 10.22533/at.ed.60319100715

CAPÍTULO 16 154

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Ana Paula Dantas Ferreira
Dayane Mary Soares da Costa
Dayse Alves dos Santos
Marcos Antônio de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.60319100716

CAPÍTULO 17 171

EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL: A CIDADANIA ATRAVÉS DAS ONDAS DA RÁDIO ESCOLAR

Alana Lessa do Nascimento Silva
Evaldo Ribeiro Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.60319100717

CAPÍTULO 18 182

ENSINO DA MATEMÁTICA PARA CEGOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR - RELATO DE EXPERIÊNCIA

Vanessa Soares Sandrini Garcia

DOI 10.22533/at.ed.60319100718

CAPÍTULO 19 187

ENSINO DE LIBRAS L2 NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Andréa dos Guimarães de Carvalho
Gilmar Garcia Marcelino
Kelly Francisca da Silva Brito
Renata Rodrigues de Oliveira Garcia

DOI 10.22533/at.ed.60319100719

CAPÍTULO 20	193
INFOLIBRAS: VÍDEOAULAS PRÉ-VESTIBULAR EM LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS	
Jaison Fernando da Silva Caroline Barboza Januário Lívia Bianca Oliveira Dariva Daniele Rosa de Arruda da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.60319100720	
CAPÍTULO 21	199
LEI N. 8.069/1990 – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA ADOLESCENTE COM COMPORTAMENTO DESVIANTE?	
Darliane Silva do Amaral	
DOI 10.22533/at.ed.60319100721	
CAPÍTULO 22	204
O DIREITO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS MARCOS LEGAIS DO BRASIL DE 1994 A 2015	
Juliane Kelly de Figueiredo Freitas Josanilda Mafra Rocha de Moraes Lenina Lopes Soares Silva	
DOI 10.22533/at.ed.60319100722	
CAPÍTULO 23	217
O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR POR MEIO DO ENSINO RELIGIOSO	
Patrícia Aparecida da Cunha Guilherme Alessandro Garcia Eloy Alves Filho	
DOI 10.22533/at.ed.60319100723	
CAPÍTULO 24	224
O INTÉRPRETE DE LIBRAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA PARA SURDOS	
Rosanea Beatriz Borges Melchior José Tavares Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.60319100724	
CAPÍTULO 25	232
PLANEJAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ENFOQUE CTS/CTSA NO ENSINO FUNDAMENTAL VISANDO À INCLUSÃO SOCIAL E CIDADANIA PLENA	
Ivone Liphhaus Almeida Sidnei Quezada Meireles Leite	
DOI 10.22533/at.ed.60319100725	
CAPÍTULO 26	245
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL: DESAFIOS NA GARANTIA DE DIREITO À EDUCAÇÃO	
Ivana Aparecida Weissbach Moreira Rosenei Cella Rosana Cristina Kohls	
DOI 10.22533/at.ed.60319100726	

CAPÍTULO 27	251
USO DE INSTRUMENTOS MIDIÁTICOS NO PROCESSO DE LETRAMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	
Fernanda Cinthya de Oliveira Silva	
DOI 10.22533/at.ed.60319100727	
CAPÍTULO 28	270
TDAH: SUAS IMPLICAÇÕES COM A VIDA	
Yara Vieira Alberti	
Adriane de Lima Vilas Boas Bartz	
Cintya Fonseca Luiz	
DOI 10.22533/at.ed.60319100728	
CAPÍTULO 29	280
PROJETO VIVENDO AS DIFERENÇAS	
Cintia Cristina Escudeiro Biazan	
Denise Aparecida Refundini Castellani	
Sandramara Morando Gerbelli	
Viviane Franzo Juliani	
DOI 10.22533/at.ed.60319100729	
CAPÍTULO 30	291
TRANSFORMAR PARA INCLUIR – O CASO DO CAIS DE CONTAGEM-MG	
Élida Galvão do Nascimento	
Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.60319100730	
CAPÍTULO 31	301
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE A PERSPECTIVA DO PROFESSOR FACE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS ESCOLAS DE ENSINO REGULAR	
Everton Ucela Alves	
DOI 10.22533/at.ed.60319100731	
CAPÍTULO 32	312
PROPOSTA DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS UTILIZANDO ATIVIDADES E MATERIAIS ADAPTADOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E/OU BAIXA VISÃO VERSANDO CONTEÚDOS DO ENSINO MÉDIO	
Thamires de Souza Nascimento	
Andréa Aparecida Ribeiro Alves	
DOI 10.22533/at.ed.60319100732	
SOBRE O ORGANIZADOR	323

