



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAPÁ - IFAP
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

AURELIANA PATRÍCIA DE MATOS DA COSTA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO**

MACAPÁ- AP
2022

AURELIANA PATRÍCIA DE MATOS DA COSTA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá-IFAP, campus Macapá, como requisito avaliativo para obtenção do título do Curso Superior de Licenciatura em Pedagógica.

Orientador: Prof. Dr. Fabio Colins da Silva

MACAPÁ

2022

Biblioteca Institucional - IFAP
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C837p Costa, Aureliana Patricia de Matos da
Práticas pedagógicas no contexto do atendimento educacional
especializado / Aureliana Patricia de Matos da Costa - Macapá, 2022.
50 f.: il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -- Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Campus Macapá, Curso de
Licenciatura em Pedagogia (EaD) - Polo Macapá, 2022.

Orientador: Fabio Colins da Silva.

1. Inclusão. 2. Práticas pedagógicas. 3. Atendimento Educacional. I.
Silva, Fabio Colins da , orient. II. Título.

AURELIANA PATRÍCIA DE MATOS DA COSTA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá-IFAP, campus Macapá, como requisito avaliativo para obtenção do título do Curso Superior de Licenciatura em Pedagógica.

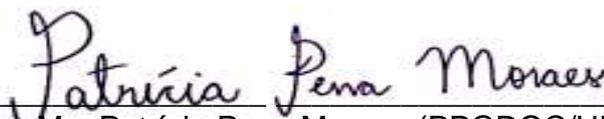
BANCA EXAMINADORA



Presidente Prof. Dr. Fabio Colins da Silva (UAB/IFAP)



Prof. Esp. Clebson dos Santos Simplício (UAB/IFAP)



Profa. Ma. Patrícia Pena Moraes (PPGDOC/UFPA)

Aprovado em: 12 de julho de 2022.

Nota final: 88,0

Dedico este trabalho a Deus, que até aqui me deu forças para prosseguir. Aos meus familiares e colegas de cursos pela força no êxito acadêmico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus por todos os momentos, mesmo aqueles em que me senti cansado pela longa jornada acadêmica somado aos desafios da vida.

Agradeço a minha preciosa mãe Solange de Matos da Costa e meu pai Olival Tavares da Costa por todo encorajamento que sempre me proporcionaram;

Aos meus professores pela paciência e tempo disponibilizado;

À minha família que acompanhou todas as etapas de construção desta pesquisa, por seu apoio e incentivo.

Ao meu orientador que foi incansável em suas orientações de estimado valor, dedicação e comprometimento para que tornassem possível a chegada para a conclusão dessa pesquisa.

Antes de partires em busca de teus direitos, debes examinar até onde cumpristes os teus deveres.

Andreoti

RESUMO

Este estudo tem como tema “Práticas Pedagógicas no contexto do atendimento Educacional Especializado”, a partir da constatação de que a inclusão escolar propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular, uma inclusão que aproxime os alunos por suas singularidades e suas diferenças. O objetivo geral do estudo consiste em analisar que práticas pedagógicas são desenvolvidas pelo professor da Educação Especial no contexto do Atendimento Educacional Especializado com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos busca-se compreender o processo de inclusão educacional a partir do Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino investigada; conhecer a estrutura e a organização do Atendimento Educacional Especializado da instituição de ensino investigada; analisar as atividades, os materiais e os recursos didático-pedagógicos utilizados no Atendimento Educacional Especializado com os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental; identificar as práticas pedagógicas do professor da SRM que contribuem para o processo de inclusão escolar. A metodologia do estudo baseou-se na combinação de pesquisa bibliográfica e a investigação de campo com foco na abordagem qualitativa, ocorrida numa instituição escolar do município de Macapá. Após o estudo inferiu-se que se faz necessário um projeto de intervenção que vise capacitar não só os professores que trabalham com alunos com deficiência, mas todos os profissionais da educação, garantindo que essa qualificação esteja contemplada no projeto político pedagógico da escola alvo da pesquisa para a inclusão efetiva do aluno com necessidades especiais.

Palavras-chave: Inclusão; Práticas pedagógicas; Atendimento Educacional; Deficiência.

ABSTRACT

This study has as its theme "Pedagogical Practices in the context of Specialized Educational service", from the observation that school inclusion proposes inequality of treatment as a way of restoring an equality that was broken by segregating forms of special and regular education, an inclusion that brings students together through their singularities and differences. the general objective of the study is to analyze which pedagogical practices are developed by the Special Education teacher in the context of Specialized Educational Assistance with students in the early years of Elementary School. As specific objectives, we seek to understand the process of educational inclusion from the Political Pedagogical Project of the investigated educational institution; to know the structure and organization of the Specialized Educational Service of the investigated educational institution; to analyze the activities, materials and didactic-pedagogical resources used in Specialized Educational Assistance with students in the early years of Elementary School; to identify the pedagogical practices of the SRM teacher that contribute to the school inclusion process. The study methodology was based on the combination of bibliographic research and investigation and field with a focus on the qualitative approach, which took place in a school institution in the municipality of Macapá. After the study, it was inferred that an intervention project is necessary that aims to train not only teachers who work with students with disabilities, but all education professionals, ensuring that this qualification is contemplated in the political pedagogical project of the target school of the research for the effective inclusion of students with special needs.

Keywords: Inclusion; Pedagogical practices; Educational Service; Deficiency.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	12
2.1	Caminhos da Pesquisa.....	12
2.2	Dados obtidos na observação a partir do Diário de Bordo.....	14
3	BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	16
3.1	Da Antiguidade a Modernidade.....	16
3.2	A Educação Especial no Brasil.....	18
3.3	Educação Especial e a Inclusão no Sistema Educacional Brasileiro.....	19
3.4	Atendimento Educacional Especializado na Escola.....	21
3.5	O professor e seu papel na Educação Inclusiva.....	23
3.6	Os desafios postos para a Educação Especial.....	23
4	LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	26
5	RESULTADOS DA PESQUISA E DISCUSSÕES.....	35
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
	REFERÊNCIAS.....	47

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como tema de pesquisa a inclusão escolar, uma abordagem relevante para o processo de inclusão no Brasil, que se solidificou devido mudanças de natureza social e política em nosso país. Conforme os movimentos sociais reivindicavam educação de qualidade para todos, as instituições educacionais iam se organizando para atender a essa população que durante muitos anos foram segregadas e ficaram à margem do contexto social. Nesse contexto, a inclusão escolar está articulada a “movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Ligada a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades” (MANTOAN; PIETRO; ARANTES, 2006, p. 16).

Desse modo, segundo as autoras, a inclusão escolar propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular, uma inclusão que aproxime os alunos por suas singularidades e suas diferenças.

Ainda assim, a partir das lutas por garantia dos seus direitos, a educação inclusiva hoje se constitui em um processo que garante o acesso escolar a todas as crianças, jovens e adultos com deficiência, na rede regular de ensino, mas também é caracterizada por muitos desafios que, não raro, resultam na negação do direito de acesso à educação de qualidade.

Por outro lado, Mantoan; Pietro e Arantes (2006, p. 16), compreendem o processo de inclusão escolar para além de garantias de criação de leis, mas pelo exercício jurídico:

Fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminadoras. O assunto merece um entendimento mais profundo da questão de justiça. A escola justa e desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais.

Embora pareça recente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas do ensino regular, sabe-se que para acontecer de fato esse processo, houve um percurso longo na história, principalmente em relação às pessoas com deficiência, que passaram por muitas situações de segregacionismo, integração, até finalmente chegar ideal de inclusão.

O tema possibilita compreender como ocorre as práticas pedagógicas inclusivas no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois o profissional da Educação Especial precisa desenvolver ações educacionais complementares ou suplementares ao ensino regular.

Por isso, faz-se necessário realizar estudos sobre essa temática, porque saber como funcionam esses espaços pedagógicos, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), contribui para a formação inicial do futuro pedagogo.

O interesse pelo tema surgiu a partir das experiências vivenciadas durante as atividades de Estágio Supervisionado. O contato com a escola é uma possibilidade de ampliar a visão do futuro professor sobre a complexidade que é a sala de aula. Então, ao ter contato com alunos com deficiência, público-alvo da Educação Especial, foi fomentada a curiosidade em desenvolver uma pesquisa na área da educação inclusiva, sobretudo, na Educação Especial.

Diante disso, emergiu a seguinte problemática: *Que práticas pedagógicas são desenvolvidas pelo professor da Educação Especial no contexto do Atendimento Educacional Especializado?* Nesse sentido, esta pesquisa investigará a diversidade de possibilidades e contexto de atendimento, a depender da realidade da escola, dos profissionais da Educação Especial e dos recursos didático-pedagógicos disponíveis.

Portanto, diversos aspectos precisam ser considerados em relação à Educação Especial na perspectiva da inclusão. Por exemplo, no caso dos alunos Surdos, deve-se considerar como inclusão escolar o apoio de intérpretes de língua de sinais em sala de aula regular e na SRM, o atendimento especializado no contraturno, escolas bilíngues. Essas são algumas das possibilidades de tornar o ensino e a aprendizagem inclusivos.

