

ATENDIMENTO ESPECIALIZADO DE CRIANÇAS CEGAS E SURDAS EM BELÉM DO PARÁ: AS ESCOLAS JOSÉ ALVARES DE AZEVEDO E ASTÉRIO DE CAMPOS

SPECIALIZED TREATMENT OF BLIND AND DEAF CHILDREN IN BELÉM – PARÁ: JOSÉ ALVARES DE AZEVEDO AND ASTÉRIO DE CAMPOS SCHOOL'S

José Anchieta de Oliveira Bentes
Maria do Perpetuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França
Universidade do Estado do Pará

Resumo

Esta pesquisa de campo, de natureza transdisciplinar, teve como objetivo compreender como as unidades especializadas José Alvares de Azevedo e Professor Astério de Campos se configuraram para a implementação da política de inclusão, focalizando o que fundamenta essa nova perspectiva para atender as diferenças, entre anos de 1990 e 2014. Esta pesquisa que se correlaciona com os estudos bioculturais, questiona as perspectivas dicotômicas entre o biológico, o histórico e o cultural, e discute a distinção entre atividades de habilitação e reabilitação na educação de pessoas deficientes, particularmente, as orientações pedagógicas de pessoas cegas e de pessoas surdas.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Educação de cegos. Educação de surdos.

Abstract

This field research of transdisciplinary nature had as objective understand how the specialized units José Alvares de Azevedo and Astérios de Campos's Teacher are molding up to the inclusion politic implementation, focusing what substantiates this new perspective to attend the differences, in the years of 1990 to 2014. This study correlates with biocultural studies, which question the dichotomist perspectives between biological, historical and the cultural, that

underlie the false distinction between habilitation and rehabilitation activities in the education of disability people, particularly in case of this research, of the pedagogical orientations to the blind and deaf people.

Keywords: Specialized Educational Treatment. Blind's education. Deaf's education.

Introdução

Neste texto, relatamos uma pesquisa de campo cujo objetivo principal foi compreender como as Unidades Especializadas José Álvares de Azevedo e Professor Astério de Campos se configuraram para a implementação da política de inclusão, focalizando o que fundamenta essa nova perspectiva para atender as diferenças, entre os anos de 1990 e 2014.

Compreendemos que o objeto de estudo orienta a escolha da metodologia da pesquisa, a sistematização e a análise dos dados. Como nosso objeto é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a partir da perspectiva de professores atuantes nas duas Unidades Especializadas citadas, privilegamos a abordagem qualitativa, uma vez que esta adentra na complexidade da formação do professor na perspectiva inclusiva, considerando os posicionamentos dos professores entrevistados a respeito do AAE que realizam nas escolas em que trabalham, pois “os pontos de vista e práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e ambientes sociais a ele relacionados” (FLICK, 2004, p. 22). A pesquisa de campo realizada, de caráter participativo, visou obter informações dos sujeitos da pesquisa, como os pontos de vista individual e coletivo, para compreender, cientificamente, a realidade das escolas sobre o AEE. Assim, para que o pesquisador tenha maior compreensão do fenômeno social, este precisa ir além da sua inserção na realidade, concebendo a construção do conhecimento de forma coletiva, nas interações sociais com o outro e nos diálogos entre sujeito(s) e pesquisador(es).

Trata-se, portanto, de uma pesquisa que analisa os discursos e posicionamentos dos professores a respeito do trabalho que realizam. Esses discursos serão confrontados com a legislação e com os manuais de atendimento, servindo estes como parâmetros de comparação entre o que acontece de fato e a prescrição de “como devem ser” os espaços educacionais estudados. Tais discursos foram obtidos por meio de análise de documentos – no caso, a legislação do AEE e os manuais que se referem ao atendimento – e de pesquisa de campo, que consistiu na entrevista de quatro professores de cada escola especial, totalizando oito participantes.

Com a “perspectiva da inclusão”, as escolas especiais estão vivenciando um processo de mudança de suas finalidades: anteriormente, previa-se esses locais como ambientes de escolarização, com ensino de conteúdos por séries ou anos escolares; atualmente, entretanto, elas passaram a ser um local em que se oferece complementação do ensino regular – o Atendimento Educacional Especializado. Isso está acontecendo particularmente na Unidade Educacional Especializada (UEES) Prof. Astério de Campos desde o ano de 2009. A outra Unidade Especializada, José Alves de Azevedo, que atende cegos, não oferece escolarização, funcionando mais como um centro de atendimento ao cego. Ao buscar compreender esse processo, levantamos a seguinte questão de pesquisa: como estas Unidades Especializadas estão se reconfigurando para a implementação da política de inclusão?

O pressuposto epistemológico que assumimos opõe-se à normalização das pessoas deficientes. Esta se utiliza do padrão ideal de ser humano, o que ocasiona a discriminação e as rotulações do tipo “normal”, “inválido” e “incapaz”. Também contestamos a tendência a abafar as desigualdades e diferenças com afirmações do tipo “todos são iguais”, “todos são normais” (fisicamente, economicamente ou culturalmente), quando se suprimem distinções de corpo, classe, etnia, formas de aprendizagens, etc. As tendências

normalizadoras da diversidade são ideologias neoliberais que propagam um falso igualitarismo, concebendo uma suposta cidade e uma escola inclusiva em a realidade social que não se modifica, apesar da eficiente propaganda de mudança e da afirmação de que todos são aceitos e valorizados, de que a sociedade é democrática.

Esta pesquisa tem intenções transdisciplinares, pois considera-se que a “solução” para um problema que aflige um determinado grupo social envolve diversos setores. Propõe-se, então, a participação dos envolvidos, de forma que haja como retorno uma resposta socialmente responsável por parte dos sujeitos pesquisados.

Dessa forma, esta pesquisa se justifica: a) por uma razão antropológica, pois se pensa a relação com o “outro”, a alteridade que constitui a identidade, que apreende o outro na sua forma de ser, pensar e agir; b) por uma razão pedagógica, pois considera-se que ocorre o desenvolvimento de saberes e que o estudo do Atendimento Educacional Especializado realizado nas Unidades Educacionais Especializadas pesquisadas pode trazer sugestões pedagógicas que conduzam ao sucesso das pessoas cegas ou surdas, não mais ao fracasso; c) por uma razão epistemológica de Educação Especial, a fim de legitimar a investigação sobre o que é feito nas Unidades Especializadas e nas escolas regulares em prol da superação de situações de fracasso escolar; d) por uma visão metodológica de pesquisa científica, pois considera-se a participação dos envolvidos, tendo responsabilidade social com os *loci* de pesquisa, uma vez que se discute o problema de pesquisa e os resultados com os participantes da pesquisa e com os demais professores da escola em um processo de pesquisa-ação interdisciplinar e transdisciplinar, cujo objetivo principal foi descrever e compreender as características da Unidades Especializadas e do Atendimento Educacional Especial, entre os anos 1990 e 2014, em Belém, no Pará (PA).

Oito participantes aceitaram voluntariamente participar desta pesquisa. O quadro 1, a seguir, sumariza as características de cada um deles.