TRANSFORMAR PARA INCLUIR – O CASO DO CAIS DE CONTAGEM-MG

Élida Galvão do Nascimento

Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, PPG em Educação/Mestrado – Presidente Prudente/SP

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, PPG em Educação/Mestrado – Presidente Prudente/SP

RESUMO: Até meados do século XX, a educação especial era oferecida em instituições especializadas ou em classes especiais. Contudo, deixou de ser a única forma de escolarização da pessoa deficiente. Entre os serviços oferecidos atualmente para este público está o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Esse artigo tem por finalidade expor a experiência do CAIS de Contagem-MG. O estudo é parte integrante de um projeto de pesquisa que está em desenvolvimento no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista – Unoeste. Tem como aporte teórico MANTOAN, 2003; GLAT, PLETSCH e FONTES, 2007; SANCHEZ, 2005. O método utilizado foi a observação com registro em diário de campo e entrevistas semiestruturadas. Percebe-se que é possível uma inclusão digna ao PAEE e que são necessárias mudanças, não só no âmbito da escola regular, como também na escola especial.

PALAVRAS CHAVES: Inclusão. Instituição

Educacional Especializada. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT: Until the mid-twentieth century, special education was offered in specialized institutions or special classes. However, it is no longer the only form of schooling for the disabled person. Among the services currently offered to this public is the Specialized Educational Assistance (AEE). This article has the purpose of exposing the experience of the CAIS of Contagem-MG. The study is an integral part of a research project that is under development in the Master's Program in Education of Universidade do Oeste Paulista - Unoeste. It has as theoretical contribution MANTOAN, 2003; GLAT, PLETSCH and FONTES, 2007; SANCHEZ, 2005. The method used was observation with field journaling and semi-structured interviews. It is noticed that a decent inclusion is possible to the PAEE and that changes are necessary, not only in the scope of the regular school, but also in the special school.

KEYWORDS: Inclusion. Specialized Educational Institution. Specialized Educational Assistance.

1 | INTRODUÇÃO

O paradigma inclusivista surge em contraposição a uma visão de educação

segregadora e excludente para todos que não se encaixam em seus parâmetros. Ele traz uma nova forma de enxergar o processo ensino aprendizagem, onde leva em consideração o ritmo de cada educando, o respeito à diferença e entende o espaço escolar como oportunidade para o crescimento intelectual, social e emocional do indivíduo. Inclusão é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo se esta pertencer a uma minoria étnica. (SANCHEZ, 2005, p.12)

Para a educadora Mantoan (2013), esta nova proposta traz para o espaço educacional a discussão sobre a exclusão que foi imposta desde os primeiros passos da formação escolar. O paradigma inclusivista se estrutura no reconhecimento, convívio e no questionamento da diferença e traz um olhar para a aprendizagem como experiência relacional, participativa e significativa para o aluno. A autora também entende que traz mudanças tanto a nível institucional, como a nível pessoal.

Do ponto de vista institucional, a inclusão exige a extinção das categorizações e das oposições binárias entre alunos: iguais/diferentes; especiais/normais; sadios/doentes; pobres/ricos; brancos/negros, com graus leves/ Graves de comprometimentos, etc. No plano pessoal, a inclusão provoca articulação, flexibilidade, interdependência entre as partes que se conflitam em nossos pensamentos, ações e sentimentos, ao nos depararmos com o Outro. (MANTOAN, 2013, s/p)

A nova perspectiva da educação inclusiva implica na aceitação das diferenças individuais como atributo, na valorização da diversidade humana como possibilidade de enriquecimento para todas as pessoas, no direito de pertencimento e igualdade de valores. De acordo com Danielle Santos (2015, p. 79) busca rever as velhas maneiras de ensinar que afastam o estudante do seu próprio processo de construção do conhecimento e os tornam incapazes de criar, pensar, construir e reconstruir conhecimento.

