

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ  
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,  
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

**RITA MARIA FERNANDES LEAL MOREIRA CACEMIRO**

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO  
SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES DOS ANOS  
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**SÃO MATEUS-ES**

**2021**

RITA MARIA FERNANDES LEAL MOREIRA CACEMIRO

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO  
SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES DOS ANOS  
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Edmar Reis Thiengo

SÃO MATEUS-ES

2021

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação  
Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação  
Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

C118a

Cacemiro, Rita Maria Fernandes Leal Moreira.

Atendimento educacional especializado sob a ótica dos professores dos anos finais do ensino fundamental / Rita Maria Fernandes Leal Moreira Cacemiro - ES, 2021.

142 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2021.

Orientação: prof. Dr. Edmar Reis Thiengo.

1. Professores de educação especial - Formação. 2. Educação inclusiva. 3. Estudantes com deficiência. I. Thiengo, Edmar Reis. II. Título.

CDD: 371.9

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES.

**RITA MARIA FERNANDES LEAL MOREIRA CACEMIRO**

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO SOB A ÓTICA  
DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

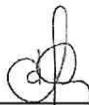
Aprovada em 29 de novembro de 2021.

**COMISSÃO EXAMINADORA**



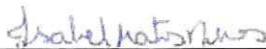
---

**Prof. Dr. Edmar Reis Thiengo**  
**Faculdade Vale do Cricaré (FVC)**  
**Orientador**



---

**Profa. Dra. Kátia Gonçalves Castor**  
**Faculdade Vale do Cricaré (FVC)**



---

**Profa. Dra. Isabel Matos Nunes**  
**Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)**

A cada aluno especial que passou em minha vida, cada um com sua particularidade me impulsionou a estudar e querer cada vez mais conhecimento para proporcionar a eles um processo educacional digno, a altura do que eles merecem. E também à minha família, pois é minha fonte de inspiração.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus, sem Ele, nada seria possível.

Aos meus familiares, pelo companheirismo, paciência que tiveram nesta jornada acadêmica, por compreenderem a importância deste trabalho para minha vida, em especial, ao meu esposo Bruno, pelo apoio e compreensão em tantos momentos.

À minha filha Bruna, pela ajuda em tantas ocasiões, sendo uma grande parceira de estudos, e por ter me apoiado e consolado nos momentos em que as lágrimas e aflições foram inevitáveis.

Ao meu orientador Prof. Dr. Edmar Reis Thiengo, o qual contribuiu muito com o trabalho, proporcionando-me, com muita dedicação e competência, a orientação necessária para que eu superasse os desafios no decorrer da pesquisa. Seus ensinamentos me oportunizaram crescimento como pesquisadora, profissional e ser humano. É uma grande honra ser sua orientanda.

Aos professores, objeto de estudo desta pesquisa, por terem aceitado este desafio, pelos momentos de diálogo e pela troca de saberes-fazer.

A uma colega de trabalho e companheira de pesquisa Fabianna, pelas trocas de conhecimento esclarecimentos e pelas generosas sugestões apresentadas no momento da qualificação.

Ao Diretor da escola pesquisada, que abriu as portas da escola com muito carinho para que a pesquisa acontecesse e pela confiança em meu trabalho, que muito contribuiu para o meu crescimento intelectual.

Ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), por possibilitar a realização deste sonho.

A todos que contribuíram de alguma forma para que este trabalho fosse realizado.

*É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica.*

**PAULO FREIRE**

## RESUMO

CACEMIRO, Rita Maria Fernandes Leal Moreira. 2021. **Atendimento Educacional Especializado sob a ótica dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental**. 142 f. Dissertação (Mestrado) Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus.

O entendimento de que a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional têm sido recorrentes os olhares direcionados para as possibilidades de um trabalho efetivo na Educação Especial levou esta pesquisa a problematizar como os professores do Ensino Fundamental II percebem o Atendimento Educacional Especializado desenvolvido na sala de recursos multifuncional. O estudo tem por objetivo geral apresentar as percepções de professores dos anos finais do Ensino Fundamental acerca do trabalho pedagógico que vem sendo feito no Atendimento Educacional Especializado, de determinada escola da rede estadual do município de Muqui/ES. Para as reflexões demandadas pelo trabalho buscou-se as discussões de Maria Tereza Eglér Mantoan ao tratar dos processos de inclusão, de Simoni Timm Hermes e de Carline Santos Borges, entre outros, e também analisar documentos que institucionalizam a Educação Especial e Inclusiva, os quais garantem o atendimento educacional a todo aluno, independentemente das necessidades e propõe o acesso, a participação e a aprendizagem do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas comuns, sem nenhuma restrição. Ancorou-se na pesquisa de campo com método atrelado ao estudo de caso descritivo de natureza aplicada, em que professores dos anos finais do Ensino Fundamental opinaram por meio do instrumento de produção de dados questionário as suas perspectivas a respeito das práticas didático-pedagógicas que ocorrem no âmbito do Atendimento Educacional Especializado, mas também suas demandas, anseios e expectativas sobre a educação inclusiva. A análise dos resultados deu indícios de um cenário favorável para a inclusão escolar, tendo em vista o elevado percentual de manifestações positivas sinalizando o desejo dos profissionais por ações colaborativas nos processos de ampliação dos sentidos do atendimento educacional especializado. Isso os conduziu a interagirem com várias ações pedagógicas e se expandir para os diversos espaços-tempos que oferecem apoio às aprendizagens dos alunos, e por processos formativos voltados para a educação especial. Com base nisso elaborou-se uma proposta de formação continuada para docentes na perspectiva da educação inclusiva, com colaboração entre docentes e equipe gestora em se preparar e trabalhar em conjunto. O objetivo principal da formação é proporcionar práticas inclusivas na escola que vá ao encontro das reais necessidades de escolarização, com foco nos conhecimentos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar barreiras, proporcionando a plena participação dos estudantes público-alvo da educação especial. Além de ter o atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial, o qual potencializa o trabalho docente, as redes de apoios aos alunos, os saberes-fazer dos profissionais da Educação e as práticas organizativas das escolas.

**Palavras-chave:** Educação Especial Inclusiva. Formação de Professores. Aluno com deficiência. Trabalho Pedagógico.

## ABSTRACT

CACEMIRO, Rita Maria Fernandes Leal Moreira. 2021. **Specialized Educational Service from the perspective of teachers in the final years of Elementary School**. 142 f. Dissertation (Masters) Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus.

The understanding that, since the promulgation of the Law of Guidelines and Bases for National Education, there have been recurrent looks towards the possibilities of an effective work in Special Education led this research to problematize how Elementary School II teachers perceive Specialized Educational Service developed in the multifunctional resource room. The study has as general objective to present the perceptions of teachers in the final years of elementary school about the pedagogical work that has been done in the Specialized Educational Service, in a certain school in the state network in the city of Muqui/ES. For the reflections demanded by the work, we sought the discussions of Maria Tereza Eglér Mantoan when dealing with the processes of inclusion, Simoni Timm Hermes and Carline Santos Borges, among others, and also analyze documents that institutionalize Special and Inclusive Education, which they guarantee educational assistance to every student, regardless of their needs, and propose access, participation and learning for students with disabilities, pervasive developmental disorders and high abilities/giftedness in regular schools, without any restrictions. It was anchored in field research with a method linked to a descriptive case study of an applied nature, in which teachers from the final years of Elementary School gave their perspectives on the didactic-pedagogical practices that occur through the questionnaire data production instrument. within the scope of the Specialized Educational Service, but also its demands, aspirations and expectations about inclusive education. The analysis of the results showed signs of a favorable scenario for school inclusion, considering the high percentage of positive manifestations, signaling the professionals' desire for collaborative actions in the processes of expanding the meanings of specialized educational care. This led them to interact with various pedagogical actions and expand to the different space-times that support students' learning, and through training processes aimed at special education. Based on this, a proposal for continuing education for teachers was elaborated from the perspective of inclusive education, with collaboration between teachers and the management team in preparing and working together. The main objective of the training is to provide inclusive practices at school that meet the real needs of schooling, with a focus on pedagogical knowledge and accessibility to eliminate barriers, providing the full participation of students who are the target audience of special education. In addition to having specialized educational assistance as a pedagogical action in Special Education, which enhances the teaching work, the support networks for students, the know-how of Education professionals and the organizational practices of schools.

**Keywords:** Inclusive Special Education. Teacher training. Student with a disability. Pedagogical work.

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ES	Espírito Santo
EEEF	Escola Estadual de Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ifes	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDU	Secretaria de Estado da Educação
TDCI	Tecnologia Digital da Comunicação e da Informação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
1.1 JUSTIFICATIVA .....	15
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>20</b>
2.1 REVISÃO DE LITERATURA .....	20
2.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO .....	23
<b>2.2.1 O Papel da Instituição no Atendimento Educacional Especializado .....</b>	<b>35</b>
<b>2.2.2 O Papel do Docente da Sala de Aula Comum.....</b>	<b>38</b>
<b>2.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: ASPECTOS CONCEITUAIS .....</b>	<b>42</b>
<b>2.4 BASES LEGAIS DE APOIO À EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA.....</b>	<b>48</b>
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>57</b>
3.1 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS .....	58
3.2 AMBIENTE DA PESQUISA.....	61
3.3 SUJEITOS, POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	61
3.4 SOBRE A ANÁLISE DE DADOS.....	62
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>65</b>
4.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	65
4.2 PERSPECTIVAS DOCENTES ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA .....	69
<b>5 PRODUTO FINAL.....</b>	<b>94</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICE A – PROPOSTA DE FORMAÇÃO TÉCNICO-PEDAGÓGICO COM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL VISANDO O APERFEIÇOAMENTO DA INCLUSÃO NA ESCOLA .....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR .....</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA .....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE) .....</b>	<b>139</b>

## INTRODUÇÃO

A Educação Especial e Inclusiva tem sido tema recorrente nas pesquisas brasileiras e figura nas ações das políticas públicas educacionais, dada a urgência de conhecer a temática, a emergência de programas, a acessibilidade, o currículo, e as práticas pedagógicas no cotidiano das escolas públicas e privadas de todo o Brasil. Essas e outras questões visam a inclusão da pessoa com deficiência, para que ela possa atuar de maneira autônoma, reflexiva, crítica, em resumo, de forma plena na sociedade.

Diante dessa realidade, a escolha do tema desta pesquisa foi resultado de significativas experiências, descobertas, conflitos, estudos, reflexões e lutas que acompanharam a minha trajetória profissional na Educação. Com isso, trazer à memória toda caminhada até aqui realizada me deixa um tanto reflexiva quanto ao sentimento e compromisso de pontuar aspectos peculiares entre a vida acadêmica e profissional que contribuíram para que eu pudesse realizar esta dissertação de mestrado.

Dessa maneira, saliento que a profissionalização aconteceu a partir do ingresso no curso de Química, pela afinidade com a disciplina e pelo abrangente campo de trabalho. Logo em seguida surgiu a oportunidade da pós-graduação, iniciação na profissão docente e, a cada dia, fui me apaixonando mais pelo exercício da função docente.

Com o passar dos anos, trabalhando na docência, anteriormente na parte administrativa das escolas, a educação inclusiva sempre chamou a minha atenção: a forma inclusiva de trabalhar, as lutas que ao longo de seu percurso como modalidade e inclusão que precisaram ser vencidas, as tantas leis criadas e as mudanças ocorridas, bem como a chegada da inclusão em definitivo – e com toda força – nas escolas regulares. Confesso sentir um encantamento pela inclusão dos alunos com deficiência.

Ao vivenciar isso, busquei aprender mais sobre o tema, iniciei a especialização e cursos de formação continuada na área de Educação Especial, começando, então, a trabalhar com alunos surdos, concomitantemente com a disciplina de Química. Essa foi uma experiência única para quem tem afinidade com a modalidade.

Gradativamente, os estudos deram um novo significado ao fazer pedagógico, fui conhecendo o verdadeiro sentido da inclusão a partir da reflexão, do planejamento e do desenvolvimento de situações desafiantes para cada aluno da turma, inclusive, para aqueles com deficiência. O saber docente se complementava ali, na prática! Muitos conceitos foram construídos, desconstruídos e reconstruídos. Tais experiências serviram de alicerce às reflexões sobre a importância da articulação entre o saber e o fazer docente visando uma prática firmada nos princípios inclusivos.

Dessa forma, quanto mais se conhece a educação inclusiva no fazer em educação especial, mais se apaixonava e mais se busca conhecimentos e formação. Continuei a jornada formativa, me especializei em deficiência intelectual, deslumbrando-me nessa época ao ver que os alunos, mesmo com limitações, têm várias possibilidades de aprendizagem. Entendi, assim, que eles podem ir muito além com conquistas que superam o que as pessoas esperam deles. Por isso e por outros fatores, ponderados ao longo da presente pesquisa, nestes anos de trabalho tenho encarado a educação inclusiva como algo a conquistar na vida profissional e pessoal. E isso se sedimenta também com a formação em nível de mestrado.

No cotidiano escolar, é um incômodo saber e ouvir dos colegas de profissão que não são capacitados para trabalhar com alunos inclusos, e estes, por sua vez, ficam prejudicados tanto pelo aprendizado quanto pela inclusão social. E não é apenas o Público-alvo da Educação Especial (PAEE) que é prejudicado, academicamente, pelas lacunas na formação docente, mas também aqueles em que observamos, como profissional, a necessidade de serem atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado, embora, por questões particulares, não tenham laudo ou aprovação para tal atendimento.

Para Mantoan (2006, p. 23), os “[...] espaços educacionais não podem continuar sendo lugares da discriminação”. Sendo assim, o principal desafio para a equipe escolar é compreender as barreiras de aprendizagem dos alunos, a fim de proporcionar educação a todos de forma inclusiva. E para oferecer educação de qualidade e justa a todos os alunos, incluindo disciplinas do PAEE, as escolas precisam capacitar, preparar, organizar e, em suma, se adaptar.

Dessa forma, um diálogo precisa ser estabelecido para conectar as teorias aprendidas pelos professores ao processo de formação de recursos com as práticas

educacionais realizadas por eles em turmas regulares, propor reflexões dialogadas entre práticas pedagógicas e políticas educacionais, retratando as relações de interdependência entre ambas.

Como descrito por Mantoan (2003, p. 53), “Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras”. As dificuldades de locomoção, de expressão e comunicação são obstáculos que afetam diretamente a qualidade de vida de alunos PAEE, e também seu convívio social, sua rotina escolar, seu desenvolvimento pessoal e profissional. É importante destacar que as pessoas com deficiência têm o direito de ingressar em diversos ambientes sociais e de frequentar a escola, assim como as outras crianças sem deficiência.

Os estudos de Mantoan (2013) defendem o direito à diferença em um contexto de igualdade e aponta a importância das ações educativas no processo inclusivo. A renomada pesquisadora sobre inclusão e educação especial defende que as ações educativas precisam estar fundamentadas no princípio de que o aluno precisa aprender a conviver com as diferenças, de modo que a aprendizagem ocorra com as experiências de troca entre os sujeitos aprendizes, fazendo com que a subjetividade de cada um afete o coletivo.

Falar em inclusão remete à ideia de “todos” os alunos em salas de aula comum compartilhando do mesmo aprendizado, recebendo o mesmo conteúdo teórico. Emergem os alunos com deficiência, usufruindo de materiais pedagógicos adaptados, contando com o apoio dos colegas e dos profissionais que os rodeiam professores e docentes especializados.

Para Prieto (2006), uma das tarefas para transformar a educação em um espaço de aprendizagem e direito de todos é identificar constantemente as intervenções e as ações desencadeadas e/ou aprimoradas. Isso permite pensar em propostas pedagógicas, processos avaliativos, formas de trabalho, metodologia aplicada e interação entre os atores envolvidos no processo.

Dentro desse padrão ideal de inclusão, a relação entre professores regentes e professores especializados indica um amplo diálogo, com troca de ideias e saberes, porém, a realidade escolar vivenciada é uma prática que ainda não contempla a

pluralidade de seus educandos, bem como não favorece esse diálogo entre os profissionais envolvidos no processo.

É importante citar que os alunos com mais dificuldade de aprendizado acabam evadindo ou indo para outra modalidade de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos, anos mais tarde, após desistir do regular diurno. Isso ocorre, principalmente, no Ensino Fundamental, o qual, muitas vezes, o educando nem chega a frequentar ou terminar essa etapa da vida escolar, muitos nem conseguem chegar ao Ensino Médio.

Como aponta Hermes (2006), a inclusão escolar pode ser entendida como uma prática que opera guiando a conduta de si e dos outros, a fim de promover a permanência e a participação constante dos sujeitos na escola e na sociedade inclusiva. Convém ressaltar, desse modo, a importância de pensar e promover a inclusão escolar como garantia de acesso, de permanência e aprendizagem. Para isso, é preciso promover um trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de AEE, visando estabelecer relação de envolvimento entre os profissionais e os alunos com deficiência, pois o professor regente é o docente designado a assumir a turma e o professor especializado, por ter uma especialização, é o responsável pelo Atendimento Educacional Especializado.

Diversos documentos normativos foram publicados a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI) de 2008, a qual foi um grande avanço pelo direito de uma educação inclusiva e de qualidade e que compreende a educação especial como aquela ofertada não mais separadamente da escola regular, mas harmonizada. São propostas que ofertam recursos e serviços destinados a proporcionar a ampla aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial na classe comum. Além disso, por meio do AEE, cuja função é de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para a eliminação das barreiras para a plena participação dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, é possível alcançar a autonomia e a independência dentro e fora da escola

Esse serviço complementa e/ou suplementa o processo de formação escolar desses alunos. Ou seja, não é substitutivo, deve ser disponibilizado no contraturno escolar, preferencialmente, na mesma escola e em sala de recursos

multifuncionais. Trata-se de um serviço da educação especial, que deve ser realizado em articulação com as demais políticas públicas, integrar o projeto político-pedagógico (PPP) da escola e envolver toda a comunidade escolar.

Diante dessa realidade, observa-se a gritante necessidade de ofertar uma formação efetiva com professores do ensino regular e não apenas para os que trabalham na sala de recurso e com inclusão, mas estabelecer um diálogo a fim de destacar a realidade de uma docência pautada na colaboração e na discussão de estratégias voltadas para os alunos. O trabalho colaborativo entre professores regulares e docentes da sala de recurso é fundamental para diminuir o abismo existente na inclusão. Diante dessas questões surgiu a ideia de desenvolver e promover uma formação continuada de professores regulares e de AEE, frente aos desafios propostos pela educação inclusiva.

Assim sendo, o presente estudo será norteado pela seguinte questão problematizadora: **como os professores dos anos finais do Ensino Fundamental descrevem o Atendimento Educacional Especializado desenvolvido na sala de recurso multifuncional?**

Visando responder a essa questão problema, o objetivo geral desta dissertação é **compreender como os professores dos anos finais do Ensino Fundamental descrevem o trabalho pedagógico desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado.**

Para também discutir estratégias baseadas na prática pedagógica para formação de profissionais da educação direcionadas para a área da educação inclusiva, visando o desenvolvimento e aperfeiçoamento humano e alcançar o objetivo geral, de forma mais específica, buscar-se-á neste trabalho:

- Distinguir as perspectivas dos professores sobre Educação Especial e Educação Inclusiva;
- Analisar as práticas pedagógicas realizadas pelos professores pesquisados, tendo em vista a inclusão dos alunos;
- Verificar prevalências na descrição dos professores a respeito da Educação Inclusiva; e
- Propor um plano de formação técnico-pedagógico para professores, articulando o trabalho da sala de aula regular com o Atendimento Educacional Especializado.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

A pesquisa se justifica, pois o PAEE é bem expressivo na comunidade escolar, 12,5 milhões de brasileiros – cerca de 6,7% da nossa população, segundo o Censo 2010 e a Nota Técnica 01/2018 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – têm algum tipo de deficiência. Se cada pessoa com deficiência vive em uma família de três, cerca de 37,5 milhões de pessoas são afetadas pela questão. Desse modo, profissionais de diferentes áreas precisam estar aptos para lidar com o assunto e promover, de forma efetiva, a inclusão da pessoa com deficiência em diferentes contextos (família, escola, clínica e ambiente de trabalho).

Pensar em uma educação inclusiva incita à investigação e à reflexão sobre como o discurso dos professores está presente em sala de aula e em suas práticas pedagógicas, por isso a justificativa pela escolha do tema para o estudo. É relevante pensar em estratégias de investigação que busquem identificar quais aspectos do discurso dos docentes mais aparecem em sua prática em uma sala de aula com presença de educandos com deficiência.

Nesse contexto, Hermes (2019) cita a importância do trabalho docente no processo inclusivo, que é promover a independência, aquela minimamente necessária e possível, para que esses sujeitos da educação especial façam parte da rede de consumo e da concorrência proposta pelo mercado. Nesse sentido, corrobora com a PNEEI quando menciona a autonomia e independência dentro e fora da escola, ou seja, ao ofertar possibilidade de equidade como cidadão.

A inclusão escolar pode auxiliar na reconfiguração do ato de ensinar em um contexto no qual a heterogeneidade impera sob a homogeneidade. Isto é, ao lidar com as evidentes diferenças entre os alunos, principalmente os que manifestam aquelas mais significativas, os professores podem traçar um novo olhar para a sua prática, identificando suas incoerências e projetando outras possibilidades de atuação, a fim de, por meio destas, equiparar oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, sem discriminação, nem preconceito, no que se refere às características peculiares de cada um.

Entretanto, esse *insight* docente não acontece somente devido ao convívio com o diferente, mas também a partir do momento em que a autonomia, a criticidade e o diálogo fizerem parte da rotina escolar. Essa rotina deve contemplar e planejar

suas ações de modo a instigar a formação de parcerias entre os profissionais, visando uma educação de melhor qualidade para todos os educandos.

O desenvolvimento e a expansão de vários estudos sobre a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares refletem a importância e a necessidade de a sociedade contemporânea refletir sobre o papel da escola, mais especificamente do professor, no trato com as diferenças em sala de aula.

As estratégias de ensino estão relacionadas às concepções dos professores acerca do processo de ensino-aprendizagem. Lustosa (2002) encontrou essa relação ao desenvolver sua pesquisa em uma escola comum da rede municipal, na qual as práticas pedagógicas trabalhadas no contexto de uma sala de aula, com alunos com deficiência, refletiam as percepções docentes sobre a aprendizagem deles.

Em estudo a respeito da inserção da criança com deficiência no cotidiano escolar, Anais (2003) chegou à conclusão de que a presença de alunos com deficiência pode, sim, provocar mudanças qualitativas nas práticas docentes. Para essa autora, ao entrar em contato com o aluno deficiente, o profissional docente reflexivo começa a perceber suas próprias limitações e as possibilidades de aprendizagem do outro, engajando-se, assim, em práticas pedagógicas convergentes aos anseios do aluno deficiente.

Gonçalves (2006), por exemplo, pesquisou a inclusão de estudantes com paralisia cerebral. Seus resultados apontaram para um cenário em que as classes expositivas e de conteúdo foram observadas em detrimento das atividades lúdicas; os professores tiveram dificuldades em perceber a importância da diversificação do ensino, principalmente, no que se refere à adaptação dos recursos utilizados pelos alunos com paralisia cerebral; a falta de mediação pedagógica adequada por parte do professor entre os alunos considerados normais e os que tinham deficiência causou situações de preconceito e desvalorização das diferenças. Considerando-se o escopo da sala de aula, as causas dessa realidade se referiam à falha dos professores em orquestrar situações de aprendizagem junto aos seus alunos com deficiência.

Gonçalves (2006) observou uma incoerência entre dizer e o fazer ensinar, ou seja, a inclusão fazia muito mais parte dos discursos do que da própria prática. O estudo concluiu que o professor precisa, fundamentalmente, mostrar boa vontade e competência para desenvolver um ensino que atenda às diferenças.

Para isso, um acompanhamento que ofereça suporte teórico e prático é imprescindível para o desenvolvimento da educação inclusiva, pois exige a transformação de práticas tradicionais em práticas colaborativas, em que todos os atores do cenário escolar assumem responsabilidades na construção de uma qualidade escolar melhor para todos. Esse estudo sobre estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na educação revelou que, mais do que um simples treinamento ou curso, o professor deve sempre desenvolver o ensino com base em sua autonomia e criatividade.

O currículo, as estratégias de avaliação, a organização do espaço físico e do tempo, a parceria entre o professor comum da sala de aula / professor especialista, a construção de regras de convivência e o fortalecimento do relacionamento família/escola também foram questões levantadas, tanto pelos sujeitos da pesquisa como pelo próprio pesquisador, como necessários para construir um ambiente escolar inclusivo.

Ao considerar os benefícios para todos os participantes, não apenas em termos de socialização, mas também em termos de ganhos cognitivos, as interações sociais são anunciadas na publicação, comprovando a relevância do processo formal de integração escolar. A interação em um contexto diverso pode promover o desenvolvimento da aprendizagem e todos os participantes e envolvem não apenas a socialização, mas também os aspectos cognitivos.

As interações sociais anunciadas na publicação reforçam a relevância das escolas comuns para o processo inclusivo, considerando que as interações em um contexto diverso não são apenas benéficas para o desenvolvimento e aprendizado de todos os participantes, mas também para o desenvolvimento e o respeito ao aprendizado de todos os participantes.

A socialização também respeita os benefícios cognitivos que proporciona por ser um processo no qual os indivíduos absorvem e aprendem as regras básicas do estilo de vida social, ela desempenha um papel importante na formação singular de cada discente, cultivando as suas competências sociais e emocionais, bem como o sentido de grupo e empatia. A socialização escolar é um contexto vivo no qual ideias, valores e diferentes interesses são explícitos e interagem de forma clara e objetiva.

Apostar em uma sociedade inclusiva é um grande desafio, uma vez que claro

é evidente que as instituições escolares e seus atores ainda não estão preparados para lidar com a diferença em seu cotidiano. Pensar em inclusão é possibilitar a construção de espaços onde seja possível contemplar as singularidades de cada aluno dentro de um ambiente coletivo; é criar salas de aulas que englobem todos os mundos, compreendendo-os como ambientes de tradução entre culturas, entre experiências, entre formas de vida diferentes. Assim sendo, ao compreender que não há repostas prontas nem certas de como lidar com os desafios inerentes à inclusão, é fundamental existir um espaço para aprofundar o conhecimento sobre diferenças, deficiência, inclusão, adaptação de material, ensino para todos, acessibilidade e fomento à discussão de ideias, a fim de possibilitar mudanças reais na escola.

Essa série de discussões entre os educadores tem exigido que as instituições se reconfigurem para atender esses educandos. Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como premissa discutir estratégias de formação de professores regulares em conjunto com profissionais da área da educação inclusiva, visando o desenvolvimento e o aperfeiçoamento humano e tecnológico. Além de buscar compreender como os professores que trabalham junto aos alunos com deficiência, na escola regular, percebem a inclusão e o papel deles nesse processo inclusivo.

Para fazer a pesquisa, foi solicitada à escola uma autorização por meio de uma carta (APÊNDICE C) enviada ao diretor escolar, prontamente atendida. Para pesquisar e discutir o que ocorre no cotidiano da prática escolar foi aplicado um questionário (Apêndice B) para os professores dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola estadual do município de Muqui-ES, uma vez que a instituição tem o maior número de educandos do PAEE ofertados nesse nível de ensino. Esse questionário foi o instrumento de produção de dados na ótica desses professores referente ao trabalho didático-pedagógico realizado durante o atendimento educacional especializado.

Assim, algumas questões bastante inquietantes induziram nosso espírito investigativo a buscar estratégias científicas que nos aproximassem de possíveis “respostas”. Foram questões norteadoras do presente estudo, visando um diagnóstico das práticas docentes.

Em síntese, a divisão da dissertação, aqui posta, foi da seguinte maneira: a primeira seção contém a introdução do trabalho, com o memorial, a apresentação e

a delimitação do tema, a justificativa, o problema, a hipótese, o objetivo geral e os objetivos específicos, bem como um breve relato sobre a metodologia aplicada.

A segunda seção tem a incumbência de tratar de todo o referencial teórico utilizado, com as abordagens conceituais, históricas e legais sobre a educação especial inclusiva, contemplando a discussão acerca do cotidiano escolar, da prática do professor da sala comum, do enfrentamento de questões pertinentes ao trabalho com a pessoa com deficiência e do atendimento educacional especializado.

A terceira seção explana todo o processo metodológico da pesquisa, com as abordagens contextuais e técnicas do espaço investigado, sujeitos respondentes e modos de análise dos dados coletados.

A quinta seção apresenta e discute sobre os resultados alcançados, a fim de compreender a visão dos educadores sobre o tema em evidência neste trabalho de pesquisa.