Quadro 1 – Participantes da pesquisa⁵

Participante	Idade	Magistério	Ed. especial	Formação	Razão de atuar
Renata	51	26	26	Lic. Pedagogia; Esp. psicomotricidade humana e Ed. Especial na perspectiva da inclusão	Oportunidade do Mercado de trabalho
Alex	50	24	6	Lic. em educação física; Mestre em Ciências da Motricidade Humana	Identificação com o trabalho
Maria	28	6	1	Lic. Ed. Física; Esp. ed. Especial	Oportunidade do Mercado de trabalho
Joana	52	27	20	Lic. em Pedagogia; Esp. Ed. Especial e Ed. e Problemas Regionais	Escolha entre duas opções.
Carina	33	8	3	Lic. Química; Esp. em Libras.	Oportunidade do Mercado de trabalho
Lia	50	25	18	Lic. Letras; Mestre em Educação.	Preocupação social
Pedro	32	12	3	Lic. História; Esp. Ed. especial.	Oportunidade do Mercado de trabalho
Paula	47	7	7	Lic. Pedagogia; Esp. Ed. Especial	Oportunidade do Mercado de trabalho

Fonte: pesquisa de campo realizada em dezembro de 2014

Algumas constatações

A maioria dos participantes é mulher, o que reforça a “feminização do magistério” (WERLE, 2005). As idades variam entre 28 e 52 anos, tendo metade deles mais de 40 anos. Uma professora, Renata, está na proximidade de se aposentar, atendendo à exigência de ter 50 anos de idade e 25 de exercício do magistério – no caso, ela tem 51 anos de idade e 26 de magistério. Renata, Joana e

⁵ A cor branca indica professores que atuam na educação de cegos e a outra cor, a dos que atuam na educação de surdos. O nome dos participantes foi substituído por pseudônimos. Todos os participantes receberam a transcrição das entrevistas por e-mail.

Lia são as que têm mais experiência, com, respectivamente, 26, 20 e 18 anos na Educação Especial.

O tempo de magistério varia de seis a vinte sete anos e a atuação no campo da Educação Especial, de um a vinte seis anos. As professoras mais antigas na Educação Especial trabalharam no Departamento de Educação Especial; uma delas já atuou com todas as deficiências e decidiu que queria ter experiência com a educação de cegos: “Eu trabalhei em todas as áreas. Eu queria vivenciar. Eu trabalhava com a avaliação. Faltava vivenciar essa experiência” (Renata, JAA, Ent. 04/12/2014⁶) (informação verbal). Por outro lado, Maria, Carina e Paula são as que têm menos tempo de magistério, com, respectivamente, 6, 8 e 7 anos. Os que têm menos tempo na Educação Especial são Maria (1 ano), Carina (3 anos) e Pedro (3 anos).

A atuação de diferentes profissionais é uma característica da Educação Especial. No caso dos oito participantes desta pesquisa, observamos que, na Unidade Educacional Especializada de cegos, há um predomínio de especialistas que combinam o ensino com a reabilitação, enquanto na UEES de surdos, todos os profissionais estão diretamente ligados ao ensino de objetos disciplinares. Chama atenção que os profissionais, quase que em sua totalidade, têm formação específica em Educação Especial ou em área afins, como Motricidade Humana.

A oportunidade do mercado de trabalho foi a razão que motivou a maioria dos profissionais. Chegamos a essa conclusão a partir dos discursos produzidos como resposta à pergunta “Por que você atua com pessoas surdas (ou cegas)?”. Cinco, entre os oito participantes da pesquisa, referiram-se ao mercado de trabalho. Seus relatos foram:

⁶ Adotamos, para a especificação dos participantes: nome, escola – Professor Astério de Campos (PAC) ou José Alvares Azevedo (JAA) – e a data da realização da entrevista (Ent.).

Eu precisava de carga horária e a escola precisava de professor (Carina. PAC. Ent. 01/12/2014) (informação verbal).

Havia uma carência aqui na escola e foi feita a proposta pra mim (sic) cobrir essa lacuna (Pedro. PAC. Ent. 01/12/2014) (informação verbal).

Foi uma oportunidade que apareceu (Maria. JAA. Ent. 05/12/2014) (informação verbal).

Outras razões foram: a) a identificação com o trabalho: “eu fui direcionado pra cá [...] Quando eu vim pra cá, me identifiquei com o trabalho especializado. E vi que aqui eu poderia contribuir mais” (Alex. JAA. Ent. 04/12/2014) (informação verbal); b) por escolha entre duas opções: “Ou eu vou para a Educação Infantil ou eu vou para Educação Especial. Eu nem conhecia. Foi por exclusão” (Joana. JAA. Ent. 05/12/2014) (informação verbal); c) a preocupação social: “na época era necessário estudar sobre eles e também não deixa de ser uma bandeira de luta” (Lia. PAC. Ent. 28/11/2014) (informação verbal).

No próximo item, abordaremos brevemente a história das duas unidades pesquisadas, caracterizando-as. No seguinte, apresentaremos os posicionamentos dos participantes, a partir dos itens de análise; são eles: as funções do AEE e da sala de aula regular e a caracterização do AEE implementado nas Unidades Especializadas e nas escolas regulares.

A Unidade Educacional Especializada para cegos

A Unidade Educacional Especializada “José Alvares de Azevedo” é a mais antiga no trabalho com pessoas cegas no Pará. Sua origem advém de um curso de especialização que duas professoras do estado, Nazaré Cristo Barbosa Nascimento e Adiles Monteiro, fizeram no Instituto Benjamim Constant, no antigo Estado da

Guanabara, no período de agosto a novembro de 1953 (PEREIRA, 2005). Após o retorno, essas educadoras fundaram a “Escola de Cegos do Pará”, que mais tarde, em 1956, foi renomeada para “Escola José Álvares de Azevedo”, prestando homenagem, segundo Pereira (2005), ao principal idealizador da educação de cegos no Brasil, o professor José Álvares de Azevedo (1834-1854).

A propósito, Pereira (2005, p. 28) nos informa que as referidas professoras se deslocaram para o Rio de Janeiro “usando recursos próprios”, pois “tinham apenas a orientação educacional e hospedagem no Instituto Benjamim Constant”. Eram professoras que não tinham nenhuma experiência com o trabalho com cegos, mas que tiveram uma iniciativa pessoal para a implementação da Educação Especial no Pará.

A escola passou por, pelo menos, três fases, conforme a classificação feita no âmbito da Educação Especial, a da chamada “educação segregadora”, da integração e a da inclusão, conforme anuncia o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade:

De 1955 a 1962, a linha adotada era a Educação Segregada, ou seja, educação só para cegos agrupados por séries que recebiam atendimento através de professores especializados seguindo a programação das escolas de ensino comum, da Secretaria de Estado de Educação, além das outras atividades específicas para cegos [...]. Em 1962, tornou-se realidade a Educação Integrada, ou seja, os primeiros deficientes visuais começaram a frequentar as escolas comuns [...]. A partir de 1994, a política educacional brasileira adere à filosofia da inclusão, movimento iniciado na Europa, através do Tratado de Salamanca (PARÁ, 2009, p. 6-7).

Na fase da segregação, o objetivo da instituição era a correção do físico, dos sentidos. O ensino era desenvolvido a partir do Braille, para os cegos, e dos “resíduos visuais” para os alunos com baixa visão. As informações do PPP (PARÁ, 2009) indicam que a

Escola de Cegos do Pará funcionou com escolarização até o ano de 1962, em agrupamentos multisseriados, sempre desenvolvendo a coordenação motora fina, para que fossem alfabetizados na escrita Braille, e o a reabilitação, por meio da orientação e mobilidade, para os cegos, além do uso de material e escrita ampliada para os alunos de baixa visão.