O paradigma inclusivista requer mudanças de atitudes que, conforme Santana (2013, p.46) representa uma forma organizada e coerente de pensar, de sentir e de reação em relação a outras pessoas. O autor também afirma que a mudança de atitudes perpassa pela adoção de uma postura proativa das pessoas envolvidas no processo escolar, dos docentes, dos alunos e do corpo funcional.

Desta forma é necessário pensar que não basta somente matricular o aluno com deficiência na escola regular, pois a inclusão escolar só se torna significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento (GLAT, PLETSCHE e FONTES, 2007, p. 345).

Neste sentido a escola deve se adaptar ao aluno com deficiência para que este possa ter qualidade no processo ensino aprendizagem, através de adequação em sua estrutura arquitetônica, pedagógica e principalmente em sua forma de pensar e entender a diferença.

O artigo 58 da LDB 9.394/96 entende a educação especial como uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação – público-alvo da educação especial - PAEE.

Com isso, amparados pelo artigo 59 da referida Lei, alunos que até então eram matriculados somente nas escolas especiais passam a contar com a possibilidade de se matricular na rede regular de ensino (SANTANA, 2013). A escola regular passa também por uma transformação ao abrir suas portas para produzir e desenvolver o conhecimento às pessoas com deficiência e, segundo o Decreto n. 7.611/2011, a educação especial passa a ter uma nova função: apoio especializado – atendimento educacional especializado (AEE); complementação e suplementação da formação dos estudantes público-alvo da educação especial - EPAEE; e atender às necessidades específicas das pessoas PAEE.

O atendimento educacional especializado tem a proposta de auxiliar o estudante com deficiência em qualquer nível de escolarização e deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. Porém não pode ser entendido como um espaço de reforço escolar, mas como uma colaboração para que as barreiras impostas pela deficiência sejam superadas.

As autoras Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) abordam que a oferta de AEE deve implicar no diferencial que garanta acesso ao direito à escolarização. Levando em consideração que as crianças e jovens da população-alvo da educação especial são variadas em natureza e intensidade, se faz necessário uma rede de diferentes tipos de serviços de apoio.

Este trabalho visa descrever os dados obtidos em visita técnica realizada em maio de 2017 no Centro de Atendimento e Inclusão Social – CAIS de Contagem-MG (antiga APAE) para compreender como se deu o processo de transformação e a proposta de trabalho do CAIS. Esta pesquisa é de cunho qualitativo e utilizou-se para produção de dados o diário de campo e entrevista semiestruturadas.

2 | A TRANSFORMAÇÃO DE ESCOLA ESPECIAL PARA CENTRO DE AEE - O CASO DO CAIS DE CONTAGEM-MG

“Autonomia pra mim é andar sozinha, atravessar a rua sem minha mãe segurar na minha mão, é eu pegar o ônibus sozinha e vir pro CAIS.” (Fala de uma jovem assistida pelo CAIS).

O Centro de Atendimento e Inclusão Social – CAIS de Contagem-MG pioneira na transformação de uma escola especial em um Centro Educacional Especializado e que é compatível com os princípios de uma educação inclusiva (BATISTA, 2006, p. 29), tornou-se referência em Atendimento Educacional Especializado – AEE.

O Centro de Atendimento e Inclusão Social – CAIS de Contagem-MG atende

bebês, crianças, adolescentes e jovens, conforme tabela 01. Tem como missão contribuir para a inclusão e o convívio com a diversidade, a partir do atendimento especializado, promovendo um novo olhar sobre a deficiência visa consolidar-se como referência nacional em políticas de inclusão e no atendimento especializado à pessoa com deficiência. A Ética; Transparência; Criatividade e inovação; Cooperação; Respeito; Autonomia e Responsabilidade; e Comprometimento são valores trabalhados na rotina diária do CAIS. (CAIS, s.d.)

Neonato de risco	IP-I 0 a 3 anos	IP-II 4 a 6 anos	7 a 13 anos	14 a 27 anos	Maior de 28 anos
141	90	62	77	54	26

Tabela 01: Quantidade de atendimentos no CAIS/Contagem

Fonte: Secretaria do CAIS, atualizado em junho 2017.