O objetivo geral do estudo consiste em analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor da Educação Especial no contexto do atendimento educacional especializado para estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos: Compreender o processo de inclusão educacional a partir do Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino participante; conhecer a estrutura organizacional do Atendimento Educacional Especializado da instituição de ensino participante; analisar como são realizadas as atividades, os materiais e recursos didático-pedagógicos utilizados no atendimento aos alunos do ensino especializado na educação infantil; identificar as práticas pedagógicas do professor da SRM que contribuem para o processo de inclusão escolar.

2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

2.1 Caminhos da Pesquisa

A pesquisa científica neste trabalho é compreendida como um procedimento que visa investigar, compreender e avaliar as práticas pedagógicas do professor da Educação Especial no decorrer da oferta do AEE. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa de natureza qualitativa, “que se fundamenta principalmente em análises qualitativas, caracterizando-se, em princípio, pela não utilização de instrumental estatístico na análise dos dados” (ZANELLA, 2013, p. 35). Portanto, a interpretação das informações construídas no decorrer da investigação é analisada tendo por base conhecimentos teórico-empíricos que permitem atribuir-lhe cientificidade.

Em relação ao tipo de pesquisa, refere-se a um estudo exploratório, que conforme Zanella (2013, p. 33), “tem a finalidade de ampliar o conhecimento a respeito de um determinado fenômeno”, nesse caso o trabalho realizado pelo professor da Educação Especial no AEE. Uma investigação que irá explorar novos conhecimentos acerca da inclusão escolar no sistema público de ensino.

O contexto da investigação foi uma escola municipal de ensino fundamental localizada no município de Macapá-AP. Especificamente, a pesquisa será desenvolvida na SRM durante a oferta do serviço de AEE. Portanto, com a autorização da direção escolar e da professora da turma de Educação Especial, a pesquisadora acompanhou semanalmente o trabalho didático-pedagógico com os alunos, público-alvo da modalidade de ensino investigada.

Quanto aos procedimentos adotados para a construção das informações, foi realizada a observação direta do trabalho docente durante o acompanhamento das práticas pedagógicas no SRM. Além disso, adotou-se um diário de bordo para fins de registro escrito de eventuais fenômenos que possam contribuir para alcançar o objetivo geral da pesquisa. Somado a isso, outros documentos foram utilizados para fins de análise: o projeto político pedagógico da escola, o registro das atividades realizadas pelos estudantes e o planejamento do professor e as atividades elaboradas para o AEE.

Para fomentar a construção das informações, foi feita uma entrevista com o professor da Educação Especial, principal sujeito da pesquisa. A entrevista foi do tipo aberta, e para que isso se efetivasse com sucesso, foi organizado um plano com

perguntas fechadas e abertas, pois essa prática investigativa tem caráter exploratório e permite que os entrevistados expressem livremente suas percepções em relação à temática. Além disso, permite também eventuais indagações ou levantamento de informações que não estejam contempladas em um questionário fechado com perguntas objetivas e de múltipla escolha.

O tratamento das informações construídas foi realizado com base no método de análise de conteúdo (BARDIN, 1985). Essa técnica consiste em um método de tratamento e análise de “informações colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciada sem um documento. A técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento” (*idem*, 1985, p. 87). Esse método ocorreu em três fases: pré análise do material empírico; exploração do material ou fase analítica; e interpretação das informações categorizadas ou organizadas.

Nesse sentido, na fase inicial ou pré análise, todo o material produzido no decorrer da investigação foi organizado por categorias ou temas afins. A escolha do material foi realizada conforme o problema de pesquisa e os objetivos geral e específicos. Nesta etapa, a pesquisadora, seguindo o método de análise adotado, realizou uma leitura geral dos materiais, ou seja, uma “leitura flutuante”. Para Bardin (1985, p. 90), dessa leitura, “emergem unidades de registro ou categorias de análise, que são palavras ou expressões, temas ou mesmo um acontecimento. Identificadas as unidades de registro, o pesquisador passa a localizá-las no texto, iniciando assim a segunda fase”.

Na segunda fase do processo de análise, ocorreu a exploração do material ou descrição analítica do conteúdo sobre a temática de pesquisa. Nesse momento, emergem as categorias de análise ou escolhas do que será analisado e discutido.

Por fim, na terceira fase, dar-se o processo de interpretação das informações construídas, isto é, o momento em que se deve relacionar o conteúdo do material analisado com os fundamentos teóricos que sustentaram o estudo.

Portanto, espera-se que com esse movimento investigativo o estudo aponte práticas pedagógicas inclusivas que sirvam de suporte para outros professores que trabalham com alunos da Educação Especial.

2.2 Dados obtidos na observação a partir do Diário de Bordo

Inicialmente, é necessário informar que para o AEE realizado na escola identifica-se, elabora-se e organiza-se recursos pedagógicos de acessibilidade para eliminar barreiras visando a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades. É papel do professor do AEE orientar e acompanhar o professor do ensino regular em relação aos recursos didáticos

Para que a escola seja caracterizada como inclusiva o esforço de todos os seus componentes constitui item fundamental. Em especial o professor deve, durante o exercício de sua prática pedagógica, elaborar e aplicar metodologias que venham a favorecer a inclusão do aluno especial junto ao restante da classe. A inclusão parte desse fundamento, ou seja, da capacidade que o professor tem de metodologicamente construir um ambiente, onde o aluno com deficiência intelectual venha a se sentir cada vez mais incluído na turma.

A realidade dos professores na maioria das instituições de ensino mostra que as metodologias aplicadas não têm proporcionado ao aluno uma aprendizagem significativa, pois a atitude do corpo docente para com o aluno especial, em muitos casos, ainda é indiferente, com atividades improvisadas que não seguem uma metodologia previamente organizada (BATALIOTTI, 2013).

Além disso, Castro (2012), fala que para que a escola seja inclusiva e favoreça o aluno especial o apoio de especialistas tais como, neurologista, terapeutas ocupacionais, psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, assistentes sociais, entre outros, constituindo-se importante elemento para a concretização de uma escola inclusiva, já que o aluno com necessidades educacionais especiais precisa suprir algumas necessidades específicas que poderão ser atendidas por um ou vários especialistas, bem como esses profissionais poderiam ajudar o professor a descobrir caminhos possíveis para facilitar a aprendizagem do aluno.

Porém ficou claro durante a pesquisa que esse apoio não acontece em muitas ocasiões havendo falta de atendimento à saúde e assistência ao aluno com deficiência dificultando a inclusão e mostrando a carência de articulação de uma rede de serviços, fundamentais para a inclusão educacional e para a qualidade de ensino desse aluno.

Diante desse cenário, foi proposta a aplicação de 5 planos de aula para que os alunos se sentissem estimulados a se envolverem com as atividades.

O primeiro plano de aula foi denominado de atividade das mãos que tinha por objetivo demonstrar a quantidade de dedos restantes para que o aluno fosse capaz de identificar o número final.

O segundo plano de aula tinha como proposta conseguir identificar e ser capaz de contar os numerais de forma correta, estabelecendo a relação com as quantidades de 1 a 10.

O terceiro plano de aula tinha a finalidade de trabalhar habilidades importantes para o desenvolvimento social, verbal, cognitivo e autônomo da criança.

O quarto plano de aula referia-se à identificação das vogais maiúsculas e simultaneamente colocá-las na sequência correta.

O quinto plano de aula relacionava-se a atividade de categoria das flores/frutas buscando-se desenvolver a capacidade de diferenciar os tipos de flores e frutas

De forma geral, os alunos participaram ativamente da execução das aulas tirando proveito dos conteúdos e das aulas práticas. Cabe esclarecer que eram alunos autistas e, portanto, todos os planos de aula executados tinham relação estreita com as necessidades específicas desses discentes, sendo adaptados as necessidades educacionais desses alunos.

3 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

3.1 Da Antiguidade a Modernidade

Segundo Glat (1995), na seara dos estudos antropológicos evidencia-se que, remontando ao período denominado de pré-história, os indivíduos que apresentavam algum tipo de deficiência eram vistos e retratados nas pinturas rupestres que até hoje existem nas cavernas. Mesmo nos utensílios feitos de cerâmica ainda estão preservadas as imagens de pessoas com deficiência de mobilidade, cegas ou mesmo com a ausência de algum membro do corpo.

Normalmente as atitudes das pessoas em relação aos deficientes eram de tolerância diante do diferente ou rejeição por aqueles que deveriam incluí-las como parte da comunidade de cada período. Entretanto, a segregação era a regra e as pessoas evidenciavam esse sentimento excluindo as pessoas deficientes.

A rejeição aos deficientes era mais fácil de ser detectadas em civilizações como Grécia e Roma que valorizavam a perfeição física. Diante disso, ser deficiente era um desafio, pois, não raro, esses indivíduos não eram tolerados como parte integrante da sociedade. A exclusão continuava a ser a regra, pois não se admitia que cidadãos com deficiência tivesse participação política ou social (MOTA, 2012)

No século IV d. C, com a ascensão do cristianismo, o direito à vida passou a ser defendido pelos cristãos, pois as pessoas entendidas como “diferentes” passaram a ser considerados “filhos de Deus” e donos de uma alma e, conseqüentemente, humanos. Prevalecia nessa época a ideia de imagem e semelhança de Deus, o que significava que as deficiências físicas não se encaixavam nesse pensamento. (SOFIATO; ANGELUCCI, 2017).