A última seção traz as considerações finais, com ênfase à corroboração ou à contestação dos pressupostos investigativos, expressando nossos argumentos sobre tudo o que foi realizado e observado ao longo do trabalho.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção está dividida em quatro subseções, sendo que a primeira contém análises sobre produções em harmonia como tema da pesquisa por meio de uma revisão narrativa de teses e dissertações publicadas no Brasil, a saber: Silveira (2010), Conde (2015), Nazari (2019) e Espírito Santo (2020).

Na segunda subseção, tem-se o aporte teórico acerca do atendimento educacional especializado pautado em Mantoan (2003; 2013) e Hermes (2019), bem como discussões sobre as diretrizes, legislações, pareceres, resoluções e políticas públicas educacionais que institucionalizam a sala de recursos multifuncionais.

Ainda sobre a segunda subseção, também há considerações a respeito do papel da instituição escolar no trato com a criança deficiente na sala de AEE, inspirados em Sánchez (2005), Ferreira (2005), Sant'anna (2005), Monteiro e Manzini (2008), bem como há reflexões sobre o papel do docente da sala de aula comum no processo de ensino-aprendizagem da criança com deficiência, levando em consideração os escritos de Duarte (1993), Werneck (1998), Carvalho (1999), Palhares e Marine (2002), Vygotski (2003), Bianchetti e Freire (2003), Fávero (2004), Ferreira (2009), Silva (2010) e Rego (2012).

Na terceira subseção, discute-se os aspectos conceituais acerca da educação especial e inclusão, com base nos saberes socializados por Stainback e Stainback (1999), Mazzota (2001), Neves (2002), Mendes (2002), Sassaki (2006) e Osti e Brenelli (2013).

Em resumo, a quarta e última subseção contém o levantamento das bases legais que sustentam a Educação Especial Inclusiva, tanto no plano nacional quanto no internacional, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Declaração de Salamanca (2003).

### 2.1 REVISÃO DE LITERATURA

Ao averiguar pesquisas desenvolvidas no Brasil com temática relacionada ao Atendimento Educacional Especializado na visão de professores, foram encontrados

muitos trabalhos. Dessa forma, trazemos os estudos que estudaram esse assunto na seção a seguir

Conde (2015), em sua dissertação de Mestrado intitulada *Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da Educação Especial em uma instituição de educação infantil* investigou como ocorre o atendimento da criança com deficiência na sala de recursos multifuncionais. Conde (2015) respalda a base conceitual de seu trabalho em Vygotsky e em outros autores. Já a pesquisa de campo foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil do município de Cariacica/ES. Sua pesquisa concluiu que há uma estrutura boa na escola e que favorece o atendimento aos alunos com deficiência.

Outra pesquisa que contemplou a temática deste estudo é a de Espírito Santo (2020), a qual aborda em sua dissertação o tema *Educação e surdez: conhecendo o Atendimento Educacional Especializado para surdos no estado do Rio de Janeiro*, na qual afirma que a escola precisa acolher o aluno em suas necessidades. Conforme a autora, o aluno com surdez deve receber atendimento na sala de aula comum e no AEE, para que alcance a aprendizagem desejada e se desenvolva plenamente. A pesquisa da autora envolveu teóricos como Dorziat (1999), Lacerda (2006; 2008), Keiman (2010; 2011; 2012; 2014; 2015), Meireles (2014), Prado (2015; 2017) e Quadros (2012), entre outros.

No que tange à pesquisa de campo de Espírito Santo (2020), esta focou no AEE em escolas de municípios do Rio de Janeiro com alunos surdos matriculados. As cidades com escolas que participaram foram Angra dos Reis, Belford Roxo, Duque de Caxias, Itaperuna, Niterói, Nova Iguaçu e Rio de Janeiro. Utilizou a observação e a análise documental para a pesquisa. Concluiu que o Atendimento Educacional Especializado relacionado aos alunos com surdez ainda representa um desafio e, desse modo, a escola deve fazer mudanças por meio de novas estratégias, de forma que os alunos se desenvolvam e as práticas sejam mais inclusivas.

Na tese de doutorado de Nazari (2019), ele desenvolveu o tema *Educação Especial na Produção Acadêmica do PPGED/UFU: das contradições às proposições*. A proposta foi analisar as contribuições das pesquisas já produzidas, com o intuito de romper com a visão de uma análise meramente descritiva, buscando produções realizadas na Universidade de Uberaba com a temática da

## Educação Especial.

Nesse sentido, Nazari (2019) realizou sua pesquisa tendo como base para interpretações dos dados a Análise de Conteúdo. Foram analisadas 22 produções, sendo 15 dissertações e sete teses. Suas reflexões se organizaram em “[...] eixos temáticos, sendo estes: a caracterização da pesquisa; a concepção de educação especial envolvida; as bases teórico-metodológicas das pesquisas desenvolvidas no PPGED/UFU” (NAZARI, 2019, p. 10)”. Suas considerações finais reafirmaram a relevância da educação especial ante as produções acadêmicas realizadas, pois reforçam a temática na escola e na sociedade.

A dissertação de mestrado de Silveira (2010) intitulada *Professores de alunos com deficiência visual: saberes, competências e capacitação* direcionou-se a investigar as competências, os saberes e o impacto da capacitação dos professores das Salas de Recursos de alunos com deficiência visual. Sua abordagem bibliográfica elencou diálogo com autores como Jacques Delors, Maurice Tardif, Maria Teresa Eglér Mantoan, Philippe Perrenoud, Deborah Deutsch Smith, entre outros.

A pesquisa de campo de Silveira (2010) foi do tipo qualitativa, com entrevista semiestruturada, em que participaram 17 professores que atuam com deficientes visuais nas cidades gaúchas, a saber: Porto Alegre, Viamão, Canoas, São Leopoldo, Cruz Alta, Santana do Livramento, Santo Antônio da Patrulha, Santo Ângelo, Gravataí e Alvorada. Seus estudos culminaram nos seguintes resultados:

a) as três disciplinas: Informática, Orientação e Mobilidade e Soroban que compõem o atendimento especializado dos alunos com deficiência visual, ainda não são vistas como prioridade no ensino destes alunos pelos professores pesquisados; b) na percepção dos professores pesquisados o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência visual não acontece de forma isolada, mas também na interação entre os colegas videntes; c) a competência mais valorizada nas entrevistas foi a competência técnica/Aprender a conhecer/Saber, seguidas pelas a Aprender a Fazer/Saber Fazer/Competências Metodológicas, Aprender a Conviver/Saber Estar/Competências Participativas e a Competência Aprender a Ser/Saber Ser/Competências Pessoais; d) os profissionais pesquisados demonstraram em sua maioria clareza da importância do seu trabalho para os alunos deficientes visuais, apesar de indicarem a necessidade de maior capacitação nas disciplinas específicas do atendimento educacional especializado para deficientes visuais, particularmente nas disciplinas “orientação e mobilidade”, “informática” e “soroban”; e) a inclusão educacional dos alunos com baixa visão ou cegueira é relatada como bem sucedida nas Escolas em que as Salas de Recursos cumprem seu papel (SILVEIRA, 2010, p. 8).

Pelos resultados da pesquisa da autora citada anteriormente, concluiu-se que a sala de recursos é um apoio a mais na aprendizagem dos alunos com deficiência visual, e a escola deve aproveitar esse recurso para o atendimento em sala de aula regular.

Apresentado o breve estado da arte sobre a inclusão da pessoa com deficiência no cotidiano escolar, deste ponto do estudo em diante serão apresentados os aspectos teóricos do trabalho, com a discussão voltada para os conceitos defendidos por pesquisadores e por dispositivos legais elaborados pelas autoridades governamentais e especialistas da Educação Especial Inclusiva. Assim, a subseção a seguir contempla a revisão teórica a respeito da temática do Atendimento Educacional Especializado.

## 2.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Para discutir a Educação Especial, no contexto da prática pedagógica, a ênfase está na inclusão. É preciso entendê-la como uma modalidade que abrange todos os níveis de ensino. É importante, ainda, utilizar recursos diferenciados, a fim de executar o processo de ensino-aprendizagem. Surge, assim, a oportunidade de dar apoio ao aluno, para que ele possa ter acesso ao currículo escolar comum por meio do desenvolvimento de suas capacidades cognitivas.

A complexidade do mundo atual e os problemas das escolas, em que a crescente diversidade cultural da sua população e sua caracterização heterogênea coloca novos desafios à promoção da igualdade de oportunidades, exige dos sistemas educativos respostas adequadas, no sentido de promover cada vez mais a escola inclusiva na perspectiva do contexto multicultural.

E o direito à educação é universal, porém, ser aplicado, na íntegra, implica grandes reformas em nível dos conteúdos privilegiados pela escola, das metodologias e dos materiais didáticos utilizados no processo ensino-aprendizagem. Toda essa gama de desafios tem levado muitas instituições governamentais repensarem os seus sistemas educativos, configurando novas formas de encarar tanto o ensino como a própria formação dos seus docentes.

A escola atual não poder centrar-se na transmissão de conhecimentos. Deve, sim, possibilitar que cada um aprenda a aprender, fornecendo ao aluno a

oportunidade de vivenciar experiências diversas, dando-lhe igualdade de oportunidades, preparando-o para o futuro.

Após o exposto, a partir deste ponto da pesquisa serão apresentados os aspectos teóricos do trabalho, com a discussão direcionada para os conceitos defendidos por pensadores e por dispositivos legais elaborados por autoridades governamentais e especialistas da Educação Especial Inclusiva.

A escola é um espaço para todos, principalmente, para quem precisa de mais atenção. Nesse sentido, uma abordagem inclusiva deve ser considerada para promover a aprendizagem do público-alvo da educação especial. Conforme preconizado pelos princípios da igualdade democrática e da justiça defendidos na Carta Magna de 1988, é urgente que esses alunos também tenham acesso à educação formal. Na perspectiva de o “[...] “especial da educação”, a inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula” (MANTOAN, 2003, p. 25, grifos da autora).

Diante disso, somos convidados a compreender o que vem a ser uma escola inclusiva.

[...] a inclusão implica mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos cuja deficiência constitui uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele! (MANTOAN, 2003, p. 24).

Neste contexto, a escola precisa ser reflexiva em suas práticas devido à necessidade de se reinventar para se tornar inclusiva, rompendo paradigmas e, embora ainda exista muita incerteza e insegurança em torno de paradigma, também há muita liberdade e coragem para buscar alternativas, outras formas de explicação e conhecimento para manter e orientar os envolvidos na direção da mudança, pois,

[...] a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O

aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (MANTOAN, 2003, p. 32).

Segundo a autora, “[...] o direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença” (MANTOAN, 2003, p. 32).

O processo de inclusão na escola não deve se restringir apenas ao estudante público-alvo da educação especial, mas deve atingir todos os alunos, de forma que todos sejam beneficiados, ao mesmo tempo em que quebra as barreiras atitudinais existentes relacionadas à pessoa com deficiência. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, art. IV) define barreira como:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015, p. 2).

A inclusão, em primeiro lugar, consiste no desenvolvimento do respeito entre todos na escola, independentemente da sua condição econômica, social, de gênero e da sua deficiência, ela é a possibilidade de melhorar a educação escolar e beneficiar todos os alunos com ou sem deficiência. No entanto, para isso acontecer, a instituição deve demonstrar interesse em encarar a inovação, pois:

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. (MANTOAN, 2003, p. 57, grifos da autora).

Sendo assim, o AEE é um suporte ao atendimento das necessidades dos alunos, bem como da prática docente. Por isso, é importante que o espaço destinado ao AEE seja adequado, com os devidos recursos multifuncionais, tenha a significação que deve ter e não se transforme em um ambiente sem movimento, sem ativismo e sem práticas direcionadas à inclusão dos alunos com deficiência.

Ademais, para efetivar uma escola inclusiva, os atores fundamentais no

processo são os professores especializados e os professores comuns, de acordo com a resolução CNE/CEB nº 2, de 11/09/01:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - Professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; [...] (BRASIL, 2001, p. 2).

Diante disso, para alcançar um resultado efetivo de qualidade, cada função será abordada a seguir.

Para discutir a educação especial no contexto da prática pedagógica, a ênfase está na inclusão. Urge entender a educação especial como uma modalidade como nos cita a LDB nº 9394/96.

O Decreto nº 3.298/99, em seu artigo 24, dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, sendo a educação especial definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.

[...]

II - A inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;

§ 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência.

§ 2º A educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios (BRASIL, 1999, p. 7).

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/09/01, instituiu as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Afirma que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para atender aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL,2001, p. 1).

A partir de então, começa-se a abordar a Educação Inclusiva como “educação para todos”, visto que a Constituição,

[...] garante a educação para todos e isso significa que é para todos, mesmo e, para atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania, entende-se que essa educação não pode se realizar em ambientes segregados (MANTOAN, 2003, p. 37).

Nessa mesma concepção, a educação especializada como política, prática discursiva, prática pedagógica, funciona e trabalha em prol da escola “para todos”. E continua:

[...] a Educação Especial não some com as práticas de inclusão na escola. Pelo contrário, como um limbo, a educação especializada prepara os alunos a serem incluídos – nas mais diferentes modalidades de atendimento da Educação Especial –, produz a correção permanente, os mantém em atividade e sob controle os riscos (HERMES, 2019, p. 45).

Mantoan vincula muito bem a educação especial e inclusiva quando cita que “[...] a Educação Especial se torna uma garantia para o processo de inclusão escolar, na medida em que coloca em atividade a norma, efetiva os processos de normalização no interior da escola regular” (2006, p. 24). Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB n 2, de 11/09/01, orienta:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001, p. 1).

E continua,

Art. 4º Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características bio-psicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (BRASIL, 2001, p. 1).

Dessa forma, para efetivar os marcos legais existentes é importante, ainda, utilizar metodologias ativas de aprendizagem, recursos diferenciados, a fim de executar o processo de ensino. Surge, assim, a oportunidade de apoiar o aluno, de forma que ele possa acessar o currículo escolar comum por meio do desenvolvimento de sua capacidade cognitiva, como recomenda a Resolução CNE/CEB nº 2, 11/09/01, a seguir:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;  
b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;  
c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;

d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (BRASIL, 2001, p. 2).

O Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172 / 2001) enfatiza o avanço na educação especial, a construção de uma escola inclusiva que garanta a diversidade humanística. Tem o objetivo de estabelecer um sistema de ensino no âmbito do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, garantindo formar pessoal especializado em educação especial, formação de

professores, eliminando barreiras físicas e garantindo a continuidade na oferta de oportunidades para alunos com deficiência no ingresso na escola. Além de evidenciar a ineficiência da formação dos profissionais da educação, a acessibilidade e os serviços educacionais especializados são fatores que impossibilitam a implantação de um sistema educacional inclusivo (Brasil, 2001, p. 4).

A disposição constitucional (art. 208, III) de integração dos portadores de deficiência na rede regular de ensino será, no ensino médio, implementada através de qualificação dos professores e da adaptação das escolas quanto às condições físicas, mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos. Quando necessário atendimento especializado, serão observadas diretrizes específicas contidas no capítulo sobre educação especial (BRASIL, 2001, p. 18).

O Decreto nº 6.094 / 2007 confirma nas diretrizes o compromisso da educação para todos, garantindo a oportunidade e a perenidade da educação formal, atender às necessidades educacionais especiais dos alunos e fortalecer a integração educacional das escolas públicas, conforme seu art.2º, inciso IX -garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (BRASIL, 2007).

O Plano Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, tornou-se um documento muito importante no processo, pois se baseia na política nacional de educação e destaca as características do processo de integração educacional, e tendo como pressuposto a educação especial e marcando e o acesso à educação inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

A Resolução MEC CNE / CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, “Instituiu as diretrizes operacionais para o atendimento à educação especial na educação básica, modalidade educação especial”, indicando que o atendimento educacional especializado deve ser fornecido no contraturno escolar, principalmente, na sala de recursos multifuncionais da escola ou em outra escola regular.

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009 p. 2).

Também embasa a função do atendimento educacional especializado e o coloca como parte integrante do processo de ensino aprendizagem

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional. (BRASIL, 2009, p. 1).

O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver Sem Limite, no art. 3º, estabelece a garantia de um sistema educacional inclusivo como uma das diretrizes. Fundamenta-se na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Decreto nº 6.949/2009, que recomenda a equiparação de oportunidades. O plano tem quatro eixos: educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde. O eixo educacional prevê a implantação de salas de recursos

multifuncionais, espaços nos quais é realizado o AEE; o programa escola acessível, que destina recursos financeiros para promover acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e a compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva; e a oferta transporte escolar acessível.

O acesso à educação é direito de todos, sem discriminação, em igualdade de oportunidades. Para torná-lo realidade, o plano Viver sem Limite investe em recursos e serviços de apoio à educação básica. São ações que contemplam implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, promoção de acessibilidade nas escolas, formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado, aquisição de ônibus escolares acessíveis e ampliação do Programa BPC na Escola (BRASIL, 2011, p. 11).

No que se refere a sala multifuncional, assunto de interesse para este estudo, o referido plano cita sua função e equipamentos

Equipadas com mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade destinados a atender às especificidades educacionais, as Salas de Recursos Multifuncionais abrigam o Atendimento Educacional Especializado, complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência (BRASIL, 2011, p.13).

O Decreto nº 7.611/2011 estipula que o Estado é obrigado a garantir que os alunos com deficiência recebam um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e lhes proporcione oportunidades iguais, aprendizagem ao longo da vida, e disponibilize a educação necessária no âmbito do sistema educacional geral apoio para promover sua educação efetiva.

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011, p. 1).

O referido decreto também garante o apoio especializado ao PAEE e define a função do AEE:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, p. 1).

Além disso, complementa citando os objetivos do AEE:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p. 1).

A Resolução CNE/CEB nº 4 / 2009 também aborda a responsabilidade da função do docente do AEE:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

O professor de AEE é um profissional que atua sobre as peculiaridades de alguns alunos, provendo recursos, meios, equipamentos, linguagens e conhecimentos que os apoiam no acesso e na participação no ensino comum (MANTOAN, 2003). Dessa forma, o profissional, para atuar no AEE, de acordo com Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, em seu art. 12, recomenda que “[...] o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada” (BRASIL, 2009 p. 3).

Assim sendo, o AEE, na atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, constitui-se como um serviço capaz de complementar ou suplementar a formação dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, abrangendo atividades, recursos e profissionais capacitados para atuar na sala de recursos multifuncionais e demais práticas desenvolvidas pela escola. Completa Hermes (2019, p. 46): “O AEE, no âmbito da Educação Especial, responsabiliza-se pela organização, pelo desenvolvimento e pela implementação das ações inclusivas na escola”.

A Educação Especial, de modo geral, estabeleceu um conjunto de recursos didáticos e serviços básicos para atender aos direitos educacionais de todos os alunos com necessidades educacionais especiais. Esses alunos são considerados alunos com características especiais e enfrentam dificuldades no desenvolvimento da aprendizagem, dificuldades de longo ou curto prazo. Quando necessário, os serviços de apoio são especificamente direcionados para categorias estruturais adequadas às características do PAEE.

Esse espaço constitui a sala de recurso multifuncional, refere-se àqueles tempos e espaços equipados com equipamentos de informática, móveis, métodos de ensino e materiais auxiliares funcionais, que podem apoiar as atividades pedagógicas e fortalecer a cooperação com alunos de educação especial. Conforme a definição do Decreto nº 6.571/08, as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos voltados a ofertar o atendimento educacional especializado.

Com isso, o objetivo da sala de recurso multifuncional é oferecer oportunidades de educação regular, condições de participação e aprendizagem para alunos com deficiência, deficiências globais de desenvolvimento e alunos altamente qualificados ou talentosos que participam da rede pública de educação regular. O trabalho na sala de recurso feito pelo professor especializado deve garantir a horizontalidade das ações de educação especial na educação formal, promover o desenvolvimento de recursos pedagógicos e pedagógicos visando eliminar obstáculos no processo de ensino, assegurar condições de continuidade da aprendizagem nos demais níveis de ensino. O sistema define um conjunto de atividades especificamente organizadas para a educação, bem como a acessibilidade e os recursos pedagógicos, tudo disponibilizado aos alunos do ensino formal, de forma complementar ou suplementar.

Pode-se concluir, então, que a sala de recursos multifuncionais tem por finalidade atender pedagogicamente disponibilizando métodos de ensino aos alunos com necessidades educacionais especiais, complementando e flexionando o currículo, avaliando cada situação individualmente, ou recebê-los em pequenos grupos no espaço multifuncional. Além de dar suporte complementar aos professores regulares que trabalham diariamente com as dificuldades enfrentadas na sala regular de ensino. Assim, o trabalho realizado pelo professor de AEE é muito

relevante, pois promove apoio educacional suplementar importante ao dar um atendimento individual para que cada aluno desenvolva e persevere na classe regular. A proposta da sala de recursos multifuncionais está encartada no projeto da escola, permitindo, desse modo, um apoio integral e igualitário a todos.

A complexidade do mundo atual e os problemas das escolas, em que a crescente diversidade cultural da sua população e sua caracterização heterogênea coloca novos desafios à promoção da igualdade de oportunidades, exige dos sistemas educativos respostas adequadas, no sentido de promover cada vez mais a escola inclusiva.

E o direito à educação é universal, porém, para ser aplicado na íntegra implica grandes reformas em relação aos conteúdos a privilegiar, às metodologias e aos materiais didáticos utilizados no processo ensino-aprendizagem. Toda essa gama de desafios fez muitas instituições governamentais a repensarem os seus sistemas educativos, conduzindo-os a novas formas de encarar tanto o ensino como a própria formação dos seus docentes.

A escola atual não deve centrar-se na transmissão de conhecimentos. Deve, sim, possibilitar que cada um aprenda a aprender, fornecer ao aluno oportunidades de vivenciar experiências diversas, dando-lhe igualdade de oportunidades, e o preparando para o futuro.

### **2.2.1 o papel da instituição no Atendimento Educacional Especializado**

Vale ressaltar que para a escola ser inclusiva é preciso envolver todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática, de forma que o trabalho seja cada vez mais consistente e produza impactos positivos na escolarização de todos.

A existência e o interesse de todos os profissionais da escola em aprimorar a inclusão, nesse contexto, vai resultar em uma maneira bem mais eficiente de se manter firme nessa questão, não somente em um, mas em todos os espaços educacionais. Assim:

As ações de um indivíduo têm como base uma concepção que foi desenvolvida dentro de um processo histórico, sendo assim, pode-se dizer que o conceito que se tem de algo direciona a prática, ou ainda, determina as atitudes. Portanto, em se tratando da temática inclusão de alunos com

deficiência em salas de aulas de ensino regular, as atitudes do professor em relação ao ensino desse aluno estariam diretamente ligadas ao seu conceito de inclusão (MONTEIRO e MANZINI, 2008, p. 35).

Desse modo, pode-se afirmar que a inclusão escolar da pessoa com deficiência é um tema atual e relevante, chamando a atenção para uma necessidade de implantar uma escola que atenda às diferenças. Assim considerando,

A Educação Inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar a nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo se esta pertencer a uma minoria étnica (seria algo que iria contra os direitos humanos) (SÁNCHEZ, 2005, p. 12).

Diante do exposto aqui, é pertinente refletir que estar preparado, conhecendo o assunto da inclusão, é fundamental para acompanhar, entender e identificar a necessidade de cada aluno e, assim, proporcionar escolarização adequada a todos.

Compreender o sentido da inclusão deve direcionar as ações dos professores. Dessa forma, se eles sabem das possibilidades de aprendizagem, podem investir na aprendizagem dos alunos. O contrário também se torna verdade: se as desconhecem, se não acreditam na proposta de escola inclusiva, não haverá comprometimento necessário ao processo.

No que se refere ao profissional da educação na inclusão escolar, Ferreira ressalta que,

Um professor comprometido com a inclusão deve ter em mente que: a educação é um direito humano; as crianças estão na escola para aprender; há crianças que são mais vulneráveis à exclusão educacional do que outras; e é da responsabilidade da escola e dos professores criar formas alternativas de ensino e aprendizagem mais efetivas para todos (FERREIRA, 2005, p. 41).

O comprometimento com o trabalho é um fator importante qualquer que seja a área de atuação. No campo da educação, esse comprometimento é ainda mais relevante, uma vez que o professor é o espelho e a peça fundamental na transmissão de boas maneiras e atitudes na visão do aluno. Assim, claro é imprescindível e necessário investir nesse profissional, possibilitando o rendimento de sua prática.

Ferreira (2005, p. 41) destaca que “[...] a formação de educadores para uma

Escola Inclusiva não se restringe a cursos de capacitação, reciclagem, aperfeiçoamento e outros que são oferecidos em diferentes instâncias educacionais”. Entende-se, portanto, que a formação continuada do professor também pode acontecer por meio de estudos individuais, não formais, pois a busca por diversas informações pode proporcionar um melhor resultado nos trabalhos apresentados no dia a dia, ao se manter atualizado sobre as necessidades dos seus alunos e como reagir diante delas.

Para tanto, é importante que os professores tenham um tempo para estudar, planejar as aulas, pensar quais estratégias de ensino podem ser mais eficazes para os alunos com deficiência.

Sobre as habilidades e competências para o profissional da educação frente à inclusão, se referiram também à questão curricular. Segundo as autoras, o currículo deveria ser planejado e coordenado de maneira que assegurasse, a cada aluno, a aquisição dos conhecimentos e as habilidades essenciais respeitando a diversidade (VALLE; GUEDES, 2003, *apud* MONTEIRO; MANZINI, 2008, p. 47).

A qualificação acadêmica ajudará o professor de uma turma inclusiva a desenvolver estratégias, métodos e atividades que vão contribuir para uma melhor aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Quando não há informações adequadas para o docente, quando não há políticas de formação inicial e continuada abordando a inclusão, quando não há apoio de profissionais especializados, quando falta estrutura na escola, a proposta da escola inclusiva não se efetiva no sentido de promover avanços para a aprendizagem dos alunos.

[...] a implantação da Educação Inclusiva tem encontrado limites e dificuldades, em virtude da falta de formação dos professores das classes regulares para atender às necessidades educativas especiais, além de infraestrutura adequada e condições materiais para o trabalho pedagógico junto a crianças com deficiência (SANT'ANA, 2005, p. 5).

Diante do exposto, observou-se que não há investimento em políticas de formação inicial e continuada. Contudo, isso é um fator preponderante se a escola quiser realmente tornar-se uma escola inclusiva, porque os profissionais necessitam cada vez mais atualizar e aperfeiçoar sua formação, bem como de informações relevantes sobre essas questões e do apoio de toda a equipe escolar, para trabalhar de maneira mais eficiente e adequada à essa realidade.

### 2.2.2 O Papel do Docente da sala de aula comum

É importante destacar a importância de haver parceria entre todos os que estão ligados à educação e quão importante é o trabalho em conjunto, com efetiva colaboração. Esse é um dos caminhos para se alcançar os resultados almejados e necessários à melhoria da Educação Inclusiva.

O professor da sala de aula comum precisa aprender a fazer as adaptações necessárias para as aulas, com planejamento prévio, mediando o conteúdo anunciado, conhecendo as especificidades do aluno e utilizando metodologias flexíveis.

Ferreira (2009, p. 116) explica a importância da orientação ao professor e, segundo ele, é fundamental:

Utilizar currículos e metodologias flexíveis, levando em conta a singularidade de cada aluno, respeitando seus interesses, suas ideias e desafios para novas situações. Investir na proposta de diversificação de conteúdos e práticas que possam melhorar as relações entre professor e alunos. Avaliar de forma continuada e permanente, dando ênfase na qualidade do conhecimento e não na quantidade, oportunizando a criatividade, a cooperação e a participação.

O olhar para o aluno com deficiência não deve centrar-se em seus limites, mas em suas potencialidades. Essa mudança de olhar constitui uma mudança de toda a escola.

As mudanças são fundamentais para inclusão, mas exige que todos se esforcem possibilitando que a escola possa ser vista como um ambiente de construção de conhecimento, deixando de existir a discriminação de idade, capacidade, peso, altura, deficiência física ou mental. A educação assim tem que ter um caráter vasto e abstruso, que favorece uma educação que fará parte de uma grande construção, uma construção ao longo da vida, independente das dificuldades, é claro que se essas pessoas receberem as oportunidades adequadas para o desenvolvimento de sua personalidade e potencialidade de maneira integral (SILVA, 2010, p. 39).

Nessa perspectiva e com esse olhar sobre esse aluno, visando oferecer uma educação de qualidade e com equidade a todos os estudantes, inclusive ao sujeito AEE, a escola precisa capacitar seus professores, preparar-se, organizar-se, enfim, adaptar-se. Isso porque a inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos PAEE na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica

(BRASIL,1998).

É também fundamental, por conseguinte, estabelecer diálogos que relacionem a teoria aprendida nos processos formativos pelo professor da sala de recursos com a prática educacional desenvolvida pelo professor da classe regular.