Nota: Elaborada pela autora

O CAIS iniciou suas atividades como APAE em 1971, porém em 2012 mudou sua denominação para Centro de Atendimento e Inclusão Social – CAIS. Atualmente a professora Doutora Cristina Abranches Mota Batista exerce a função de superintendente. O CAIS se estabelece em duas unidades na cidade de Contagem-MG, porém localizadas no mesmo bairro. Na Unidade I se realiza as ações diretas com as pessoas com deficiência e o acompanhamento de seus familiares e na Unidade II é realizado as reuniões do Núcleo de Educação Profissional – NEPRO.

Essa mudança surgiu da busca de aprimoramento na qualidade da educação no processo de formulação em 1997 (SILVEIRA, 2011 p. 34) quando ainda estava vinculada a federação das APAES.

A coordenadora relata que foi um processo longo com várias reuniões onde foram ponderadas várias questões, iniciando em 2005 e sendo concretizado em 2012. Um dos pontos comentados foi que muitos dos adolescentes e jovens que eram atendidos na instituição tinham vergonha de dizer que frequentavam a APAE, criou-se um estigma com a marca da instituição e que fazia a relação de quem frequentava a APAE era incapaz.

Outra questão levantada foi a perspectiva de poder ampliar o trabalho estender mais os horizontes, porque enquanto APAE a gente era muito limitada, ligado a uma federação e isso nos impossibilitava de ampliar o trabalho e as ações que vinham sendo realizada aqui (V.W., 2017)

A mudança em uma instituição como em qualquer organização está conforme Huberman (1973) intrinsecamente ligadas à mudança de comportamento. Nesse sentido o CAIS de Contagem como falado pelos entrevistados passou primeiramente por uma mudança no indivíduo, no particular, cada pessoa com suas aspirações e suas inquietações que levaram a uma mudança coletiva que trouxe benefícios para

todos os envolvidos. Nesse sentido a mudança 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. (HUBERMAN, 1973, p. 18)

A superintendente explica o porquê de transformar uma escola especial em um centro de AEE. Para ela essa configuração é fundamental principalmente para algumas crianças, talvez nem todas precisem de um espaço fora da escola, porém

Crianças que necessitam estar fora da escola não é pelo grau da deficiência, mas porque a sua deficiência traz questões nos laços sociais, na maneira que constrói seus laços sociais e seus relacionamentos, então às vezes a escola comum representa para essas crianças um dificultador em estabelecer esses relacionamentos e esses relacionamentos com os laços também estão os laços da construção do conhecimento. Então para algumas crianças é fundamental ter um outro espaço aonde eles conseguem elaborar melhor essas questões. Para ser bem clara é a criança na escola comum, na sala de aula comum com crianças da mesma idade, realizando o AEE no outro espaço. (C.B., 2017)

A superintendente elucida o que essa transformação trouxe de benefícios para as crianças/clientes do CAIS:

Primeiro – Na medida que a gente começou a trabalhar com a inclusão percebeu o quanto as pessoas que a agente atendia cresceu, quanto desenvolveu, o quanto nós nos desmistificamos de uma série de questões com relação a deficiência. Mesmo aqui dentro a gente não sabia o quanto eram capazes. Na medida que eles saíram é que nós percebemos, seja pela escola, seja pelo trabalho.

Segundo – ao conversar com a escola descobrimos uma série de coisas que não tínhamos nem conhecimento. A gente começou a enxergar os nossos alunos/clientes lá fora no ambiente da escola, do trabalho e a gente começou a escutar outros profissionais que os enxergavam de outra forma.

A superintendente complementa: “Isso só fez a gente crescer, mudar nosso trabalho. O crescimento é mútuo, enorme. A gente teve que aprender mais sobre a escola comum, acho que a gente sabia pouco. Teve que estudar sim, sobre trabalho, sobre empresas, sobre o mundo lá fora. Da mesma maneira que eles se incluíram, nós também no incluímos. Não tem como quantificar o quanto isso foi importante e trouxe crescimento para a equipe. ”

3 | O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O AEE se dá com todos os assistidos do CAIS que estão devidamente matriculados na escola comum, conforme preconizam o Decreto Nº 7.611 e a Resolução Nº 4 de 2010.