Segundo Ceccim (2017, p.27)

Despontam duas saídas para a solução do dilema: de um lado, o castigo como caridade é o meio de salvar a alma das garras do demônio e salvar a humanidade das condutas indecorosas das pessoas com deficiência. De outro lado, atenua-se o castigo com o confinamento, isto é, a segregação (a segregação é o castigo caridoso, dá teto e alimentação

O mais preocupante, contudo, é constatar que na época Medieval, as pessoas com deficiência passaram a ser culpadas por sua própria condição, eram entendidas

portando como fruto do castigo de Deus pelos pecados cometidos. Pessotti (2014, p.6), relata ainda que “Muitos chegam a admitir que o deficiente é possuído pelo demônio, o que torna aconselhável o exorcismo com flagelações para expulsá-lo”.

No período conhecido como Renascimento, situado entre o século XV e XVII, foi caracterizado pelo pensamento filosófico humanista, pelos primeiros direitos dos homens perante a sociedade e acima de tudo por grandes descobertas da Medicina. Embora convivendo com os problemas da pobreza e da marginalização dos deficientes, os fundamentos humanísticos exigiram que a postura diante da pesquisa naturalista sobre os males físicos, de certa forma, avançasse. A Renascença surgia no mundo para livrar o homem da ignorância e da superstição (CASTILHO, 2016).

Apolônio Carmo (2015, p. 25), corrobora esclarecendo que, muito embora não houvesse manifestações para se retirar efetivamente os deficientes da marginalização, existiram alterações diante do contexto entre as relações que aconteciam entre os “normais” e dos ditos “deficientes”.

Percebe-se a mudança de paradigma em relação ao atendimento de pessoas com deficiência, observando-se que a assistência a esses cidadãos não se limitaria apenas aos cuidados com suas necessidades físicas mas também serviços especiais que reafirmassem sua dignidade humana, tal como admoestavam os filósofos humanistas.

3.2 A Educação Especial no Brasil

A contextualização da educação especial no Brasil se inicia com os avanços da inclusão que está diretamente ligada às questões sócio culturais, pois de acordo com Casagrande e Corcini (2016), que durante o período do Brasil colônia, não havia nenhum tipo de atenção por parte do poder público, e viviam como a escória da sociedade e que pouco houve atenção para a situação de total desprezo em que eram submetidas.

A deficiência no Brasil foi concebida segundo os paradigmas e a visão preconceituosa adotada no restante do mundo. Por isso, nota-se que do período colonial até o início do Império a visão que prevalecia a respeito do deficiente era caracterizada pela exclusão e a alienação. Apenas com iniciativas do Estado, postas em prática após a independência é que a atenção às pessoas com necessidades

especiais foram sendo lentamente implementadas. O final do século XIX e início do século XX percebe-se uma gradual transformação. Kassir (2011, p.19) traz em sua obra informações quanto ao aumento das pessoas com deficiência, onde explica:

Devido ao aumento dos conflitos militares no século XIX, onde o problema da deficiência aparece de maneira mais recorrente cujos resultados do combate confirmavam um crescente número de soldados mutilados, com deficiências físicas e sensoriais adquiridas e buscando fazer face a esta situação, em meados do século XIX, várias instituições foram criadas. O foco do atendimento dessas instituições era visivelmente os deficientes das classes menos favorecidas [...]. Dados oficiais da época mostram a fundação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1958 (atual Instituto Benjamim Constant) e o Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES) em 1856.

Durante o governo de Getúlio Vargas, já no século XX, a criação dos hospitais-escolas, como o Hospital das Clínicas de São Paulo, inaugurado em 19 de abril de 1944, trouxe uma referência na produção de pesquisas e estudos no contexto da reabilitação. Nesse sentido, com uma visão de um modelo médico de intervenção, havia uma clara associação entre a deficiência e o atendimento por profissionais da medicina. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 1995, p. 64). Segundo Sassaki (2010, p. 29):

A sociedade acreditava que, sendo a deficiência um problema existente exclusivamente na pessoa com deficiência, bastaria prover-lhe algum tipo de serviço para solucioná-lo. Dessa forma, o conceito prevalecente era o de que a deficiência era doença, e devia ser tratada fora do convívio social, por meio da reabilitação ou da cura em instituições como as Santas Casas de Saúde e Misericórdia.

Ainda segundo Rogalski (2010), até meados da década de 50, educação especial era um assunto que não existia, e que somente a partir do ano 1970, que começaram as discussões sobre o assunto com grande preocupação e interesse por parte de órgãos governamentais e privados.

De acordo com esta preocupação Kassir (2011, p.62), afirma que:

A educação especial constitui-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o entendimento dos alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados de outros alunos.

Este modelo institucionalista era visto como segregacionista, por manter as pessoas deficientes longe dos espaços de ensino regular, mas que este modelo era intencionado por medida a responder as necessidades específicas dos diferentes tipos de deficiência, mas que em grande parte essas instituições contribuíram para que a exclusão dos deficientes ocorresse de modo a dificultar o ingresso da pessoa com deficiência no ensino regular (PRIETO, 2008).

Assim, torna-se importante mencionar que o ano de 1981, “Ano Internacional da Pessoa Deficiente”, serviu para sensibilizar uma sociedade que a época clamava por transformações significativas. Nesse respeito, organizou-se no sentido de estabelecer metas e objetivos que proporcionassem novos encaminhamentos e novos desdobramentos importantes da sociedade para o atendimento educacional das Pessoas com Deficiência. (CASTILHO, 2016).

Finalmente, em 1988, a nova Constituição Federal Brasileira garante a educação como direito de todos, instituído no Inciso 3º, do Art. 208, do Capítulo III que estabelece que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência deve ser, preferencialmente, na rede regular de ensino. Também nesse ano, é criada a União Brasileira dos Cegos (BRASIL, 2010).

Assim, reconhecer as diferenças é essencial no caminho da inclusão, onde se espera que não se considere todos sob o ponto de vista homogêneo, mas reconhecidos nas suas diferenças. Oferecer um ambiente favorável à inclusão, não é só ter conhecimento da diversidade, mas é principalmente, respeitar limitações.

Logo na década de 1990 que segundo Mendes (2006), ressalta que a inclusão ganhou força no Brasil devido a impregnação da cultura americana na sociedade Brasileira, conforme os movimentos sociais que ocorriam na época, como a educação para todos e a declaração de Salamanca de 1994.

A partir daí houve a criação de leis com amparo legal com benefício para portadores de necessidade especiais, com inclusão a educação de qualidade e a devida atenção no ensino.

3.3 Educação Especial e a Inclusão no Sistema Educacional Brasileiro

Quando ocorre a reflexão sobre a história e o trajeto evolutivo da educação especial no Brasil, percebe-se que é caracterizado por diferentes processos daqueles

ocorridos em outros países, seguindo de forma isolada com importância apenas em pessoas com deficiências visuais e auditivas e poucos na deficiência física.

A deficiência no Brasil era vista como uma adversidade da natureza, apesar das crenças organicista e patológicas a que eram atribuídas (MENDES, 1995), havendo assim uma certa despreocupação por parte do poder público em compreender e impor tratamento a tais pessoas.

Na educação hoje o educando com deficiência e decorrentes distúrbios de aprendizagem, ou até mesmo de comportamento, precisam estar em pauta no modelo de atendimento especializado, que é determinado genericamente de educação especial, mas que com o decorrer das mais variadas demandas sociais, muitos profissionais da educação, buscam meios da inclusão criando o modelo de educação no qual é chamado de educação inclusiva (SOFIATO; ANGELUCCI, 2017).

O que determina que educação inclusiva é compreendida como igualitária por pessoas que possui necessidades educativas tendo como principal meio a diversidade. Segundo Scherer; Dal'Igna (2008), a educação inclusiva exige o atendimento de necessidades especiais, não apenas dos portadores de deficiências, mas de todas as crianças. Implica em trabalhar com a diversidade de forma interativa. Para isso, é necessário um diagnóstico cuidadoso que levante a necessidade específicas de cada criança.

Atualmente, a Educação Especial possui um duplo papel complementar no ensino regular, ou seja torna acessível o ensino de acordo com as necessidades da população que não tem como alcançar e desfrutar da metodologia regular de ensino: e de um outro lado temos uma resposta pela separação da criança “diferente” reconhecendo a execução da seleção da escola do ensino regular (FUMEGALLI, 2012).

Na atualidade, a educação inclusiva é concebida como modalidade com especificidade ao educando com a procura e o desenvolvimento de novos meios de educar, de forma apropriada a diversidade dos educandos que seja conciliável aos princípios democráticos da educação para todos (MONTANO, 2001), o que dizer que educação inclusiva estar em harmonia como propósito da educação geral, incumbindo-se de arcar com sua responsabilidade com as pessoas portadoras de necessidade especiais, habilidades elevadas e dificuldade em aprendizagem lhe oferecendo-lhes um apoio educacional adequado.

Conforme afirma Oliveira (2018, p.13):

O princípio orientador da educação Brasileira contemporânea é o da escolarização com qualidade social para todos, e as diretrizes nacionais instituídas pela resolução nº 02/2001 do CNE destacam necessidade de construção, no sistema regular de ensino de ensino, de condições de escolarização para todos os alunos, inclusive para aqueles alunos com deficiências, garantindo atendimento especializado sempre que necessário para aluno e o apoio educacional à escola no seu conjunta.