Em vista disso, tendo como base os marcos legais da educação especial, a escola precisa compreender que a inclusão escolar surge como um fundamento para os direitos humanos, pois se transforma em um espaço de ensino aprendizagem, em que o respeito à diferença individual deve ser contemplado e aplicado. Assim sendo, a Educação Inclusiva é um desafio para a escola e, por isso, requer a contribuição de todos os profissionais da instituição, os quais devem trabalhar de maneira alinhada, e não pontual e isolada.

No âmbito da escola, em termos gerais, também se erguem inúmeras barreiras, incluindo a "solidão" em que trabalham os professores. Com essa observação vem o alerta para a importância do trabalho em equipe, de modo que seja institucionalizado um espaço permanente para discutir o trabalho pedagógico, estudar sobre aprendizagem e desenvolvimento humano, além de analisarem-se casos de alunos que apresentam necessidades mais específicas. Para remover barreiras à aprendizagem é preciso sacudir as estruturas tradicionais sobre as quais a nossa escola está fundamentada, as quais estimulam o culto pelos rituais de transmissão, avaliação somativa, reprovação e repetência (CARVALHO, 1999, p. 64).

A equipe escolar precisa, desse modo, criar espaços educacionais adequados a seus alunos, considerando suas peculiaridades e tempos de aprendizagem, de forma a estimular seu desenvolvimento.

Conforme Werneck (1998), o enfoque em relação à educação especial é relevante, pois a sociedade tem se mostrado atenta e preocupada com a diversidade e tem propagado a tolerância. Dessa forma, é preciso respeitar as características individuais.

Na escola, isso não é diferente, esse espaço social precisa se ressignificar, mudar algumas concepções como, por exemplo, deixar de pensar e ver os alunos e suas turmas de maneira homogênea, mas, ao contrário, perceber que existem características e etapas próprias para aprender, que há gostos, necessidades e curiosidades diferentes. A escola, ao enxergar a educação e seus alunos dessa maneira, está preparada para a inclusão.

Entretanto, a mudança de um sistema educacional, caracterizado tradicionalmente por ser excludente e segregacionista, para um sistema educacional

comprometido efetivamente a responder, com qualidade e eficiência, às necessidades educacionais de todos, inclusive às dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, exige um processo complexo de transformação, tanto do pensar educacional como da prática cotidiana de ensino (PALHARES; MARINE, 2002).

A inclusão tem sido, na atualidade, um dos maiores desafios da sociedade em várias áreas, sendo necessário quebrar alguns paradigmas. Contudo, na área da educação, ela é um direito de os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação sendo, portanto, a inclusão, uma ação pedagógica que avança no sentido de enfrentar as dificuldades encontradas por eles e criar alternativas para superá-las.

Fávero (2004) analisa a diferença entre as palavras integração e inclusão, embora contenham a mesma ideia de inserir quem está excluído, qualquer que seja o motivo. Explica que na integração:

A sociedade admite a existência de desigualdades sociais e, para reduzi-las permite a incorporação de pessoas que consigam 'adaptar-se', por méritos exclusivamente seus. Ainda, a integração pressupõe a existência de grupos distintos que podem vir a se unir (FÁVERO, 2004, p. 38).

Por sua vez, a inclusão:

Significa, antes de tudo, 'deixar de excluir'. Pressupõe que todos façam parte de uma mesma comunidade e não de grupos distintos. Assim, para 'deixar de excluir' a inclusão exige que o Poder Público e a sociedade em geral ofereçam as condições necessárias para todos (FÁVERO, 2004, p. 38).

Nesse sentido, é pela educação que o indivíduo se apropria das características do gênero humano. Características que, segundo Duarte (1993), foram criadas e desenvolvidas ao longo do processo de objetivação, gerado por meio da apropriação, da natureza, pelo homem.

Para Bianchetti e Freire (2003), a função da escola é estender a todos os seus alunos o conhecimento elaborado e sistematizado, fundamental para que as pessoas tenham mais liberdade de ação pela assimilação e internalização do conhecimento, por meio do processo de ensino e de aprendizagem.

Convém ressaltar que os alunos trazem para a escola seus saberes natos,

aqueles que aprenderam desde que nasceram (e ainda aprendem em toda a sua vida), na família e na comunidade a qual pertencem. São saberes que envolvem regras, religião, costumes, culturas próprias das pessoas mais próximas. Na escola, esses saberes não podem ser descartados, mas agregados ao que vão adquirindo na vida acadêmica.

A criança, ao ingressar no mundo escolar, passa a ter acesso ao que Rego (2012) chama de escolarização, pois tem acesso ao conhecimento específico e à socialização que este oportunizará a ela. Ao matricular a pessoa com deficiência, a escola ratifica seu papel social, oportunizando a ela o mesmo direito das demais, dando-lhe não apenas o conhecimento curricular, mas a convivência com outros indivíduos. Tudo isso certamente enriquecerá sua socialização e ela vai enxergar o mundo de outra maneira, de forma mais intensa, com muito mais informação.

O professor, no papel de mediador da inclusão e provedor da aprendizagem, deve conhecer a necessidade de cada educando e suas possibilidades de aprendizagem, assim como o apoio necessário, fora da sala de aula, para desenvolver seu trabalho. Esse trabalho pode avançar no atendimento não somente do saber sistematizado da turma, como também nos momentos de diálogos, jogos e brincadeiras inclusivas e atividades diferenciadas, possibilitando que todos os alunos convivam em um espaço harmônico, com foco no respeito mútuo.

Nesse contexto, a adaptação do currículo é apontada como uma das ferramentas mais importantes para o trabalho pedagógico, pois facilita o trabalho docente e, assim, um melhor desempenho do aluno especial, evita que ele fique excluído na sala de aula, porém trabalhe com materiais diferenciados, enfatizando seu diferencial ou peculiaridade.

Essa adaptação, atrelada às novas metodologias utilizadas nas escolas, em relação ao trabalho existente entre o professor da sala de recursos multifuncionais e o da sala regular de ensino, acentua a formação e a socialização dos indivíduos e estimula uma rica troca de experiências no processo da inclusão.

Dessa forma, a escola, sendo acessível, desvela o que Vygotski (2003) falava a respeito do ensino segregado. E não é esse o ideal de inclusão abordado por ele. Sua visão aponta a escola como um espaço de convivência, em que todos os ambientes estejam acessíveis para os alunos, independentemente de terem ou não alguma deficiência.

Para ele, os espaços precisam ser adaptados e serem adequados aos alunos com alguma limitação cognitiva, motora, visual ou outra. Contudo, incluir não é somente dispor dessa estrutura física, mas em serviço pedagógico. É relevante avançar e mudar posturas, atitudes, e, para isso, é importante conhecer, se aproximar do outro, perceber que ele precisa de cada um que está ali, mas também é importante para todos os demais.

Desse modo, o planejamento pedagógico do professor, em parceria com o pedagogo, tende a ser muito mais assertivo, pois demonstra a preocupação da equipe escolar em atender às necessidades individuais dos alunos. O interesse do pedagogo em conhecer a diversidade da turma, pode ser um grande apoio ao trabalho executado pelo docente dentro da sala de aula.

Desenvolver esse tipo de trabalho não se restringe apenas a pensar conteúdos que atendam a um currículo pré-determinado, mas, para além disso, é preciso pensar em atividades adaptadas às diferentes necessidades dos alunos e também no processo avaliativo, que precisa ocorrer a cada ciclo estudado.

Assim, a escola inclusiva contará com gestor, pedagogos, professores, demais membros da equipe escolar e famílias, unidos em prol da formação integral dos estudantes, tanto dos que não têm deficiências como daqueles que têm necessidades educativas especiais e podem conviver, harmoniosamente, ocupando o mesmo espaço em busca do desenvolvimento coletivo.

### 2.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: ASPECTOS CONCEITUAIS

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que faz parcerias importantes com todas as demais modalidades e níveis de escolarização, tendo como público-alvo alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. Os estudantes com esses comprometimentos devem ter o direito à inclusão, ao acesso, à permanência e aprendizagem em todo o processo de escolarização.

Assim, o Atendimento Educacional Especializado realizado em sala de recursos multifuncionais, espaço no qual se trabalha a estimulação por meio do lúdico, jogos e brincadeiras, muito pode contribuir com a inclusão e a aprendizagem com a sala de aula regular, através da realização deão realizar um trabalho

colaborativo com os professores dos educandos, ali atendidos.

Já a inclusão escolar é a adaptação do espaço, a acessibilidade, a sensibilidade do professor regente e demais funcionários da instituição para o atendimento às necessidades específicas, a busca por uma prática pedagógica direcionada a todos os educandos, mesmo que cada um aprenda em seu tempo e à sua maneira.

De acordo com os pressupostos do Ministério da Educação (BRASIL, 1999, 2001, 2008), a escola se torna inclusiva à medida que reconhece a diversidade que constitui seu alunado e, a ela, responde com eficiência pedagógica.

A prática da inclusão, contudo, até hoje, retrata uma realidade ainda cruel para os alunos público da educação especial, sobretudo quando, na sala, são criados subgrupos, em uma parte ficam os estudantes com deficiência, os que aprendem em um processo mais lento, e do outro lado, os ditos “normais”. E quando acontece a proximidade, muitas vezes, não envolve parceria na aprendizagem e, muito menos, afetividade por parte dos educandos ou dos professores.

Dessa forma,

Os estudos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no trabalho com alunos deficientes têm, historicamente, criado polarizações (prática com sujeitos ditos normais num polo e prática com sujeitos deficientes em outro) na forma de análise de tal objeto, ou feito recortes que destacam as características dos sujeitos e suas deficiências e o desafio de atendê-las no espaço regular de ensino (BUENO, MENDES e SANTOS, 2008, p. 109).

Diante desse contexto, todos os mecanismos utilizados para aprimorar a inclusão do aluno devem ser como apoio a uma educação favorável e de maior qualidade, que garanta a sua participação em toda e qualquer atividade pedagógica e social na escola. Portanto, para que a participação efetiva do público-alvo da educação especial aconteça, todos os envolvidos precisam trabalhar em conjunto, criando um ambiente propício, estimulador da aprendizagem.

Para Stainback e Stainback (1999, p. 51), “[...] a razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade”. A inclusão é um direito, não é algo a ser conquistado. Não deveria haver a necessidade de leis para regulamentar tal procedimento.

Um dos documentos importantes para a educação especial, a Declaração da

Salamanca (2003, p. 5), ao ter como princípio que as escolas deveriam atender “[...] a todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, sociais, emocionais ou outras quaisquer”, desafiou as escolas a adotarem uma pedagogia centralizada no educando, de forma a atender as suas necessidades individuais.

De acordo com Mendes (2002), existem duas correntes na perspectiva da educação inclusiva: inclusão e inclusão total, com propostas divergentes, conforme subscritas a seguir:

Os inclusionistas consideram que o objetivo principal da escola é auxiliar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários à vida futura, tanto dentro quanto fora da escola, enquanto os inclusãoistas totais acreditam que as escolas são importantes pelas oportunidades que oferecem de fazer amizades, mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades e fortalecer as habilidades de socialização. Os inclusionistas defendem a manutenção do continuum de serviços, que permite a colocação desde a classe comum até os serviços hospitalares, enquanto os inclusãoistas totais advogam pela colocação apenas na classe comum da escola regular e pregam, ainda a necessidade de extinção continuum. Os inclusionistas acreditam que a capacidade de mudança da classe comum é finita e, mesmo que uma reestruturação ocorra, a escola comum não será adequada a todas as crianças, ao passo que inclusivistas totais creem na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões (MENDES, 2002, p. 65).

O conhecimento dessas duas visões da escola inclusiva é de suma importância, uma vez que as concepções direcionam a prática pedagógica, pois todos os sujeitos representantes do âmbito educacional são constituídos de conceitos que fazem com que a prática seja desenvolvida de forma eficaz, ou não.

Observa-se, de acordo com Mazzota (2001), que as ações inclusivas no Brasil estão muito lentas e são escassas. A legislação em si, pelo menos no papel, está se modificando, mas na prática, a precariedade é grande.

Escassez de oferta de serviços e, conseqüentemente, de oportunidades educacionais. Natureza segregadora, discriminatória e marginalizante da atual rede de serviços de ensino especial existente, com base em escolas e classes especiais. Papel omissivo do poder público, em suas três esferas (federal, estadual e municipal), na prestação direta de serviços educacionais e o incentivo explícito à iniciativa privada. Projeções negativas das tendências em termos da evolução dos serviços em relação às necessidades dos usuários (MENDES, 2002, p. 66).

O atendimento educacional especializado ao aluno com deficiência uma

ferramenta que possibilita que ele tenha interação e atuação nas salas comuns do ensino regular com os demais alunos, pois garante o acesso aos recursos pedagógicos oferecidos pela escola, ainda não alcança todos que necessitam, apesar de ser um direito.

Mendes (2002, p. 68), apoiada por outros teóricos, sugere algumas alternativas para uma educação para todos, como mudar o paradigma escolar, tendo em vista que o normal é ser diferente e propõe mudanças significativas nos âmbitos: organizacionais, educacionais e pedagógicos.

No âmbito organizacional, a escola poderia formar um grupo de apoio e suporte, com psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, psicopedagogos, com o intuito maior de atender às necessidades de formação de pessoal, de prover serviços centrados na região, na comunidade, na família e na escola. Além de trabalhar também o planejamento e a avaliação contínua das diretrizes políticas almejadas pela instituição escolar, mas, principalmente, como orientação e auxílio ao trabalho do professor regente.

No âmbito educacional, a instituição escolar deve buscar planejar, implementar e avaliar programas diferenciados, dando ênfase à diversidade humana. É importante ressaltar, neste momento, que todos devem se envolver: professores de escolas regulares, juntamente com os da educação especial, assim como os pais, em um sistema cooperativo (MENDES, 2002).

Finalmente, em âmbito pedagógico, implementar classes inclusivas, dando ênfase a grupos heterogêneos. Usar uma tática de ensino que oportunize a inclusão e o ensino multinível. O currículo deve ser adequado ao atendimento à diversidade existente na escola, respeitando as necessidades dos alunos e buscando atender a cada um por meio de uma prática flexível.

Corroborando, a escola inclusiva exige que a estrutura organizacional e funcional seja sincronizada para atender às necessidades básicas de aprendizagem de cada aluno e alicerçada no pressuposto teórico, que amplia a compreensão de questões relacionadas às políticas e práticas pedagógicas direcionadas para a garantia da educação e da integração social. Cria e estimula um ambiente de colaboração e cooperação nas relações sociais, tornando o professor mais próximo e conhecedor das dificuldades dos aprendizes, faz parceria com os pais; promove ambientes educacionais flexíveis e equipados, favorece as estratégias educativas

com base em pesquisas investigativas; estabelece novas formas e critérios de avaliação do rendimento escolar; cria oportunidades de continuidade no desenvolvimento profissional da equipe de profissionais e as condições adequadas de trabalho para a equipe dedicada à inclusão.

Entretanto, o ideário inclusivo precisa de tempo e persistência para ser inserido e atuar no meio social. Isso deriva de ações nesse sentido e em todos os aspectos: político, econômico, social, educacional, entre outros.

No que se refere à inclusão e ao trabalho docente, o professor precisa ser capaz de conviver com os diferentes, superando os preconceitos relacionados às minorias. Estar sempre preparado para adaptar-se às novas situações que surgirão no interior da sala de aula. A esse respeito, o gestor escolar pode buscar apoio de diferentes profissionais para promover palestras, cursos e outras atividades que venham a subsidiar o trabalho docente, dando-lhe mais confiança nas ações a serem tomadas.

O processo de educação inclusiva foi delineado com o objetivo de questionar práticas e políticas educacionais, visto que elas devem atender à comunidade escolar com qualidade e sucesso. Portanto, é preciso criar uma escola direcionada para atender a todos, que se estruture em função de cada necessidade dos alunos lá inseridos.

A inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar é um debate atual que demanda a organização de várias propostas de trabalho, pelas especificidades inerentes à pessoa humana e pelas diversas barreiras existentes no contexto escolar. Ao pensar essa inclusão, é importante refletir acerca do que é incluir, de fato, já que se trata de um tema polêmico do ponto de vista da prática educacional.

De acordo com Sasaki (2006), a integração propõe a inserção parcial do sujeito, enquanto que a inclusão propõe a inserção total. Para isso, a escola, como instituição que legitima a prática pedagógica e a formação de seus educandos, precisa romper com a perspectiva homogeneizadora e adotar estratégias de ensino-aprendizagem e metodológicas, as quais dependem das especificidades de cada pessoa, da experiência, da criatividade e da observação do professor com sensibilidade e acuidade, além de ter uma formação inicial e continuada que o encaminhe para isso, para assegurar os direitos de aprendizagem de todos.

Para Osti e Brenelli (2013, p. 56), “[...] a escola além de ser um ambiente

dinâmico e diversificado, promotor de conhecimento, também é repleto de interações, constituindo-se um local de socialização entre os indivíduos”. Assim, a escola pode se tornar um ambiente de aprendizagem e socialização tanto para alunos sem deficiência quanto para os que apresentam algum tipo, pois cada ser é único e tem necessidades próprias.

Houve avanços no discurso da "inclusão escolar" a partir da Declaração de Salamanca. O princípio que guia o relevante documento é o de que as escolas regulares devem acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais (ONU, 1994).

Sasaki (2006) reforça a ideia de que é na escola que as atitudes de exclusão e segregação devem ser trabalhadas, no sentido de promover a conscientização dos sujeitos (alunos, professores, funcionários), para que o aluno especial seja recebido tal qual os demais, pois suas diferenças enriquecem o processo educativo.

Desse modo, a escola é um espaço social e capaz de promover as mudanças e despertar a sensibilização das pessoas quanto a conviver respeitando as diferenças entre todos que ali convivem diariamente.

Conforme Mantoan (2003), desenvolver a prática inclusiva, na escola, perpassa pela aceitação do outro, com suas diferenças e limitações, sem piedade, mas com respeito, não se utilizando de rótulos ou segregação, mas em aceitação a este aluno que chega e que precisa de cuidados e de, principalmente, aprender. Em salas regulares, as intervenções e as interações sociais precisam fluir, espontaneamente.

Com essa atitude, todos aprendem: alunos público-alvo da Educação Especial, alunos sem deficiência, professores e comunidade escolar. A proposta de uma educação inclusiva fundamenta-se nos direitos humanos e parte da filosofia, é preciso reconhecer a diversidade e aceitá-la, principalmente na escola, um espaço de ampla formação social e cidadã, no qual se fomentam, ainda, as relações de afeto, aprendizagem e empatia, independentemente das diferenças individuais de cada indivíduo que a compõe.

Segundo Neves (2002, p. 63), “[...] a educação inclusiva vem a reafirmar a necessidade de que a escola precisa estar voltada para cada criança na sua especificidade”, sendo ela um deficiente ou não. Deve buscar suprir suas faltas, auxiliá-la na construção de sua personalidade e instruí-la com o conhecimento,

embasada em uma pedagogia centrada na criança. Reafirma, também, que não existe apenas um método de trabalho, mas que para cada criança, cada caso, cada realidade, o professor e a escola devem buscar o método apropriado.

A atenção do professor deve se voltar para que sua prática de ensino alcance a equidade, sobretudo em condições dignas de aprendizagem aos alunos, respeitando suas diferenças e necessidades, promovendo mudanças e gerando a inclusão escolar.

Para responder às necessidades educacionais de cada aluno, condição essencial na prática educacional inclusiva, é fundamental adequar os diferentes elementos curriculares, de forma a atender as peculiaridades de cada um e de todos os alunos. É importante flexibilizar o ensino, por meio da adoção de estratégias diferenciadas e de um rigoroso planejamento adaptado às peculiaridades dos educandos, sempre considerando que o processo de ensino e de aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola.

#### 2.4 BASES LEGAIS DE APOIO À EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

A educação inclusiva tem como características principais: o ensino para todos, a qualidade de ensino e a permanência na escola. Portanto, o trabalho na perspectiva inclusiva é aquele que atende à diversidade de todos os alunos, considerando a subjetividade de cada um. Ela respeita o estudante e suas singularidades, ou seja, respeita seu jeito de ser, suas limitações, seu modo de aprender, além de respeitar o tempo de cada indivíduo e, acima de tudo, acredita no potencial do estudante.

O direito de todos à educação encontra-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948, e na Declaração dos Direitos da Criança da ONU, de 1959. Em seguida, foi reafirmado e renovado na Declaração de Jomtien, na Tailândia, pela ONU, em 1990, e na Declaração de Salamanca, na Espanha, pelo Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância – em inglês, United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF), em 1994.

Mais recentemente, foi corroborado na Declaração de Dakar, no ano 2000, e, posteriormente, na Convenção dos Direitos Humanos da Pessoa com Deficiência,

em 2006, com a consagração do direito e a plena integração na educação e uma educação de qualidade para todos.

A Declaração de Salamanca foi uma conferência organizada pelo governo espanhol, em cooperação com a UNESCO, em 1994, e da qual saíram variados documentos. Nesse encontro consagrou-se um conjunto de conceitos como “Inclusão” e “Escola Inclusiva”, que passaram a integrar o vocabulário de todos os que se dedicam à educação, especialmente aqueles que acreditam e a defendem como universal e um direito de todos. Com essas conquistas, a Educação Inclusiva tem, atualmente, causado um grande impacto e produzido resultados significativos em diferentes países, na sociedade em geral, na comunidade educativa e junto às pessoas portadoras de deficiência.

Uma nova forma de encarar as Necessidades Educativas Especiais (NEE) constitui o fator mais relevante na evolução de conceitos e das práticas que conduzem ao princípio da Escola Inclusiva. A Conferência Mundial de Salamanca, com a participação de 92 governos e de 25 organizações internacionais, é considerada marco fundamental na evolução dos princípios e das práticas em relação à educação de crianças com Necessidade Educativas Especiais (NEE). Nessa conferência foi criado o conceito de “Educação Inclusiva”, como forma mais completa e efetiva de aplicação do conceito de escola para todos.

A Declaração de Salamanca e o enquadramento da ação na área das NEE são utilizados por um número considerável de governos como base para reflexão e amplos debates, bem como ponto de referência para elaborar seus programas educativos.

Na esfera nacional, a partir do ano de 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, houve conquistas importantes. Esse texto constitucional ficou conhecido popularmente como “Constituição Cidadã”, devido à garantia de direitos às minorias até então esquecidas, tais como as pessoas com deficiência.

De maneira bastante categórica e pertinente, conforme o artigo 5º da Constituição Federal, “[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” e, além disso, o parágrafo 2º do mesmo artigo enfatiza o

alinhamento com os tratados internacionais, afirmando que “[...] os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte” (BRASIL, 1988).

De forma complementar, o inciso I do artigo 206 estabelece a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino, e o artigo 208 define que o dever do Estado com a educação será efetivado por meio da garantia de alguns pontos, e a educação especial está contemplada no inciso III: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Diante desse cenário, cabe ressaltar que a Constituição Federal da República Federativa do Brasil, promulgada no ano de 1988, em seu artigo 205, estabelece que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Para além disso, o artigo 208 prevê, em seu inciso III, a garantia do “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Desse modo, o acesso e a permanência na escola, com equidade de condições, foi estabelecido como um princípio.

Essa modalidade da educação escolar também foi contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), que não somente define a educação especial, mas também assegura o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, com início na educação infantil e estendida ao longo da vida. Isso deve ocorrer por meio de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos específicos para atender às necessidades das pessoas com deficiência.

A LDB dedica o Capítulo V exclusivamente para essa modalidade da educação e, além de defini-la, assegura o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, bem como estabelece os critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, das especializadas e das que têm atuação exclusiva para a educação especial.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. [...] § 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei (BRASIL, 1996, p. 67).

Dando continuidade aos marcos legais no âmbito nacional, no ano de 1999, foi publicado o Decreto nº 3.298, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, apresentando um conjunto de orientações normativas, visando assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência.

A Seção II trata, tão somente, do acesso à educação, estabelecendo, ao longo do documento, o tratamento prioritário e adequado em relação à matrícula, à inclusão, à inserção e à oferta no sistema educacional. Também trata do acesso dos alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda e bolsas de estudo, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, na educação profissional e no ensino superior, além das instituições hospitalares.

No ano de 2001, em conformidade com o trazido no capítulo V da LDB e fundamentado no Parecer MEC/CNE/CEB nº 17/20015, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), foi publicada a Resolução MEC/CNE/CEB nº 2, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, destinada aos estudantes com necessidades educacionais especiais em todas as etapas e todas as modalidades da Educação Básica.

A resolução reforça que o atendimento escolar desses educandos iniciará na educação infantil, nas creches e pré-escolas, e os sistemas de ensino devem matricular a todos, cabendo às escolas assegurar as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos os sujeitos.

Em 2004, com o intento de disseminar os conceitos e as diretrizes mundiais para a inclusão, o Ministério Público Federal divulgou a Cartilha “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, que apresenta um referencial para a construção de sistemas educacionais inclusivos, de forma que sejam organizados para atender o conjunto de necessidades e

características de todos os sujeitos.

Ainda em esfera nacional, no ano de 2005 foi publicada a Lei nº 11.096, instituindo o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que concede bolsas de estudo integrais ou parciais (50% ou 25%) em instituições particulares de ensino superior, inclusive, aos estudantes portadores de deficiência, nos termos da lei (BRASIL, 2005).

Destaca-se, também, a criação do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir), que propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), além do lançamento de editais, a fim de apoiar projetos de criação ou de reestruturação desses núcleos nos Institutos Federais (BRASIL, 2005).

Convém ressaltar a relevância da inclusão, pois nesse mesmo ano foi publicado o Decreto nº 5.626 regulamentando a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Libras e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000, que dispõe sobre a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes. Esses documentos visam orientar e facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação (BRASIL, 2005).

No ano de 2006 foi realizada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pela Organização das Nações Unidas (ONU), reafirmando o conteúdo da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e de outros documentos relevantes acerca dos direitos humanos. O texto foi aprovado e promulgado no Brasil por meio dos Decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009, trazendo em seu artigo 3º, os seguintes princípios:

- a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas;
- b) A não discriminação;
- c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
- e) A igualdade de oportunidades;
- f) A acessibilidade;
- g) A igualdade entre o homem e a mulher;
- h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade (BRASIL, 2006, p. 43).

De forma complementar, foi publicado, ainda no ano de 2007, um conjunto de diretrizes que visam alcançar as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de

Educação (PNE), o Decreto nº 6.094, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Este se caracterizou pela junção dos esforços da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, que devem atuar em regime de colaboração, com as famílias e a comunidade, visando melhorar a qualidade da educação básica.

Em seu artigo 2º, inciso IX, esse Plano propõe como diretriz “[...] garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (BRASIL, 2007, p. 22), evidenciando, assim, a relevância de manter o foco nessa temática.

Para reforçar a política nacional educacional vigente, no ano de 2008, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, defendendo que “O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”, cujo objetivo é,

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Nesse sentido, é de suma importância ponderar que a Política Nacional de Educação Especial, dentro da Perspectiva da Educação Inclusiva, indica a educação especial como o ponto de partida e a educação inclusiva como o ponto de chegada.

Já as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, foram instituídas no ano de 2009 por meio da Resolução MEC/CNE/CEB nº 4, cujo artigo 2º expõe que o atendimento educacional especializado tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos

de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Para tanto, é fundamental pensar na formação docente, assim como posto nos artigos 12 e 13:

:

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: [...] VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 22).

No ano de 2011 foi publicado o Decreto nº 7.611. Esse documento, além de tratar acerca da educação especial e do atendimento educacional especializado, prevê, em seu artigo 5º, a prestação de apoio técnico e financeiro por parte da União aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, a fim de contemplar as seguintes ações:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado; II - implantação de salas de recursos multifuncionais; III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão; IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da Educação Inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais; V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2011, p. 11).

Em nível internacional, em 2013, a UNICEF publicou o relatório Situação Mundial da Infância - Crianças com Deficiência. Ele foi elaborado incluindo contribuições de jovens e de pais/familiares/responsáveis, demonstrando que, quando oportunidades são oferecidas às crianças com deficiência, elas são capazes de superar barreiras que dificultam sua inclusão, ou ainda, de ocupar o lugar a que têm direito como participantes da sociedade em igualdade de condições, além de enriquecer a vida de sua comunidade (UNICEF, 2013). E, no que tange à educação, afirma que “uma criança com deficiência ou atraso de desenvolvimento identificado

precocemente terá melhores chances de atingir sua capacidade plena” (UNICEF, 2013, p. 29).

O Relatório contém informações qualitativas e quantitativas sobre a inclusão das pessoas com deficiência na educação, inclusive no Brasil, e aborda diversos pontos relevantes, tais como: fundamentos da inclusão, condições de proteção e a educação inclusiva.

