



UNIVERSIDADE da MADEIRA

**Faculdade de Ciências Sociais  
Departamento e Ciências da Educação  
Mestrado em Ciências da Educação – Inovação Pedagógica**

**Sônia Regina Sena de Souza**

**Atendimento Educacional Especializado na Escola Municipal de Educação Infantil e  
Ensino Fundamental Comissário Francisco Barbosa: um estudo de caso**

**Dissertação de Mestrado**

**FUNCHAL – 2020**

**Sônia Regina Sena de Souza**

**Atendimento Educacional Especializado na Escola Municipal de Educação Infantil e  
Ensino Fundamental Comissário Francisco Barbosa: um estudo de caso**

Dissertação apresentada ao Conselho Científico da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadora: Professora Doutora Alice Maria Justa Ferreira de Mendonça.

**FUNCHAL – 2020**

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me fortalecer durante essa caminhada, sem ele nada seria possível.

Ao meu esposo Heverson Souza, meus sinceros agradecimentos mais que especiais, pois foi uma pessoa de fundamental importância para realização desta dissertação, um grande incentivador em minha vida.

À minha orientadora Prof.<sup>a</sup>. Dra. Alice Mendonça, pelas valiosas orientações, pela confiança em minha capacidade e, acima de tudo, por sua grandeza profissional e por saber enlaçar sabedoria e simplicidade.

Agradeço também à Escola Comissário Francisco Barbosa da rede municipal de ensino do município de Maracanaú, na pessoa da diretora Salomé Soares, pela confiança e abertura durante toda a minha pesquisa e, em especial as professoras do Atendimento Educacional Especializado, Marianne Brandão e Alzira Oliveira, pela disponibilidade e parceria nesse percurso. Aprendi muito com vocês!

Aos alunos que fizeram parte desta investigação e as suas famílias por terem permitido a participação de seus filhos.

Enfim, a todos que de alguma forma, contribuíram para que eu pudesse alcançar esse objetivo.

A todos: Muito Obrigada!

“Numa sociedade, geradora de exclusão e marginalização, a inclusão se torna”:

Desejo e anseio do ser humano;

Processo de cada dia;

Ponte entre as diferenças;

Rede entre as desigualdades;

Lugar de reconhecimento da humanidade;

Espaço de encontro entre os homens;

Laço divino que gera fraternidade;

Rio transbordante, alegria de viver junto;

A cada educador cabe a tarefa de semear no coração do aluno, o desejo de tornar-se: ponte, rede, lugar de encontro, rio, laço de comunhão entre os homens”.

**(GemmaSozzo)**

## RESUMO

O presente estudo teve como tema central o Atendimento Educacional Especializado: um estudo de caso. Integra-se na linha de pesquisa da inovação pedagógica incidindo em uma reflexão sobre as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas Sala de Recurso Multifuncional da escola de Educação infantil e Ensino Fundamental Comissário Francisco Barbosa, situada no Município de Maracanaú-CE. Por intermédio deste estudo, procurou-se investigar se o Atendimento Educacional Especializado envolve Práticas pedagógicas inovadoras que contribuem para processo de ensino e aprendizagem inclusivos na sala de aula comum. Para alcançar estes objetivos, optou-se pela pesquisa qualitativa na realização de um estudo de caso com abordagem do tipo etnográfica educacional, enfatizando a descrição da realidade investigada, fez-se uso de análise documental, do diário de campo, do questionário estruturado e da observação participante, proporcionando uma aproximação com o meio investigado. Para fundamentação teórica desta pesquisa, buscou-se respaldo nos estudos de Carlos Fino, Seymour Papert, Thomas Kuhn, Lev Semyonovich Vygotsky. Já os conceitos e concepção sobre o atendimento educacional especializado nos estudos de Mantoan, Valente, Cunha, dentre outros. Com este estudo concluiu-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas por meio do Atendimento Educacional Especializado favorecem no desenvolvimento dos alunos com deficiência proporcionando a inclusão deles no ensino regular e na sociedade como um todo. A inovação pedagógica no AEE, então, foi percebida nas pesquisas, pelas mudanças nas estratégias utilizadas durante o processo real de ensino, as quais eliminaram as barreiras que são colocadas à aprendizagem e à participação do aluno com deficiência.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado. Práticas Pedagógicas. Inovação Pedagógica.