O atendimento acontece em três dias da semana onde crianças e jovens comparecem em dias alternados, com pequenos grupos selecionados por idade. Nestas salas ficam duas ou mais professoras e/ou estagiárias. A pedagoga 1 explica que a metodologia de trabalho realizado no AEE é focada em projetos.

...onde esse público, pessoas com deficiência intelectual e autismo (transtorno do espectro autismo) possam se identificar diante do trabalho e esse trabalho tem uma correlação no sentido que as crianças aqui são atendidas. Nós identificamos o que elas trazem da vivência delas, da realidade que elas trazem e isso pode se tornar um projeto vinculado ao grupo se o grupo achar interessante que seja identificado, dependendo da situação, a proposta que eles trazem pode se tornar um tema então não tem um tempo, vai depender do interesse do grupo e do aluno. (R.F.,2017)

Os professores, que atuam no AEE, utilizam a pesquisa e o registro, como um dos recursos, criando condições para efetivar o projeto e realizar um bom trabalho. Através da conversa em grupo e do interesse dos alunos, surge a curiosidade do grupo que provocado pela professora começam a trabalhar no projeto. Um exemplo foi o projeto sobre o jacaré, que surgiu do interesse do próprio grupo após a leitura de uma história, onde a professora trabalhou cor, quantidade, produção de texto e artes.

Acreditamos também, que a proposta tem que ser significativa e prazerosa porque quando se fala de algo que seja trazido do professor para a criança muitas das vezes eles não têm interesse e do aluno para o professor percebemos que isso se torna mais significativo, demonstra mais interesse. (R.F.,2017)

A importância de respeitar o interesse da criança é marcada por cada atendimento, através das conversas tanto em grupo como individualmente e é nesse momento que conforme comenta a pedagoga 1 há um a construção de conhecimento mútuo. Não só a criança que aprende, mas também o profissional que está trabalhando com essa criança. As autoras Elisa Schlünzen e Danielle Santos (2016, p.51) entendem que o relacionamento do estudante com o professor e seus colegas não deve ser permeado apenas pelo respeito, mas também pela troca e parceria.

Toda semana os profissionais se reúnem para discutir os casos, da seguinte forma: uma semana reúnem todos os profissionais da área pedagógica e da área clínica e na outra semana cada grupo se reúne separadamente.

A clínica faz um viés com a pedagogia e com o social e nos permitimos que através do estudo de caso todos falem no mesmo patamar, no mesmo nível. Não tem o dono do saber, não tem a maestria. Construimos cada caso através de reuniões onde cada um se posiciona e se coloca do saber ou do avanço que essas crianças ou adolescentes tiveram, assim nós descobrimos saídas para que eles possam estar tanto em outros espaços e outros lugares dependendo da condição de cada um e daqueles que eles vão dando seguimento. (R.F., 2017)

Os profissionais do CAIS têm um dia da semana reservado para visitar as escolas, momento em que trocam experiências com os professores da escola comum. Esse momento é muito importante como enfatizam as pedagogas, pois através do diálogo entre escola comum e CAIS é que, além de compreender como cada criança ou jovem estão se desenvolvendo, também favorece a formação dos profissionais. A pedagoga 1 complementa: Isso nós acreditamos além de favorecer o entendimento da pessoa com deficiência na escola, favorece também um trabalho de inclusão que é entre CAIS e escola comum.

Para estarem sempre preparados, os profissionais do CAIS participam de quatro

seminários no ano, mas como explica a pedagoga 2 que no diálogo com a escola comum, que acontece uma vez no mês, onde são discutidos alguns casos trazidos pelos profissionais da escola comum há uma formação, tanto dos profissionais do CAIS como da escola comum.

Os casos são discutidos em equipe, o CAIS não entra como detentor do saber, lá é construído o caso e eles levam para a escola e tivemos vários casos que tivemos retorno significativo em relação ao aluno. Os professores falam: agora posso trabalhar dessa forma, acho que dessa forma pode ser diferente porque eles estavam trabalhando anteriormente. Sempre a gente tem esse retorno das escolas. (T.S., 2017)

A superintendente entende que esse relacionamento é diferente do que houve na integração: “No modelo da integração são escolas especiais atendendo alguns meninos e escolas comuns atendendo outras crianças e se conversavam muito pouco.” O diálogo era através de laudos, de encaminhamento que uma passava para outra, era burocrático e quando havia algum contato era no sentido de orientar, as escolas especiais orientavam as escolas comuns, como se o especial tivesse um saber sobre determinadas crianças que a comum não teria.