Na fase da integração, temos o fim da escolarização na instituição especializada⁷ com a ida dos alunos para as escolas regulares e para o ensino técnico-profissional. O atendimento reabilitatório passa a ser implementado, então, visando a integração em uma escola regular. Foi nessa fase que a instituição admitiu profissionais das áreas médicas, justamente para realizar as atividades de reabilitação. Conforme matéria do jornal “A Província do Pará”, de 28 de agosto de 1966, quando a Instituição ganha sede própria são contratados uma série de profissionais: “Professores, assistente social, psicólogo, bibliotecário, técnico em pesquisa, professores de educação física, técnico de locomoção, recreacionista, oftalmologista e psiquiatra” (A PROVINCIA DO PARÁ, 1966, s/p). Na fase atual, a da inclusão, a instituição não perde as características da anterior.

A localização da escola está em um dos bairros nobres da cidade de Belém (PA), com grandes prédios, onde residem moradores privilegiados economicamente. Além de estar bem localizada, a região possui linhas de ônibus que permitem acesso às travessas e avenidas próximas (Soledade, Presidente Vargas e Conselheiro) e, em frente à instituição, há uma vaga exclusiva para embarque e desembarque, além de piso tátil em alguns trechos próximos.

⁷ Além das designações “Escola de Cegos do Pará” e “José Alvares de Azevedo”, a instituição também recebeu os nomes de Unidade Técnica “José Alvares de Azevedo”, em 1972, quando passou a funcionar em prédio próprio na Rua Presidente Pernambuco, nº 497, Instituto José Alvares de Azevedo, em 1966, em plena ditadura militar, e, finalmente, com a redemocratização, Unidade Educacional Especializada “José Alvares de Azevedo”, a partir de 1989.

A unidade possui dois andares. No andar térreo, os espaços estão assim distribuídos: quatro salas para o trabalho administrativo, um núcleo de produção e reprodução Braille, uma sala para o alfa Braille, uma biblioteca, uma fitoteca, uma brinquedoteca, um refeitório, uma cozinha, um depósito de merenda escolar, um almoxarifado, quatro banheiros, uma sala para reunião, uma para Educação Física, uma área de recreação, uma sala para Fonoaudiologia, uma para Psicomotricidade, uma para Artes, uma para itinerância e complementação, uma para Música e uma para Atividade de Vida Autônoma e Social (AVAS). No andar superior, há os seguintes compartimentos: uma sala para o atendimento sócio-psicopedagógico, uma para o setor de baixa visão, uma para o setor profissionalizante, uma para o laboratório de informática, uma para Psicologia, uma para intervenção pedagógica, uma para Orientação e Mobilidade, uma para o soroban, uma para comunicação, uma para Intervenção precoce, uma para cartografia, uma ociosa, um arquivo e dois banheiros.

A Unidade Educacional Especializada para surdos

A Escola de Surdos-Mudos “Professor Astério de Campos” teve sua fundação também decorrente de um curso que professoras foram fazer no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), sediado no Estado da Guanabara. No ano de 1959, estava no auge a campanha de educação do surdo; por trás dessa “educação”, estava o movimento que se intitulou Pedagogia Emendativa, que visava a correção da audição e da fala (BENTES; HAYASHI, 2012). Assim,

em março de 1959, foi enviado um grupo de quatro professoras para o Rio de Janeiro, pelo então Governador do Estado o General Joaquim de Magalhães Barata, para cursar Especialização em Educação para surdos-mudos (sendo que três professoras não retornaram a Belém, no final do curso). Com o retorno de uma das professoras a Belém,

iniciou-se o atendimento especializado de alunos surdos, resultante da iniciativa pessoal da professora, que associada à Campanha para a Educação de Surdos - CESB encaminhou um convênio entre a CESB e a SEDUC (ALMEIDA; TAVARES-NETO, 2007, p. 213).

Conforme o PPP da escola, a escolha do seu nome ocorreu em homenagem a um dos dirigentes da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB). O PPP traz uma breve biografia do Professor Astério de Campos:

O nome foi em homenagem ao mestre e jornalista Astério de Campos, baiano, nascido a 10 de agosto de 1893 e falecido em 07 de fevereiro de 1968, aos 75 anos. Ocupou o cargo de Professor catedrático do Instituto de Educação e o de Psicologia da Linguagem no Instituto Nacional de Surdos, Assistente e Secretário Geral de Educação. É o autor da letra do hino ao surdo brasileiro (PARÁ, 2012, p. 13).

É possível agrupar a história da instituição “Professor Astério de Campos” em três fases. A primeira, como já foi anunciada, intitula-se Pedagogia Emendativa, indo de sua fundação, em 1960, a 1968; a segunda, é a fase da integração, que vai de 1968 a 1996; e a terceira, é a fase do paradigma inclusivo baseado no bilinguismo, que vai de 1996 até os nossos dias.

Conforme Bentes e Hayashi (2012), na Pedagogia Emendativa: a) o objetivo era a correção do sentido da audição. A ação da instituição era fazer com que o surdo aprendesse a falar, a ler os lábios e a produzir fonemas da língua oral portuguesa; b) o ensino era técnico-profissional. O objetivo era que os estudantes com surdez aprendessem uma profissão, como a de marcenaria, cozinheiro, etc., de forma paralela à reabilitação da audição e da fala; c) a Pedagogia Emendativa ocorria sem a seriação. Não era oferecido escolarização aos surdos, apenas a reabilitação dos sentidos; d) os professores que atuavam na Pedagogia Emendativa fizeram cursos

de especialização no Rio de Janeiro. Os profissionais da área médica ainda não existiam na instituição; e e) a ação dos professores surtia mais efeito nos alunos que tinham surdez leve e moderada. Os sinais dos surdos não eram considerados no processo de reabilitação.

A fase da integração (de 1968 a 1994) ocorre a partir da fundação das primeiras classes especiais, estabelecidas nas escolas regulares. Segundo Bentes e Hayashi (2012, p. 103) “o objetivo era preparar, por longos anos, a criança para cursar uma seriação, que só iniciava quando o adolescente completasse os 14 anos, para cursar o primeiro grau”. No “Astério de Campos”, ela teve as seguintes características: a) o objetivo do ensino continuava sendo a normalização do surdo; b) o ensino técnico-profissional adquiriu mais força; c) a seriação começa a ocorrer na instituição, depois de um longo período de preparação para que alcançasse aptidões que se aproximassem dos alunos “normais”, conforme a exigência da série escolar. A seriação efetivamente só inicia na unidade no final da década de 1980, e, para se ter uma ideia, a idade para cursar a primeira série era quatorze anos, devendo o aluno frequentar por, no mínimo, dois anos cada série, provocando muita defasagem idade-série. Além da seriação e da reabilitação, o “Astério de Campos” passou a se responsabilizar pelas chamadas Salas de Recursos⁸ e pelos “professores itinerantes”, que acompanhavam os surdos que frequentavam as escolas regulares; d) os profissionais da área médica começam a chegar na unidade para atuar na reabilitação. Conforme Bentes e Hayashi (2012), só em 1971 é que se contratam profissionais da área médica para compor o quadro do Instituto “Astério de Campos”. Os profissionais são: professores, assistente social, psicólogo, bibliotecário, técnico em pesquisa, professores de Educação Física, técnico de locomoção, recreacionista,

⁸ A partir de 2008 as Salas de Recursos adquiririam novas características e passam a se chamar “Sala de Recursos Multifuncionais”.

oftalmologista e psiquiatra; e e) ocorre certa adaptação do método oral ao aluno, considerando-se o grau de surdez. No ano de 1980, na escola, começa a ser divulgado a chamada comunicação total, a qual favorece os alunos com surdez profunda, que passam a utilizar sinais para compor as frases do português. Esse método passou a ser chamado Português Sinalizado.