A Educação Inclusiva segue o mesmo propósito dos aspectos gerais da educação comum, oferecendo aos portadores de necessidades especiais na educação, favorecendo a sua participação na sociedade, criando alternativas de atendimentos especializados, com metodologias de acordo com sua necessidade e fazendo uso de recursos e materiais especializados.

3.4 Atendimento Educacional Especializado na Escola

A inclusão de pessoas com deficiência na escola expressa a conflagração educacional, que abriu caminhos importantes até que se atinja a inclusão social, se enraizando aos poucos nos diversos sistemas revelando assim uma escola democrática, solidaria e aberta a diversidade, para alcançar os objetivos de igualdade a todos.

De acordo com Fumegalli (2012, p.18)

De fato, todos devem fazer parte, do Sistema Educacional inclusivo onde deve ser proibido a utilização de práticas discriminatórias para que se garanta igualdade de oportunidades. Discriminação que, muitas vezes, acontece em condutas veladas que frustram e que negam ou restringem o direito de acesso a um direito que é de todos.

A integração de pessoas com necessidade especiais dentro de uma escola presume reflexões da inovação no sistema educacional que resultara no reconhecimento de que as diferenças do outro é inabalavelmente diferente, apesar de percebemos ao observamos que escolas e professores não estão compreendendo a inclusão como as diferenças que a mesma pressupõe, mesmo que exagere-se a quantidade de alunos em uma sala de aula, porém é sempre importante tentar compreender cada um em sua individualidade oferecendo um ensino adequado, pois é possível perceber que todos apesar de sua deficiência possui capacidade inerentes a suas limitações.

A inclusão não deve ser uma imposição, ela visa uma simples evolução educacional, onde por meio da alteridade e empatia reconhecemos o outro

com suas possibilidades e evoluções. A inclusão deve ser sinônimo de entendimento das diferenças. Devido a um percurso histórico e sociocultural sabemos que alunos/professores ainda não estão preparados para lidar com as limitações individuais, e que essa exclusão, falta de conhecimento e convivência pode acarretar a violência em sala de aula, somada a uma perseguição. (LADEIRA et.al, 2017, p.58).

A inclusão dentro do ambiente educacional é vista de lados diferentes, onde de um lado estar a socialização de maneira positiva onde as crianças interagem normalmente uma com as outras sem apontar diferenças, já de um ângulo negativo é vista pelo tratamento e falta de apoio aos professores pelo governo, onde eles sentem-se totalmente despreparados para atender este público que necessita de tipos especializados de atendimentos.

Este são os direitos intitulados as pessoas com deficiências, garantindo a educação segundo nossa constituição, com tratamento diferenciado, mas não excluindo dos demais princípios e garantias relativos a todos. (FAVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2017)

Mas para isso a inclusão dentro de uma escola com ensino regular definido deve passar por uma revisão para então atender as necessidades de cada aluno com suas particularidades e suas necessidades, havendo assim uma organização do currículo político pedagógico da escola, para socialização de todos os envolvidos dentro da comunidade escolar que conforme Alves; Ferrazzo (2021), afirma que a escola inclusiva é necessidade de adaptações de grande nos órgãos federais, estaduais e municipais de educação e médios porte que cabem nas iniciativas dos professores, na buscar por recursos que ampliem suas qualificações, com o objetivo de inserção dos alunos de forma humana e eficaz.

É nesse contexto que Favero, Pantoja e Montan (2017, p.26) afirma que:

O atendimento educacional especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino escolar (básico e fundamental), de preferencias nas escolas comuns da rede regular. Esse e o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento do aluno com seus pares da mesma idade cronológica[...].

Pois sabe-se que a inclusão é um processo inovador que exige uma reestruturação das escolas, e nos projeto político-pedagógico com a incorporação de novas metodologias aos currículos e novas adaptações estruturais físicas nesses espaços

3.5 O professor e seu papel na Educação Inclusiva

A educação especial é ainda uma nova área de estudo dentro da pedagogia, pois ainda existem muitos professores despreparados quanto a compreensão da estrutura social das pessoas “diferentes”, que desde o início do interesse pela área de educação especial, a mesma foca no ensino com qualidade dada por professores comprometidos com tal ensino, pois conforme afirma Freire (2005, p.58), “O ideal é que na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos ‘convivam’ de tal maneira com os saberes que eles vão virando sabedoria. Algo que não é estranho a educadores e educadoras.”

Muitos professores com ingresso de aluno com necessidade especiais na escola, percebem a necessidade de rever sua metodologia e didática de ensino, já que muitos não possuem formação adequada para um atendimento especializado.

A articulação entre os educadores é urgente, pois existe a necessidade de uma redefinição do papel do professor e de sua forma de atuar, no pensamento sistêmico. É necessário pensar na aprendizagem como um processo cooperativo e de transformação que proporcione a formação de alunos inseridos no mundo, e não mais em apenas uma comunidade local. SILVA et al. (2020 p. 13) retirado dos estudos de Farfus (2008, p. 30).

É necessário que o professor pense na educação como um todo, sendo possível ensinar todos de forma geral sem prejudicar outros, pois é preciso buscar uma ação educativa que atenda a diversidade dos alunos, excluindo qualquer tipo de situações discriminatórias para que possa ser formador de cidadãos que saibam respeitar as diferenças.

Deve ficar claro que bons mediadores de classe são fruto de aprendizagem, eles não nascem bons. Sempre há aqueles poucos professores que são mediadores naturais, que tiveram muita pouca capacitação formal, e que simplesmente parecem saber o que fazer na maioria ou em todas as situações problemáticas. (LAPLANE, 2008, p. 336).

3.6 Os desafios postos para a Educação Especial

Os desafios postos pelas políticas educacionais para a educação especial são consideráveis para os professores que lidam diariamente com alunos que apresentam necessidades especiais no ensino regular na escola, pois exige-se que o professor utilize a instituição como um espaço sociocultural para a formação dessa clientela tão

específica. Na realidade isso é um paradoxo, pois muitos têm como vantagem apenas sua frágil e ultrapassada formação para o ensino especial, crenças referentes à capacidade humana de aperfeiçoamento, um ideal de educação que não é adequado à realidade.

Habermas (2008) diz que o problema maior reside na visão idealista, um tanto ingênua do trabalho educativo, distanciado da realidade dos dias atuais. A função da escola na sociedade contemporânea tem como objetivo básico a socialização dos alunos com deficiência, que consiste em prepará-los para o trabalho e formá-los como cidadãos, levando em consideração suas próprias necessidades.

Se antes era necessário que o professor na Educação Especial se dedicasse ao desenvolvimento de habilidades e conhecimentos, hoje isto é condição primeira para a realização e sobrevivência no mundo do trabalho e a participação efetiva na vida escolar do aluno.

Hoje, já existe o consenso de que a escola é um espaço de formação sociocultural por excelência, ao mesmo tempo em que a tarefa do professor é múltipla, tendo várias facetas: o professor é, ao mesmo tempo, administrador, gerenciador de suas ações, planejador, sistematizador, programador e avaliador. Também é orientador, buscando cada vez mais compreender a necessidade de ter intensa vida cultural e social participando de projetos e eventos necessários ao seu desenvolvimento e profissionalização principalmente em relação a diversidade sociocultural que se apresenta na escola.

Especificamente o professor na Educação especial precisa aprimorar sempre seu conhecimento, com base numa atitude que serve de exemplo para os alunos. Segundo Bordieu (2004, p.19) o professor “vivencia e compartilha com os alunos a metodologia que está preconizando”. Portanto, ao utilizar a escola como um espaço sociocultural o professor busca construir uma nova metodologia mais adequada aos novos tempos com o objetivo de usar favoravelmente os recursos didáticos e pedagógicos em suas aulas.

Desta forma o professor mediador na educação contemporânea, procura reconhecer o momento propício de intervir, usando a escola como um espaço sociocultural, promovendo o pensamento do sujeito e se engajando com ele na implementação de seus projetos, compartilhando problemas, sem apontar soluções; se fazendo necessário respeitar os estilos de pensamento e interesses individuais de cada aluno; estimulando a formalização do processo empregado; ajudando assim o

sujeito a entender, analisar, testar e corrigir os erros (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

Isso mostra que o professor na Educação Especial, utilizando metodologias adequadas, pode auxiliar e influenciar na formação cultural do aluno e na sua inclusão efetiva na escola. Isso favorece a noção de que a educação deve se tornar um instrumento mais interessante que prepara o aluno deficiente para o futuro. Essa é a política educacional necessária para que o sistema de ensino avance.

Por outro lado, as escolas, precisam desenvolver recursos e profissionais mais adequados as necessidades dos alunos com necessidades especiais apoiando o processo de mudança na atuação do professor, que é um dos principais agentes de mudanças, buscando capacitar o aluno para lidar com os desafios do cotidiano.

4 LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Soares (2015) destaca que além de alguns acontecimentos em favor da inclusão do deficiente, ocorreu a organização de congressos internacionais importantes para se discutir ações em favor de pessoas com necessidades especiais. Desses congressos três, declarações fundamentais foram divulgadas, que aprovaram conquistas para todas as pessoas, independente de terem ou não alguma deficiência, seja ela motora, sensorial, intelectual. Os encontros internacionais deram origem às seguintes declarações: a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948); Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); e a Declaração de Salamanca (1994).