Na inclusão é diferente, reconhece o saber da escola comum, a importância da escola comum para todas as crianças. O saber da escola especial, a importância da escola especial como centro de AEE para aquelas crianças que necessitam de um tempo fora da escola. O relacionamento é de diálogo, de troca e não de informação. É a construção do conhecimento sobre a criança e sobre o processo. Para favorecer que essa criança no caso construa o conhecimento tem que ser em conjunto: centro de AEE, professor de sala de recursos, escola comum e família. Família também tem que fazer parte. (C.B., 2017)

Sobre como a instituição entende por autonomia, a superintendente esclarece que tanto a deficiência intelectual e o autismo são compreendidos como uma condição que envolve três fatores: orgânico, social e psíquico. A questão psíquica é extremamente importante para enodar esses três fatores, ninguém é só orgânico, ninguém é só psíquico e ninguém é só social. São os três.

Ela explana também que a maioria da clientela do CAIS é formada por deficiente intelectual – D.I e autistas e que o primeiro se caracteriza por se colocar de forma dependente do outro, mas de forma frágil, o que o nome débil diz, débil é o frágil e nesse sentido é dependente. No segundo esse outro é tão ameaçador que ele cria um mecanismo para se proteger.

O trabalho no CAIS, desde o atendimento com os bebês, é provocar para que arrisque para que tente e para que busque autonomia para toda vida. Não se pode trabalhar só a questão orgânica, ou só a questão social. É necessário trabalhar esse trio de fatores fazendo o entrelaçamento dos três através da questão psíquica.

Toda nossa busca no tratamento é que eles busquem autonomia como sujeitos. Existe limitações sim, a gente não cura o autismo a gente não cura na deficiência, por exemplo, a síndrome de down, mas é como cada um lida com sua síndrome, como cada um lida com o autismo e constrói sua autonomia. É um pouco isso a nossa busca. (C.B.,2017)

Questionada sobre se a inclusão deve ser para todos a superintendente nos fala sobre o princípio da inclusão que só se fala de inclusão se for para todos, senão não é inclusão.

Inclusão para todos significa uma outra forma de raciocínio para a escola receber todos. É uma maneira de ensinar para todos, não se ensina só para alguns ou não se está na escola por questão de mérito, só vai para escola aquele que merece estar na escola porque vai acompanhar a escola, não é isso, é uma questão de direito. (C.B.,2017)

A inclusão não é só para aqueles que tem um a deficiência dita leve, mas também para aqueles que sua deficiência traga limitações. A superintendente considera duas perguntas de extrema importância que a escola deve fazer – O que vou fazer? O que vou mudar para receber essa criança que está chegando? Não dá para fazer inclusão por partes. Inclusão se faz com todos.

Inclusão é você fazer com que a criança viva independente da deficiência dela, fazer ela ser inserida nas atividades de sala, nas brincadeiras, qualquer coisa que seja, ela tem que ser inserida independente da condição, independente da deficiência, independente do quando clínico. (L., mãe de l. 2 anos, 2017)

A inclusão possibilita a inserção da pessoa com deficiência em todas as atividades da escola. Mantoan (2015, s/p) afirma que “as transformações exigidas pela inclusão escolar não são utópicas e que temos meios de efetivá-las”.