A terceira fase, a da inclusão (1996 aos dias atuais), inicia com a ida de 21 pessoas ao Rio de Janeiro – 11 alunos surdos e 10 professores ouvintes – para realizarem um curso de Língua de Sinais, e com a divulgação das ideias do compromisso global Educação para Todos firmado pela Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994). Ganha força o bilinguismo com a aprovação, no Congresso Nacional, da Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL 2002), e do Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a chamada Lei da Libras (Língua Brasileira de Sinais). Essa fase possui, ainda, as seguintes características: a) o objetivo do ensino passa a ser o de considerar as especificidades linguísticas do aluno surdo. A língua de sinais passa a ser ensinada para os alunos surdos e começam a ser admitido profissionais surdos para sua transmissão; b) o ensino técnico-profissional perde força. Os alunos surdos começam a alcançar o Ensino Médio e a almejar a entrada nos cursos superiores; c) a escolaridade começa a ficar mais instável, com o fim da escolarização a partir dos quatorze anos e da incompatibilidade idade-série dos alunos; d) os profissionais da área médica continuam a atuar na instituição. Os serviços de reabilitação, no entanto, perdem força, uma vez que a escola deixa de ter a função principal de oralizar os surdos; e e) os alunos, inclusive os com surdez profunda, conseguem se sentir fortalecidos, uma vez que é considerada a língua de sinais no ensino.

Outras transformações também aconteceram: passa a fortalecer as Salas de Recursos e não mais as escolas especializadas, com financiamento e orientações para o seu funcionamento. A política

que passa a ser implementada é a da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar e o serviço oferecido passa a se chamar Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A Unidade Educacional Especializada “Professor Astério de Campos” oferece, na atualidade, Ensino Fundamental (1º ao 4º ano do ciclo I e II), no turno da manhã, e Educação de Jovens e Adultos (1ª e 2ª etapas) no turno da noite. Além da escolarização, ela oferece o Atendimento Educacional Especializado em todos os turnos, os serviços de reabilitação, no Núcleo de Atendimento Pedagógico Funcional (NAPF) para alunos com múltiplas deficiências e um curso pré-vestibular. Ela é, portanto, uma Unidade Especializada com função de escola e de AEE, que, além disso, responsabiliza-se pela formação continuada e em serviço da rede pública estadual da cidade de Belém.

Essa instituição possui dois andares, com o total 23 espaços. No andar térreo, há um salão que serve de auditório e para atividades físicas e recreativas, sala de informática educativa, o Núcleo de Atendimento Pedagógico Funcional (NAPF), a direção, a secretaria, as salas dos técnicos, duas salas de atendimento, copa-cozinha, refeitório, sala de leitura, sala dos professores, área livre coberta, área livre descoberta e dois banheiros. No primeiro andar, há as salas de aula, as salas do atendimento de AEE e de Fonoaudiologia.

No ano de 2009, a UEES “Professor Astério de Campos” estava redefinindo sua forma de atuação, pois o Conselho Estadual de Educação estabeleceu a Resolução n.º 400, de 20 de outubro de 2005, a partir da qual as Unidades Educacionais Especializadas deveriam deixar de oferecer escolaridade para seus alunos em um prazo de cinco anos:

Art. 26. As Instituições Especializadas vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino, para regularização do funcionamento de seus atendimentos educacionais deverão requerer credenciamento ao Conselho Estadual de Educação para prestação de serviços educacionais especializados.

§ 1º O credenciamento, para a oferta de serviços e atendimentos educacionais especializados nas Instituições Especializadas, será restrito à prestação de apoio técnico específico, sem caracterizar autorização para funcionamento dos níveis e modalidades de ensino da Educação Básica (PARÁ, 2005, p. 11).

A discussão, na instituição, se estabeleceu em torno de três opções, conforme o Plano de Transição da UEES Prof. Astério de Campos (UEESPAC, 2009): a) oferecer escolaridade e Atendimento Educacional Especializado. A escolarização, para alunos surdos, surdoscegos e com deficiências múltiplas sensoriais nos níveis da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I (1ª a 4ª séries) e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (I e II etapas); o Atendimento Educacional Especializado (AEE), para alunos incluídos no ensino regular, de todos os níveis de ensino, priorizando o ensino por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras); b) oferecer escolarização para surdos e ouvintes por meio de uma metodologia bilíngue e pelo Atendimento Educacional Especializado. Nessa dinâmica, a escolaridade também seria nos níveis da Educação infantil e do Ensino Fundamental I (1ª a 4ª séries) e da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com a diferença de que abriria a escolaridade para uma “inclusão ao inverso”, ou seja, os alunos ouvintes passariam a estudar na escola de surdos, surdocegos e com deficiências múltiplas, por meio de um ensino bilíngue; no contraturno, seria oferecido o Atendimento Educacional Especializado para os alunos surdos incluídos na rede regular de ensino, com a prioridade para o ensino de Libras; e c) oferecer o Atendimento Educacional Especializado por meio de um Centro de Atendimento Educacional Especializado. Não seria oferecida escolaridade, transformando a unidade em um centro de referências, que atuaria com programas e projetos aos alunos matriculados na rede regular pública de ensino que apresentassem surdez, surdocegueira e

deficiências múltiplas sensoriais. Esse atendimento seria no contraturno da escola regular, em todos os níveis de ensino.

A unidade, conforme orientação da Resolução nº 400 do Conselho Estadual de Educação, passou, a partir de 2009, a implementar a primeira opção: permaneceu oferecendo escolaridade no primeiro turno (primeiro ao quarto ano do Ensino Fundamental) e no terceiro turno (Educação Jovens e Adultos), além de implementar o Atendimento Educacional Especializado nos três turnos.

O AEE da Unidade Especializada passou a ser constituído pelo atendimento aos alunos da rede regular de ensino em combinação com os projetos oferecidos, como o ensino de Libras e de Informática, o Núcleo de Atendimento Pedagógico e Funcional (NAPF) aos alunos com surdocegueira e com deficiências múltiplas sensoriais, entre outros projetos nas áreas de Natureza e Sociedade, Ciências Exatas e Naturais e Códigos e Linguagens.

As características do AEE nas Unidades Educacionais Especializadas

Procuramos, em primeiro lugar, identificar a distinção principal entre a educação geral e a educação de pessoas com deficiência. Encontramos nos conceitos dicotômicos de habilitação e reabilitação a possível explicação para essa distinção, sendo que, posteriormente, vamos buscar apoio na teoria biocultural para integrar esses dois conceitos.