A Declaração Universal dos Direitos do Homem não é considerada exatamente uma lei, porém determina direitos a humanidade, independente dos aspectos referente à nacionalidade, religião, cor, sexo, política e de uma forma mais abrangente esclarece em um documento oficial os direitos comuns para todos os cidadãos, inclusive a garantia de educação para todos, sendo assim, incluiu os educandos que têm alguma deficiência.

No que diz respeito à Declaração Mundial de Educação para Todos, criada nos anos 90 menciona que: "garante educação para todos os independentes das possíveis dificuldades ou limitações que o sujeito apresente". Segundo Miranda (2003 apud SOARES, 2015, p. 7).

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos na cidade de Jomtien, na Tailândia, onde foram dados os primeiros passos sobre a política da Educação Inclusiva, bem como, consolidados os compromissos éticos e político, num esforço coletivo dos Organismos Internacionais, para assegurar educação básica de qualidade para todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos. Nesta conferência, as Nações Unidas, representadas pela UNESCO, garantiram a democratização da educação, independentemente das diferenças particulares dos alunos. (SASSAKI, 1997)

A Declaração de Salamanca suplanta todo esse processo, é um documento sobre os princípios, a política e a prática da educação para as pessoas com deficiência. Reuniu-se em Salamanca, na Espanha, no período de 07 a 10 de junho de 1994, mais de trezentos representantes de noventa e dois governos e de vinte e cinco organizações internacionais, com o objetivo de discutir estratégias de promover a

educação para todos, analisar as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitar os trabalhadores da educação, e focado sobretudo no atendimento do alunado com necessidades educativas especiais.

Segundo Mantoan (2003) esse documento estabelece diretrizes e recomendações aos gestores da educação no sentido de promover ações de acessibilidade nas escolas com base no propósito da integralidade, que compreende o ser humano - principalmente as pessoas com deficiência - em seus aspectos físicos, sociais, linguísticos, emocionais e intelectuais. Esta recomendação deve incluir também as pessoas moradoras de rua, as que trabalham, nômades, as de minoria étnicas, culturais e sociais, inclusive àquelas em processos de acentuada vulnerabilidade social.

As diretrizes definidas no encontro de Salamanca suscitaram a mobilização da sociedade por meio de vários segmentos representativos da sociedade, ao estabelecer o foco na direção do processo de inclusão social. Define claramente o direito das pessoas com deficiência a viver uma vida normal quanto lhe seja possível, sem que a segregação provenha de nenhum aspecto relativo ao sistema social. A ênfase na luta pelo exercício da cidadania deve estar assentada na informação, na participação, na conscientização em relação as suas necessidades e possibilidades da pessoa com deficiência com vistas a aumentar o desempenho político e mobilizador para a inclusão social.

Compreender a dinâmica educacional e garantir direitos estabelecidos na legislação sob a perspectiva inclusiva, requer a superação de ações fragmentadas vivenciadas a partir de uma prática educacional dita inclusiva, que até pouco tempo não era obrigatória. Hoje, essa realidade já apresenta nuances possibilitadoras quando é garantida a inclusão a partir da Educação Infantil.

A política inclusiva amplia horizontes na garantia de direitos quando a partir da formação em serviço promove especialmente para os profissionais da educação infantil, o verdadeiro significado da diversidade humana, presente no universo escolar, é nesse contexto que as mudanças de paradigmas emergem da dinâmica formativa, assim, a garantia da acessibilidade, bem como, as mudanças conceituais e atitudinais começam a surgir à medida que a própria sociedade posicionou-se, fortemente, contra a exclusão de pessoas e exige políticas educacionais voltadas as reais necessidades de grupos ou comunidades excluídas dos seus direitos.

A partir do final da década de 1980, os sistemas de ensino do país passaram a desenvolver políticas e diretrizes para implementar sistemas educacionais inclusivos, evitando-se, assim, qualquer forma de separação de crianças na rede escolar. No Art. 208 da Constituição Federal.

O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:
III. Atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988 p. 100).

A Constituição Federal de 1988 incorporou esta pressão social sob a forma de dispositivo categórico (art. 208, III), como referido acima. Destaca-se, por outro lado, que, já em 1989, portanto, um ano depois da promulgação da Constituição, foi sancionada a Lei 7.853, de 24/10/1989, dispondo sobre o apoio às pessoas portadoras de necessidades especiais, sua interação social, e assegurando o pleno exercício dos direitos individuais e sociais destas pessoas.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira foi a 4.024/1961 tratava toda e qualquer pessoa com necessidade educativa especial de “excepcional” determinava que essa clientela fosse enquadrada no sistema geral da Educação, no entanto, não definia uma política de inserção já a Lei nº 5.692/71 reafirmava a segregação dos alunos para turmas exclusivas de ensino especial quando determina em seu art. 9º que alunos com deficiências físicas ou mentais, bem como, alunos em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados devem receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação de cada unidade federada.

A lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 também menciona as políticas públicas voltadas para pessoas com necessidades educacionais especiais, no seu art.58, quando diz que:

Entende-se por Educação Inclusiva, para efeito desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida principalmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Inclusiva;

2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

3º A oferta de Educação Inclusiva, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida. (BRASIL, 1996 p.20).

A responsabilidade de gerar transformações na sociedade tem sido de modo geral atribuída as escolas, entretanto pode-se perceber que a estas faltam-lhes algumas habilidades no processo de transformação de si mesma, considerando que a escola reflete os interesses e princípios que regem a sociedade da qual faz parte o que de acordo com Meksenas (2002, p.71), torna-se “a instituição mais eficiente para segregar as pessoas, por dividir e marginalizar parte dos alunos com o objetivo de reproduzir a sociedade de classes”.

Nesse caso a escola funciona como uma instituição a serviço das classes dominantes.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

- I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;
- II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

(BRASIL, 1996 p.21).

Neste sentido, o paradigma da inclusão demanda que a escola seja apenas inclusiva, mas, sobretudo que seja um direito de todos os cidadãos visto que está assegurado na Lei maior do país, ou seja, na Constituição Federal (BRASIL, 1998).

Os alunos com necessidades especiais têm seus direitos garantidos após muitas lutas ao longo dos anos. Para que isso acontecesse foi necessária a manifestação da sociedade e do mundo em geral que não aceitavam mais a exclusão de pessoas com necessidades no ambiente social, do fato deles, muitas vezes, ter seus direitos negados pelo governo.

Segundo Soares (2015) em meio a manifestações nacionais e internacionais foi que iniciou as mudanças, na qual se começava a visualizar o deficiente como sujeito, como qualquer outro na sociedade, que tem limitações leves ou severas, mas, independentemente das limitações, deveriam ser respeitados por todos, e seus direitos garantidos perante a lei.

Portanto, a Lei n. 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) garante aos as pessoas com deficiência os seguintes direitos nos artigos citados abaixo:

Art. 58. Entende-se por Educação Inclusiva, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (BRASIL, 2005, p.18).

O Estatuto da Criança e do Adolescente também dispõem em seu Art. 53

que:

Criança e adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

III - atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1990, p. 14).

As leis ou políticas voltadas para garantir os direitos das pessoas com deficiência são muito importantes, pois todos esses direitos não foram conseguidos facilmente, e sim através de desejos e luta da sociedade para que fossem assegurados os seus direitos. Conferências internacionais acontecerão, políticas foram pensadas para que aconteça a inclusão das pessoas que têm alguma deficiência, nas escolas sejam elas públicas ou privadas. Para que esses direitos sejam concretizados nada melhor que o ambiente escolar, que é democrático, que é um espaço de socialização, reflexão, aprendizagem. Com isso o ambiente escolar pode ser visto como um local que se pode trabalhar para que as diferenças e diversidades sejam aceitas e respeitadas por todos.

A Resolução nº 02/2001, do CNE e da Câmara de Educação Básica, instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que reforça necessidade de haver a capacitação tanto de profissionais do ensino regular, como de docentes de docentes especializados para atender, de maneira diferenciada, as necessidades dos educandos (art. 8, inciso I). Evidencia-se, porém, que apesar da existência da Portaria nº 1.793/94 e das Resoluções do CNE, muitas instituições de

ensino superior não se estruturaram no sentido de oferecer disciplinas e /ou conteúdos relativos ao tema nos seus cursos de licenciatura, enquanto que outras o fazem de maneira precária, através da oferta de disciplina eletiva, ou com carga horária reduzida, ministrada de maneira aligeirada, o que não favorece a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de destrezas, habilidades e atitudes relativas ao processo de atendimento à diversidade dos educandos (ROCHA, 2022).

Tem-se ainda a Resolução CNE/CP nº 1/2002 que trata das “diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Sobre a Educação Inclusiva, afirma que a formação deve incluir “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2002, p. 47).

É possível citar ainda o PDE de 2007 no âmbito da Educação Inclusiva, uma vez que trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.

Em 2008 o Decreto Nº 6.571 dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola (BRASIL, 2008).

Em 2011 promulgou-se o Decreto Nº 7.480 que efetivou os rumos da Educação com deficiente e inclusiva eram definidos na Secretaria de Educação com deficiente (SEESP), do Ministério da Educação (MEC). Hoje, a pasta está vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (BRASIL, 2011).

No ano de 2014 passou a vigorar o Plano Nacional de Educação (PNE) especificamente a meta de número 4. Sua redação é: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais,

classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. O entrave para a inclusão é a palavra “preferencialmente”, que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.