De maneira complementar ao exposto, em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 13.005, que estabelece 20 metas para a educação, desdobradas em estratégias, a serem cumpridas pelo Brasil, até o ano de 2024. O atendimento educacional especializado está contemplado na meta 4, que recomenda:

O acesso à educação 4 (quatro) a 17 (dezessete) 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 (BRASIL, 2014, p. 36).

No ano de 2015 foi instituída a Lei nº 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), cujo Capítulo IV versa sobre o direito à educação, pontuando que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, p. 11).

A Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico e de nível médio. Altera a Lei nº 12.711/2012, garantindo a reserva de, no mínimo, 50% das matrículas de suas vagas, por curso e turno, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, incluindo, a partir de sua publicação, as deficiências, nos termos da Lei. O cálculo da

cota será baseado na proporcionalidade em relação à população, segundo o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2015).

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa direciona-se ao campo educacional, apresentando possibilidades de debater os desafios e as vivências da escola com autonomia, sempre à procura de novos caminhos e rumos, em busca de uma educação de qualidade. A escola se caracteriza como uma instituição social relevante, pois, além de ter o papel formal de preparação intelectual e moral dos seus alunos, possibilita, também, a inserção social daqueles(as) por ela assistidas. Isso porque a escola se caracteriza como um importante espaço social frequentado pelas pessoas depois do seu ambiente familiar.

A intenção é discutir estratégias de formação de profissionais na área da Educação Inclusiva, visando seu desenvolvimento e aperfeiçoamento, tanto humano quanto tecnológico.

Para tanto, a pesquisa transcorreu em duas etapas distintas: na primeira, aprofundou o debate sobre a inclusão de alunos com deficiência sob diferentes perspectivas, impulsionando, assim, uma base teórica para fundamentar o trabalho da segunda etapa, que é exibir e analisar os resultados produzidos por meio de pesquisa de campo, em uma dada realidade educacional de uma escola no município de Muqui/ES. Portanto, nessa etapa, buscou-se compreender o pensamento/opinião dos profissionais que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental acerca das práticas didático-pedagógicas trabalhadas no momento do Atendimento Educacional Especializado.

Quanto ao embasamento teórico, a pesquisa começa com uma revisão de literatura, na qual apresentamos uma investigação sobre os temas e subtemas que compõem a pesquisa. No referencial teórico, discutiu-se a educação inclusiva na situação educacional brasileira alicerçada no marco legal, percorrendo conceitos e interpelações. Com isso, aprofundou-se o entendimento a respeito da questão da inclusão e da função do Atendimento Educacional Especializado, com o objetivo de fornecer subsídios para a fundamentação relacionada às questões norteadoras desta pesquisa.

Como também foi foco desta pesquisa gerar conhecimentos práticos voltados para a resolução de problemas específicos, além de envolver exatidão e interesses locais, também tem um caráter de aplicação prática. A aplicação prática ideal é

melhorar os procedimentos educacionais voltados para a inclusão das pessoas com deficiência, para que não sejam tratadas isoladamente, mas participem da educação universal para todos.

Com base nos objetivos, uma vez que foram estudadas as características e as variáveis da prática docente e sua adaptabilidade às deficiências dos alunos do PAEE, este estudo utiliza a pesquisa descritiva para classificação.

Outro critério de classificação das pesquisas, do ponto de vista empírico, é o delineamento ou os procedimentos técnicos, que se referem:

[...] ao planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, que envolve tanto a diagramação quanto a previsão de análise e interpretação de coleta de dados. Entre outros aspectos, o delineamento considera o ambiente em que são coletados os dados e as formas de controle das variáveis envolvidas.

Como o delineamento expressa em linhas gerais o desenvolvimento da pesquisa, com ênfase nos procedimentos técnicos de coleta e análise de dados, torna-se possível, na prática, classificar as pesquisas de acordo com o seu delineamento (GIL, 2008, p. 49).

Quanto aos procedimentos técnicos utilizados, o presente estudo classifica-se como um levantamento, com objetivos pautados na perspectiva de pesquisa descritiva e exploratória, que, de acordo com Gil (2007, p. 57) “Os estudos descritivos são os que mais se adequam aos levantamentos. Exemplos são os estudos de opiniões e atitudes”.

Diante disso, o caso específico escolhido foi a adequação das práticas pedagógicas às deficiências dos alunos PAEE, unificando as práticas dos professores da sala de recursos, tendo como instituição de estudo uma unidade escolar da rede pública estadual de educação do Espírito Santo.

Diante do exposto, então, é de suma importância apresentar, de forma mais aprofundada, os instrumentos de produção de dados, o ambiente, os sujeitos, a população, a amostra e o procedimento de análise dos dados da pesquisa, nas subseções seguintes.

### 3.1 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

A abordagem de produção de dados foi pautada nos métodos qualitativos, buscando por informações que contribuíssem para dar visibilidade ao objeto de

estudo e, para tanto, o instrumento utilizado para produzir os dados demanda confiabilidade e precisão. A técnica selecionada para esse fim foi a aplicação de um questionário semiestruturado *on-line* aos sujeitos da pesquisa, para conhecer a opinião dos profissionais do corpo docente da escola sobre as práticas pedagógicas ofertadas no momento do Atendimento Educacional Especializado.

Vale destacar que Gil (2008, p. 121) define questionário “[...] como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado”.

Nesse sentido, para esclarecer melhor esse instrumento, segundo Gil (2008), o questionário apresenta vantagens e limitações ao serem adotados em pesquisas. Entre as vantagens, tem-se:

a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 2008, p. 121-122).

Em relação às limitações do questionário, Gil (2008) apresenta as seguintes considerações:

a) exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação; b) impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas; c) impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas; d) não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolvam-no devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra; e) envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos; f) proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significado diferente para cada sujeito pesquisado (GIL, 2008, p. 122).

Segundo o autor, essas vantagens apontadas são ainda mais positivas quando comparadas com a entrevista.

É válido ressaltar que a circunstância de isolamento social ocasionada pelo surto pandêmico de covid-19 tornou-se justificativa plausível para a escolha do questionário como material de produção de dados para esta pesquisa, pois foi confeccionado e enviado por meio de Tecnologia Digital da Comunicação e da Informação (TDCI). O instrumento em questão tornou-se relevante porque não houve contato direto entre pesquisador e sujeitos pesquisados, de modo que as medidas protetivas de não disseminação e contaminação do coronavírus foram respeitadas, conforme preconiza os preceitos legislativos e científicos relacionados à doença.

Ao entender o contexto sociohistórico em que esta pesquisa foi realizada e que o modo de pesquisa e as vantagens do instrumento permitem focar adequadamente o tema em questão, utilizou-se esse instrumento (o questionário – APÊNDICE B<sup>1</sup>), o qual foi respondido por 25 professores dos anos finais do Ensino Fundamental, de uma escola estadual da cidade de Muqui/ES. Todos participantes da pesquisa ficaram cientes de que as informações obtidas somente seriam utilizadas mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), exposto no Apêndice D.

O formato *on-line* favoreceu não somente a aplicação, mas também a tabulação das respostas levantadas, devido à praticidade em coletar informações de forma rápida, confiável e eficiente, dentro de um intervalo de tempo delimitado. Ademais, a etapa destinada à tabulação torna-se menos propensa a erros, visto que acontece de forma automática pela própria ferramenta, com a transformação imediata e em tempo real, dos dados produzidos em uma planilha, e também em gráficos que poderão, posteriormente, serem analisados.

As questões serviram para conhecer a opinião dos professores a respeito da Educação Inclusiva, a fim de construir um embasamento sobre como eles percebem as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas pelo Atendimento Educacional Especializado com as pessoas com deficiência que formam o corpo discente da instituição de ensino pesquisada.

Em resumo, com a aplicação prática da pesquisa, almeja-se a melhoria dos processos educacionais direcionados à inclusão das pessoas com deficiência, de

---

<sup>1</sup> O formulário – Apêndice B, foi aplicado e respondido por intermédio da plataforma virtual da empresa *Google* – o aplicativo *Google forms* (<https://docs.google.com/forms/>).

forma que elas não sejam tratadas como inferiores, como incapazes de aprenderem, mas sim contemplando-as como pertencentes a uma diversidade de sujeitos que fazem parte da camada social brasileira e estão presentes no ambiente escolar.

### 3.2 AMBIENTE DA PESQUISA

A pesquisa de campo foi realizada no contexto de uma escola pública estadual do Espírito Santo/ES, localizada no município de Muqui, com atividades didático-pedagógicas nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Convém salientar que a escolha dessa escola foi porque a pesquisadora faz parte de seu corpo docente, na qual atua, especificamente, na área de Educação Inclusiva na sala de recursos multifuncionais.

Logo, ao questionar a ótica dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental dessa escola acerca do trabalho pedagógico desenvolvido pelo Atendimento Educacional Especializado, a pesquisadora propôs uma reflexão sobre a sua própria prática, já que os sujeitos da pesquisa opinaram sobre o seu fazer docente.

### 3.3 SUJEITOS, POPULAÇÃO E AMOSTRA

No que tange aos sujeitos e à população da pesquisa, destaca-se que a escola pesquisada tem em seu quadro de docentes 40 profissionais, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno, na modalidade regular dos segmentos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio e na modalidade EJA dos segmentos Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Contudo, desses 40 professores, somente foram considerados para a amostra deste estudo 25 servidores que integram o corpo docente das séries finais do Ensino Fundamental tanto da modalidade regular quanto da modalidade EJA de todos os segmentos ofertados pela instituição pesquisada.

Nesse sentido, este estudo será composto por 69% do corpo docente do ano letivo de 2021 da escola pesquisada, que atuam em classes de todo o Ensino Fundamental II da escola, podendo eles serem efetivos ou contratados em regime de designação temporária.

É válido ressaltar que existe professores na amostra que desenvolvem suas atividades didático-pedagógicas em dois ou mais turnos das aulas ministradas, portanto, é importante esclarecer que 16 ministram suas aulas no turno matutino, 16 no turno vespertino e 12 no turno noturno.

Em resumo, foram convidados a responder o questionário os professores de todas as disciplinas oferecidas no Ensino Fundamental II, pois a maior demanda de alunos deficientes da escola se encontra nessa faixa etária de ensino, com cerca de 72% do PAEE.

### 3.4 SOBRE A ANÁLISE DE DADOS

Os dados coletados referentes aos conteúdos pesquisados foram analisados de forma descritiva, visando servir de base a uma análise qualitativa das questões abertas do questionário e mostrados conforme as categorias apresentadas no questionário do professor. Com base nas respostas, foram identificadas as opiniões dos professores em relação à inclusão, ao atendimento educacional especializado e os processos de desenvolvimento em ensino/aprendizagem no contexto do objetivo geral e específico da pesquisa.

A fase do tratamento do material conduz à teorização sobre os dados, gerando o confronto entre a discussão teórica anterior e o que a investigação de campo apresenta de peculiar como contribuição. Portanto, após a coleta de dados, seguir-se-á para a análise e a interpretação dos questionários dos sujeitos respondentes.

Gil (1999, p. 168) destaca que,

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

No questionário respondido pelos professores (APÊNDICE B), as questões foram elaboradas pela autora de forma coerente com os objetivos propostos, pois a finalidade foi não só compreender a experiência docente, os requisitos, as dificuldades e as expectativas dos educadores da unidade escolar, mas também

compreender os docentes em formação, a fim de determinar as necessidades de treinamento para todos os professores.

Para entender os resultados apresentados no questionário, as respostas foram divididas em categorias e, posteriormente, analisadas pela distribuição dos resultados. Após ler o questionário respondido, as informações fornecidas foram identificadas e separadas, por exemplo, se as questões nas respostas fornecidas foram objetivas, se todas as questões foram respondidas ou se houve objeções a uma determinada questão.

Em síntese, o primeiro objetivo a ser alcançado por meio do questionário foi verificar a opinião dos professores a respeito da Educação Especial e Inclusiva que integra a prática pedagógica para atuarem com os alunos PAEE, em classe regular, na unidade escolar pesquisada.

O segundo objetivo, baseado nas narrativas e em questões extraídas do questionário, foi identificar as práticas pedagógicas inclusivas que já foram realizadas, a partir da experiência com a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular.

O terceiro objetivo objetivou compreender a visão/opinião dos professores a respeito da educação inclusiva e do atendimento educacional especializado, por meio das argumentações discursivas presentes no questionário.

Então, a análise de dados é o processo de formação de sentido além dos dados, e essa formação ocorre consolidando, limitando e interpretando o que os professores pesquisados evidenciaram e o que o pesquisador constatou, isto é, o processo de formação de significado. Tais entendimentos constituem a verificação de um estudo.

Os resultados serão apresentados em gráficos e discussão, fazendo a comparação e o confronto com os argumentos teóricos e conceituais defendidos pelos autores pesquisados e suas teorias constituídas, a fim de chegar à confirmação, ou não, de hipóteses levantadas pela pesquisadora.

Portanto, o percurso metodológico norteador desta investigação e do processo das práticas docentes a respeito da inclusão de alunos especiais no contexto escolar visa a oferta de uma educação de qualidade para todos, considerando a diversidade dos estudantes. Com base nos objetivos definidos, o trabalho classifica-se como uma pesquisa descritiva, uma vez que estudamos as

características e as variáveis relacionadas às práticas pedagógicas e suas adequações às deficiências dos alunos da Educação Especial.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

No presente capítulo foi feita a análise dos resultados encontrados no formulário aplicado *on-line*. O objetivo foi identificar e compreender questões pertinentes relacionadas ao trabalho da equipe escolar no que tange à educação especial. Buscou-se, assim, conhecer as experiências pedagógicas, as demandas, as dificuldades, as expectativas e as necessidades formativas dos educadores da unidade escolar selecionada como campo de estudo.

O questionário, composto de questões objetivas e discursivas, foi disponibilizado para os professores, de acordo com o seguinte direcionamento: primeiramente, o formulário foi encaminhado ao diretor escolar via WhatsApp, em seguida, encaminhado para o grupo de professores da escola que atuam no Ensino Fundamental II. Ele foi mantido aberto para coletar respostas entre os meses de agosto e setembro de 2021.

Às informações extraídas, com base nas respostas dadas ao formulário, são legítimas e atualizadas, o que permitiu uma análise criteriosa do real cenário educacional acerca da educação inclusiva. Diante disso, os resultados serão delineados de maneira alinhada aos objetivos propostos.

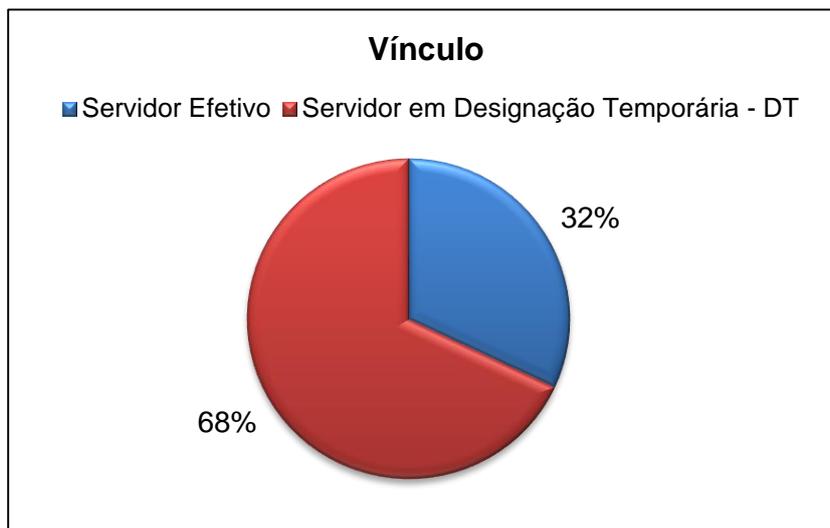
O primeiro, segundo e terceiro objetivos específicos propostos para este estudo tratam do conhecimento, das impressões, dos detalhes de observação, investigação e compreensão dos desafios e vivências dos professores que atuam com os alunos PAEE, a partir da experiência com a inclusão desses alunos em classe regular.

Os gráficos a seguir foram elaborados com base nas questões objetivas do formulário e exibem a percepção dos 25 profissionais da escola pesquisada e que compõem a amostra deste estudo.

### 4.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O Gráfico 1 mostra o vínculo dos educadores respondentes atuantes na escola. A relevância dessa informação está atrelada à continuidade da proposta pedagógica adotada em virtude da permanência, ou não, dos professores na instituição de ensino.

Gráfico 1 – Vínculo dos profissionais que fazem parte do corpo docente que atuam no Fundamental II (2021)

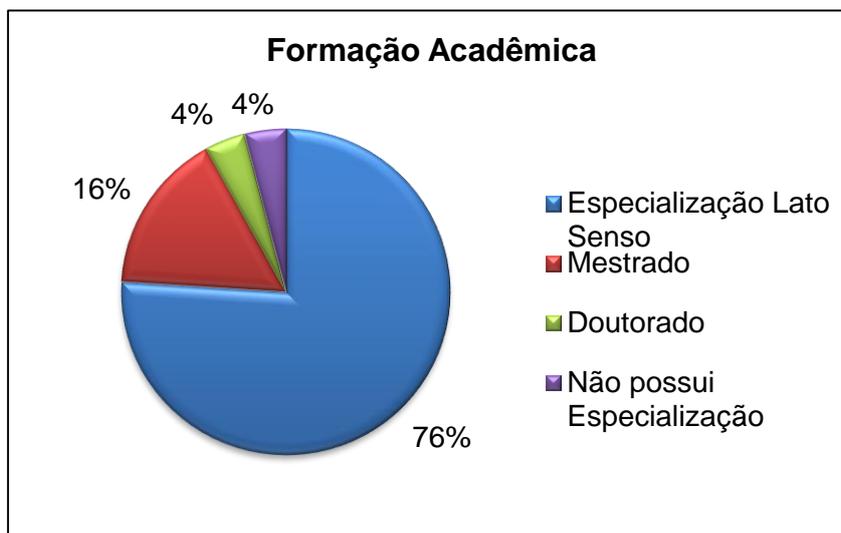


Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

O Gráfico 1 mostra que, entre os respondentes, 37% dos profissionais são servidores efetivos do magistério público estadual, e 63% deles são contratados em regime de designação temporária. Tal situação é um ponto de atenção, pois os professores DT passam por um processo seletivo simplificado para atuar nas escolas da rede estadual de ensino do Espírito Santo, cuja vigência do contrato é estabelecida por tempo determinado, podendo ser renovado por igual período ou não, dependendo do edital, ou seja, não têm garantia de permanência na instituição de ensino. Nesse sentido, é fundamental que a equipe escolar fortaleça sua proposta inclusiva, visando garantir a continuidade das práticas pedagógicas adotadas pelos novos profissionais que venham a compor a equipe docente. Para tanto, a proposta inclusiva precisa ser contemplada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e cumprida de maneira consolidada e alinhada por todos.

No que se refere à formação acadêmica dos professores respondentes da pesquisa que atuam na escola estudada, a distribuição dos profissionais pode ser vista no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Formação acadêmica dos profissionais que fazem parte do corpo docente do Fundamental II (2021)

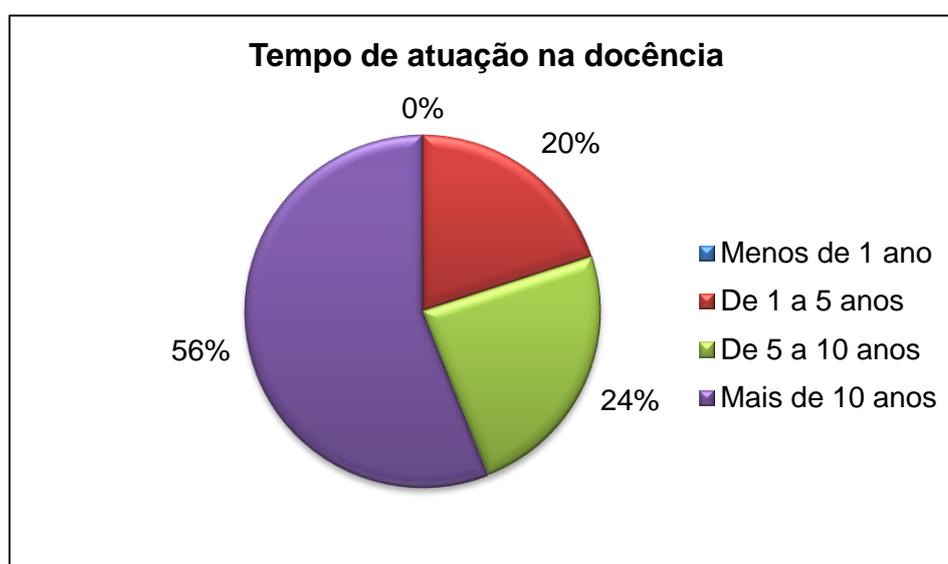


Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Pelas respostas mostradas no Gráfico 2, é possível notar que a grande maioria dos professores respondentes tem alguma formação complementar, além da graduação (76% deles têm especialização e 16% têm mestrado, 4% têm doutorado e apenas 4% não têm especialização).

O Gráfico 3 exibe os dados relacionados ao tempo de atuação dos professores pesquisados na docência.

Gráfico 3 – Tempo de atuação na docência (2021)



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Às informações apresentadas no Gráfico 3 indicam que ninguém, ou seja, (0%) dos professores que integrava o corpo docente atuava há menos de 1 ano na docência. Em ordem crescente, 20% deles atuam de 1 a 5 anos, 24% atuam de 5 a 10 anos, e a maioria dos participantes, composta por 56%, afirmou atuar há mais de 10 anos.

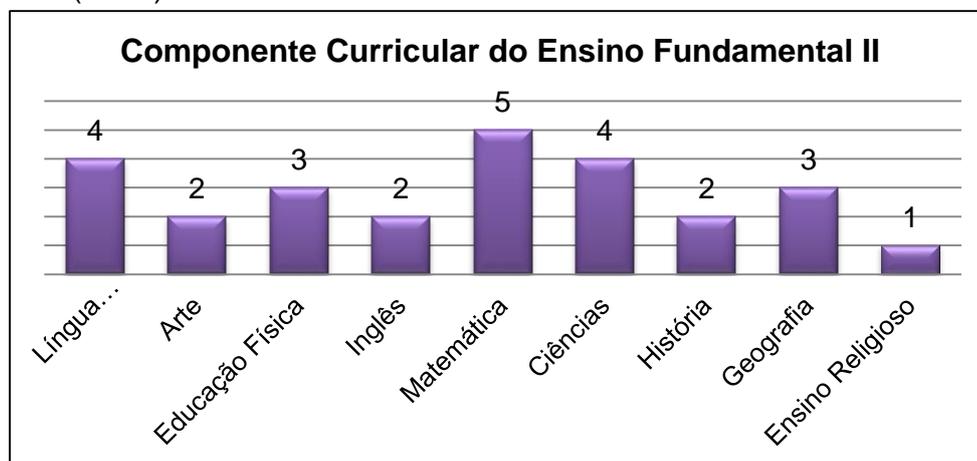
Ao compararmos essas informações com as do Gráfico 1, observou-se que, apesar do grande número de profissionais contratados em regime de designação temporária, um ponto positivo para a unidade escolar é que a maioria da equipe docente tem uma boa experiência profissional.

Nesse contexto, a equipe escolar demonstrou não sentir os impactos da rotatividade de docentes, o que permite um planejamento didático a médio/longo prazo e favorece a incorporação e a continuidade de propostas pedagógicas inclusivas, pois tem uma equipe técnica pedagógica bem coesa e articulada. Desse modo,

Digamos que o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação são objetivos/finalidades dessa política de Estado que investe, através das ações pedagógicas na escola inclusiva, na capacidade desses sujeitos de ingressar, permanecer e desejar permanecer no jogo (HERMES, 2019, p. 154).

No que se refere aos componentes curriculares ministrados pelos professores, o Gráfico 4 detalha a composição do quadro docente da escola pesquisada.

Gráfico 4 – Componente Curricular de atuação do Ensino Fundamental II (2021)



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Os dados do Gráfico 4 mostram o real quantitativo de professores em número absoluto que atuam no Ensino Fundamental II da escola pesquisada. Convém ressaltar que todos os professores responderam o questionário, porém mostra 26 professores porque tem docente que atua em mais de uma disciplina. Por todos terem respondido, foi possível compreender melhor a realidade escolar.

Após analisar informações sobre o corpo docente, as próximas informações direcionam-se para as respostas obtidas em relação aos objetivos desta pesquisa, referentes aos professores regentes e seus conhecimentos de Educação Especial e Inclusiva.

Como mencionado anteriormente, a escola tem um grande e concentrado número de alunos com deficiência no Ensino Fundamental II, com 16 alunos, de um total de 21 com deficiência matriculados na escola alvo deste estudo.

Trata-se de um quantitativo bastante significativo e reflete a importância dos profissionais trabalharem de maneira alinhada e na perspectiva inclusiva, oferecendo aos alunos PAEE o direito a uma educação de qualidade. Reitera-se, portanto, que “[...] a escola regular deverá organizar-se pedagogicamente para incluir os alunos com deficiência, respaldando suas ações no projeto pedagógico” (ANTUNES, RECH e ÁVILA, 2016, p. 177).

#### 4.2 PERSPECTIVAS DOCENTES ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Com o intento de alcançar o proposto no primeiro objetivo específico deste estudo, refletiremos acerca das expectativas dos professores, com base nas respostas dadas às três questões discursivas do formulário *on-line*.

Na primeira questão os professores foram questionados sobre “O que você entende por Educação Especial?”, visando compreender como o grupo define e distingue a educação especial.

Em suas respostas, os educadores referiram-se à educação especial citando, principalmente, os alunos especiais; poucos fizeram vínculo com alguma modalidade educacional. Destacaram-se algumas respostas:

*É a educação que atende alunos especiais.*

**Professor João<sup>2</sup>**

*Eu entendo que é o ramo da educação voltado ao trabalho com alunos que possuem algum tipo de deficiência.*

**Professora Sara**

*Entendo que é uma área da educação especializada no atendimento e ensino de pessoas com algum tipo de deficiência.*

**Professora Maria**

*É quando se trabalha a educação com os portadores de necessidades especiais de maneira individual.*

**Professora Ana**

*Ter um olhar diferenciado com o aluno que possui alguma necessidade especial. Seja física, mental ou outra.*

**Professor Cássio**

*Consiste na elaboração das práticas e processos pedagógicos de modo a atender a todos os alunos, levando em conta as necessidades, ritmos e potencialidades de cada um.*

**Professor Pedro**

*Integração da criança portadora de atendimento especializado ao convívio social escolar, exceto o DA e o DV.*

**Professora Sol**

Como já abordado com os marcos legais, anteriormente, a educação especial era substitutiva à escola comum, ou seja, aluno com deficiência tinha uma determinada escola/espço para ele. Contudo, após a chegada de “todos” na escola, todos os grupos sociais, todas as pessoas, a educação especial deixou de ser substitutiva e se tornou uma modalidade que significa algo que apoia, que transversa Liza, que colabora dando condições de aprendizagem para os alunos com deficiência. Desse modo, ela apoia a educação escolar atendendo um grupo de alunos específico, as pessoas público-alvo da educação especial (deficiência, transtorno global de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação), integrando uma rede que propicia condições de permanência e de aprendizagem. Engloba a formação de professores, os materiais pedagógicos necessários para dar apoio, os profissionais especializados como: professores de AEE, os cuidadores e os

---

<sup>2</sup> A referência feita aos nomes dos professores respondentes é fictícia.

intérpretes, de forma que esses alunos especiais tenham condições equiparadas de aprender como o restante os alunos.

A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem, indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminação nem espaços segregados de educação (MANTOAN, 2006, p. 23).

A partir do momento em que um aluno com deficiência faz parte da escola, ele passa a fazer parte de um todo, ele é aluno da escola, de uma sala de aula, está sob a responsabilidade de um grupo de professores e não só da educação especial, que existe para trabalhar em parceria, para colaborar e para pensar, juntos, e, assim, favorecer a acessibilidade ao conhecimento.

Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser domínio apenas de alguns “especialistas”, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos (PRIETO, 2006, p. 58).

Pensar em uma escola inclusiva é refletir sobre a função social da escola, pois a uma escola é um espaço de vivência da cidadania e de exercício da cidadania; é refletir no ato formativo com apropriação do conhecimento; é fazer acontecer o currículo acessível emancipatório e prudente. É importante esclarecer, também, que uma escola inclusiva precisa de políticas públicas de modo geral, para que seu objetivo alcance todos os grupos de alunos que fazem parte da escola, pois a educação especial atende a um grupo específico, como preconizam os marcos legais, e não a todos os alunos que precisam de apoio. Nesse sentido, Prieto afirma que a “educação inclusiva está colocada como compromisso ético-político, que implica garantir a educação como direito de todos” (PRIETO, 2006, p. 45).