A distinção é a seguinte: a) as funções principais da habilitação são o ensino da escrita da Língua Portuguesa e o ensino dos conteúdos curriculares da escola. A reabilitação tem como funções o trabalho com a coordenação motora para a aquisição da escrita e o desenvolvimento de técnicas de compreensão, retenção e transmissão de informações; b) o elemento central da habilitação é a aprovação ou reprovação por meio de notas, conceitos ou pareceres, enquanto o elemento central da reabilitação é diagnosticar

possíveis defasagens de aprendizagens e desenvolvimentos e orientar o uso de sentidos remanescentes; e c) as atividades da habilitação ocorrem por meio de exercícios, trabalhos orais (como a exposição oral) e escritos individuais ou em grupo. As atividades de reabilitação, que visam a autonomia e a independência do sujeito, são de orientação espacial e de mobilidade, tais como a lateralidade e a estruturação espacial, temporal e corporal. As principais linguagens utilizadas na habilitação são a escrita, a oralidade e o desenho; na reabilitação, as principais linguagens são o Braille, o soroban, a Libras ou a comunicação alternativa.

Essa distinção justifica a existência das escolas especiais e do próprio Atendimento Educacional Especializado. Esses serviços de reabilitação são essenciais para os sujeitos cegos, com deficiência múltipla e com surdocegueira; tirá-los significa impedir o desenvolvimento dessas pessoas, remover as bases para a locomoção, para a comunicação, para o aprender a ler e a escrever, sem as quais a habilitação é inviabilizada. No caso dos surdos, essa distinção adquire complexidades outras. Os movimentos e os teóricos que discutem a educação de surdos rejeitam, em grande parte, a reabilitação da voz e da audição, chamando esses processos de “oralismo”, uma vez que estão centrados na aquisição de voz, no uso de audição remanescentes e na leitura labial, mecanismos que predominavam no ensino até a metade da década de 1990 na Unidade Educacional Especializada “Professor Astério de Campos”. A partir de então, passou-se a contestar com veemência o oralismo e, com isso, a unidade deixa de centrar-se em atividades de reabilitação da fala e da audição e passa a defender o ensino por meio da Língua de Sinais.

Tais fatos justificam a predominância das atividades de reabilitação na Unidade Educacional Especializada “José Alvares de Azevedo” e a quase não existência de reabilitação na Unidade “Professor Astério de Campos”.

O conflito está na identidade das unidades: são escolas especiais ou são serviços de atendimento especializado? Algumas falas demonstram esse conflito:

Olha, não sei te dizer se aqui na escola é um AEE. No AEE [se] trabalha[m] todas as atividades. O professor trabalha... se vira nos trinta para dar conta de todas as atividades. Não sei te dizer... É um AEE diferente (Renata. JAA. Ent. 04/12/2014) (informação verbal).

É específico. Para mim, nós somos uma complementação e suplementação. [...] No AEE, se trabalha com outras deficiências; se bem que eu tenho aluno cego e autista... [...] Aqui não é AEE. Lá com a Renata você foca o A, B, C. Aqui nós levamos pra rua, pra praça, escada rolante, shopping. (Alex. JAA. Ent. 04/12/2014) (informação verbal).

Aqui não está definido que seja AEE. Nós somos setores da unidade técnica José Alvares de Azevedo. [...] Quem funciona mais como AEE é o núcleo [de intervenção pedagógica]. Nós não sabemos o que nós somos (Joana. JAA. Ent. 05/12/2014) (informação verbal).

Na escola, eles atendem qualquer tipo de AEE. E o que chamam de SRM. A diferença [é] que, aqui no Astério, nós trabalhamos só com os surdos (Carina. PAC. Ent. 01/12/2014) (informação verbal).

A polêmica posta na Unidade Educacional Especializada “José Alvares de Azevedo” é, portanto, de identidade. O serviço de reabilitação – do tipo orientação e mobilidade – é AEE? O AEE só foca no A, B, C? No caso da Unidade Educacional Especializada “Professor Astério de Campos”, não há dúvida: é AEE, mas não é Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), uma vez que na SRM se atendem todas as deficiências e não existe nela um professor por disciplina.

O fato é que a legislação do AEE e o manual *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira* (DOMINGUES et al., 2010) não utilizam o termo reabilitação para designar alguma atividade a ser feita no AEE. Há, no entanto, um fascículo específico para orientação e mobilidade que explicitamente coloca:

Dentro da proposta do AEE, onde se inclui o atendimento do aluno com deficiências no que tange à orientação e mobilidade, caberá ao professor especializado proporcionar a esse aluno o conhecimento dos espaços da escola em que ele estiver trabalhando. Ao aluno com deficiências deverá ser dado o tempo necessário a fim de que possa explorar, um por um, todos os espaços da escola para, aos poucos, construir na sua mente o mapa mental de cada um desses espaços (GIACOMINI; SARTORETTO; BERSCH. 2010, p. 8).

Portanto, é atribuição do professor especializado trabalhar com orientação e mobilidade, mas não é explicitado no manual que este é um trabalho de reabilitação.

No que diz respeito à legislação vigente do AEE: esse é um serviço público a que tem direito as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, constituído por um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos” (BRASIL, 2011) oferecido de forma complementar e suplementar à escola pública de Ensino Fundamental e Médio e ao Ensino Superior. É possível deduzir, nesse conjunto de atividades, recursos tanto de reabilitação quanto de habilitação.

Para baixa visão, Domingues, Carvalho e Arruda (2010) indicam que devem ser utilizados recursos específicos, como o “zoom” do computador ou lentes de aumento para ampliar um texto, o uso do contraste de cores, o controle da luminosidade, a conversão de textos para áudio, etc. Nesse caso, o papel do professor de AEE é

produzir recursos pedagógicos para ajudar na aprendizagem do aluno. Esses autores não citam nenhuma atividade de reabilitação.

Para pessoas cegas, E. D. Sá, V. S. Simão (2010) afirmam que os recursos a serem trabalhados são a tecnologia assistiva, a áudio-descrição, o código Braille, as descrições, as imagens ou ilustrações em relevo e o soroban, sem explicitar se alguns deles são de habilitação ou de reabilitação. Os autores afirmam, sem se posicionarem, que “usualmente, a tarefa de alfabetizar alunos cegos é delegada aos professores de escolas especiais ou de salas de AEE” (SÁ; SIMÃO, 2010, p. 46).

Para pessoas surdas, B. Alvez, J. P. Ferreira e M. M. Damázio (2010) sugerem que, na Sala de Recursos Multifuncionais sejam realizados três tipos de atendimentos, todos em horário oposto ao do ensino de sala de aula regular: O AEE em Libras, o *de Libras* e o *de Língua Portuguesa como segunda língua*.

O primeiro é realizado pelo professor de AEE, que explica os conteúdos curriculares da sala de aula regular em Libras para o aluno surdo. O segundo, o AEE de Libras, como a preposição indica, é o ensino da Língua de sinais, feito pelo professor da Sala de Recursos, sendo este preferencialmente surdo. O conteúdo sugerido pelas autoras são os referenciais visuais, a datilologia, os parâmetros, os classificadores e os sinais propriamente ditos, devendo-se considerar o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. Por fim, o AEE de Língua Portuguesa é ministrado por um professor com formação em Letras, sendo desaconselhado, neste momento, o ensino de Libras: “A Libras não é indicada” (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 21). Nele, o processo de ensino da leitura e da escrita é feito por meio de textos escritos, desenhos, brincadeiras e jogos, na orientação dessas autoras, sugerindo-se, ainda, que esse trabalho tenha um tempo maior, sendo realizado todos os dias. Portanto, um atendimento é priorizado: o do ensino de Língua Portuguesa.