Tem-se ainda o Decreto Nº 9.465/2019 que cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras (BRASIL, 2019).

Por fim, foi promulgado no ano de 2020 o Decreto Nº 10.502 – Política Nacional de Educação Especial que institui a chamada a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Para organizações da sociedade civil que trabalham pela inclusão das diversidades, a política representa um grande risco de retrocesso na inclusão de crianças e jovens com deficiência, e de que a presente iniciativa venha a substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (listada nesse material, no ano de 2008), estimulando a matrícula em escolas especiais, em que os estudantes com deficiência ficam segregados.

Durante muito tempo a escola em sua história foi caracterizada por uma delimitação privilegiando apenas um grupo, e excluindo outro nas práticas públicas e educacionais, porém houve a força da democracia explanada na constituição federal (DE FREITAS et al., 2016).

Segundo Nishiyama & De Lazari (2020, p. 24):

Seguindo a evolução mundial que se iniciava a respeito da proteção das pessoas deficientes, a constituição de 1988 representava verdadeiro marco ao assegurar, sob a regra geral do princípio da igualdade (artigo 5º, caput), diversos dispositivos de proteção específica (artigo 7º, inciso XXXI; artigo 37, inciso VIII; artigo 203, incisos IV e V, artigo 227, inciso II, § 2º).

Porém, em específico no inciso III do artigo 208, é relacionado a pessoa com deficiência que é dever pleno do estado dar total garantia a educação e atendimento especializado a portadores de deficiência com preferência no ensino regular

A lei de diretrizes e bases (LDB) referente a lei nº 9.394 datado em 20 de dezembro de 1996 do artigo 58 a 60 fórmula que a modalidade será oferecida no ensino regular, e que somente haverá quando necessário, apoio especializado na escola regular quando for para atender peculiaridades existentes na criança da educação especial. E que será somente feito em condições específicas se não for possível a sua integração as classes comuns no ensino regular, e sua inclusão tem início na faixa etária de 0 a 6 anos sendo constitucional do estado.

No artigo 59 serão assegurados aos educandos com necessidades especiais currículos, técnicas, métodos, recursos educativos entre outros que atendam às suas necessidades com terminalidade específicas para que possam terminar o ensino fundamental e em caso de superdotados acelerar programa escolar para término em curto prazo.

Havendo professores com especialização adequada para atendimento especializado bem como a capacitação dos docentes para integração do grupo no ensino comum, assim como acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais disponível ao ensino regular.

No artigo 60 os normativos estabeleceram critérios para com as instituições privatizadas sem fins lucrativos para o apoio técnico e financeiro pelo poder público.

Porém para compreendermos as políticas de educação especial é baseada na busca da equidade na educação, onde torna-se necessário impor esforços para entender a historicidade dos movimentos e a batalha política dos deficientes pela conquista dos direitos sociais, como justiça, fraternidade e igualdade.

A educação especial é entendida como um processo educacional que traçado por uma proposta pedagógica que certifique os serviços disponibilizados e os recursos para a educação especial, organizando, complementando e muitos dos casos substituindo tais serviços na educação comum, garantindo assim o desenvolvimento escolar e potencializando o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais (BRASIL, 2001). Pois segundo Brasil, (2008, p.10) que conceitua a educação especial como:

É uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e os serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns de ensino regular.

Mas para que sejam concretizadas as metas para da educação especial a Política Nacional de Educação Especial foi publicada no ano de 1994, estabelecendo a integração instrucional, que prevê o acesso da pessoa com deficiência que possui disposição para acompanhar o desenvolvimento e o ritmo de ensino.

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que a escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem-dotadas:[..] (BRASIL, 1997, p. 17).

Já na resolução de 04/ 2009, ocorre a instituição das diretrizes operacionais para o atendimento a educação especial especializada na educação básica regular com o modelo de ensino especial, que de acordo com Baptista (2011, p.21) pode ser justificada, visto que o atendimento especializado passa ser um conceito-chave relativo à gestão de educação especial após a divulgação da política nacional a educação especial”.

5 RESULTADOS DA PESQUISA E DISCUSSÃO

Na concepção da pesquisa de Bergamo (2010), entendem-se como práticas pedagógicas inclusivas todas as ações no cotidiano escolar que visam o respeito às características individuais de cada criança e que respondem as necessidades de todos, visando contribuir positivamente no processo de ensino-aprendizado. Nesse sentido, algumas atividades foram propostas para os alunos participantes do estudo, na figura 1, apresenta imagens em que a professora ensina sequências lógicas por intermédio do jogo de quebra-cabeça, nesse momento, a criança precisa prestar atenção nas peças que serão montadas, contribuindo para o processo de foco do aluno.

Nome da atividade: Quebra-cabeça de sequência lógica

Público-alvo: Crianças da Educação Infantil com Especificidades

Objetivo: Proporcionar concentração durante a sequência das imagens.

Materiais utilizados: Jogo de quebra-cabeça e tatame

Desenvolvimento: A criança precisa montar o quebra-cabeça utilizando as peças que tem uma sequência de 4 figuras, até formar a imagem proposta.

Resultados alcançados: Observou-se que em alguns momentos o aluno apresentou dificuldades para executar a atividade de montar o quebra-cabeça.

Figura 1 – Brincando com o quebra-cabeça



Fonte: Dados da pesquisa, (2022).

Na figura 2, a professora estimula o aluno a reconhecer o nome das frutas e hortaliças utilizando o jogo da memória, fazendo com que o educando ao virar as figuras cante oralmente o nome da imagem. Essa atividade lúdica é uma forte

incitação para a memória, desafiando o aluno a encontra o par de cada figura. Conforme descrição das Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil – RCNEI, “as atividades lúdicas, através das brincadeiras favorecem a autoestima das crianças ajudando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa” (BRASIL, 1998, p.27).

Nome da atividade: Jogo da memória com figuras de frutas e hortaliças

Público-alvo: Crianças da Educação Infantil com Especificidades

Objetivo: Estimular o reconhecimento das frutas e das hortaliças, juntamente com o incitando a memória e o foco do aluno para o ensino-aprendizagem.

Materiais utilizados: Jogo de Memória

Desenvolvimento: A criança precisa encontrar os pares das imagens, cantar oralmente o nome das frutas e hortaliças presentes no jogo.

Resultados alcançados: O participante conseguiu encontrar os pares das figuras.

Figura 2 - Jogo da memória com figuras de frutas e hortaliças



Fonte: Dados da pesquisa, (2022)

A figura 3 trouxe uma dinâmica bastante interessante, a professora utiliza as mãos produzidas de E. V. A com números, com propósito de ensinar aos alunos a sequência numérica. Tratando-se da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista, Daguano e Fantacini (2011); Costa (2015), ressaltaram que é importante e se faz necessário a utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras o estímulo do desenvolvimento destas crianças, nos aspectos da comunicação e interação social, favorecendo o desenvolvimento de suas habilidades, necessidades, sentimentos e pensamentos.

Nome da atividade: Atividades Mãozinhas com Números

Público-alvo: Crianças da Educação Infantil com Especificidades

Objetivo: Essa atividade propões ensinar a ordem numérica.

Materiais utilizados: E. V. A, palito de picolé, cola, tesoura.

Desenvolvimento: As mãozinhas são apresentadas aos alunados, juntamente com os seus respectivos numerais, serão realizadas orientações sobre como a criança precisa colocar os números. Ou seja, cada mão tem uma quantidade de dedo, assim o aluno deverá colocar o número equivalente ao quantitativo de dedos daquela mão.

Resultados alcançados: O aluno conseguiu executar a atividade de forma precisa, concluindo o que lhe foi solicitado.

Figura 3 - Atividades Mãozinhas com Números



Fonte: Dados da pesquisa, (2022)

Na figura 4, o aluno terá que montar um quebra-cabeça do alfabeto enfatizando as vogais. Essa atividade tem uma proposta de construção do conhecimento, tanto quanto, apresentar ao aluno o mundo das letras. Segundo as descrições de Cunha (2012a), os primeiros passos para a construção do currículo para o atendimento a criança com especificidades está pautado na avaliação das habilidades e as aptidões básicas, motoras e acadêmicas que necessitam ser desenvolvidas, e que para as crianças com TEA, as habilidades naturais como contato ocular, interação espontânea, estabelecimento de interação por estímulos afetivos precisam ter prioridade, para que, em seguida, seja estimulada sua capacidade de concentração

durante as atividades devido ao seu “déficit” de atenção diante de suas dificuldades de comunicação e não necessariamente relacionadas a problemas cognitivos (COSTA, 2015).

Nome da atividade: Quebra-cabeça do Alfabeto com ênfase nas vogais

Público-alvo: Crianças da Educação Infantil com Especificidades

Objetivo: Desenvolver a capacidade de construção do alfabeto utilizando um quebra-cabeça alfabético.

Materiais utilizados: Quebra-cabeça de madeira e tatame.

Desenvolvimento: O aluno precisa formar com as peças do quebra-cabeça o alfabeto, diferenciando as vogais das consoantes.

Resultados alcançados: O aluno participante se mostrou habilidoso ao montar as peças do quebra-cabeça, conseguindo concluir a tarefa que lhe fora imposto.