Na sequência, com a segunda pergunta “O que você entende por Educação Inclusiva?”, foram obtidas as seguintes respostas:

*Metodologia de ensino e aprendizagem, que busca facilitar, proporcionar, dar oportunidade de direito previsto em lei aos alunos especiais do acesso ao ambiente escolar, participando em condições de equidade, mesmo de forma adaptada.*

**Professora Sol**

*Que a educação precisa ter metodologias para que esses alunos sejam incluídos na prática educacional normal juntamente com os outros alunos e tenham a oportunidade de evoluir no aprendizado.*

**Professora Ana**

*Dar a oportunidade de aprendizado aos alunos com necessidades especiais, de acordo com suas limitações. Mas, acima disso, promover a socialização deste aluno.*

**Professor Pedro**

*É a educação que inclui alunos especiais, realizando um trabalho interativo que acolha os referidos alunos, de modo igualitário e diferenciado.*

**Professora Maria**

*É quando se trabalha com os portadores de necessidades especiais de maneira integradora e conjunta com a comunidade escolar e a sociedade.*

**Professora Manu**

*É uma grande variedade de formas, que incluem escolas especiais, unidades pequenas e a integração das crianças com apoio especializado.*

**Professora Ester**

*Elaborar as práticas de sala de aula de modo que seja constantemente renovado o sentimento de pertencer ao grupo que ali se forma.*

**Professor João**

*É uma educação, que dentro da escola têm por objetivo permitir a convivência e integração social dos alunos.*

**Professor Cássio**

*É uma prática pedagógica do ensino regular com adequações para o ensino especial, juntas.*

**Professor André**

*Educação inclusiva integra os alunos com necessidades especiais em escolas regulares.*

**Professora Flor**

*Incluir os estudantes acima citados ao convívio social escolar.*

**Professora Iris**

*Aproximar o educando com necessidades especiais ao grupo.*

**Professora**

*É todos os alunos com e sem deficiência têm a oportunidade de conviverem e aprenderem juntos na sala de aula regular.*

**Professora Ariel**

Pode-se afirmar pelas respostas, que a maioria dos docentes não faz distinção entre educação especial e educação inclusiva. Portanto, é ainda mais necessário esse debate sobre uma escola inclusiva, ou seja, para todos, uma educação acolhedora para todos os grupos sociais; a educação especial deve ser uma parte da inclusão escolar e não se tornar inteira ou singular. Ao fazer a integração ter sentido contrário à inclusão, é preciso pensar que a diferença faz parte da escola, reconhecer a diferença é reconhecer a pluralidade humana, existe na escola comum, é um espaço para todos. Algumas respostas ainda mostram o sentido de integração para eles.

Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2003, p. 24).

Apesar de vivenciar a educação inclusiva na prática, ficou claro que a integração é predominante. É preciso, então, esclarecer a diferença entre essas ações para não cometer sempre o mesmo erro. Mantoan (2003, p. 24) pontua essa diferença:

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.

E no mesmo fundamento da Educação como direito de todos, tem-se a afirmação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, p. 6), no artigo 26:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional dever ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

Esse artigo corrobora com as normativas brasileiras, destacando-se a Constituição Federal, em seu artigo 205, isto é, "A educação, direito de todos e

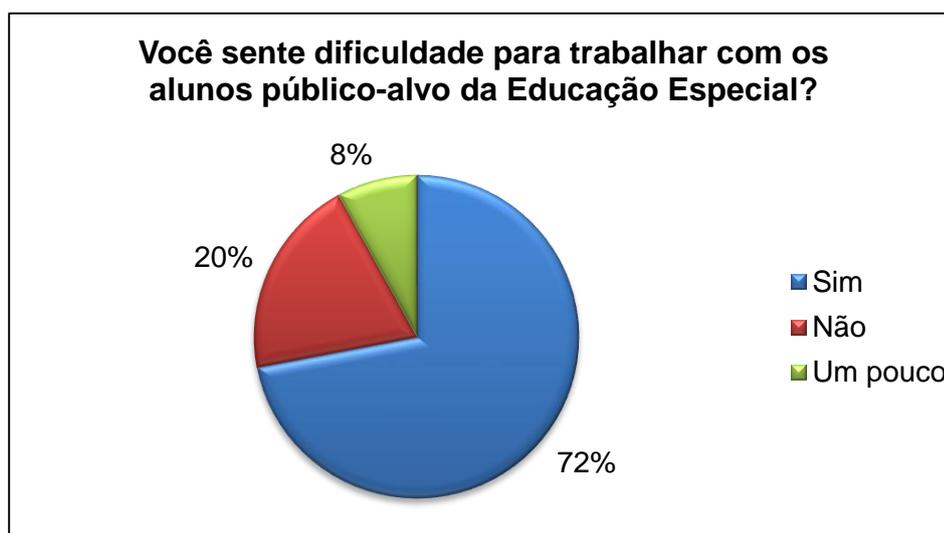
dever do Estado e da família". Nesse sentido, contém uma declaração fundamental que eleva a educação ao nível dos direitos fundamentais do homem, que proporciona o direito de aprendizagem e socialização a todas as pessoas.

Um processo inclusivo que Pietro (2006 p. 45) conceitua como “[...] proposta de uma escola única, que se comprometa com o atendimento de todos os alunos”, visto que a inclusão propõe um novo olhar, que Prieto chama de “novo paradigma”

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura como o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino (PRIETO, 2006, p. 40, grifos do autor).

Ao prosseguir com a análise acerca das impressões, desafios e vivências dos professores, eles foram questionados sobre suas dificuldades no trabalho com esses estudantes. Essa percepção dos educadores pode ser examinada no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Sobre a dificuldade dos profissionais que fazem parte do corpo docente da escola para trabalhar com alunos com deficiência (2021)



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

É possível notar, pelas respostas exibidas no Gráfico 5, que 72% dos educadores participantes da pesquisa responderam que têm dificuldades para

trabalhar com os estudantes com deficiência, sendo que 20% deles relataram que não têm dificuldade e um respondeu que

*[...] consegue interagir bem.*

**Professor João**

Ainda no Gráfico 5, para 8%, a dificuldade é pouca.

Tais informações confirmam a importância da formação e, segundo Hermes, “[...] os professores necessitam participar da formação continuada para promover a escola inclusiva” (2019, p. 107), principalmente no viés do compartilhamento de experiências. E estas devem acontecer entre os profissionais do ensino regular e o docente da modalidade da educação especial, que é o profissional preparado na área para tal função, em conformidade com o pedagógico. Nesse sentido, Hermes reforça a necessidade da formação docente:

Essa necessidade de formação marca a docência de tal forma que, para ser professor do AEE, deve-se fazer um curso do AEE. Aquilo que estava proposto na Política Nacional, ou seja, os conhecimentos gerais para o exercício da docência e os conhecimentos específicos da área para atuação no AEE ou na escola inclusiva tornam-se um desejo docente (HERMES, 2019, p. 105).

Ao prosseguir para conhecer a visão/opinião dos professores a respeito da educação inclusiva, eles foram questionados sobre: “Em sua opinião, qual(is) fator(es) dificulta(m) o desempenho de uma efetiva Educação Inclusiva? Por quê?”. Algumas respostas destacaram-se:

*O grande número de alunos por sala, porque não dá tempo para dar tanta atenção quanto necessária ao estudante. O grande volume de turma e alunos não permite que se tenha um planejamento tão bom e eficaz para o aluno especial.*

**Professor João**

*A falta de materiais didáticos e assistivos, de formação e preparo do regente de sala de aula. Porque são fatores que dificultam a efetivação dos princípios inclusivos.*

**Professor André**

*O professor não preparado. Para que ela seja efetiva é necessário que as escolas, famílias e os professores participem ativamente do processo de ensino.*

**Professora Ana**

*Falta de preparação e formação.*

**Professora Dora**

*Falta de formação (capacitação) e o quantitativo de alunos na sala de aula.*

**Professora Maria**

*A falta de formação, principalmente nas faculdades.*

**Professor Cássio**

*O principal é a falta de capacitação!*

**Professora Flor**

Dois fatores foram muito relevantes nas respostas, um, foi a necessidade de formação ou capacitação docente, e o outro, foi a realidade do número de alunos em sala aula, o que dificulta o trabalho docente em poder observar melhor a peculiaridade dos educandos de forma individual e, com isso, ser mais específico no atendimento a todos os alunos. Nesse sentido, para Mantoan, “[...] trabalho com as peculiaridades de cada um e considerando a singularidade de todas as suas manifestações intelectuais, sociais, culturais, físicas” (2003, p. 58).

Observou-se que, de modo geral, existe entre os professores o anseio por formações, pois mencionaram a dificuldade de trabalhar com o desconhecido.

*Não sei sobre todas os problemas, nem como me comportar diante delas.*

**Professora Sara**

Na fala da professora, evidencia-se que a falta de conhecimento reflete na inaptidão para lidar com as diferentes situações do aluno.

*A falta de conhecimento adequado para as diversas realidades que as escolas enfrentam.*

**Professora Maria**

Nessa indagação, somente uma resposta se referiu à inclusão com um olhar abrangente do real objetivo inclusivo, não se referindo apenas à inclusão para alunos com deficiência.

*O principal fator é a falta de conhecimento sobre o tema inclusão, isso faz com que muitos educadores vejam os estudantes como depósitos de conhecimento e não como sujeitos com suas especificidades, suas individualidades. Em se tratando de educandos com alguma deficiência, o problema se agrava, pois há uma ideia, por parte de alguns profissionais, de que isso seria um problema, quando na verdade é uma realidade fundamental para que possamos lidar com as diversidades e aprendermos com elas. Outro fator relevante é o número de estudantes em uma mesma sala, pois isso dificulta um olhar mais atento e dedicado aos educandos.*

**Professor Pedro**

De acordo com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, como antes citado, é preciso articular o trabalho do pedagogo com o do professor especialista, já que a inclusão escolar precisa ser responsabilidade de toda a comunidade escolar. Nesse contexto, o professor especialista faz o Atendimento Educacional Especializado, para tanto, avalia pedagogicamente o aluno público-alvo da educação especial. Baseado nisso, elabora um plano individual de ação pedagógica.

Após analisar as respostas das perguntas, esta parte é um ponto fundamental da pesquisa, pois aborda o conhecimento dos docentes sobre o Atendimento Educacional Especializado, ou seja, pretende-se identificar qual o entendimento deles sobre papel deste serviço. Nesse sentido, Hermes afirma que “É um serviço que coloca em operação a obrigatoriedade da inclusão e oferece meios para a permanência e a participação dos sujeitos do desvio no processo de escolarização” (HERMES 2019, p. 101).

Desse modo, ao questionar os professores sobre o AEE, “Em sua concepção, qual o objetivo do Atendimento Educacional Especializado (AEE)?”, obtivemos algumas respostas, conforme a seguir:

*Disciplina que contextualiza os conteúdos adaptando a realidade, necessidades, e limitações dos alunos, de forma que ele consiga ter significado para o aluno.*

**Professor André**

*Atender os alunos especiais, de forma a interagir sua socialização com os demais alunos, e auxiliá-los no desenvolvimento das atividades pedagógicas.*

**Professor Tiago**

*O objetivo do AEE é criar condições, em parceria com o professor da sala de aula comum, para facilitar a aprendizagem do aluno com deficiência.*

**Professor João**

*O objetivo é direcionar a alunos com necessidades ou alguma deficiência um atendimento diferenciado que os auxilie na aprendizagem.*

**Professora Ana**

*Elaborar recursos pedagógicos que facilita a aprendizagem do aluno especial. Considerando suas necessidades.*

**Professora Maria**

*O objetivo desse sistema educacional é promover a integração entre todas as crianças da comunidade.*

**Professor Pedro**

*Eliminar as barreiras para a participação plena dos alunos, assim como elaborar e organizar a acessibilidade.*

**Professora Sol**

*Realizar ou adaptar, quando possível, as atividades para o regente.*

**Professora Dora**

*Sociabilidade entre os alunos.*

**Professora Flor**

Ao analisar as devolutivas, verificou-se que todos entendem que a finalidade do AEE é apoiar os alunos com deficiência de diversas formas, mas a maioria desconhece sua verdadeira função, e isso ficou claro, por exemplo, ao descreverem o AEE como:

*[...] disciplina que contextualiza os conteúdos ou sistema educacional.*

**Professor André**

*[...] alunos com necessidades ou alguma deficiência um atendimento diferenciado.*

**Professor Tiago**

*Elaborar recursos pedagógicos.*

**Professor André**

*Realizar ou adaptar.*

**Professora Maria**

*[...] promover a integração.*

**Professor Ana**

*Sociabilidade entre os alunos.*

**Professor João**

Borges descreve que o AEE “[...] tem por objetivo potencializar o aprendizado e desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial” (BORGES, 2020, p.68).

Diante disso, vale ressaltar a verdadeira função do AEE na escola regular, conforme pontua Borges (2020, p.45), o “[...] trabalho realizado no atendimento educacional especializado deve ser subsidiado pelo que é trabalhado em sala de aula, no intuito de potencializar o aprendizado do aluno”; não deve ser confundido com reforço escolar, mas pode abordar assuntos trabalhados em sala de aula regular, devendo o trabalho na sala de recurso ser de caráter complementar e suplementar ao da sala regular.

A forma de pensar e trabalhar precisa ser no coletivo, que constrói suas possibilidades por meio de um processo educacional comum e participativo, “Nessa perspectiva de pensar uma escola inclusiva de cunho coletivo que envolva um trabalho de colaboração, de articulação entre a sala de aula comum e a sala de recursos multifuncionais” (BORGES, 2020, p.45).

Corroborando com afirmação, Hermes (2019, p. 173) pontua que:

[...] o docente do AEE deve partir do trabalho especializado e, em seguida, envolver os colegas e os demais profissionais da educação da escola, bem como ampliar as ações pedagógicas com a parceria de setores específicos do serviço público, da família e de setores da comunidade. Os objetivos, as finalidades da inclusão escolar servem, neste momento, às ações no nível individual e aquelas que devem comprometer e mobilizar todos no processo de inclusão.

Ainda na visão de Hermes (2019, p. 46) sobre o docente do AEE e sua função:

[...] o AEE aparece como uma nova configuração, uma nova roupagem da Educação Especial para manter os alunos “com necessidades educacionais especiais” no processo de inclusão escolar. E, manter esses alunos, no sentido do desejo de ser e permanecer incluído na escola, na sociedade.

Dessa forma, é possível observar que a função desempenhada pelo AEE na escola inclusiva vai muito além de envolver a sociabilidade e a integração dos alunos

com deficiência e de que o profissional de atuação é apenas um professor ao qual fez formação para atuação na função. De acordo com Hermes (2019, p. 65), “Qualquer professor, com formação continuada pelo AEE, pode tornar-se um docente dessa modalidade de educação escolar”, e ele busca por recurso próprio participar de formações para conseguir desempenhar sua função. Hermes (2019, p. 23) ainda afirma que:

[...] atendimento educacional passou a significar o trabalho desenvolvido na escola regular por docentes formados no AEE, sejam eles educadores especiais ou não. Os profissionais da educação agenciados são outros. Antes, a figura do educador especial como centralidade da inclusão dos alunos com deficiência, condutas típicas ou altas habilidades. Agora, o docente do AEE. As regulações da docência precisam, então, perpassar por essa formação continuada e pelo espaço-tempo da sala de recursos multifuncionais para multiplicar seus efeitos nas práticas desenvolvidas na escola inclusiva.

Nesse eixo, nota-se que o profissional que atua no AEE tem como um dos objetivos alinhar seu trabalho com os demais docentes da escola, o que Borges (2020, p. 123) coloca como “[...] o fazer do professor especializado extrapola a sala de recurso”, mas busca em colaboração com todos os envolvidos no processo de escolarização dos alunos com deficiência “[...] participar dos momentos da sala de aula do turno inverso, no atendimento educacional especializado e na troca de ideias com outros profissionais, ampliando as ações colaborativas no espaço escolar” (BORGES, 2020, p. 123).

A autora também coloca como fundamental essa interação entre profissionais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência nas salas de aula comum,

[...] por meio dessas relações colaborativas, seja no momento de planejamento sistemático, seja nas conversas informais ou nos momentos de formações continuadas, possibilitam oportunidades de diálogos para solucionar problemas complexos e desafios no processo de ensino-aprendizagem (BORGES, 2020, p. 120).

Ainda na visão de Borges (2020, p. 129), ela ressalta a importância do planejamento colaborativo, com conversa “de forma sistemática sobre a turma e possíveis formas de acesso ao conhecimento curricular para todos os alunos”.

Nesse eixo, a autora ainda situa a importância do planejamento:

[...] pudemos observar como o planejamento são fundamentais no processo de escolarização dos alunos, pois uma nova proposta de trabalho e uma nova organização da sala de aula duas vezes por semana, potencializaram o referido processo (BORGES, 2020, p. 139).

Essa afirmação remete a um fato importantíssimo para esta pesquisa, uma vez que o serviço de apoio do AEE não é somente para os alunos com deficiência, mas sim em prol deles, uma forma de trabalho unificado para colocar em prática a perspectiva inclusiva integrando o currículo. Ao colocar em prática o inciso I, do artigo 59, da LDB, assegura aos estudantes com deficiência:

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 específicos, para atender às suas necessidades; (BRASIL, 1996).

Esse marco legal pontua como os sistemas de ensino devem se reorganizar para garantir o direito à educação aos alunos PAEE, com práticas de repensar os currículos, a metodologia utilizada, as técnicas, os recursos, a organização da própria escola, da sala de aula. A finalidade é compreender a diversidade existente entre os alunos e, nesse contexto da diversidade, tem o público que pertence à educação especial, o qual tem necessidades específicas e faz a escola se reorganizar.

Diante desse contexto, Borges (2020, p. 139) explica em seu estudo que:

Percebemos o envolvimento da professora especializada com o acesso ao currículo pelos alunos com indicativo para a educação especial, tornando o seu saber-fazer reconhecido, bem como o reconhecimento que a articulação entre a professora regente e especializada contribuiu como apoio em sala de aula, ou seja, uma segunda professora em cena atuando junto.

Essa interação entre profissionais faz com que a escola trabalhe na perspectiva inclusiva, agindo favorável ao conhecimento dos alunos, promovendo o que Santos chama de “conhecimento prudente para uma vida decente” (2000, p. 107), entendendo que ao citar conhecimento, fala-se do currículo, de forma significativa, dando significado aos conteúdos estudados, refletindo a qualidade social do conhecimento média na escola.

É preciso que o professor acredite nos potenciais presentes nos alunos com deficiência, evitando a acomodação perante situações que necessitam ser modificadas, por meio, por exemplo, da adaptação de avaliações e métodos de ensino, para que sejam condizentes com a aprendizagem desses alunos.

(ANTUNES, RECH e ÁVILA, 2016, p. 182).

Com isso, como profissionais, precisam considerar a importância do conhecimento, pois, por meio dele, os alunos passam a rever suas posições, a analisar o comportamento social, a pensar que sociedade é essa a qual ele pertence, oportunizando um conhecimento emancipatório, crítico, que possibilita ao aluno uma forma de vida mais digna. É fundamental defender um currículo acessível, ou seja, um currículo com conhecimento mais acessível, porém não enxuto, empobrecido, porque os alunos não dão conta de aprender, mas sim proveniente de uma educação libertadora que se realiza como “[...] um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente” (FREIRE, 1985, p. 125).

Paulo Freire é a favor do pensamento crítico sobre a condição de existência e implica uma prática social em que a ação e a reflexão se constituem, especialmente, por meio do diálogo.

[...] o currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos. (FREIRE; SHOR, 2008, p. 97).

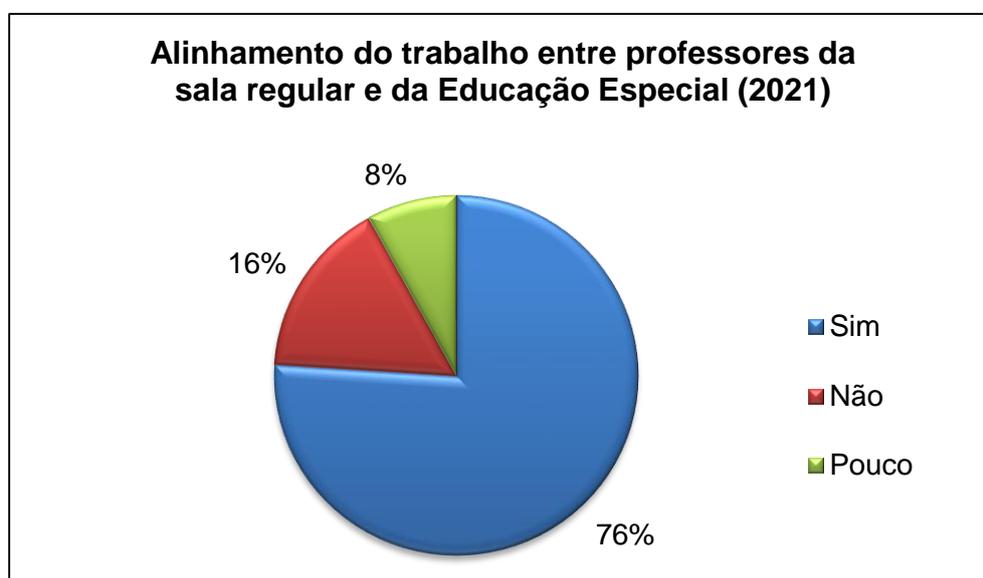
Uma escola que atua na perspectiva da educação inclusiva reflete sobre o outro, indaga o porquê o aluno está aprendendo determinado conteúdo, onde ele usará na sociedade, como esse conhecimento irá criar outras possibilidades de vida, abrindo caminhos, como afirma Freire (2005, p. 45). “[...] tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar”.

Corroborando com essa ideia, Hermes (2019, p. 22) pontua que “A escola regular deve ser o lugar de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos da

Educação Especial, independente dos graus de comprometimento dos alunos que sempre terão à disposição o AEE”.

Nessa direção, apresentamos a opinião dos professores quando questionados acerca do alinhamento realizado entre o trabalho do professor da educação especial e os demais educadores que atuam nas salas regulares da Escola. “Você, enquanto professor dialoga com o professor da sala de recurso? Qual o diálogo que se estabelece nesse caso? Por que você busca assessoria desse professor?”

Gráfico 6 – Alinhamento do trabalho entre professores da sala regular e da educação especial (2021)



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

O Gráfico 6 mostra dados bastante relevantes, uma vez que 76% dos educadores da escola estudada, que atuam nas salas de aula comum, responderam que trabalham de maneira alinhada com o professor da educação especial.

De acordo com Antunes, Rech e Ávila (2016, p. 180),

[...] para que a inclusão seja efetivada, é imprescindível que se estabeleçam parcerias: que o professor especialista e professor do ensino comum trabalhem em conjunto, que a equipe diretiva seja apoiadora desse processo e que a família seja o suporte necessário ao longo desse percurso.

Nesse contexto, os professores fizeram os seguintes apontamentos:

*Sim. Sobre as particularidades dos alunos. Busco, por ter enorme dificuldade em avaliar e criar atividades e conteúdos compatíveis com as limitações e possibilidades dos alunos. Além do fato de, na maioria dos casos, não ter "tempo" de atender o aluno em sala de aula, de forma individual.*

**Professora Maria**

*Sim. Conversamos sobre as deficiências dos alunos e métodos para trabalhar com atividades adaptadas. Pois tenho muita dificuldade em preparar atividades para os alunos especiais.*

**Professor João**

*Sim, por meio de um diálogo de parceria, já que o professor da sala de recurso contribui bastante, facilitando assim, o trabalho do professor regente.*

**Professora Sol**

*Sim, para conhecer as dificuldades e limitações dos alunos, para que eu possa planejar, adaptando as aulas nas necessidades, e limitações dos alunos.*

**Professor Tiago**

*Sim, O diálogo é feito de forma presencial e as discussões são de como elaborar atividades lúdicas e de fácil aprendizagem para os alunos especiais.*

**Professora Ana**

É possível observar que a maioria dos docentes tem vínculo de trabalho com os professores especialistas, um ponto favorável para equipe escolar, uma vez que esse contato é fundamental. Contudo, é preciso também que os docentes da sala comum saibam como contar com o apoio do docente do AEE para melhorar a aprendizagem do aluno. Isso porque é um desafio desenvolver o trabalho em conjunto e proporcionar uma escola inclusiva, pois, geralmente, os professores da sala comum pensam que somente o professor especialista é responsável pelos alunos com deficiência. Como uma opção, é fundamental pensar em como eles podem trabalhar juntos em favor dos alunos com deficiência, pensar em como incluir os alunos PAEE.

Dessa forma, é possível trazer à prática pedagógica inclusiva recursos e estratégias para envolver os alunos em contexto de ensino-aprendizagem, fazendo sentido e dando objetivo ao trabalho do AEE, e apoiando o trabalho do aluno na escola. Dessa forma, é essencial buscar o diálogo, para que a escola tenha

condições de protagonizar ações pedagógicas para sustentar o direito de aprender do aluno.

Nesse cenário, para Borges, “[...] uma escola inclusiva, também, é aquela que pensa de forma coletiva, que constrói suas possibilidades por meio de um processo educativo comum e participativo” (BORGES, 2020, p. 40). Por conseguinte, retorna-se ao ponto em que o AEE não pode acontecer somente nas salas de recursos multifuncionais, mas em toda a escola, nos planejamentos, conselhos de classes, sala de aula comum, deve ser pensado como ação pedagógica, como uma das possibilidades de viabilização e apropriação de conhecimento no contexto escolar.

Destaca-se que apenas 16% dos educadores dentro do total, isto é, quatro, escolheram a opção “não”, conforme disse um deles:

*Não diálogo muito com o professor da sala de recurso.*  
**Professor Cássio**

Um fato a ser destacado é que os mesmos docentes que responderam não trabalhar alinhado com o professor da sala de recurso multifuncional também responderam ter dificuldade para trabalhar com os alunos público-alvo da Educação Especial. Essa situação precisa ser mudada é preciso haver uma interação com o pedagógico para que essa articulação aconteça.

Outro dado é que 8%, ou seja, apenas dois docentes disseram que dialogam “pouco” com os professores de AEE, e também responderam “não sentir dificuldade para trabalhar com os alunos público-alvo da Educação Especial”. Pode-se, então, concluir que a pouca falta de diálogo pode ser pela ausência de dificuldade para trabalhar com os alunos com deficiência.

Corroborando com essas análises, um dos saberes indispensáveis para o processo educacional colaborativo é a compreensão de “[...] que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p. 47). Assim, umas dessas possibilidades que a perspectiva de educação inclusiva exige na escola é o trabalho colaborativo entre os docentes e o pedagógico.

A inclusão dos alunos com deficiência desacomoda tanto professores quanto gestores, pois ela exige de cada segmento práticas diferenciadas e conhecimentos sobre uma temática a que muitos professores não tiveram

acesso ao longo de sua formação inicial (ANTUNES, RECH e ÁVILA, 2016, p. 180).

Ao finalizar a análise do alinhamento do trabalho entre professores da sala regular e da educação especial, percebemos que as respostas expressam vontade de acertar e de promover uma educação inclusiva conforme os pressupostos legais.

Diante desse cenário e pensando na relevância dos fatos, os professores foram questionados sobre suas participações em processos formativos direcionados à inclusão escolar, “Em algum momento de sua formação docente você estudou/realizou algum curso sobre Educação Especial?”. Os dados levantados podem ser visualizados no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Participação dos profissionais que fazem parte do corpo pedagógico da escola em formações voltadas para Educação Inclusiva



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Às informações apresentadas no Gráfico 7 mostram que 48% dos docentes já realizou algum curso na sobre educação especial, mas a maioria de 52% deles não realizou nenhuma formação em nenhum momento, conforme indicam as seguintes respostas:

*Sempre que possível, entretanto, se houvesse formação em serviço, participaria mais vezes.*

**Professora Helena**

*Não. Seria muito válida uma formação.*

**Professor Pedro**

*Sim, no estágio, porém não aprofundava nas limitações específicas e se estudava de uma forma geral, seria bom uma na escola.*

**Professor André**

Como podemos observar, endossa-se o interesse pela formação acadêmica por parte dos docentes. Um ponto positivo e que chamou a atenção é que 44% dos profissionais responderam ter alguma complementação acadêmica na área da educação especial. Diante disso, tendo em vista o interesse da equipe pedagógica pela temática da inclusão, esses resultados podem sugerir que uma proposta pedagógica na perspectiva inclusiva estaria mais propensa ao sucesso.

Retomando o artigo 59 da LDB inciso III, cabe destacar que:

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).