O quadro a seguir sumariza as prescrições postas no Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, que institui o AEE, e nos dois manuais do MEC que orientam o atendimento a pessoas cegas, com baixa visão e com surdez.

Quadro 2 – o Decreto do AEE e os manuais para deficiência visual, baixa visão e surdez

AEE		Legislação e manuais
Conceito		“Conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos” (BRASIL, 2011, p. 2) oferecido de forma complementar e suplementar a escola pública.
Profissionais	BV	Não especificado.
	CE	Não especificado.
	SU	De diferentes áreas, professor surdo, professor de Letras (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010).
Funções do professor da escola regular		Não especificado.
Objetivos e funções	BV	Elaboração e produção de recursos pedagógicos. Avaliar os estudantes com baixa visão. Proporcionar recursos de ampliação, contraste, iluminação, sintetizadores de voz e outros materiais específicos, “bem como a habilitação/formação e a reabilitação/reformulação”. (DOMINGUES; CARVALHO; ARRUDA, 2010, p. 11).
	CE	Alfabetizar; Elaboração e produção de recursos pedagógicos (SÁ; SIMÃO, 2010).
	SU	Estabelecer parceria. Traduzir para Libras o conteúdo da sala. Ensinar Libras. Ensinar Português (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010).
Público		Estudantes com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).
Conteúdo	BV	Recursos de acessibilidade e Recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação (TICS)
	CE	Braille, Soroban, tecnologia assistiva (DOMINGUES; CARVALHO; ARRUDA, 2010).
	SU	Conteúdos curriculares; conteúdos de Libras. (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010).

BV: Baixa visão; CE: Cegos; SU: surdos

Fonte: elaboração própria (2014).

Vejamos o posicionamento dos professores sobre as funções que realizam na Unidade Educacional especializada:

Aqui a gente faz os exercícios específicos de noção de lateralidade, estruturação espacial, temporal, esquema corporal... (Maria. JAA. Ent. 05/12/2014) (informação verbal).

A minha [função] é promover a acessibilidade autônoma da pessoa com deficiência visual (Alex. JAA. Ent. 04/12/2014) (informação verbal).

Eu procuro fazer [com] que esses conhecimentos sejam solidificados (Carina. PAC. Ent. 01/12/2014) (informação verbal).

Nosso trabalho deveria ser [o] de fazer a complementação do que ele recebeu na sala de aula regular, mas não é isso que acontece. O que acontece é que ele vem se apropriar dentro das salas de AEE (Paula. PAC. Ent. 03/12/2014) (informação verbal).

Tenho que preparar o aluno, ensiná-lo o conteúdo específico, por exemplo, de uma prova ou uma outra atividade solicitada pelo professor da escola regular (Lia. PAC. Ent. 28/11/2014) (informação verbal).

Os professores Maria e Alex, da UEES “José Alvares de Azevedo”, relatam que sua função é reabilitar o aluno, enquanto as professoras Carina, Paula e Lia, da UEES “Professor Astério de Campos”, declaram que suas funções são complementares ao ensino, como tirar dúvidas, e, na maioria das vezes, ensinar o conteúdo que foi aprendido em sala de aula, uma vez que, como o conteúdo é ensinado em língua portuguesa oral, não havendo intérpretes de Libras na sala de aula, o aluno surdo não consegue aprendê-lo na escola regular. Deduzimos, assim, que apenas o AEE em Libras é implementado, ou seja, a tradução e o ensino dos conteúdos curriculares da escola regular. Os profissionais pesquisados informaram

que ensinam, uma vez que são proficientes, os conteúdos por meio da Libras – esta língua parecendo um instrumento para o aprendizado língua portuguesa.

Quando perguntados sobre a função do professor de sala de aula regular, a resposta parece ser idealizada, uma vez que não se concretiza:

Ele deve incluir o aluno, adaptar os materiais para que o aluno possa participar da aula, para que não seja uma mera estátua ali parada na sala de aula (Maria. JAA. Ent. 05/12/2014) (informação verbal).

Vai ter que encontrar uma forma desse aluno ter acesso ao currículo (Renata. JAA. Ent. 04/12/2014) (informação verbal).

O papel dele é repassar os conhecimentos em Química (Carina. PAC. Ent. 01/12/2014) (informação verbal).

No mínimo, tinha que ter um *data show* e um computador para ele dar uma aula mais visual, um intérprete (Paula. PAC. Ent. 03/12/2014) (informação verbal).

É ensinar a sua disciplina aos alunos (Lia. PAC. Ent. 28/11/2014) (informação verbal).

Defendemos a tese da somatória e não da dicotomização entre habilitação e reabilitação das pessoas deficientes, uma vez que “os corpos podem ser a soma de sua biologia, dos sistemas de significação na cultura, da bordadura histórico-social, política, dos pontos de definição científica; os sintomas, as tecnologias adicionais, tudo combinado e ainda diferenciado” (DAVIS, 2013, p. 7). Essa somatória é uma interseção entre as caracterizações culturais, sociais, políticas, tecnológicas, médicas e biológicas que intervêm no corpo, que interferem no desenvolvimento e nas aprendizagens, como no caso das pessoas cegas e surdas. Defendemos, portanto,

que as formulações sobre o corpo das pessoas deficientes devem ser pensadas a partir de sua inextricável relação entre cultura, história e biologia; o nome dado a este fenômeno é «biocultura».

O argumento que sintetiza essa somatória é o de que o desenvolvimento biológico do corpo depende do desenvolvimento cultural e histórico, assim como o desenvolvimento cultural e histórico depende do desenvolvimento biológico. A capacidade de locomoção, a elaboração de conceitos, a construção de esquemas de espaço e tempo e de lateralidade são fundamentais para a aquisição da escrita ou para qualquer outra forma de comunicação. A análise isolada do desenvolvimento do cérebro, dos ossos, dos tecidos, da comunicação, da locomoção, da percepção visual, auditiva, etc. se torna reducionista se não for considerado o aspecto cultural e histórico do sujeito, assim como o desenvolvimento histórico e cultural necessita do biológico para aumentar sua precisão.

Resta-nos saber sobre o conteúdo que é trabalhado nas Unidades Especializadas. Para isso, fizemos a pergunta “Descreva um dia de atendimento na Unidade Especializada”, para a qual tivemos os seguintes depoimentos:

Ela tem medo de se movimentar, ela é cega. Aí como é criança a gente utiliza o lúdico, utiliza uma história. Essa história inclui os exercícios de subir, descer, através do lúdico, pular. Atividades motoras... Girar, dançar... (Maria. JAA. Ent. 05/12/2014) (informação verbal).

A. E. é uma menina de 9 anos, não está alfabetizada. Primeiro faço uma avaliação. [...] Ela é tímida, em função da baixa visão. Pouco fala. Com carinho, atenção. [...] Ela começou a se soltar, responder. Eu percebo que ela está construindo palavras simples, do dia a dia, já escreve todo o nome dela. Não precisa mais a mãe assinar o nome dela na frequência. Ela sabia contar até 10, eu ensinei até 20 (Renata. JAA. Ent. 04/12/2014) (informação verbal).

Eu cumprimento o aluno, informo os objetivos da aula, as metas que nós temos para aquele dia. Ai a partir daí, dependendo se é iniciante ou avançado, desenvolvo as técnicas básicas de locomoção, dependente – quando com guia – e independente – através de autoproteção com uso da bengala (Alex. JAA. Ent. 04/12/2014) (informação verbal).