Figura 4 - Quebra-cabeça do Alfabeto com ênfase nas vogais



Fonte: Dados da pesquisa, (2022)

Nome da atividade: Vogais maiúsculas

Público-alvo: Crianças da Educação Infantil com Especificidades

Objetivo: Reconhecer e identificar as vogais e seus respectivos nomes.

Materiais utilizados: Imagens de vogais impressas coloridas, fita colorida, papel cartão, fita durex, cola.

Desenvolvimento: Mistura-se as vogais e as entrega para o aluno, pede-se que ele as separe na ordem crescente do “A” ao “U”, fazendo com que ele diga o nome das vogais.

Resultados alcançados: O aluno foi muito bem nessa dinâmica, reconheceu as vogais e as colocou em ordem como lhe foi pedido.

Figura 5 - Vogais maiúsculas



Fonte: Dados da pesquisa, (2022).

Conforme o aluno vai realizando as atividades propostas, ele vai dimensionando sua atenção para outras coisas perdendo o foco, nesse momento o professor precisa ter uma atividade coringa prendendo a atenção desse aluno fazendo com que ele aprenda de forma lúdica, utilizando o dinamismo para realizar o ensino aprendido. E foi assim que a atividade do bambolê participou do rol de tarefas. Sabe-se que as crianças perdem o interesse rapidamente pelas práticas educativas, nos alunos com especificidades, esse desvio de atenção se mostra ainda mais intensificado. Portanto, nesse momento que o professor deve mostrar todo seu domínio de sala de aula, com propostas que corroborem para melhor atender esse público.

Cunha ressalta a relevância de direcionar os trabalhos quando a criança não estiver correspondendo as atividades propostas:

É normal a criança com especificidades, principalmente o autista tentar esquivar-se para fugir ou até irritar se e usar de birras para não fazer o que é pedido. É importante que a atitude do adulto não valorize essas reações, mas redirecione, de forma lúdica, atenção da criança para a atividade (2012b, p. 60).

No estudo de Costa (2015), o participante da pesquisa era autista e apresentava dificuldades em manter o foco.

Vale ressaltar também que, quando Pedrinho apresenta resistência com comportamentos disruptivos à participação na atividade oferecida ao grupo, estes profissionais flexibilizam as ações, seja pelo tempo de permanência na atividade ou até mesmo substituindo-a, até que se retornem as condições favoráveis à sua interação (COSTA, 2015, p. 84).

Nome da atividade: Bambolê

Público-alvo: Crianças da Educação Infantil com Especificidades

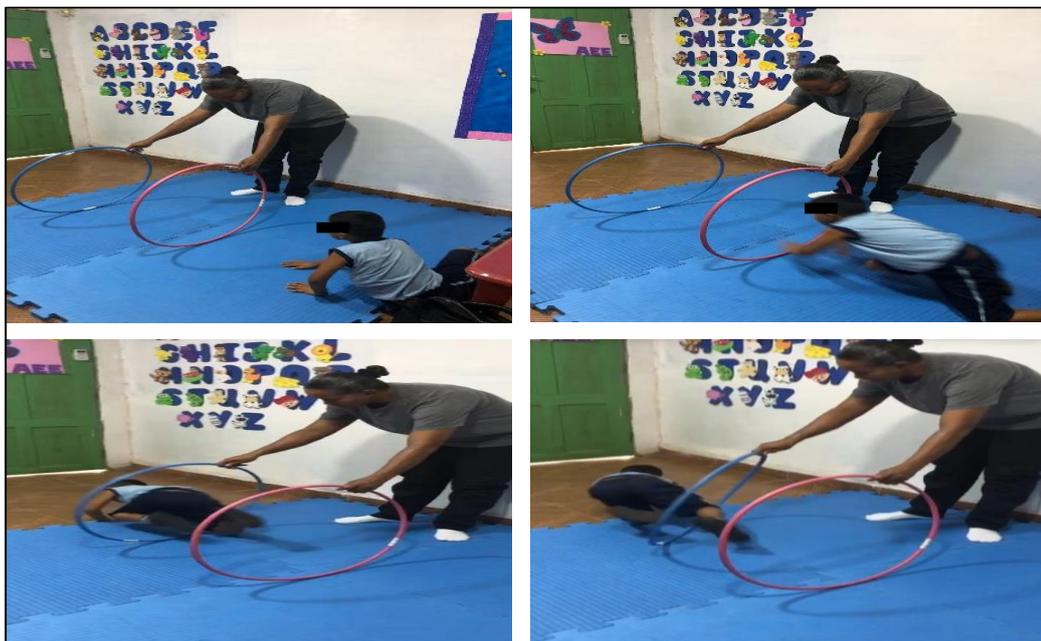
Objetivo: Manter o foco do aluno voltado ao ensino-aprendizagem que está sendo ministrado em sala de aula.

Materiais utilizados: Bambolê

Desenvolvimento: De posse de dois bambolês a professora realizará uma dinâmica em que o aluno deverá passar pelos dois, fazendo com que esse aluno extravase.

Resultados alcançados: O aluno gostou muito da dinâmica, após perceber que essa criança estava perdendo o foco, e por ser uma criança com especificidades, esse momento foi muito propício, como se fosse um intervalo em suas atividades.

Figura 6 – Bambolê



Fonte: Dados da pesquisa, (2022).

A escola participante do estudo tem uma sala própria para receber os alunos do AEE, com decorações dinâmicas, lúdica, fazendo com que a criança se sinta acolhida, como apresentado na figura 7.

Figura 7 – Organização da sala especializada ao atendimento do AEE



Fonte: Dados da pesquisa, (2022).

Inicialmente, para a professora do AEE foi perguntado se a Secretaria de Educação oferece cursos voltados a Educação Especial. A professora respondeu:

“A Secretaria oferece sim cursos. Entretanto, os cursos que eu frequento não fala muito da prática do dia a dia com os alunos é sempre mais teórico”.

A professora diz que a Secretaria de Educação oferece cursos na capital, mas os cursos oferecidos não suprem as necessidades por privilegiarem os aspectos teóricos em detrimento das questões práticas.

Em seguida perguntou-se se na semana pedagógica ou em outro momento a escola abre espaço para conversar sobre a Educação Especial, a professora falou: “Sim, em reuniões/planejamentos é um tema em discussão, não só a inclusão de deficientes como das diversidades”.

De acordo com Cappellini (2004), o apoio do serviço técnico em reuniões e planejamentos não pode ser visto como um processo de domínio ou de controle do conhecimento, mas deve revelar um instrumento de melhoria, de ajuda e intervenção.

Através da resposta da professora do AEE fica claro que existem cursos ofertados pela Secretaria de Educação. Geralmente os professores sentem dificuldade em aproveitar desses cursos, pois é ofertado sem a divulgação devida, o

que inviabiliza a frequência, uma vez que não podem simplesmente deixar suas respectivas turmas, sem se programarem.

De acordo com o que se verificou os cursos não suprem as expectativas, pelo fato de muitas vezes não terem oportunidade de participar desses, já que os órgãos responsáveis por esta capacitação negligenciam a importância avisar e divulgar a oferta de cursos de formação continuada para os professores do AEE que estão lidando com essa criança inclusa em sala de aula.

Nota-se que, a Educação Especial, não é um campo que recebe atenção e a consequente discussão para aprimorá-la. Interferindo na metodologia da professora e prejudicando o aluno com deficiência que precisa ter a sua disposição todos os recursos disponíveis para melhorar a sua aprendizagem, pois sem conhecimento fica difícil para a professora melhorar sua prática.

Nos encontros promovidos, de acordo com as observações reuniões planejadas, ou mesmo no dia a dia da convivência entre os professores pouco se discute a Educação Especial e as possibilidades de aprimorar o atendimento educacional nesse segmento, o que é um forte indício de que a escola e sua direção não têm cumprido com suas responsabilidades relacionadas a educação inclusiva.

De acordo com Lima (2011), a formação do educador para atender a diversidade dos alunos, necessita ser a meta da capacitação profissional. Com isso, é possível perceber que o interesse pela busca de novos conhecimentos não deve ser apenas uma necessidade do momento, mas um processo contínuo na vida profissional docente.

Para Barros (2010), a formação continuada é um dos pontos principais para a efetivação da educação inclusiva, pois desencadeia em momentos de trocas de experiências e estudos com outros professores. Assim, todo esse conhecimento adquirido é compartilhado e refletido na prática na sala de aula.

Perguntou-se a professora do AEE, quando uma escola pode ser considerada inclusiva e a professora disse que:

“A escola inclusiva eu acho que é um todo, não depende só do AEE, da diretora, além da estrutura da escola, os funcionários também têm que estar preparados para incluírem o aluno”.

Para que a escola seja caracterizada como inclusiva o esforço de todos os seus componentes constitui item fundamental. Em especial o professor deve, durante o

exercício de sua prática pedagógica, elaborar e aplicar metodologias que venham a favorecer a inclusão do aluno junto ao restante da classe.

A inclusão parte desse fundamento, ou seja, da capacidade que o professor tem de metodologicamente construir um ambiente, onde a pessoa com deficiência venha a se sentir cada vez mais integrada a turma. A realidade da professora do AEE na escola campo mostra que as metodologias aplicadas não têm proporcionado ao aluno uma aprendizagem mais significativa, com atividades improvisadas que não seguem uma metodologia previamente organizada (BATALIOTTI, 2013).