Assim, para que a escola e o professor do AEE cumpram com o que está definido nas legislações, é fundamental ofertar uma formação direcionada não só a esse profissional, mas para toda a equipe escolar, visando garantir o fortalecimento de momentos destinados ao diálogo entre os professores do ensino regular e o professor da educação especial. E, considerando o cenário favorável apresentado nas respostas, pode-se afirmar que a apresentação de uma proposta pedagógica inclusiva, com foco na perspectiva da educação inclusiva, pode muito relevante para a equipe escolar, tendo em vista as legislações que amparam a inclusão educacional.

O professor da sala comum é um elemento central para melhoria da educação, por esse motivo, sua formação está no centro das discussões e tem o objetivo de transcender os principais problemas encontrados nas escolas. Além disso, a inclusão dos alunos com deficiência exige práticas diferenciadas e conhecimentos sobre o tema, sendo que essas exigências movimentam o âmbito educacional, criando possibilidades de formação para que esses professores possam atender o PAEE, conforme suas necessidades e particularidades.

Na mesma direção de se preocupar com os processos de inclusão e exclusão, para Hermes, é “o momento para tratar da emergência desse serviço na

escola inclusiva, especialmente, na formação continuada dos docentes” (2019, p. 70).

Entretanto, para alcançar sucesso em qualquer proposta de formação que se pretenda desenvolver, é importante considerar que não basta participar de momentos dialógicos ou de formações se os conhecimentos adquiridos não forem aplicados. Dessa forma, Antunes, Rech e Ávila (2016, p. 182) afirmam que “Ser sujeito da formação implica participar ativamente das oportunidades que surgem para o aprimoramento de suas práticas e, também, refletir sobre o valor dessa formação para a sua profissão de professor”.

Ao compararmos os apontamentos com os altos percentuais de respostas nas questões objetivas que sinalizam o desejo por formações, é possível crer que uma ação de caráter formativo nos quesitos relativos à educação inclusiva produzirá um impacto positivo. Tal fato pode ser, inclusive, favorável para incorporar essa ação no PPP da escola, independentemente do quantitativo de professores DT ou do fluxo desses profissionais no quadro de funcionários da unidade escolar, uma vez que:

[...] inclusão é responsabilidade de todos; por isso, a escola regular precisa construir seu projeto pedagógico atentando para essas questões, assegurando que o aluno com deficiência tenha acesso a um currículo flexível, a materiais adaptados, tecnologia assistiva, a avaliações diferenciadas, ou seja, acesso a adaptações que oportunizem a esse aluno ter igualdade de oportunidades para, assim, ter a oportunidade de construir seu conhecimento e progredir na vida escolar. Não obstante, caso a escola não organize sua proposta por esse viés, além de não garantir a inclusão do aluno, ela estará excluindo-o desse processo e privando-o da igualdade de oportunidades, ou seja, privando-o de seu desenvolvimento como cidadão (ANTUNES, RECH e ÁVILA, 2016, p. 180).

Assim, compete à equipe gestora delinear estratégias que direcionem a equipe docente visando tornar a escola inclusiva e garantir a acessibilidade para todos os alunos dentro de uma perspectiva inclusiva, e, desse modo, fazer com que a escola se adeque aos estudantes com deficiência e não o contrário.

Ao prosseguir buscando reforçar a importância dos processos formativos, os professores foram questionados se pretendiam realizar cursos que auxiliem no aprimoramento da prática docente, no que tange à sua atuação com os alunos com deficiência nas classes regulares, “Pensamos que poderíamos realizar momentos de formação com reflexões e elaboração teórica e prática da Educação Inclusiva. Você

gostaria que a escola fornecesse uma formação com o tema? Como poderia ser realizada essa formação, e quais os seus anseios como professor de alunos com necessidades educacionais especiais?”.

A maioria dos professores respondentes foi favorável em relação à necessidade de formação e seus interesses. Esse foi o questionamento em que eles mais demonstraram seus anseios e suas necessidades, conforme mostram algumas respostas a seguir:

*Seria interessante ter essa formação, poderia ser EAD ou nas formações escolares. Os anseios seriam de ter capacitação e melhores condições reais de poder trabalhar com aluno especial, com turmas menores, equipe de auxiliares em sala.*

**Professor André**

*Sim, sinto falta de uma atenção maior para instrução de nós, professores, de forma geral. As realidades escolares são em sua maioria destinadas aos alunos regulares, bem como tem-se, infelizmente, pouco tempo e disposição para envolver-se com os alunos especiais. Eu, pelo menos, como professor de Inglês, digo isso já que o governo do estado dispõe apenas uma aula semanal de Língua Inglesa para cada turma, tornando assim, minha atenção em especial, para com os alunos portadores de necessidades especiais praticamente despercebida.*

**Professor Pedro**

*Sim, poderia ser realizada de maneira interdisciplinar, voltada para a prática do nosso dia a dia na escola em parceria com equipe de professores que trabalham com AEE, compartilhando experiências, acertos e erros*

**Professor Maria**

*Sim. A formação poderia ser feita de forma presencial e de assuntos relevantes, principalmente, como trabalhar com a Educação Inclusiva.*

**Professora Helena**

*Gostaria de participar de uma formação que me ajudasse a formular minhas atividades de Matemática dentro das possibilidades de cada necessidade especial.*

**Professora Flor**

De acordo com as respostas, tem-se como principal ponto favorável o fato de que nenhum profissional manifestou ausência de interesse em realizar formação para aperfeiçoar sua prática docente em relação aos alunos com deficiência. A maioria (88%) respondeu positivamente, e (12%) não opinaram na opção, cuja resposta era de caráter facultativo.

Vale ressaltar que, quando se pretende alcançar uma educação inclusiva e de qualidade, é de suma importância a equipe escolar trabalhar de maneira alinhada, promovendo uma aprendizagem para todos, conforme consta nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

[...] a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (BRASIL, 2001, p. 40).

Esses fragmentos permitem inferir que, quando a educação inclusiva é bem orientada, os professores são estimulados a fazer o melhor, refletindo em uma relação de mútua aprendizagem com o aluno PAEE e em um anseio, cada vez maior, de proporcionar a inclusão desses estudantes. Assim, todo esse processo também pode ser vislumbrado como uma oportunidade tanto para o aluno com deficiência quanto para todos que fazem parte do contexto. Mas, para obter êxito, a escola regular precisa viabilizar ações que proporcionem momentos formativos para o corpo docente.

Mais ainda, alguns educadores pontuaram o desejo de aprender sobre a inclusão, contudo, trata-se, então de um movimento repleto de provocações, que exige diversas competências e habilidades que, raramente, são transmitidas ao longo da formação acadêmica, o que reforça a importância de focar no alinhamento de toda a equipe escolar e na formação complementar dos professores.

Hermes pontua que a validação da inclusão é “Garantir essa participação dos sujeitos do desvio no sistema de ensino, entre outros aspectos, essa orientação legal propõe o AEE e a formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (2019, p. 79). Dessa forma, a autora reafirma a importância do processo formativo para todos os autores educacionais e não somente ao docente da sala de recurso multifuncional.

Nesse contexto, reafirmamos que a escola precisa propiciar momentos formativos que contemplem o professor regente e professor de apoio, promovendo um diálogo amplo, com intercâmbio de ideias, aconselhamentos e trocas de ideias e saberes, promovendo uma prática escolar que favoreça a pluralidade de seus aprendentes de forma dialógica entre seus envolvidos.

Com disso, fazer o que Hermes chama de objetivação dando acesso, participação e promovendo a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas escolas regulares, “a Educação Especial, integrada na proposta pedagógica das escolas regulares, recorre às redes de apoio técnico pedagógico, à formação continuada dos professores/as e às práticas colaborativas, que se efetivam nas escolas inclusivas”. (HERMES, 2019, p. 96).

Uma das tarefas da escola inclusiva são as ações promovidas e, nesse sentido, Prieto diz que para acontecer “Exigirá novas elaborações no âmbito dos projetos escolares, visando ao aprimoramento de sua proposta pedagógica, dos procedimentos avaliativos institucionais e da aprendizagem dos alunos” (PRIETO, 2006, p.36).

Para acontecer, conforme a análise das respostas dadas pelos professores, que são os agentes corresponsáveis desse processo, é ofertando ação formativa para que adquiram conhecimentos necessários para tornar a escola inclusiva, como cita Hermes (2019, p. 105)

Ações inclusivas que começam pela transformação das práticas pedagógicas tomadas, inicialmente, como paralelas ao sistema de ensino e, agora, como integrantes desse sistema. Ora que, para transformar práticas pedagógicas, os docentes precisam investir no aprofundamento de conceitos e conhecimentos, estes ofertados nos cursos do AEE.

Em conclusão e para fechar as interrogações do questionário de forma prudente e coerente com nossos objetivos, na última questão, indagamos aos docentes participantes da pesquisa “Em que a equipe do Atendimento Educacional Especializado pode ajudá-lo(a), para que nossos educandos consigam um melhor desempenho educacional?”.

Essa questão foi pensada como um espaço para sugestões que possam auxiliar a elaborar a proposta a ser apresentada à equipe docente. Assim como na questão anterior, a maior parte dos professores que compõem a amostra expressou a necessidade de diálogo entre as partes e o desejo de formação na área. Ressaltamos algumas respostas

*A equipe de AEE tem fundamental papel, pois os laços de afeto são maiores entre eles e esses educandos. Eles compreendem melhor suas*

*necessidades e sabem como lidar com casa situação, isso auxilia nosso trabalho.*

**Professora Ana**

*Em minha opinião, a escola poderia separar dias letivos específicos para algum tipo de treinamento para os docentes compreenderem e aprimorarem melhor suas práticas para com a área tratada aqui.*

**Professor Tiago**

*Continuar nos apoiado e informando as melhores formas de alcançar nossos alunos especiais.*

**Professora Flor**

*Continuar prestando apoio e auxiliando na sala de aula.*

**Professora Sol**

As respostas destacadas endossam a questão do AEE como apoio, reforçando o fato de que, se bem orientada e planejada, uma ação formativa para os profissionais, visando trabalhar numa perspectiva inclusiva, pode ser de grande valia. Nesse sentido, concordamos com Hermes, quando afirma “que a partir e através do AEE, a Educação Especial permanece e produz efeitos na formação continuada de professores e, por isso, na escola inclusiva” (2019, p. 97).

Todos, também, reconheceram a importância do profissional que atua na sala de recurso multifuncional como suporte na aprendizagem dos alunos PAEE, e o trabalho desenvolvido de forma conjunta – colaborativo. De acordo com Borges, “a presença do professor especializado em sala de aula faz falta aos demais docentes como apoio potencializador, no que tange à questão do ensino-aprendizagem” (2020, p.118).

Vala ressaltar, como exposto anteriormente, que o atendimento educacional especializado acontece em diversos espaços e dentro e fora da sala de recurso, como cita Ghidini (2020, p. 19):

Dentre as ações pedagógicas subsidiadas pelo atendimento educacional especializado, na concepção de Baptista (2013), podemos destacar: a preparação de materiais/recursos; o planejamento/mediação das práticas pedagógicas; a orientação aos professores regentes; a criação de redes de colaboração na classe comum; o atendimento aos alunos nas salas de recursos multifuncional (contraturno); a colaboração nos momentos de formação em contexto e nos espaços de planejamento; as orientações às famílias; a elaboração de planos de atendimento educacional especializado; a participação nos Conselhos de Classe; a participação na elaboração da proposta curricular e no Projeto Político-Pedagógico da escola, dentre outros.

Vale pontuar, então, que incluir um aluno com deficiência nas classes regulares vai além da adequação do espaço físico escolar. É preciso pensar na elaboração/adaptação de materiais didático-pedagógicos, na capacitação da equipe escolar, no apoio e envolvimento da família, na sensibilização e receptividade dos demais alunos e, sobretudo, no engajamento da equipe gestora em fazer cumprir, efetivamente, o que preconizam os marcos legais da educação inclusiva.

Perante o exposto, entendemos que os princípios orientadores da perspectiva da educação inclusiva contemplam abordagens que almejam transformar intenções em ações concretas e legitimamente inclusivas, dentro de uma concepção em que o processo de ensino-aprendizagem acontecerá de forma qualitativa para todos os estudantes.

Nessa perspectiva, os pressupostos que podem propiciar a implementação de propostas educativas inclusivas abarcam tanto os alunos com deficiência quanto aqueles que estão matriculados nas classes regulares. Mas, esse tipo de proposta requer mudanças de comportamento capazes de transformar toda a comunidade escolar, além contribuir para o rompimento das barreiras existentes em contextos variados (histórico, recurso financeiro, espaço físico, comportamental etc.).

Mudanças tais advindas e “Depende dele – docente – e de seus pares as ações pedagógicas voltadas à independência dos sujeitos do desvio” (HERMES, 2019, p.154). E continua a autora afirmando que o processo inclusivo nas escolas regulares acontece por meio do atendimento educacional especializado

O AEE integra o processo de escolarização dos sujeitos destinados à Educação Especial, ao mesmo tempo em que produz efeitos no processo formativo dos professores da Educação Básica. Trata-se, então, de um processo complexo e produtivo (HERMES, 2019, p. 98).

Em resumo, ao compararmos as informações extraídas das respostas escritas pelos educadores no formulário *on-line* com as respostas objetivas analisadas por meio dos gráficos, percebemos, em todas as questões, o elevado percentual de manifestações que sinalizam o anseio por processos formativos para a educação inclusiva, evidenciando a relevância da temática em prol da inclusão de todos os estudantes, sobretudo, os alunos com deficiência de forma geral.

## 5 PRODUTO FINAL

O produto final desta pesquisa foi a elaboração de uma “Proposta de formação técnico-pedagógico com professores do ensino fundamental visando o aperfeiçoamento da inclusão escolar” (APÊNDICE A), que pode ser desenvolvido na própria escola, bem como ser aplicado em uma formação continuada a ser proposta e inserida no Projeto Político Pedagógico (PPP).

Dessa forma, os processos de formação propostos neste trabalho de mestrado podem ocorrer de diversas formas e por meio de variadas vivências, nos momentos de planejamento com os professores regentes de classe comuns e docentes da Educação Especial, reuniões com a equipe técnico-pedagógica, dias de estudo com as professoras especializadas, momentos de formação previstos em calendário escolar, encontros de formação com as famílias dos estudantes, ações de aprimoramento da rede, promoção de workshops e oficinas, ações educativas propostas pelas escolas por meio de seus projetos político-pedagógicos, frente aos desafios presentes na Educação Inclusiva e em trabalho conjunto com o professor do AEE.

Se, de um lado, é preciso continuar investindo maciçamente na direção da formação de profissionais qualificados, de outro, não se pode descuidar da realização dessa formação e deve-se estar atento ao modo pelo qual os professores aprendem, para se profissionalizar e para aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos, e também a como reagem às novidades, aos novos possíveis educacionais (MANTOAN, 2003, p. 81)

A proposta de formação foi inserida no PDI da escola em busca de constituir espaços-tempos para promover os momentos formativos, com o intuito de potencializar os saberes-fazer dos docentes para a melhoria do ensino e da aprendizagem, bem como se preparar para enfrentar possíveis situações que venham a afetar a apropriação dos conhecimentos pelos estudantes.

Colaborando com esse contexto, a equipe gestora da escola deve fazer um trabalho democrático, voltado para a equidade, levando em consideração o protagonismo dos professores e estudantes no processo, conduzir seu serviço em direção a uma gestão compartilhada, ofertar, dentro de seus limites, condições de trabalho para os profissionais, e propor sempre formação continuada de professores direcionada às demandas do cotidiano.

Estamos nos referindo como comprovamos nos resultados de uma escola pesquisada munida de várias alternativas para que os estudantes alcançassem a aprendizagem, como: professores experientes, horários de planejamento garantidos a todos os profissionais, apoio ao PAEE, gestão competente, entre outros. No entanto, é necessário organizar as ações dos profissionais envolvidos nesse processo, de modo a gerar condições para que os planejamentos aconteçam de maneira mais sistemática.

Nesse sentido, a participação de todos os atores educacionais é fundamental para identificar e romper as barreiras que inviabilizam o trabalho colaborativo no ambiente escolar, ferramenta importante para o progresso do trabalho pedagógico, isso requer parceria e flexibilização. Assim, necessariamente, essa ação não se resume aos docentes, mas abrange os demais profissionais e requer apoio das famílias dos estudantes e das ações integradas ao todo.

Dessa forma, a formação continuada para os docentes torna-se fundamental, principalmente, considerando-se a necessidade de levá-los a pensar em sujeitos em desenvolvimento e não limitados em deficiências, bem como estudantes com direitos à apropriação de conhecimentos comuns e específicos.

Com isso, ao pensar na ação educativa para esses estudantes, propõe-se uma articulação entre o planejamento, o currículo, as estratégias de ensino e a avaliação, essa também deve ser considerada entre o professor que atua na Educação Especial e regente da sala comum. Além de trabalhar para compreender de forma mais ampla o atendimento educacional especializado e o trabalho colaborativo, para que seja visto como uma ação pedagógica de apoio, que ajuda no saber-fazer dos professores, na ação didática criativa, nos recursos que mais respondem às necessidades dos alunos, enfim, uma multiplicidade de ações e de compreensões trazidas pelo atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial.

Colocar em proposta uma formação que permita a troca de saberes e de experiências é pensar, então, nos momentos de planejamento, em que o planejamento possa se tornar planejamentos/formação, momentos destinados a refletir sobre as práticas pedagógicas, sobre o trabalho da rede de apoio e os espaços-tempos, como o vivido na discussão sobre as práticas pedagógicas.

A alternativa escolhida como sugestão de formação pode acontecer em

momentos distintos, com exposição teórica sobre o conceito de inclusão e as próprias leis, reflexão sobre as práticas educativas atuais, sobre a importância da docência compartilhada e o acompanhamento individualizado, visando à construção do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) dos alunos PAEE da escola.

Em um encontro formativo pode-se fazer uma breve exposição teórica sobre o conceito de inclusão e principais leis, com textos bases, como: “Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?” (MANTOAN, 2003), “A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para inclusão escolar” (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017), e “Crianças com necessidades educativas especiais, Política Nacional e a Formação de professores generalistas ou especialistas?” (BUENO, 1999).

Corroborando com o posicionamento de Mantoan (2003, p. 81):

[...] uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. Como já nos referimos anteriormente, a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional.

E também iniciar com um vídeo motivacional, podendo utilizar como sugestão “Somos Todos Iguais - Inclusão Social”, “Os olhos do pianista”, “As cores das flores”, “Cordas”, “Dislexia” e “INCLUSÃO X INTEGRAÇÃO”. Abrangendo, igualmente, reflexão sobre as práticas educativas atuais, a importância da docência compartilhada, acessibilidade, Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), AEE, in/exclusão escolar, o direito de acesso às classes e escolas regulares.

A partir desses pontos é possível, em conjunto com o AEE, que “torna-se uma tecnologia capaz de movimentar estratégias e táticas na formação de professores à escola inclusiva” (HERMES, 2019, p. 99) e conhece mais profundamente os alunos PAEE apresentar novas condutas educativas apresentação de novas condutas educativas que visam atender os alunos com deficiência.

Para tanto, o professor do AEE avalia pedagogicamente o aluno público-alvo da educação especial para, a partir disso, estabelecer um plano individual de ação pedagógica. Esse plano deverá ser discutido com o professor do ensino regular, tendo em vista que este deverá dar continuidade a esse plano na sua sala de aula, articulando os objetivos de aprendizagem desse aluno com os objetivos estabelecidos para os demais alunos. Em outras palavras, o plano de ensino do aluno incluído deverá ser organizado dentro de uma proposta que também estará sendo desenvolvida com os demais colegas de sua turma. Essa não é uma tarefa simples, exige um compromisso a mais por parte do professor, pois, além de ele planejar suas aulas aos demais seus alunos, ele deverá adequá-las às necessidades apresentadas pelo aluno incluído. Isso significa incluir, isto é, oportunizar que todos participem, que tenham igualdade de oportunidades (ANTUNES, RECH e ÁVILA, 2016, p. 180).

E o último momento formativo baseado nas reflexões deve acontecer com a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) entrelaçado com o PPP. Vale ressaltar que a equipe de Educação Especial tem um formulário próprio do PDI, o qual pode ser fornecido pela escola.

Em resumo, a formação é uma proposta baseada na análise dos resultados apontados pelo questionário aplicado, que norteou as estratégias projetadas, de acordo com as necessidades dos docentes respondentes. A partir disso foram propostos, então, momentos de formação continuada a ser vivenciados na escola, visando questionar as possibilidades de pensar o atendimento educacional especializado como ação pedagógica em educação especial, na perspectiva da constituição de práticas crítico reflexivo-formativas que potencializem os processos de ensino-aprendizagem dos alunos e os saberes-fazeres docentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como últimas reflexões, que delinearão estas considerações finais de nosso estudo, cabe retomar que o inciso III, do artigo 208, da Constituição Federal de 1988, prevê o atendimento educacional especializado destinado às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino. Esse, entre outros pontos relevantes, recomenda que pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem ter acesso às escolas regulares, sendo que são as escolas que devem se adequar aos estudantes e não o contrário. Isso deve ocorrer por meio de uma pedagogia centrada na criança e que seja capaz de ir ao encontro de suas necessidades, pois tais escolas são espaços adequados para combater atitudes discriminatórias e, desse modo, construir uma sociedade inclusiva e atingindo a educação, enfim, ser para todos.

Ante o exposto, entendemos que a construção dos saberes dos docentes deve se direcionar para uma formação fundamentada na heterogeneidade presente nas escolas, dentro de uma perspectiva inclusiva. Desse modo, é imprescindível a equipe escolar criar espaços educacionais adequados a todos os alunos, com ou sem deficiência, considerando suas peculiaridades e tempos de aprendizagem, bem como estimular seu desenvolvimento.

Alcançamos o objetivo geral delineado para esta dissertação - compreender a ótica dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado – com base nos objetivos específicos elencados.

Contemplamos o primeiro e o segundo objetivos específicos por meio da análise das narrativas e dos gráficos elaborados com os dados extraídos do questionário *on-line*. As respostas revelaram as impressões e os desafios que integram a docência dos professores que atuam nas classes regulares da escola pesquisada com alunos com deficiência e também possibilitaram compreender acerca da vivência desses profissionais, baseada na experiência deles com a inclusão desses alunos no ensino regular. De acordo com os dados coletados, observou-se o desejo dos docentes de educar dentro da perspectiva inclusiva, conforme preconizam os marcos legais, além de indicarem o anseio por momentos formativos e o compartilhamento de experiências. As respostas indicaram que a

experiência dos educadores com a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, quando bem orientada, desperta o anseio no professor de fazer sempre o melhor, e estabelece uma relação de mútua entre o docente da sala regular e o docente especialista e, principalmente, de ensino-aprendizagem com o estudante PAEE. Contudo, não basta oferecer aos professores conhecimentos teóricos que abordem a inclusão se a equipe escolar não trabalhar de maneira alinhada, promovendo momentos de diálogos e de reflexões sobre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno com deficiência, uma vez que incluir vai muito além de garantir a matrícula desse aluno na escola regular.

Com nosso olhar, entendemos que é relevante e urgente, portanto, a escola refletir acerca de sua proposta pedagógica, de forma a encontrar meios de aperfeiçoá-la, visando proporcionar uma educação inclusiva contemplada do PPP e de qualidade. Compreendemos que para que uma escola seja considerada inclusiva, é necessário que toda a comunidade escolar se envolva, buscando construir propostas colaborativas para o desenvolvimento de práticas acessíveis que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos, com ou sem deficiência. Desse modo, quanto mais diversificadas forem tais práticas e quanto mais possibilidades e recursos didáticos forem apresentados aos alunos com deficiência, maiores e mais satisfatórias serão as chances deles se desenvolverem e aprenderem.

Nessa lógica, o AEE pode ser entendido como um aliado para o processo da efetiva inclusão escolar, visto que tem como objetivo central a construção de práticas pedagógicas acessíveis, de apoio, a garantia de acesso e permanência para a aprendizagem dos alunos com deficiência nas salas regulares, que devem ser elaboradas contando com o trabalho colaborativo realizado entre o professor da sala de recursos e os demais professores do ensino regular.

Assim, no anseio de alcançar o terceiro objetivo específico – Proposta de formação técnico-pedagógico com professores do Ensino Fundamental visando o aperfeiçoamento na inclusão dos alunos da Educação Especial, finalizamos nossa pesquisa com a elaboração de uma proposta formativa para os professores que atuam na escola *lócus* da pesquisa, discutindo o conceito da inclusão escolar de forma geral e bem definida. Tal proposta será apresentada à equipe escolar, neste ano de 2021, como produto final deste estudo. E, tendo em vista o elevado percentual de manifestações positivas sinalizando o desejo dos profissionais por

processos formativos direcionados para a educação especial, certamente, este fato é indício de um cenário favorável ao desenvolvimento de práticas pedagógicas como ação inclusiva.

Com a elaboração da proposta formativa delineada para a escola estudada, respondemos a questão problematizadora norteadora deste estudo, pois buscamos mostrar meios de adequar as práticas pedagógicas dos professores da sala de recursos, direcionadas às pessoas com deficiência, para as práticas de toda a equipe escolar, na perspectiva da educação inclusiva.

Ressaltamos, assim, que os caminhos trilhados com a referida proposta sejam percorridos com a participação ativa de todos os profissionais da escola, tanto o corpo pedagógico quanto o corpo gestor, em conjunto com professor que atua na sala de recursos, peça fundamental para o sucesso desse processo. Estabelecer diálogos que relacionem a prática aplicada pelo professor da sala de recursos e a prática educacional desenvolvida pelo professor da classe regular é essencial na perspectiva inclusiva. E é fundamental que a equipe escolar busque meios que favoreçam a aprendizagem de todos, oportunizando, assim, a construção do conhecimento pelos alunos em todos os componentes curriculares.

Em suma, procuramos desvelar a percepção dos docentes participantes deste estudo sobre a inclusão escolar por meio do atendimento educacional especializado, por meio de impressões, desafios e vivências que integram a prática pedagógica dos professores que atuam nas salas regulares do ensino fundamental II nas classes regulares da escola estudada. Desejamos, desse modo, que informações obtidas neste estudo possam servir como inspiração para novos estudos a respeito da educação inclusiva, seja na escola em questão, seja em outras escolas.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, H. S.; RECH, A. J. D.; ÁVILA, C. C. **Educação inclusiva e formação de professores**: desafios e perspectivas a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Publicação na revista Práxis Educativa. Vol. 11, nº 1, janeiro/abril 2016. ISSN 1809-4309. 2016. Disponível em <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8162/4762>  
Acesso em: 20 maio 2020.

ARNAIS, M. A. de O. **Novas Crianças na Creche**: o desafio da inclusão. 2003. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2003.

BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. **Um Olhar sobre a Diferença**. Campinas: Papyrus, 2003

BORGES, C.S. **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIAZADO** Na escola comum como ação pedagógica favorecedora da educação inclusiva. Curitiba: Appris, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 2 jul. 2020.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nona York: ONU, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dezembro de 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 3 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 de outubro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em 10 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 18 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em

regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação.

Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186**, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm). Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm). Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.750**, de 8 de junho de 2012. Regulamenta o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional - REICOMP. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7750.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7750.htm).

Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**.

Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 3 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 9/ ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.096**, de 24 de abril de 2002. Institui o Programa Universidade

para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20042006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/lei/L11096.htm). Acesso em: 9 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 18 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 18 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20152018/2016/Lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2016/Lei/L13409.htm). Acesso em: 18 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 17/98**, de 17 de agosto de 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf). Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. **Resolução MEC/CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. **Resolução MEC/CNE/CEB nº 4**, de 02 de outubro de 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. **Programa Ética e Cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade - inclusão e exclusão social. Organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP), equipe de elaboração Ulisses F. Araújo [et al.]. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 4 v.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, de 07 de janeiro de 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192). Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. **Programa Incluir**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa->

incluir. Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. **Ministério Público Federal**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular. 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em: <http://www.adiron.com.br/arquivos/cartilhaatual.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. **Plano de Nacional da Educação**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BRASIL. Política **Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

CARVALHO, R. E. Removendo barreiras para a aprendizagem. In: **Salto para o Futuro - Educação Especial: tendências atuais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a distância. Brasília, DF: MEC, SEED, 1999, p. 59-66.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características da população e dos domicílios: resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Acompanha 1 CD-ROM. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas\\_da\\_populacao/resultados\\_do\\_universo.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf). Acesso em: falta o dia mar. 2020.