Nós trabalhamos com jogos com esse aluno. Nós utilizamos a parte sensório-motora do aluno, a questão visual... ainda que se faça o brincar, estamos fazendo estimulação visual ou a questão tátil quando é visual [...] Acabamos por ter de oferecer o básico, atividade de vida autônoma, a socialização, a independência desse aluno e a comunicação (Joana. JAA. Ent. 05/12/2014) (informação verbal).

O aluno chega com a demanda da escola regular.... Aí eu criei um banco de dados no computador, cujo objetivo é ter o máximo de assuntos possíveis em formato de aulas em slides (Pedro. PAC. Ent. 01/12/2014) (informação verbal).

Eu o chamo ou os chamo, que as vezes são vários alunos e a gente senta juntos na sala. Ele mostra o livro ou o caderno, e aponta a atividade. Sento em torno e começo a explicar (Lia. PAC. Ent. 28/11/2014) (informação verbal).

O Decreto do AEE (BRASIL, 2011) e os manuais que orientam a prática do profissional que atua no AEE estabelecem que o AEE é um serviço complementar, no caso da educação de cegos e de surdos. Trata-se, assim, da oferta de um serviço que avalia os alunos, elabora recursos pedagógicos e faz o atendimento à parte, no contraturno da sala de aula regular, com atividades de reabilitação, de estímulo do desenvolvimento cognitivo, de aquisição de pistas auditivas, olfativas e táteis, de aprendizagem de formas, de locomoção e orientação com segurança e de aquisição de habilidades de coordenação motora e comunicação. Esse conjunto fica bem explícito na Unidade “José alvares de Azevedo”; nessa instituição

especializada, o foco do trabalho são as atividades motoras e psicomotoras de estimulação dos sentidos remanescentes à lesão da cegueira.

A função determinada pela legislação e pelos manuais é que o AEE, centralmente, deve elaborar e produzir recursos pedagógicos para a sala de aula. Isso, efetivamente, faz-se pouco, uma vez que o central está na aprendizagem do espaço, nas habilidades corporais que vão propiciar a aquisição dos conteúdos escolares. Sem essas habilidades prévias, o estudante com baixa visão ou com cegueira fica impotente, completamente dependente e inseguro. Por isso, tal trabalho é fundamental.

A relação da unidade com os professores da sala de aula regular acontece somente quando estes visitam-na, quando são acionados por professores itinerantes ou quando acontecem cursos de formação no local. Efetivamente, produzem-se poucos recursos pedagógicos para a sala de aula. O que se faz na sala de aula da professora Renata, que atua na intervenção pedagógica, é o de ensino da escrita, que, contrariamente às especificações da legislação e dos manuais do AEE, é substitutivo, mas deveria ser papel principal.

Na unidade que atende estudantes surdos, a substituição fica mais evidente, apresentando um detalhe: o manual *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010) prescreve que os conteúdos da escola regular devem ser traduzidos para Libras no espaço do AEE. O que acontece é que o aluno não consegue aprender na sala de aula regular, identificando apenas o tema a ser estudado, aprendendo, efetivamente, no atendimento especializado. Por ser esse em um espaço de surdos, ele consegue ter à disposição quase todas as disciplinas, fato que não acontece na sala de aula regular.

A unidade especializada traduz o que é ensinado nas diversas disciplinas, mas também ensina Libras e Português. Disso, parece que o central é o conteúdo que deve ser transmitido ao aluno, uma

vez que, na sala de aula, o professor da disciplina não consegue fazer isso e não há intérprete para intermediar a comunicação entre ambos. A declaração a seguir pontua, em parte, isso, mostrando o desconhecimento do professor da forma como aluno surdo aprende:

O professor lá quer que a gente assuma esses alunos. Eles não compreendem o nosso trabalho. Eu ouvi de uma professora “esse aluno não aprende”, então, através do material que eu levei, eu mostrei qual as metodologias que nós usamos para efetivar a aprendizagem desse aluno, dando a percepção dele do que foi explicado. Nós mostramos um vídeo do que o aluno entendeu. Ele aprende, mas depende das metodologias aplicadas a ele (Pedro. PAC. Ent. 01/12/2014) (informação verbal).

O aluno surdo aprende, desde que se recorra a uma metodologia que utilize recursos visuais e/ou a Libras. Contudo, essa metodologia inexistente na sala de aula regular, sendo necessário a ida ao AEE para utilizar esses recursos e metodologia.

O quadro 3 sumariza o depoimento dos professores, estabelecendo uma comparação entre o que é formulado institucionalmente e o que é realizado em cada unidade especializada.

Quadro 3 – O relato dos professores das duas Unidades Especializadas

AEE		Professores
Conceito		Fazer “os exercícios específicos de noção de lateralidade, estruturação espacial, temporal, esquema corporal” (Maria. JAA. Ent. 05/12/2014). Deveria fazer “a complementação do que ele recebeu na sala de aula regular, mas não é isso que acontece. O que acontece é que ele vem se apropriar dentro das salas de AEE” (Paula. PAC. Ent. 03/12/2014).
Profissionais	JAA	Licenciados em pedagogia, Educação física, Educação física e Pedagogia.
	PAC	Licenciados em Química, Letras, História, Pedagogia.
Objetivos e funções	JAA	“A minha, é promover a acessibilidade autônoma da pessoa com deficiência visual e apoiar os profissionais da rede regular de ensino” (Alex. JAA. Ent. 04/12/2014). “Proporcionar que avance em condições de vida, autonomia, independência” (Joana. JAA. Ent. 05/12/2014).
	PAC	“Tenho que preparar o aluno, ensiná-lo, o conteúdo específico” (Lia. PAC. Ent. 28/11/2014).
Funções do professor da escola regular		“Ele deve incluir o aluno, adaptar os materiais” (Maria. JAA. Ent. 05/12/2014). “ Encontrar uma forma desse aluno ter o acesso ao currículo”. (Renata. JAA. Ent. 04/12/2014). “É ensinar a sua disciplina aos alunos” (Lia. PAC. Ent. 28/11/2014).

(Continua)

AEE		Professores
Público	JAA	<p>Alunos matriculados em escolas públicas e universidades e pessoas que não frequentam escolas: “Nem todos os alunos, os DMU [Deficiência Múltipla], que nós atendemos, estão na escola regular. Ou já cumpriram a escolaridade (saíram da classe especial, não estão mais, estão fora da escola)” (Joana. JAA. Ent. 05/12/2014).</p> <p>Serviços de reabilitação: orientação e mobilidade, Psicomotricidade, psicologia, Fonoaudiologia, soroban, Braille, intervenção precoce, informática, comunicação e intervenção pedagógica.</p> <p>AEE: “Aqui não é AEE... Lá com a Renata você foca o A, B, C” [no caso, o AEE seria a intervenção pedagógica] (Alex. JAA. Ent. 04/12/2014).</p>
	PAC	<p>Escolaridade de 1ª a 5ª ano; EJA [Educação de Jovens e Adultos]; Cursinho pré-vestibular (concluintes do ensino médio) e informática educativa.</p> <p>Serviços de reabilitação: Fonoaudiologia, Psicomotricidade, Núcleo de Atendimento Pedagógico e Funcional (NAPF) para deficientes múltiplos e surdoscegos.</p> <p>AEE: estudantes das escolas regulares (Ensino fundamental e médio).</p>
Conteúdo	JAA	<p>“Atividades motoras... girar, dançar...” (Maria. JAA. Ent. 05/12/2014).</p> <p>“[...] palavras simples, do dia a dia, já escreve todo o nome dela. [...] Ela sabia contar até 10, eu Ensi-nei até 20...” (Renata. JAA. Ent. 04/12/2014).</p> <p>“[...] as técnicas básicas de locomoção dependente e independentes através de autoproteção com uso da bengala” (Alex. JAA. Ent. 04/12/2014).</p> <p>“[...] estimulação visual ou a questão tátil quando é visual [...] atividade de vida autônoma, a socialização a independência desse aluno e a comunicação (Joana. JAA. Ent. 05/12/2014).</p>
	PAC	<p>“A demanda da escola regular (Pedro. PAC. Ent. 01/12/2014).</p> <p>“Ele mostra o livro ou o caderno, e aponta a atividade. Senta em torno e começo a explicar” (Lia. PAC. Ent. 28/11/2014).</p>