Para Rosato (2018) o trabalho interdisciplinar é imprescindível para decidir sobre as estratégias terapêuticas e educacionais. No paradigma da interdisciplinaridade não se trata de estímulo à prevalência de uma determinada especialidade, mas de articulá-las entre si.

Questionou-se da professora do AEE se há um planejamento conjunto entre os professores do AEE ou troca de informações sobre o aluno especial.

A professora do AEE informou que:

“Eu tenho várias atividades que eu tiro da internet, tenho livros, tento compartilhar as atividades, mas a gente não pode pegar as atividades e passar pra eles, que eles (professores) não autorizam, precisa ter autorização porque estar na sala do outro tem que ser com calma”.

Percebe-se que na resposta da professora do AEE que o planejamento não é feito em conjunto com outros professores, além do que a troca de informações entre professores do ensino regular e do AEE é insuficiente ou mesmo deficitária, cada um seguindo uma prática pedagógica que lhe convém, sem incluir, de fato, o aluno com deficiência

A efetivação de uma prática educacional inclusiva não é somente realizada com a presença física do aluno na classe da rede regular de ensino, mas sim que a escola e professores do AEE estejam preparados para serem capazes de trabalhar com outros alunos, independentemente de suas diferenças ou características individuais

Perguntou-se qual a concepção da professora sobre a inclusão: “vejo que é onde todos são aceitos da maneira que são sem intolerância nesse mundo”.

A professora revela um conceito ainda vago sobre o assunto, desconsiderando as especificidades dos alunos com deficiência e seu desenvolvimento. Mantoan (2018, p. 35) se posiciona quando afirma que:

“A inclusão baseia-se fundamentalmente no modelo social da deficiência, de acordo com o qual, para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada, a partir do entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros”.

Questionou-se da professora, do AEE, o que mudou na sala de aula com a presença do aluno com deficiência. A professora declarou “os alunos inclusos na sala regular, muda muita coisa nela. Aqui a atenção é só para eles (AEE). Na sala de ensino regular é monótono para eles. Eles gostam do AEE”

A professora do AEE afirmou que os alunos com deficiência se sentem muito mais confortáveis na sala própria para pessoas com necessidades especiais, apesar de admitir que existem mudanças significativas quando se introduz um aluno com deficiência na sala de aula regular. Para o processo de ensino aprendizagem é importante que haja uma maior interação entre professor a fim de que o aluno com deficiência seja realmente incluído no contexto da sala de aula. Sendo necessário criar mecanismo que possibilitem a troca de experiência e de conhecimentos para o desenvolvimento e qualidade do ensino.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora pareça recente, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas do ensino regular, já com um percurso longo na história, principalmente em relação às pessoas com todo o tipo de necessidades educacionais especiais, que passam por muitas situações de segregacionismo, integração até finalmente ao ideal de inclusão.

Nossa intenção através desta pesquisa realizada com professores da educação especial, foi de verificar a situação daqueles educadores que atuam diretamente com essa clientela, considerando os entraves e possibilidades existentes, possibilitando aos educadores uma reflexão de sua prática pedagógica no que se refere a uma qualificação adequada para atender aos princípios inclusivos.

Analisando os dados da pesquisa, constatou-se que a formação continuada dos profissionais contribui para o desenvolvimento do aluno com deficiência. Entretanto, na escola-campo percebe-se que essa formação ainda é insuficiente, pois a professora do AEE não possui tanta experiência prática necessária para lidar com alunos que apresentam autismo. Mais preocupante ainda é notar que a concepção que tem a respeito desses alunos não é inclusiva

Diante de um quadro distante do verdadeiro conceito de inclusão, é preciso repensar na escola-campo de que forma a inclusão do aluno tem sido realizada. Na realidade, pode-se afirmar de que a formação que as professoras têm não lhes faculta adequadamente a responsabilidade de cuidar de alunos especiais, que precisam de atenção redobrada para apreender os conteúdos de acordo com as potencialidades que possuem.

Cientes disso, cabe a todos, educadores, técnicos e pais, repensarem essa situação, e com isso viabilizar a elaboração de políticas de formação de professores, tendo como prioridade os recursos humanos, oferecendo o atendimento aos alunos com deficiência, nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições, fazendo da formação uma das ferramentas pedagógicas e promotoras do desenvolvimento cognitivo e social.

Sendo assim, faz-se necessário um projeto de intervenção que vise capacitar não só os professores que trabalham com alunos com deficiência, mas todos os profissionais da educação, garantindo que essa qualificação esteja contemplada no

projeto político pedagógico da escola alvo da pesquisa para a inclusão efetiva do aluno com necessidades especiais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Paulo Henrique; FERRAZZO, Débora. Gestão Escolar E A Proposta De Uma Escola Inclusiva: O Que Consta Nos Documentos Oficiais. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 5, n. 2, 2021.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 59-76, 2011.

BARROS, Jaqueline Leite Vaz de et al. **A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva no município de Maceió**. 2010.

BATALIOTTI, Soellyn Elene. **Portal do professor e educação física adaptada: sugestões para a prática docente inclusiva**. 2013.

BERGAMO, Regiane Banzzatto. **Educação especial: pesquisa e prática**. Editora Ibpex, 2010.

BRASIL, Lei de Diretrizes; DE DIRETRIZES, Lei. Bases da Educação Nacional—Lei 9.394/96. **Brasília, DF**, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação **Fundamental Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Relatório anual de atendimento a pacientes com necessidades especiais**. São Paulo, 1995.

BRASIL. Supremo Tribunal et al. **Constituição da república federativa do Brasil**. Supremo Tribunal Federal, 1988.

CAPPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004.

CASAGRANDE, Rosana de Castro, CORCINI, Marli Aparecida Casprov. Educação Especial e sua trajetória histórico-política: uma abordagem por meio de grupos de discussão. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Paraná, 2016. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/>. Acesso em: 15 jul. 2022.

CASTILHO, Ricardo. **Filosofia do direito**. Saraiva Educação SA, 2016.

COSTA, Fernanda Aparecida de Souza Corrêa. **Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 2015.

CUNHA, A. E. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade**. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012a.

CUNHA, A. E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 4ª ed. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012b.

DAGUANO, Lilian Queiroz; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. O lúdico no universo autista. **Linguagem acadêmica**, v. 1, n. 2, p. 109-122, 2011. Disponível em: <http://revistas.claretiano.edu.br/index.php/linguagemacademica/article/view/36>. Acesso em: 14 jul. 2022.

DE FREITAS, Cláudia Rodrigues; CHRISTOFARI, Ana Carolina; TEZZARI, Mauren Lúcia. Atendimento Educacional Especializado e a possibilidade de sustentação da aprendizagem: outras formas de fazer. **Reflexão e Ação**, v. 24, n. 2, p. 137-155, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FUMEGALLI, Rita de Cassia de Avila. **Inclusão escolar: o desafio de uma educação para todos?**. 2012.

GLAT, Rosana. A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão. Rio de Janeiro: **Sette Letras**, v. 1, 1995.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em revista**, p. 61-79, 2011.

LADEIRA, Rafaela Aline Severino et al. **BULLYING E A INCLUSÃO: PRÁTICAS E PERCEPÇÕES DA REALIDADE ESCOLAR**, 2017.

LAPLANE, ALF de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. **Políticas e práticas de educação inclusiva**, v. 2, p. 5-20, 2004.

LIMA, Maria Angela Borges. **Adequação das atividades curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais**. 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Educación especial en la perspectiva inclusiva: lo que dicen los profesores, directores y el país**. 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que É? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: MANTOAN, M. T. E; PIETRO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 7. ed. São Paulo: Summus, 2006.

MEKSENAS, Paulo. Cidadania, **Poder e Comunicação**. São Paulo: Cortez, 2002

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.33, p.387-405, 2006.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, p. 80-93, 2011.

MOTA, G. **Inclusão escolar e planejamento educacional especializado**: avaliação de um programa de formação continuada de educadores. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

NISHIYAMA, Adolfo Mamoru; DE LAZARI, Rafael José Nadim. O Estado brasileiro e a inclusão social das pessoas com deficiência nas relações sociais. **Revista Eletrônica Direito e Sociedade-REDES**, v. 8, n. 1, p. 17-31, 2020.

OLIVEIRA, L.C. **Educação inclusiva: o professor como agente mediador na educação especial**. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2018.

PRIETO, Rosângela Gavioli et al. **Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais** 17. 2008.
producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uepg_marliaparecidacasprovcorcini.pdf. Acesso em: 23 jul. 2022.

ROCHA, Leonor Paniago et al. A formação de professores para a inclusão escolar dos alunos com deficiência. **Conjecturas**, v. 22, n. 3, p. 195-212, 2022.

ROSATO, Cássia Maria. **A vida das mulheres infames: genealogia da moral de mulheres usuárias de drogas e/ou em situação de rua**. 2018.

SCHERER, Renata Porcher; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Professoras do atendimento educacional especializado: intervenção clínica ou pedagógica?. **Acta Scientiarum. Education**, v. 37, n. 4, p. 415-425, 2015.

SILVA, Leoney Lopes da et al. **A Capacitação Dos Docentes Para A Educação Inclusiva**. 2020.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Autores Associados (Editora Autores Associados LTDA), 2015.

SOFIATO, Cássia Geciauskas; ANGELUCCI, Carla Biancha. Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. **Educação e Pesquisa**, v. 43, p. 283-295, 2017.