CONDE, P. S. **Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de educação infantil**. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória. 2015. Disponível em: [http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_9090\\_Disserta%E7%E3o%20CD.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_9090_Disserta%E7%E3o%20CD.pdf). Acesso em 27 de abr. 2021.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **sobre Princípios, Política e Práticas em Educação**. Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB, pg. 372-390. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Declaração Universal dos Direitos Humanos art. 26, pg. 6 Disponível em: [https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr\\_translations/por.pdf](https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/por.pdf). Acesso em 23 de set. 2021.

DUARTE, N. Educação e moral na sociedade capitalista em crise. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e aprendizagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 1993.

EEEFM MARCONDE DE SOUZA. Plano de desenvolvimento Institucional. Muqui:

s/e, 2019.

ESPIRITO SANTO, A. L. **Educação e surdez**: conhecendo o Atendimento Educacional Especializado para surdos no estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro 2020. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2020/dAdriana%20Lopes%20do%20Esp%C3%ADrito%20Santo.pdf>. Acesso em: 20 de abr. 2021.

FÁVERO, E. A. G. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FERREIRA, W. B. Educação inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? Inclusão. **Revista de Educação Especial**. Ano I, n. 1, out/2005.

FERREIRA, M. E. C. **O enigma da inclusão**: das intenções às práticas pedagógicas. Educação e Pesquisa, v. 33, n. 3, p. 543-560, dez. 2009.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/ipf/20130619042331/Freire.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <[http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf\\_bib.php?COD\\_ARQUIVO=17338](http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=17338)>. Acesso em: 22 ago. 2021.

FREIRE, P. **Conscientização, teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora Centauro, 2005. Disponível em: <[https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Paulo%20Freire%20-%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o\\_pp.5-19.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Paulo%20Freire%20-%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o_pp.5-19.pdf)>. Acesso em: 6 set. 2021.

FREIRE, Paulo. "The politics of education: culture, power, and liberation" [A política de educação: cultura, poder e libertação], Bergin and Garvey, Westport, CT, 1985, p.125.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. p. 97. (Freire; Shor, 2008, p. 97). Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/medo\\_ousadia.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/medo_ousadia.pdf)>. Acesso em: 29 ago. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GHIDINI, S. S. G. G. **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO AÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória. 2020. Disponível em:

[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_14731\\_SABRINA%20SELVATICI%20GOMES%20GHIDINI%20DISSERTA%C7%C3O%20FINALIZADA%20-%20PRODUTO%20ANEXADO%20%282%29.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_14731_SABRINA%20SELVATICI%20GOMES%20GHIDINI%20DISSERTA%C7%C3O%20FINALIZADA%20-%20PRODUTO%20ANEXADO%20%282%29.pdf). Acesso em 20 de set. 2021.

GONÇALVES, M. A. **Educação musical e inclusão escolar**: uma aproximação teórica, 2006. Monografia (Curso de Licenciatura Plena de Educação Artística com Habilitação em Música), Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: [https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2016/06/gonc3a7alves-marthaeducac3a7c3a3o-musical-e-inclusc3a3o-escolar\\_uma-aproximac3a7c3a3o-tec3b3rica.pdf](https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2016/06/gonc3a7alves-marthaeducac3a7c3a3o-musical-e-inclusc3a3o-escolar_uma-aproximac3a7c3a3o-tec3b3rica.pdf). Acesso em: 20 de fev. 2021.

HERMES, Simoni Timm. **Educação especial & educação inclusiva**: a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea. 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13371/TES\\_PPGEDUCACAO\\_2017\\_HERMES\\_SIMONI.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13371/TES_PPGEDUCACAO_2017_HERMES_SIMONI.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 12 de agosto 2020.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MANTOAN, M.T.E. Abrindo as Escolas Às Diferenças. In: MANTOAN, M.T.E. (org.) **Pensando e Fazendo Educação de Qualidade**. São Paulo: Moderna, 2003. (Educação em pauta – Escola & Democracia).

MANTOAN, M.T.E. Abrindo as Escolas Às Diferenças. In: MANTOAN, M.T.E. (org.) **Pensando e Fazendo Educação de Qualidade**. São Paulo: Moderna, 2003. (Educação em pauta – Escola & Democracia).

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M.T.E; PRIETO, R.G. ARANTES, Valéria Amorim (org). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas, 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. (orgs). **Escola inclusiva**. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2002

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

MONTEIRO, A.P.H.; MANZINI, E.J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.14, n.1, p. 35, 2008.

NAZARI, A. C. G. **Educação Especial na Produção Acadêmica do PPGED/UFU:** das contradições às proposições. Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia, MG, 2019.

NEVES, T. R. L. O Movimento de Auto-advocacia e a Educação para a Cidadania. In: PALHARES, M. S; MARINS, S. C. (orgs). **Escola Inclusiva**. São Paulo: EdUFSCar, 2002.

NOTA TÉCNICA 01/2018. **Sistema Nacional de Índices de Preços ao Consumidor**. SNIPC. Abrangência geográfica. Disponível em: [https://ftp.ibge.gov.br/Precos\\_Indices\\_de\\_Precos\\_ao\\_Consumidor/Sistema\\_de\\_Indices\\_de\\_Precos\\_ao\\_Consumidor/Notas\\_Tecnicas/snipc\\_nota\\_tecnica\\_2018\\_01\\_2018\\_0321.pdf](https://ftp.ibge.gov.br/Precos_Indices_de_Precos_ao_Consumidor/Sistema_de_Indices_de_Precos_ao_Consumidor/Notas_Tecnicas/snipc_nota_tecnica_2018_01_2018_0321.pdf). Acesso em: 2 de out. 2020.

OLIVEIRA, L. P. F. **Manual para elaboração projetos de pesquisa e dissertações**. São Mateus: Faculdade Vale do Cricaré, 2019, p. 18)

OSTI, A. BRENELLI, R Palermo. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF [online]**. 2013, vol.18, n.3, pp.417-426.

PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. **Escola inclusiva**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

REGO, T. C. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In M. K. Oliveira, D. T. R. Souza & T. C. Rego (Orgs.), **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2012.

SÁNCHEZ, P. A. **A educação inclusiva:** um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Brasília, p.07-18, out/2005.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicol. estud. [on-line]**. 2005, vol.10, n.2, pp.227-234. ISSN 1807-0329. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722005000200009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722005000200009&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 10 de jan. 2021.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente** – Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez. 2000. p. 107. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5593695/mod\\_resource/content/1/Semana%2012%20-%20SANTOS%2C%20Boaventura%20de%20Souza.%20A%20Cr%20C3%ADtica%20da%20Raz%20C3%A3o%20Indolente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5593695/mod_resource/content/1/Semana%2012%20-%20SANTOS%2C%20Boaventura%20de%20Souza.%20A%20Cr%20C3%ADtica%20da%20Raz%20C3%A3o%20Indolente.pdf). Acesso em 12 de abril de 2021.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, S. Educação Especial: entre a técnica pedagógica e a política educacional. In: SILVA, S.; VIZIM, M. **Educação Especial:** múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

SILVEIRA, D. T. CÓRDOVA, F. P. A pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E., SILVEIRA, D. T. (Org.); Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – **Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS**. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SILVEIRA, C. M. **Professores de alunos com deficiência visual: saberes, competências e capacitação**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2898/1/000421421Texto%2BCompleto-0.pdf>. Acesso em: 2 de maio de 2021.

STAINSBACK, S.; STAINSBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 06, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: Unesco, 1994.

UNICEF. **Situação Mundial da Infância - Crianças com Deficiência**. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/pt/PT\\_SOWC2013.pdf](https://www.unicef.org/brazil/pt/PT_SOWC2013.pdf). Acesso em: 09 ago. 2020.

VALE, M. H. F.; GUEDES, T. R. Habilidades e competências do professor frente à inclusão. In: NUNES SOBRINHO, F. de P. (Org.). **Inclusão educacional - pesquisa e interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología**. Obras escolhidas. Vol. 5: Madrid: Visor, 2003.

WERNECK, C. **Acorda Monstro!** Escritos da Criança, (5), 1998.

## **APÊNDICES**

### **APÊNDICE A – PROPOSTA DE FORMAÇÃO TÉCNICO-PEDAGÓGICO COM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL VISANDO O APERFEIÇOAMENTO DA INCLUSÃO ESCOLAR**



**FACULDADE VALE DO CRICARÉ**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO  
– MESTRADO PROFISSIONAL**

#### **PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**Rita Maria Fernandes Leal Moreira Cacemiro**

Produto da Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Edmar Reis Thiengo

**São Mateus-ES**

**2021**

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	03
2. INCLUSÃO COMO PRÁTICA DOCENTE .....	04
3. FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	08
4. PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA .....	13
5. CONCRETIZAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA .....	18
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	25
REFERÊNCIAS.....	26

## APRESENTAÇÃO

Este produto educacional é resultado da pesquisa intitulada “Atendimento Educacional Especializado sob a ótica dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental”, desenvolvida no Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional, da Faculdade Vale do Cricaré (FVC).

O tema central da pesquisa é à inclusão escolar e o trabalho entre profissionais que atuam diretamente no processo escolarização dos alunos público-alvo da educação especial. O objetivo principal foi compreender a percepção dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado. O foco do estudo advém de inquietações oriundas do trabalho como docente atuante na modalidade da Educação Especial.

Como um dos objetivos apresentados na pesquisa seria a elaboração e o desenvolvimento de um processo de formação continuada inspirado na perspectiva da educação inclusiva, a qual Mantoan referencia como “Na base de tudo está o princípio democrático da educação para todos, e que só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, e não apenas em alguns deles (os com deficiência)” (2003, p. 57, grifos da autora).

Os estudos realizados nessa pesquisa ressaltaram a necessidade de promover capacitações para os docentes, visando uma legítima inclusão, o que ficou evidenciado nas observações feitas das análises resultantes. Ficou evidente também a necessidade de promover formações e, assim, por meio delas, os docentes possam ampliar os conhecimentos necessários, para que a prática pedagógica em conjunto com os profissionais de apoio da educação especial e equipe pedagógica favoreça a aprendizagem, com a construção efetiva de conhecimentos para além da escola.

Nesse contexto, este produto final tem como foco a formação continuada em serviço, desenvolvendo processos em contexto da prática profissional com o intuito de compreender os pressupostos do atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial e temáticas relacionadas à escolarização dos alunos.

## 2. INCLUSÃO COMO PRÁTICA DOCENTE

A Educação Especial e Inclusiva tem sido tema recorrente em pesquisas brasileiras e figura em ações de políticas públicas educacionais, devido à urgência de conhecer a temática e a emergência de implantar programas envolvendo a acessibilidade, o currículo, as práticas pedagógicas no cotidiano das escolas públicas e privadas de todo o Brasil. Essas e outras bonanças visam à inclusão da pessoa com deficiência, para que ela possa atuar de maneira autônoma, reflexiva, crítica, em resumo, plena na sociedade.

A proposta de inclusão escolar das pessoas com deficiência na escola comum da rede regular de ensino vem estimulando os educadores a pensar, refletir, investigar e questionar a realidade atual, além de trazer inquietações devido às lacunas nos processos de capacitação e formação para trabalhar com os alunos dentro da heterogeneidade. Desse modo, a sociedade é guiada pelos princípios da identidade e da igualdade de condições, mas se torna excludente pelo princípio da diversidade. Resta, então, dialogar e compartilhar experiências que envolvam a temática da educação especial, para que todas as lacunas sejam preenchidas.

Na atual perspectiva da educação inclusiva, almeja-se que o aluno inserido ingresse na escola comum e que nela permaneça com igualdade de oportunidades, para que assim possa desenvolver-se como os demais alunos que compõem a escola do século XXI (ANTUNES, RECH e ÁVILA, 2016, p. 173).

Como descrito por Mantoan (2003, p.53), “Incluir é necessário, primordialmente, para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras”. Contudo, dificuldades de locomoção, expressão e comunicação são alguns dos obstáculos encontrados pelas pessoas com deficiência que afetam diretamente sua qualidade de vida, convívio social, rotina escolar, desenvolvimento pessoal e profissional. É importante destacar que essas pessoas têm o direito de ingressar em diversos ambientes sociais e de frequentar a escola, assim como as outras crianças sem deficiência.

Para Mantoan (2006, p.23), os “espaços educacionais não podem continuar sendo lugares da discriminação”. Sendo assim, o principal desafio para a equipe

escolar é compreender as barreiras de aprendizagem dos alunos, a fim de proporcionar educação a todos de forma inclusiva. E para oferecer educação de qualidade e justa a todos os alunos, incluindo disciplinas do PAEE, as escolas precisam capacitar, preparar, organizar, em suma, se adaptar.

Perante essas colocações, é imprescindível buscar caminhos para superar tais lacunas, de forma a educar de maneira inclusiva e com igual oportunidade a todos os alunos, tendo em vista o direito constitucional de garantir educação para todos. Vale lembrar que existem diversos marcos legais que amparam a educação especial.

Falar em inclusão remete à ideia de “todos” os alunos em salas de aula comum compartilhando do mesmo aprendizado, recebendo o mesmo conteúdo teórico. Aparecem os alunos com deficiência usufruindo de materiais pedagógicos adaptados, contando com o apoio dos colegas e dos profissionais que os rodeiam professores e docentes especializados. Contudo, a realidade é bem diferente e precisa ser enfrentada.

A possibilidade de se ensinar todos os alunos, sem discriminações e sem práticas do ensino especializado, deriva de uma reestruturação do projeto pedagógico-escolar como um todo e das reformulações que esse projeto exige da escola, para que esta se ajuste a novos parâmetros de ação educativa (MATOAN, 2003, p. 64).

Para Prieto (2006), uma das tarefas para tornar a educação um espaço de aprendizagem e direito de todos é identificar, constantemente, as intervenções e ações desencadeadas e/ou aprimoradas, isso acontece ao pensar em propostas pedagógicas, processos avaliativos, formas de trabalho, metodologia aplicada e interação entre os atores envolvidos no processo.

Dentro do padrão ideal de inclusão, a relação entre professores regentes e professores especializados constitui um amplo diálogo, com troca de ideia e saberes. Entretanto, a realidade escolar vivenciada é uma prática que ainda não contempla a pluralidade de seus educandos, nem favorece esse diálogo entre os profissionais envolvidos no processo.

Como aponta Hermes (2006), a inclusão escolar pode ser entendida como uma prática que opera na condução da conduta de si e dos outros, a fim de promover a permanência e a participação constante dos sujeitos na escola e na

sociedade inclusiva. Ressaltamos, então, a importância de pensar e promover a inclusão escolar como garantia de acesso, de permanência e aprendizagem e, nesse sentido, é preciso promover um trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de AEE, de forma a estabelecer uma relação de envolvimento entre os profissionais e os alunos com deficiência. Isso porque o professor regente é o docente designado a assumir a turma e o professor especializado, por ter uma especialização, é o responsável pelo Atendimento Educacional Especializado.

Documentos normativos publicados após e com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI) de 2008, a qual foi um grande avanço pelo direito de uma educação inclusiva e de qualidade, entende educação especial como aquela ofertada não mais separadamente da escola regular, mas harmonizada, e foi proposta para ofertar recursos e serviços destinados a permitir a ampla aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial na classe comum e por meio do AEE.

Essas normativas afirmam que o AEE tem a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar barreiras e possibilitar a plena participação dos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, conduzindo-as à autonomia e à independência dentro e fora da escola.

O Plano Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 é um documento muito importante no processo, está fundamentada na Política Nacional de Educação, e destaca as características do processo de integração educacional, baseando-se no pressuposto da educação especial e marcando o acesso à educação inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

É fundamental que os docentes da sala comum saibam como podem contar com o apoio do docente do AEE para melhorar a aprendizagem do aluno. Contudo, continua sendo um desafio o trabalho em conjunto, bem como construir uma escola inclusiva, pois os professores da sala comum, geralmente, pensam que ensinar os alunos com deficiência é somente responsabilidade do professor especialista. Assim, é imprescindível pensar em como podem trabalhar juntos em favor aos alunos com deficiência, pensar em como incluir os alunos PAEE.

Nesse sentido, é mudar a prática pedagógica atual, buscar novos recursos e elaborar novas estratégias para envolver esses alunos nos contextos de aprendizagem, reforçando o significado e dando objetivo ao trabalho do AEE ao apoiar o trabalho do aluno na escola. Isso passa pelo diálogo, para que a escola tenha condições de protagonizar ações pedagógicas e, dessa forma, garantir o direito de aprender do aluno.

Nessa perspectiva, Borges afirma que “[...] uma escola inclusiva, também, é aquela que pensa de forma coletiva, que constrói suas possibilidades por meio de um processo educativo comum e participativo” (BORGES, 2020, p. 40). Por conseguinte, retorna-se ao ponto de que o AEE não pode ser feito somente nas salas de recursos multifuncionais, mas nas mais diversas atividades da escola, nos planejamentos, conselhos de classes, sala de aula comum, precisa ser pensado como ação pedagógica, como uma das possibilidades de viabilização e apropriação de conhecimento no contexto escolar.

O professor da sala comum é um elemento central para a melhoria da educação, por esse motivo, sua formação está no centro das discussões e um dos seus objetivos é transcender os principais problemas encontrados nas escolas, pois a inclusão dos alunos com deficiência exige práticas diferenciadas e conhecimentos sobre o processo inclusivo, sendo que essas exigências movimentam o âmbito educacional, por este motivo precisamos criar possibilidades de formação para que esses professores tenham capacidade de atender o PAEE.

Os professores preparados precisam de habilidades para compreender as necessidades educacionais específicas dos alunos e para tornar a ação pedagógica mais flexível para atender às suas necessidades específicas. Deste modo, as possibilidades de construção de conhecimentos sobre o processo de implementação da política de educação inclusiva, traçando caminhos para a sua

adaptação e verdadeira implantação na prática escolar é uma ação coletiva, bem como a discussão de casos, a socialização das experiências exitosas no coletivo, podem ser uma ótima ferramenta e são formas de pensar ações que podem facilitar o processo de inclusão.

Nesta mesma direção de se preocupar com os processos de inclusão e exclusão, Hermes afirma que é “O momento para tratar da emergência desse serviço na escola inclusiva, especialmente, na formação continuada dos docentes” (2019, p. 70). Diante disso, reafirmamos que é preciso, como escola, promover momentos formativos que contemplem o professor regente e o professor de apoio, por meio de um amplo diálogo, com intercâmbio de ideias, aconselhamentos e trocas de ideias e saberes, visando uma prática escolar que favoreça a pluralidade de seus alunos de forma dialógica entre seus envolvidos.

### **3. FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Nas últimas décadas houve grandes avanços e muitas mudanças no âmbito da inclusão, principalmente, com os documentos normativos publicados a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a própria normativa. A educação especial, anteriormente, era substitutiva da escola comum, ou seja, o aluno com deficiência tinha uma determinada escola/espço para ele, após a chegada de “todos” na escola, todos os grupos sociais, todas as pessoas tiveram direto, acesso e permanência a escola comum.

Com isso, educação especial deixou de ser substitutiva e passou a ser uma modalidade que apoia, que transversaliza, que colabora disponibilizando condições de aprendizagem para os alunos com deficiência. Ela apoia a educação escolar atendendo um grupo de alunos específico, pessoas público-alvo da educação especial (deficiência, transtorno global de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação), integra uma rede que propicia condições de permanência e de aprendizagem, envolvendo formação de professores, materiais pedagógicos fundamentais para apoio, bem como profissionais preparados como professores de AEE, cuidadores e intérpretes, para eles tenham condições equiparadas de aprender como o restante os alunos.

A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem, indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminação nem espaços segregados de educação (MANTOAN, 2006, p. 23).

A partir do momento que um aluno com deficiência faz parte da escola, ele passa a fazer parte de um todo, ele é aluno da escola, de uma sala de aula, ele está sob a responsabilidade de um grupo de professores e não só da educação especial, que está para trabalhar junto, para colaborar e para pensar junto e favorecer acessibilidade ao conhecimento.

Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser domínio apenas de alguns “especialistas”, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos (PRIETO, 2006, p. 58).

Desse modo, a construção dos saberes docentes deve ser voltada para uma formação fundamentada no trabalho com a diversidade e equidade, em uma perspectiva inclusiva, e a equipe escolar precisa criar espaços educacionais que sejam adequados a todos os alunos, considerando suas peculiaridades, tempos de aprendizagem e pluralidade, visando estimular seu desenvolvimento. É relevante, portanto, a escola refletir sobre sua proposta pedagógica e buscar meios de aperfeiçoá-la, de forma a proporcionar uma educação inclusiva, uma vez que incluir é oportunizar que todos participem e que tenham igualdade de oportunidades.

Essas premissas estão na perspectiva dos estudos de Mantoan (2003, p. 89) no qual nos inspiramos para esta proposta formativa.

O sucesso dessa proposta de formação nas escolas aponta como indicadores: o reconhecimento e a valorização das diferenças, como elemento enriquecedor do processo de ensino—aprendizagem; professores conscientes do modo como atuam, para promover a aprendizagem de todos os alunos; cooperação entre os implicados no processo educativo, dentro e fora da escola; valorização do processo sobre o produto da aprendizagem; e enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitam a construção coletiva do conhecimento.

Assim, é fundamental estabelecer diálogos que relacionem a teoria aprendida pelo professor da sala de recursos nos processos formativos e a prática educacional desenvolvida pelo professor da classe comum. Para tanto, apresentamos uma

proposta de formação continuada, na qual se pretende discutir a ideia de uma inclusão escolar possível e concreta.

A experiência formativa, de acordo com Santos (2007, p. 20), “[...] não é simplesmente de um conhecimento novo que necessitamos; o que necessitamos é de um novo modo de produção de conhecimento. Não necessitamos de alternativas, necessitamos é de um pensamento alternativo às alternativas”. Cabe pontuar que valorizar a escola como o lócus da formação contínua e tendo como base as dificuldades, as lacunas, as possibilidades apontadas pelos professores e demais sujeitos envolvidos é início da construção coletiva de processos formativos.

Nas palavras de Freire (1996, p. 39), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Nesse contexto, pensa-se em ações de formação que buscam contribuir para refletir, (re)inventar e avaliar seus saberes-fazeres nas práticas pedagógicas, na interação com o atendimento educacional especializado em sua pluralidade e em possibilidades de ação. E também buscam, coletivamente, novos-outras caminhos possíveis, promovendo nos participantes distintas maneiras de lidar com os conhecimentos acerca do tema pesquisado por este estudo.

Se um aluno não vai bem, seja ele uma pessoa com ou sem deficiência, o problema precisa ser analisado com relação ao ensino que está sendo ministrado para todos os demais da turma. Ele é um indicador importante da qualidade do trabalho pedagógico, porque o fato de a maioria dos alunos estar se saindo bem não significa que o ensino ministrado atenda às necessidades e possibilidades de todos (MATOAN, 2003, p. 87).

A formação continuada de professores nessa perspectiva da educação inclusiva tem como base a interação entre os docentes ativos diretamente no processo de escolarização dos discentes, pois é por meio dessas interações que os sujeitos envolvidos nesse processo poderão, com o outro, compreender, aprender, inferir e adquirir novos conhecimentos e percepções, pois como afirma Freire, [...] a gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática (1991, p. 58).

Esta proposta de formação continuada em serviço fundamenta-se em Mantoan: “Uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que

também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional” (2003, p. 81). É o que se pretende, motivar os docentes para que a escola não seja mais a mesma, porém construir uma escola para todos, sem distinção.

E nesse designer citado por Mantoan é que foi pensado o modelo de formação proposto, isto é, de forma operacional e prático, ofertado de forma colaborativa, participativa, visando um aprendizado fundamentado na prática do professor, visando provocar um olhar crítico e reflexivo sobre suas práticas, e (re)significá-las. Um dos objetivos da formação é legitimar ou questionar, continuamente, o conhecimento colocado em prática, ou seja, tornar o professor ativo e reflexivo nesse processo, que não aceita passivamente os conhecimentos teórico-práticos engessados por um percurso longitudinal.

Este produto educacional como formação continuada em serviço destina-se aos docentes de qualquer modalidade educacional, pois está focado no ideal inclusivo, com metodologias reflexivas das práticas do “chão da escola”. Portanto, esta construção poderá ser útil tanto para a formação em contexto de trabalho, tendo como agente formador a equipe gestora ou técnica pedagógica em âmbito escolar, quanto por formadores de professores de Secretarias Municipais de Educação ou, ainda, por docentes que atuam na Educação Especial que, colaborativamente, trabalham com os demais profissionais e estão preparados para atuar nessa área.

Nesse contexto, os processos de formação propostos na pesquisa de mestrado podem ocorrer de diversas formas e por meio de variadas vivências, em momentos de planejamento com os professores regentes de classe comuns e docentes da Educação Especial, reuniões com a equipe técnico-pedagógica, dias de estudo com as professoras especializadas, momentos de formação previstos em calendário escolar, encontros de formação com as famílias dos estudantes, ações de aprimoramento da rede, promovendo workshops e oficinas, ações educativas propostas pelas escolas em seus projetos político-pedagógicos.

Nesse sentido, Prieto (2006, p. 56) considera que: “A formação de profissionais da educação é tema de destacado valor quando a perspectiva do sistema de ensino é garantir a matrícula de todos os alunos no ensino regular, particularmente na classe comum”. Dessa forma, vale destacar que para a

permanência do aluno com deficiência na escola regular é preciso ofertar formação para todos os profissionais da educação que atuam no desenvolvimento de práticas educacionais em inclusão.

Diante disso, por meio da presente proposta de formação continuada, pretendemos discutir a concepção da perspectiva da educação inclusiva, visando flexibilizar o currículo, novas ideias sobre aprendizagem, novas e adequadas didáticas, diferentes modos de olhar a todos. E também discutir a concepção deles referente à função social da escola e dos professores, para que compreendam e utilizem o atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial.

Para isso, é fundamental refletir acerca da diferença sob outro ponto de vista, não como um empecilho ou dificuldade, mas como uma potência da existência que nos desafia a criar estratégias para que os alunos público-alvo da educação especial tenham acesso à aprendizagem de maneira a equilibrar os pressupostos da igualdade e da diferença, ou seja, de forma igualitária e condizente com suas necessidades.

Nesse sentido, a ideia é adequar as práticas pedagógicas dos professores da sala de recursos, direcionadas às pessoas com deficiência, às práticas de toda a equipe escolar, com o intento de formar escolas inclusivas, por meio da capacidade adquirida pelos professores para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos PAEE. Além de responder e ultrapassar as necessidades sociais e históricas, superando a discriminação, a exclusão, bem como promover a aplicando novas práticas de ensino e transformando-as em ações educacionais, sendo portador da mudança social que concretiza a equidade, a dignidade e a cidadania.

#### 4. PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Esta proposta de formação continuada em serviço foi elaborada com base no estudo realizado na pesquisa de mestrado e contemplará situações observadas na análise da pesquisa, cujo foco principal é a educação inclusiva, por meio de momento de estudos, reflexão de seus saberes-fazer nas práticas pedagógicas e na interação com o atendimento educacional especializado. Objetiva propiciar ao docente a vivência de propostas de ensino, na condição de estudante, para ampliar seu repertório de conhecimentos teóricos e práticos, podendo alcançar a elaboração de práticas.

A essência da aprendizagem é que, para ensinar ou aprender, é preciso ativar a rede cognitiva (o que aprender?), a estratégica (como?) e a emocional (por quê e para quê?). Essa abordagem reflete um modelo prático projetado para aumentar as oportunidades de aprendizagem de cada aluno, baseado em planos de ensino contínuo, no uso de metodologias diversificadas com mídias digitais e planejamento, somado à rede de apoio especializada.

Nesse sentido, a participação de todos os atores educacionais é fundamental para identificar e romper barreiras que inviabilizam o trabalho colaborativo no ambiente escolar, ferramenta importante para o progresso do trabalho pedagógico. Isso requer parceria e flexibilização. Assim, essa ação não se resume aos docentes, mas abrange os demais profissionais e requer apoio das famílias dos estudantes e das ações integradas ao todo.

Uma escola que atua na perspectiva da educação inclusiva reflete sobre o outro, pergunta o porquê o aluno está aprendendo isso, onde ele utilizará na sociedade, como esse conhecimento criará outras possibilidades de vida, abrindo caminhos, como afirma Freire (2005, p. 45), “[...] tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar”.

Corroborando com essa ideia, para Hermes (2019, p.22), “A escola regular deve ser o lugar de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos da Educação Especial, independente dos graus de comprometimento dos alunos que sempre terão à disposição o AEE”.

Em suma, esta formação organizar-se-á em encontros propostos no planejamento ou em momentos de estudo definidos pela instituição, que poderão

acontecer mensalmente ou semestralmente. Sendo assim, o projeto de formação proposto neste material pode ser aplicado da seguinte forma:

## **EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS E CAPACITAÇÃO**

Neste momento, entendido como o ponto de partida do processo pedagógico, será apresentado aos professores o objetivo principal da formação, sendo este: “Proporcionar práticas inclusivas na escola que vá ao encontro das reais necessidades de escolarização, com foco em conhecimentos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar barreiras, proporcionando a plena participação dos estudantes PAEE”. Deve ser ressaltada a importância da interação e a troca de experiências durante os encontros.