JAA: José Alvares de Azevedo; PAC: Prof. Astério de Campos.

Fonte: Elaboração própria (2014).

Considerações finais

As políticas públicas, em termos gerais, são discursos que re-produzem formulações, postas em documentos elaborados por organismos internacionais. Dentre elas, está aquela que defende que a escola deve ser inclusiva, que todos os alunos devem aprender juntos, que é, enfim, direito de todos ter uma Educação Inclusiva.

Parece-nos que a política do AEE tirou o incentivo que ocorria anteriormente às escolas especiais e às atividades que elas executavam e passou a incentivar as Salas de Recursos a partir de 2008. Esse incentivo se concretizou com a função que a Educação Especial passou a ter, de complementar e apoiar o ensino de estudantes com deficiência nas escolas regulares, fornecendo recursos materiais e técnicos. Os recursos chegam na Sala de Recursos, mas não na sala de aula, como constatamos.

Quanto à Unidade Educacional Especializada “Astério de Campos”, a “escola especial” continuou com a função substitutiva – os alunos vão para escola regular obter frequência e fazer provas, mas o lugar em que aprendem, efetivamente, é a Unidade Especializada, no AEE que nela funciona. No caso da Unidade “José Alvares de Azevedo”, os serviços de reabilitação parecem essenciais e têm favorecido a independência e o aprendizado nas escolas regulares. Esses serviços, entretanto, continuam dicotômicos ao ensino, sendo inclusive discriminados, como se o AEE servisse somente ao ensino de letras. Nessa instituição, predominam as atividades de reabilitação e, conforme as entrevistas, há uma crise de identidade, pois não se reconhece a unidade como AEE e, o governo do Estado, por não entender sua função, corta o financiamento.

Entendemos por inclusão uma alteração que deve ocorrer em espaços de convivência como a escola, para que esta possa receber estudantes que apresentam diferenças sensoriais, físicas ou cognitivas. Essas mudanças, no âmbito da escola, são de ordem arqui-

tetônica, curricular, tecnológica e interpessoal. A política pública de inclusão, como constatamos, em termos gerais, não modifica o currículo e não altera as relações e as atitudes. Como estas ficam intactas, a escola não se modifica e a solução acaba sendo deslocar o aluno para outro espaço, em um outro turno, quando vai são oferecido recursos tecnológicos de ensino e ele vai, então, aprender, vai se modificar, se adaptar para frequentar a sala regular.

Os manuais que orientam a execução do AEE na educação de deficientes visuais (baixa visão e cegueira) e na de pessoas com surdez, não respondem à questão “o que o aluno vai fazer na sala de aula comum?”. Isso não é central; o central é produzir os recursos. Será que estes vão efetivamente resolver todos os problemas? Eles chegam na sala de aula regular ou só são utilizados na SRM? A prioridade parece estar no atendimento especializado, na Sala de Recursos, e não na sala de aula. Esta, espaço de aprendizagens efetivas, ainda está desprezada. Além disso, o Braille, a Comunicação Alternativa, o soroban, a Libras e outros recursos ficaram reduzidos ao AEE, devido, talvez, aos manuais considerá-lo um serviço de reabilitação, uma vez que a habilitação consistiria no ensino da Língua Portuguesa.

Parece-nos que a política do AEE ora se aproxima, ora se afasta de uma tendência normalizadora. Aproxima-se quando não modifica o currículo, não altera as relações e as atitudes; afasta-se quando o professor do AEE consegue produzir recursos, implementar metodologias, alcançar a potencialidade do aluno e, através de um ensino individualizado, auxiliar na sua aprendizagem.

Referências

A PROVINCIA DO PARÁ, Belém, 28 de agosto de 1966.

ALMEIDA, R. S.; TAVARES-NETO, J. G. A Educação Especial no Estado do Pará e as Perspectivas de Inclusão: análise de uma

trajetória histórica. In: **Ver a educação**. UFPA. Centro de Educação. V. 11, nº 1/2 (jan.dez. 2005) Belém: ICED/UFPA, 2007. p. 209-232.

ALVEZ, B.; FERREIRA, J. P.; DAMÁZIO, M. M. A **Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 4. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

BENTES, J. A. O.; HAYASHI, M. C. P. I. **Normalidade e disnormalidade**: formas do trabalho docente na educação de surdos. Campina Grande-PB, EDUEPB, 2012.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. UNESCO: 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 15 fev. 2008

_____. **Lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2014.

_____. **Decreto-lei n.º 5626 de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/96150/decreto-5626-05>>. Acesso em 06 dez. 2014.

_____. **Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 06 dez. 2014.

DAVIS, L. J. Chapter one: The End of Normal. DAVIS, L. J. **The end of normal**: Identity in a biocultural era. The University of Michigan Press. Ann Arbor. 2013. p. 1-14.

DOMINGUES, C. A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: os alunos com deficiência visual: baixa visão

e cegueira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 3. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

DOMINGUES, C. A.; CARVALHO, S. H. R.; ARRUDA, S. M. C. P. Alunos com baixa visão. In: DOMINGUES, C. A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual, baixa visão e cegueira**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 3. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar), p. 8-25.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GIACOMINI, L. A.; SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. C. R. **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 7. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução n.º 400 de 20 de outubro de 2005 do Conselho Estadual de Educação**. Belém: SEDUC, 2005.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político Pedagógico da UEES José Alvares de Azevedo**. Belém: 2009.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político Pedagógico da UEES Professor Astério de Campos**. Belém: 2012.

PEREIRA, M. I. S. **Luz e cidadania: a história do Instituto José Álvares de Azevedo**. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)

em História). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Colegiado de História, Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

SÁ, E. D.; SIMÃO, V. S. Parte II - alunos com cegueira. In: DOMINGUES, C. A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 3. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar), p. 26-58.

UEESPAC. **Plano de transição da UEES Prof. Astério de Campos**. Belém: 2009.

WERLE, F. O. C. Práticas de gestão e feminização do magistério. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 35, p. 609-634, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a05n126>>. Acesso em: 05 dez. 2014.

Sobre os autores

José de Anchieta de Oliveira Bentes é Doutor em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED-UEPA) e integrante do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA). E-mail: anchieta2005@yahoo.com.br

Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França é Doutora em História, Filosofia e Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGDE-UEPA) e integrante do Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia (GHEDA) e do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP). E-mail: socorroavelino@hotmail.com