A pedagoga 1 complementa:

O trabalho da inclusão com a pessoa com deficiência é trabalho muito sério e muito prazeroso. Cabe a cada profissional saber como direcionar esse trabalho. Não deixar que essa criança fique numa sala de aula num cantinho, isso é um incômodo. Pensar que essa pessoa que está num cantinho precisa ser acolhida junto com os demais. Da mesma forma em muitos lugares adotam que o estagiário, o professor de apoio é responsável pela aquela criança no individual e esquece que ela faz parte de um grupo. Que possamos repensar no AEE nesse sentido do que está muito quieto é um incômodo, não para o professor, mas é um incômodo no sentido de levar algo para ela e respeitar essa singularidade dela. Que nós possamos reconhecer isso e respeitar essas pessoas porque elas estão ali querendo algo para vida e isso é muito importante. (R.F., 2017)

A inclusão para ser efetivada precisa que todos os envolvidos tenham consciência de sua responsabilidade e de sua importância na construção do conhecimento da criança PAEE. Para Carvalho (2001) mais do que cumprir uma lei é permitir que a criança tenha a possibilidade de se inserir na sociedade em que mais tarde precisará conviver, é não deixá-la alienada e despreparada para uma realidade que também é sua.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inclusão digna é, além de dar acesso à escola, proporcionar meios para sua permanência, é repensar em todo o processo pedagógico que sustenta a aprendizagem desde a metodologia, permeando nos recursos pedagógicos até a avaliação, capacitar

professores e proporcionar um ambiente adequado a cada necessidade. É também entender cada aluno, seja deficiente ou não, como ser único, com capacidade para aprender, com habilidades próprias. É entender, respeitar e, sobretudo caminhar junto.

Mediante os dados obtidos na visita técnica, é possível vislumbrar a possibilidade de uma inclusão digna ao EPAEE. Vemos muitas cobranças em relação a escola comum, mas é necessário que as instituições especializadas sintam a necessidade de mudança, não necessariamente de razão social, mas uma mudança interna de atitudes e de comportamento, podemos ver que no caso do CAIS de Contagem o suporte clínico que é uma marca da APAE não foi colocado de lado, pelo contrário o clínico hoje faz um trabalho de parceria como pedagógico o que trouxe mais benefícios para a clientela atendida nesta instituição.

Entender que não abrir as portas para que seus educandos caminhem, é como um pássaro que se não jogar seu filhote para fora do ninho ele irá se atrofiar e conseqüentemente morrer, porém se ele sai do ninho ele irá bater as asas e voar, buscar sua comida e criar seu próprio ninho. Assim será o EPAEE que deve sair do ninho (escola especial) e caminhar, cair, se machucar, mas levantar e seguir seu caminho.

A instituição educacional especializada deve ser como, preconiza a Lei, um aporte, uma colaboração. Nesse sentido a escola especial não deixará de existir, mas deixará de ser uma substitutiva da escola regular e atenderá a criança em suas particularidades sendo uma colaboradora para que sejam superados os obstáculos que a deficiência impõe a cada EPAEE.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal / Secretaria Especial de Editorações e Publicações, 1988.

_____. MEC. Lei 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2008

_____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB N. 04, de 02 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: SEESP/MEC, 2009

_____. Conselho Nacional da Educação, Câmara da Educação Básica. Resolução Nº 4, de 13 DE julho de 2010, **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, 2010

_____. Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras Providências**. Brasília. 2011

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão Escolar: o que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VOLARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo forças entre educação comum e especial.** São Carlos, EDUFSCAR, 2014.

SANCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação Inclusiva: Um meio de construir escola para todos no século XXI, **Inclusão- Revista da Educação Especial**, nº 1, 2005. p.7-18.

SANTANA, Eder da Silva. **Atitudes de Estudantes Universitários Frente a Alunos com Deficiência na Unesp de Presidente Prudente.** Tese (doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília - SP. 2013.

SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. **A abordagem CCS na formação de professores para uma escola inclusiva.** Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente-SP. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 38 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAWAIA, Bader Burihan. O Sofrimento Ético-Político como Categoria de Análise da DIALÉTICA Exclusão/Inclusão In: **As Artimanhas da exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social.** SAWAIA, Bader Burihan (Org.) Editora Vozes, SP, 10º. Edição. 2010. p.99 - 119

SILVEIRA, Simone Guimarães. **APAE-Contagem: mudança que conta com o profissional orientado pela psicanálise.** Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Belo Horizonte, Minas Gerais. 2011.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. **Práticas Pedagógicas do Professor: Abordagem Construcionista Contextualizada e Significativa para uma Educação Inclusiva.** Ed. Appris. 1. ed. Curitiba 2016.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-460-3