Dessa forma, devem trazer para a capacitação todas as vivências e experiências que já têm sobre o conteúdo a ser abordado, podendo ser desenvolvido da seguinte maneira: inicialmente, é importante que o formador apresente a proposta formativa aos professores, sendo este um momento de conquista e de aproximação, em seguida; exibir vídeo motivacional correlacionado à temática. Após esse momento, o formador poderá instigar com perguntas orientadoras os docentes acerca do tema abordado, para que comecem a analisar o próprio conhecimento sobre a temática e suas práticas.

Essa dinâmica objetiva conhecer um pouco mais cada professor, suas crenças, anseios, dificuldades, necessidades, a sua relação com a perspectiva inclusiva e acerca do processo formativo a ser vivenciado. Esse instrumento servirá como base para planejar as outras ações da formação.

O segundo ponto abordado refere-se ao momento de questionar o tema em estudo, como também de preparar o professor para a próxima etapa, a operacionalização para a construção e a elaboração de conceitos científicos. O processo de problematização se estabelece no decorrer do primeiro momento de formação proposto, pois o processo de problematização acontece quando os docentes refletem suas experiências com exatidão.

Essa é uma das fases cruciais do processo, pois é o elemento-chave da transição entre a teoria e a prática, ou seja, entre as atividades rotineiras e a cultura constituída, é quando se começa a trabalhar com conteúdo sistematizado, momento em que a prática é questionada, analisada e interrogada.

Para garantir o sucesso da formação, a equipe e, principalmente, o formador deve estar sempre atento aos seguintes pontos:

- O envolvimento e a dedicação de toda a equipe pedagógica são essenciais, sobretudo do profissional da sala de recursos. Ele sabe melhor do que ninguém a realidade de cada estudante com deficiência.
- O tempo estipulado para ambas as etapas será definido pela equipe, de acordo com o desenvolvimento do grupo.
- Para que a escola tenha uma proposta educativa inclusiva, a formação deve perpassar por todos os turnos e envolver todos os professores de todos os componentes curriculares, além da equipe gestora da escola.
- O cenário ideal seria organizar uma rotina de planejamento coletivo, de forma que todos estejam presentes, em que, na 1ª etapa, o grupo faria os estudos para se apropriar da metodologia e, posteriormente, na 2ª etapa, guiados pelo professor da educação especial, o grupo passaria a produzir/elaborar o Plano de Desenvolvimento Individual ou uma atividade e avaliação, para serem trabalhadas na perspectiva inclusiva. Contudo, considerando o cotidiano da escola, essa sugestão pode ser adaptada, de acordo com a realidade escolar, desde que haja uma rotina estabelecida.

### **CONHECIMENTO PARA FORMAÇÃO**

Esta etapa de formação tem como base a reflexão sobre a prática e a leitura dos professores e discussão de textos com foco na prática pedagógica. Textos que possam estimular reflexões e pesquisas acerca de sua própria prática, de se tornar professor reflexivo e que sustentam a prática docente. É nesse momento, com auxílio do formador docente, que o conteúdo teórico é colocado à disposição para a aprendizagem do conhecimento científico, ao se apropriar do conhecimento social e historicamente produzido.

Ainda, pode-se fazer uma breve exposição teórica sobre o conceito de inclusão e apresentar as principais leis, com trechos de textos bases, como: “Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?” (MANTOAN, 2003), “A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para inclusão escolar” (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017), e “Política Nacional

de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008). Podem ser abordadas com pontos de reflexão envolvendo as práticas educativas atuais e a importância da docência compartilhada.

### CONCRETIZAÇÃO PRÁTICA

Este passo, o da instrumentalização, é mediado pelos recursos pedagógicos, pelas Tecnologias Digitais<sup>3</sup> e pelo Trabalho colaborativo. Essa instrumentalização de ocorrer de forma integrada, teoria e prática. Assim, na sequência de atividades, de forma sistemática, os docentes podem ser convidados pela professora de AEE a conhecer as individualidades dos alunos especiais e o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Dessa forma, é possível que os docentes trabalhando em conjunto construam o Plano de Desenvolvimento Individual ou atividade e avaliação para os alunos PAEE da escola.

Com esse conhecimento, algumas dúvidas podem surgir, serem colocadas em discussão e pesquisadas em seguida na internet em sites previamente selecionados pelo formador, em busca de respostas. Após a pesquisa e a consolidação do conceito, os professores precisam elaborar o documento sugerido.

Nesse momento, os professores praticam e exercitam os conhecimentos que aprenderam na formação, é o momento em que os alunos serão expostos à integração cotidiana, do científico, teoria e prática. É o momento em que deve acontecer a sistematização da aprendizagem, mas a aprendizagem não ocorre apenas nessa fase, mas também a cada nova ação de professores e alunos. Também é o momento em que os docentes colocarão em prática o que aprenderam nas etapas anteriores por meio da elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual, aulas inclusivas, metodologia diferenciada ou outro produto que fica a critério do formador desenvolver com os seus formandos.

---

<sup>3</sup> Na etapa destinada à produção/elaboração do PDI ou atividade e avaliação, sugere-se que os professores utilizem formas variadas para apresentar os conteúdos, preferencialmente, inserindo as tecnologias digitais (como *smartphones*, *tablets*, *notebooks* etc.) nas atividades, uma vez que elas viabilizam caminhos de aprendizagem acessíveis, por meio de aplicativos de leitura, de voz, de imagem etc., favorecendo, assim, o desenvolvimento dos professores em formação. Isso permite atender as especificidades e as limitações de cada aluno, com deficiência ou não.

## **SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO**

Nesta etapa do processo formativo, os professores em formação podem ser convidados a escreverem ou narrarem à experiência formativa e reflexiva, narrando suas aprendizagens, afetos e desafetos, angustias, desejos e as contribuições que aquele processo formativo proporcionou.

É o momento do curso de formação continuada em serviço que o professor demonstra o conhecimento adquirido, que o ajuda a se modificar intelectual e qualitativamente em relação aos pressupostos teórico-práticos vivenciados durante as ações de formação. Nessa perspectiva, com a finalidade de compreender a perspectiva inclusiva e novas/outras ideias sobre as práticas pedagógicas inclusivas em colaboração com os professores especializados, o último momento da formação pode ser relacionado com a socialização ou o compartilhamento.

Por fim, é nesse momento que os docentes podem socializar seus planos de educação inclusiva com base nos conhecimentos que aprenderam durante o processo de formação, relatar a experiência de formação que adquiriram e as mudanças que fizeram em suas práticas de ensino, bem como o conhecimento adquirido, as contribuições fornecidas e outros conceitos estabelecidos por meio de treinamento contínuo no trabalho.

## 5. CONCRETIZAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA

A sequência de atividades para o momento formativo foi inspirada em uma oficina ou workshops, sendo propostas duas sugestões de formação continuada em serviço.

### PRIMEIRA SUGESTÃO DE FORMAÇÃO

#### 1º Momento

Explicar para o grupo docente o objetivo principal da formação, ressaltando a importância da interação durante o encontro e a troca de experiências que haverá, sendo este: “Proporcionar práticas inclusivas na escola que vá ao encontro das reais necessidades de escolarização, com foco nos conhecimentos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar barreiras, proporcionando a plena participação dos estudantes PAEE”. Para iniciar com o tema é sugerido começar com o vídeo “INCLUSÃO X INTEGRAÇÃO”.

- Explicar que será solicitado a elaboração colaborativamente com o docente especializado do PDI.
- E no próximo passo fazer as perguntas orientadoras sugestivas:
  - Qual a importância dessa proposta formativa para a educação inclusiva?
  - O que a equipe escolar pretende alcançar com esses momentos de estudo?
  - Quais os impactos que essa abordagem metodológica pode causar na escola em relação ao cenário atual?
  - Quais os impactos da proposta sobre a comunidade escolar externa à escola?
- Apresentação do vídeo: “Cordas” ou “Os olhos do pianista”.
- Diálogo: Como professor, o que posso fazer para garantir a participação e a aprendizagem de todos os estudantes que estão na minha sala de aula?

## **2º Momento**

- Iniciar a leitura dos textos bases:
  - “Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?” (MANTOAN, 2003)
  - “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008).
- Reflexão sobre a prática: discutir, levando-os a meditar e relacionar suas práticas a partir da acessibilidade, docência compartilhada, AEE, apresentar novas condutas educativas que visam atender os alunos PAEE.

## **3º Momento**

Este momento dará início ao planejamento colaborativo com o(a) docente da Educação Especial ou o pedagógico, será apresentado aos professores o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e o documento de identificação do aluno.

Na sequência, em forma de oficina, poderá ser realizada a elaboração prática do PDI por grupo de professores para determinado aluno que eles têm em sala de aula. Provavelmente, o tempo não será suficiente para terminarem do documento, podendo ser dado um prazo para elaborá-lo, lembrando que os docentes precisarão de acompanhamento individualizado para isso.

Primeiro passo para uma aula inclusiva é ter um planejamento colaborativo, dando atenção para o benefício e para atender às necessidades de cada aluno, considerando e pensando em diversas formas metodológicas para apresentar as aulas e explorar o currículo, tornando-o acessível a todos, garantindo o objetivo da inclusão, ou seja, que todos os discentes tenham as mesmas condições de socialização e desenvolvimento de habilidades cognitivas e competências socioemocionais.

Ao desenvolver estratégias educacionais inclusivas, a escola também incentiva a reflexão sobre a importância de respeitar a diversidade, o que reflete na estruturação de uma sociedade mais justa com equidade.

Portanto, a escola deve considerar as necessidades individuais e adaptar sua organização, de acordo com os limites dos alunos, tanto motor quanto mental, levando em consideração a individualidade e respeitando o ritmo de conhecimento, a condição emocional e as gerais de aprendizagem.

Nesse contexto, o PDI é um agrupamento de estratégias pedagógicas elaboradas para atender às necessidades dos alunos com deficiência, podendo ser utilizado também por aqueles com dificuldade de aprendizagem, incapacidade específica como dislexia, dislalia e TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade). Esse instrumento é uma ferramenta indispensável para estratégias pedagógicas, pois orienta os professores sobre como lidar com alunos que possuem diferentes necessidades educacionais, valorizando a individualidade de cada um.

#### **4º Momento**

Nesta etapa final de sistematização do conhecimento, os cursistas farão seus apontamentos sobre a formação, sobre o conhecimento adquirido, pontos positivos e negativos da proposta, visando sempre buscar o melhor, também será o momento em que eles farão a exposição do aprendizado adquirido e de sua experiência formativa, deixando-os a vontade para interagir e narrar.

#### **AVALIAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO**

O processo avaliativo será feito ao longo do desenvolvimento da proposta, por meio da troca de experiências, sempre realizada pelo professor da sala de recursos ou o pedagógico, e os demais docentes terão a oportunidade de expressar suas opiniões e esclarecer dúvidas.

## SEGUNDA SUGESTÃO DE FORMAÇÃO

### 1º Momento

- Explanar para o grupo docente o objetivo principal da formação, ressaltando aos cursistas a importância da interação durante o encontro e a troca de experiências, sendo este: “Proporcionar práticas inclusivas na escola que vá ao encontro das reais necessidades de escolarização, com foco nos conhecimentos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar barreiras, proporcionando a plena participação dos estudantes PAEE”. Para iniciar com o tema é sugerido começar com o vídeo “INCLUSÃO X INTEGRAÇÃO”.
- Explicar que será solicitado uma elaboração colaborativamente com o docente especializado de atividades e avaliação na perspectiva inclusiva.
- No próximo passo, fazer as perguntas orientadoras sugestivas:
  - Qual a importância dessa proposta formativa para educação inclusiva?
  - O que a equipe escolar pretende alcançar com esses momentos de estudo?
  - Quais os impactos que essa abordagem metodológica pode causar na escola em relação ao cenário atual?
  - Quais os impactos da proposta sobre a comunidade escolar externa à escola?
- Apresentação do vídeo: “As cores das flores”, “Somos Todos Iguais - Inclusão Social” ou “Dislexia”.
- Diálogo: Como professor, o que posso fazer para garantir a participação e a aprendizagem de todos os estudantes que estão na minha sala de aula? O vídeo “As cores das flores” e “Dislexia” permite refletir sobre a prática cotidiana considerando a questão da permanência e da aprendizagem, o planejamento e a avaliação da atividade, entre outras informações expostas no vídeo.

### 2º Momento

- Iniciar a leitura dos textos bases:

- “Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?” (MANTOAN, 2003).
  - “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008).
  - “A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para inclusão escolar” (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017).
- 
- Reflexão sobre a prática: discutir, levando-os a meditar e a relacionar suas práticas a partir da acessibilidade, docência compartilhada, AEE; apresentar novas condutas educativas que visam atender os alunos PAEE e atividades baseadas no desenho universal na aprendizagem (DUA) com planejamento colaborativo.

### **3º Momento**

Neste momento começará o planejamento colaborativo com o(a) docente da Educação Especial ou o pedagógico, será apresentado aos professores o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e o documento de identificação do aluno.

Logo após, em forma de oficina poderá ser realizado por grupo de professores ou individual a elaboração prática de planejamento, atividades ou avaliação na perspectiva inclusiva. Para a prática de planejamento e de como aplicar o DUA na atividade ou avaliação, os docentes precisarão do acompanhamento individualizado e de exemplos para confecção do mesmo.

Primeiro passo para uma aula inclusiva é ter um planejamento colaborativo, dando atenção para o benefício e para atender às necessidades de cada aluno, considerando e pensando em diversas formas metodológicas para apresentar as aulas e explorar o currículo, tornando-o acessível a todos, garantindo o objetivo da inclusão, ou seja, que todos os discentes tenham as mesmas condições de socialização e desenvolvimento de habilidades cognitivas e competências socioemocionais.

Ao desenvolver estratégias educacionais inclusivas, a escola também incentiva a reflexão sobre a necessidade de respeitar a diversidade, o que reflete na estruturação de uma sociedade mais justa com equidade.

Portanto, a escola deve considerar as necessidades individuais e adaptar sua organização, de acordo com os limites dos alunos, tanto motor quanto mental, levando em consideração a individualidade, respeitando o ritmo de conhecimento, a condição emocional e as gerais de aprendizagem.

Orientação para planejamento e atividade/avaliação inclusiva:

- Procure sempre conhecer os alunos e suas necessidades
- Compreenda as necessidades e as habilidades da classe para delinear métodos que possam facilitar o aprendizado.
- Seja claro sobre o que você deseja alcançar com a aula e pense como ensinar.
- Questione-se se o conteúdo está sendo ofertado de maneiras diferentes? Os alunos têm a oportunidade de expressar seu aprendizado de maneiras diferentes? Que estratégias motivaram a participação nas aulas? Como irei avaliar o aprendizado?
- Ensinar de formas diferentes, ouvir e envolver os alunos são as primícias metodológicas inclusivas.
- Para melhorar o aprendizado, o aluno precisa ter diferentes exposições da temática, portanto, tente ensinar o conteúdo de maneiras diferentes.
- Motive os discentes a expressarem o que aprenderam, a fim de entender o que é e como estão aprendendo.
- Visando a aprendizagem, os alunos devem compreender a relevância de receber tal conhecimento. Para tanto, o docente deve encontrar meios de motivar e envolver os alunos para a aprendizagem.
- Faça uma avaliação que respeite o tempo de aprendizagem individual; avaliar pontos positivos e negativos construtivos.
- Aceitar a variedade de elementos no processo de construção do conhecimento pelos alunos, combinando ferramentas de avaliação e recursos que melhor atendem suas necessidades.

#### **4º Momento**

Nesta etapa final de sistematização do conhecimento, os cursistas deverão registrar seus apontamentos sobre a formação, sobre o conhecimento adquirido, os pontos positivos e negativos da proposta, visando sempre melhorar. Também será o momento em que eles irão expor o aprendizado adquirido e sua experiência formativa pessoal, com total liberdade para interagir e narrar.

#### **AVALIAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO**

O processo avaliativo ocorrerá ao longo de todo processo formativo, por meio da troca de experiências, sempre realizada pelo professor na sala de recursos ou pedagógico, e os demais docentes terão a oportunidade de expressar suas opiniões e esclarecer dúvidas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento do produto, procuramos organizar propostas que respondessem às necessidades dos professores pesquisados, pois em momentos de reflexão e construção do planejamento é possível contribuir e auxiliar em áreas difíceis, bem como auxiliar no desenvolvimento de um ensino direcionado para prática pedagógica na perspectiva inclusiva, com base na aprendizagem construtiva e colaborativa.

Pensar em uma proposta de formação significa dar importância aos conhecimentos dos professores cursistas já têm sobre a prática docente. Contudo, é importante entender suas ansiedades, necessidades, dificuldades, expectativas. Portanto, a formação continuada em serviço deve ser planejada para ser desenvolvida de forma colaborativa e participativa entre os profissionais envolvidos no processo inclusivo. Dessa forma, todos devem ser valorizados e respeitados como indivíduos importantes que fazem parte do processo de escolarização inclusivo.

Assim, o principal desafio docente é buscar a concretização de seu trabalho, consolidando o currículo a forma como idealizam suas aulas e suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, enfatiza-se a necessidade de vincular o processo de ensino inclusivo a elementos pedagógicos que favoreçam a interação dos saberes, para que os docentes ampliem os conhecimentos necessários e a prática pedagógica se baseie na aprendizagem com uma construção efetiva do conhecimento para todos os educandos, que foi pesquisado durante o desenvolvimento deste produto final.

Em resumo, a autora deste produto educacional encontra-se à disposição para quaisquer esclarecimentos.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, H. S.; RECH, A. J. D.; ÁVILA, C. C. **Educação inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Publicação na revista Práxis Educativa. Vol. 11, nº 1, janeiro/abril 2016. ISSN 1809-4309. 2016. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8162/4762>. Acesso em: 20 maio 2020.

BORGES, C.S. **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO** Na escola comum como ação pedagógica favorecedora da educação inclusiva. Curitiba: Appris, 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, de 07 de janeiro de 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192). Acesso em: 22 jul. 2019.

FREIRE, P. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/ipf/20130619042331/Freire.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: [http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf\\_bib.php?COD\\_ARQUIVO=17338](http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=17338). Acesso em: 22 ago. 2021.

FREIRE, P. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Editora Centauro, 2005. Disponível em: [https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Paulo%20Freire%20-%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o\\_pp.5-19.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Paulo%20Freire%20-%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o_pp.5-19.pdf). Acesso em: 06 set. 2021.

HERMES, Simoni Timm. **Educação especial & educação inclusiva: a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea.** 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13371/TES\\_PPGEDUCACAO\\_2017\\_HERMES\\_SIMONI.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13371/TES_PPGEDUCACAO_2017_HERMES_SIMONI.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em 12 de agosto 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M.T.E; PRIETO, R.G. ARANTES, Valéria Amorim (org). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. DE; ORLEANS; L. F. **A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar.** Revista Educação e Cultura Contemporânea, Vol. 14, Nº 35, p. 264-281, 2017. Universidade Estácio de Sá. Programa de Pós-graduação em Educação. Disponível

em <https://1library.org/document/q29jv8rz-universidade-estado-catarina-centro-ciencias-humanas-educacao-ensino.html>. Acesso em: 10 de setembro de 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/inov/producao/seminarios/democracia-e-universidade-na-america-latina-projetos-e-experiencias-emergentes/disciplina-na-pos-graduacao/capitulos-ii-e-iii-renovar-a-teoria-critica-e-reinventar-a-emancipacao-social>. Acesso em 19 de março 2021.

PROAZUL. **INCLUSÃO X INTEGRAÇÃO**. Youtube, 27 de nov. de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c5dVQQQFAEo>. Acesso em: 15 out. 2021.

BATISTA, Felipe. **Cordas Dublado – Cuerdas**. Youtube, 23 de mar. de 2021 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MF19PqxSnps>. Acesso em: 15 out. 2021.

armazemdeimagens. **Os olhos do pianista**. Youtube. <<https://www.youtube.com/watch?v=4GGewTISFsw>> Acesso em: 15 out. 2021.

Mil Palavras. **Os Olhos do Pianista - audiodescrição Mil Palavras dublado**. Youtube, 8 de mar. de 2012. <https://www.youtube.com/watch?v=y-j-1zR0YL8> Acesso em: 15 out. 2021.

Prefeitura de Barueri Oficial. **Somos Todos Iguais - Inclusão Social**. Youtube, 18 de ago. de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MfeLDhy0uwQ>. Acesso em: 15 out. 2021.

jmarques2007. **As cores das flores**. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s6NNOeiQpPM> Acesso em: 15 out. 2021.

Lúmina UFRGS. **As cores das flores – AD, Libras e Legendas**. Youtube, 13 de set. de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XKJoVMZL6vk>. Acesso em: 15 out. 2021.

SOUZA, Pati. **Dislexia - cena narrada**. Youtube, 24 de mai. de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YamaG0LebWQ&t=126s>. Acesso em: 15 out. 2021.

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR

### QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR

Prezados/as,

Sou a Professora Rita Maria Fernandes Leal Moreira Cacemiro, aluna do Programa do Mestrado em “Ciência, Tecnologia e Educação”, na Faculdade Vale do Cricaré (FVC), São Mateus, ES.

Neste questionário, apresento algumas questões referentes ao trabalho da equipe escolar acerca da educação especial desenvolvido na escola.

Sua resposta é muito importante para conhecermos algumas experiências na escola. Tudo o que você tem a dizer é importante e não há nada que é certo ou errado.

Pesquisa para melhor rendimento do Atendimento Educação Especializado e as práticas pedagógicas inclusivas.

#### Dados profissionais:

##### Vínculo:

Servidor Efetivo                       Servidor em Designação Temporária - DT

#### Formação acadêmica:

Graduação: \_\_\_\_\_

Especialização: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação no magistério: \_\_\_\_\_

#### Componente Curricular de atuação na rede pública estadual:

(Marque as que se aplicam)

- Arte
- Educação Física
- Língua Portuguesa
- Inglês
- Ciências
- Matemática
- Ensino Religioso
- Geografia
- História

1. O que você entende por Educação Especial?
2. O que você entende por Educação Inclusiva?
3. Você sente dificuldades para trabalhar com os alunos público-alvo da Educação Especial?

4. Em sua opinião, qual(is) fator(es) dificulta(m) o desempenho de uma efetiva Educação Inclusiva? Por quê?
5. Em sua concepção, qual o objetivo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ?
6. Você, como professor, dialoga com o professor da sala de recurso? Qual o tipo de diálogo se estabelece nesse caso? Por que você busca assessoria desse professor?
7. Em algum momento de sua formação docente você estudou/realizou algum curso sobre Educação Especial?
8. Pensamos que poderíamos realizar momentos de formação com reflexões e elaboração teórica e prática da Educação Inclusiva. Você gostaria que a escola fornecesse uma formação com o tema? Como poderia ser realizada essa formação, e quais os seus anseios como professor de alunos com necessidades educacionais especiais?
9. Em que a equipe do Atendimento Educacional Especializado pode ajudá-lo(a), para que nossos educandos consigam um melhor desempenho educacional?

**Obrigada por responder! Agora basta clicar em "ENVIAR"**

**Observação: O questionário será respondido pelo <https://docs.google.com/forms/>**

Fonte: Elaborado pela autora.

## APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA



ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL "MARCONDES DE SOUZA"

MUQUI – ES

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, Eriton Bernardes Berçaco, ocupante do cargo de Diretor na EEEFM "Marcondes de Souza", autorizo a realização nesta instituição a pesquisa **PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)**, sob a responsabilidade do pesquisador Rita Maria Fernandes Leal Moreira Cacemiro, tendo como objetivo primário (geral) compreender a percepção que os professores dos anos finais do Ensino Fundamental têm sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado.

Afirmo que fui devidamente orientado sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para tal.

Muqui – ES, 20 de abril de 2021.

Assinatura do responsável e carimbo e ou CNPJ da instituição coparticipante

Eriton Bernardes Berçaco  
Diretor Escolar  
EEEFM Marcondes de Souza  
Part. nº 460-5 de 26/03/2019

E.E.E.F. MARCONDES DE SOUZA  
CNPJ 03.378.998/0001-50  
Rua Oito Duas, 51 - Centro - Muqui - ES - CEP 29420-000  
Telefone: (28) 3554-1111  
Mantenedor: Governo do Estado do Espírito Santo  
Ato de Criação: Decreto 5.910 de 17/05/1925  
Ensino Fundamental - Séries Iniciais  
Aprovação: Resolução CEE/ES nº 41/75 - D.O. de 25/11/1975  
Ensino Fundamental - Séries Finais  
Aprovação: Portaria nº 02744 - D.O. de 07/04/1997

## **APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa de mestrado intitulada **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, conduzida pela Mestranda Rita Maria Fernandes Leal Moreira Cacemiro, vinculada ao Mestrado Profissional em Ciências, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus-ES, sob orientação do professor Dr. Edmar Reis Thiengo. Este estudo tem por objetivo geral discutir a compreensão dos professores do Ensino Fundamental II acerca do Atendimento Educacional Especializado e objetivos específicos apresentar as concepções teóricas pautadas na literatura científica a respeito da temática da Educação Especial Inclusiva; identificar práticas pedagógicas inclusivas realizadas pelos professores pesquisados; refletir sobre a política pública educacional de Atendimento Educacional Especializado (AEE); e verificar por meio de estudo de caso as prevalências da percepção dos professores a respeito do trabalho pedagógico realizado na sala de AEE.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder um questionário ao qual será disponibilizado em formulário on-line pelo *Google Form*, sobre a Educação Especial e Inclusiva, e sobre o Atendimento Educacional Especializado e suas práticas sobre inclusão.

Você foi selecionado (a) por ser docente do Ensino Fundamental II, ao qual a pesquisa é destinada, por conter o maior número de alunos inclusos na escola pesquisada. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Existe um risco mínimo da participação na pesquisa, como tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista, que terá como forma de amenizar perguntas diretas e simples, poderão acontecer alterações de visão de mundo e de comportamentos em função de análise profissional com a reflexão sobre as questões pertinentes no questionário, uma vez que os participantes farão uma reflexão em sua prática docente, a forma de amenizar isso será dando sugestões da melhor prática metodológica para trabalhar com os discentes em foco. Não

haverá nenhuma identificação do participante e o pesquisador será o único a ter acesso aos dados do formulário, tomando todas as providências necessárias para manter o sigilo, nem o nome da escola aparecerá no trabalho, mas sempre existe a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei.

Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade. A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisa, mas você também **não** terá nenhuma despesa advinda da sua participação, caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada.

Duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas por você e pelo pesquisador responsável, que também assina este documento, comprometendo-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução nº 466/12, de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa; todos participantes terão direito a indenização sempre que a pesquisa lhe ocasionar algum tipo de dano, conforme apresentado nos itens: II.21 e II.7 da Resolução citada acima.

Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa. Sinta-se absolutamente à vontade em deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem ter que apresentar qualquer justificativa. Ao decidir deixar de participar da pesquisa, você não terá qualquer prejuízo no restante das atividades.

Os benefícios da sua participação na pesquisa reverterão em prol dos educandos, visto que, como educadores, o objetivo é proporcionar uma boa qualidade e uma melhor aprendizagem aos nossos alunos. Como também o crescimento intelectual dos participantes da pesquisa, uma vez que professores envolvidos farão uma reflexão sobre sua prática docente em relação à inclusão escolar. A respeito da natureza da construção do conhecimento científico, o trabalho contribuíra com o esclarecimento e materiais a respeito do trabalho colaborativo realizado nas escolas regulares.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada, sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que tem duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa.

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Este termo possui duas vias de igual teor, sendo que uma ficará com o pesquisando e a outra com o pesquisador.

Nome completo: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Eu, declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura pesquisador: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Nome completo: Rita Maria Fernandes Leal Moreira Cacemiro

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar deles, pode se comunicar com Rita Maria Fernandes Leal Moreira Cacemiro, via e-mail: ritamariafernandes@hotmail.com ou telefone: (28) 99966-0646.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - FVC

SÃO MATEUS (ES) - CEP: 29933-415

FONE: (27) 3313-0028 / E-MAIL: [cep@ivc.br](mailto:cep@ivc.br)

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: RITA MARIA FERNANDES LEAL MOREIRA  
CACEMIRO

ENDEREÇO: PRAÇA ROSÁRIO RIZZO Nº 14 – BOA ESPERANÇA

MUQUI (ES) - CEP: 29.480-000

FONE: (28) 99966-0646 / E-MAIL: [RITAMARIAFERNANDES@HOTMAIL.COM](mailto:RITAMARIAFERNANDES@HOTMAIL.COM)