## ABSTRACT

This paper focuses on the Specialized Educational Assistance - SEA: a case study. It is part of a line of research on pedagogical innovation which studies the inclusive pedagogic practice adopted by teachers from the Multifunctional Resource Classroom of the Early Childhood and Elementary School Comissário Francisco Barbosa, located in the Municipality of Maracanaú-CE. Throughout this study, we investigated whether Specialized Educational Assistance is an innovative pedagogical practice that contributes to an inclusive teaching and learning process in general classrooms. In order to achieve the objectives, we chose a qualitative research in the accomplishment of a case study with ethnographic approach, emphasizing on the description of the studied reality. In our study, we used documental analysis, field journals, semi-structured interviews as well as the participant's observations, which provided us with an approximation to the studied environment. For its theoretical basis, we supported our ideas on the studies of Carlos Fino, Seymour Papert, Thomas Kuhn, Lev Semyonovich Vygotsky. With regards to the concepts of specialized educational assistance, we used the studies from Mantoan, Valente, Cunha, among others. In conclusion, throughout this study we intended to understand whether the inclusive pedagogical practices create a pedagogical innovation and how they contribute in the teaching-learning process of students with disabilities. This study concluded that the pedagogical practices developed by the Specialized Educational Assistance favors the development of students with disabilities providing them with their own inclusion in the regular educational system as well as in the society. The pedagogical innovation of SEA was then perceived in the research by the changes in the strategies used during the actual teaching process, which eliminate the barriers that are put up against the learning and participation of students with disabilities.

**Keywords:** Specialized Educational Assistance. Pedagogical Practice. Pedagogical Innovation.

## RÉSUMÉ

Le thème central de cette étude est l'Accompagnement Éducatif Spécialisé : une étude de cas. Elle s'insère dans la ligne de recherche en innovation pédagogique menant à une réflexion sur l'approche pédagogique inclusive adoptée par les professeurs de la Salle de Ressources Multifonctionnelles de l'école primaire Comissário Francisco Barbosa, située à Maracanaú-CE. À travers cette étude, nous avons cherché à investiguer si l'Accompagnement Éducatif Spécialisé est une approche pédagogique innovatrice qui favorise la mise en œuvre de l'enseignement et l'apprentissage inclusif dans la salle de classe régulière. Pour atteindre ces objectifs, nous avons choisi la recherche qualitative pour réaliser une étude de cas dans le cadre d'une approche ethnographique, en mettant l'accent sur la description de la réalité analysée. En ce qui concerne les méthodes, nous avons utilisé l'analyse de documents, le journal de terrain, l'entretien semi-directif et l'observation participante dans le but de saisir, au plus près, le terrain d'enquête. Le cadre théorique s'est basé sur les études de Carlos Fino, Seymour Papert, Thomas Kuhn, Lev Semyonovich Vygotsky. Les concepts et la conception sur l'Accompagnement Éducatif Spécialisé sont axés sur les études de Mantoan, Valente, Cunha, pour en citer quelques auteurs. Bref, l'objectif de cette investigation était d'avérer si les pratiques pédagogiques inclusives apportent de l'innovation pédagogique et dans quelle mesure elles contribuent aux démarches d'enseignement-apprentissage des élèves handicapés. Cette étude a permis de conclure que les pratiques pédagogiques développées dans le cadre de l'Accompagnement Éducatif Spécialisé favorisent le développement des élèves handicapés en facilitant l'inclusion des ceux-ci dans l'enseignement régulier et dans la société de façon générale. L'innovation pédagogique de l'Accompagnement Éducatif Spécialisé a été constatée dans les enquêtes par les changements dans les stratégies utilisées lors du processus réel d'enseignement, lesquelles éliminent les barrières qui empêchent l'apprentissage et la participation de l'élève handicapé.

**Mots-clés :** Accompagnement Éducatif Spécialisé. Pratique pédagogique. Innovation pédagogique.

## RESUMEN

El presente estudio tuvo como tema central el Atendimiento Educacional Especializado: un estudio de caso. Se integra en la línea de investigación de la innovación pedagógica incidiendo en una reflexión sobre la práctica pedagógica inclusiva adoptada por los profesores de la Sala de Recurso Multifuncional de la escuela de Educación infantil y Enseñanza Fundamental Comissário Francisco Barbosa, en la municipalidad de Maracanaú – CE. Por medio de este estudio, se buscó investigar si el Atendimiento Educacional Especializado es una práctica pedagógica innovadora que contribuye al proceso de enseñanza y aprendizaje inclusivo en el aula de clase común. Para alcanzar estos objetivos, se optó por la investigación cualitativa en la realización de un estudio de caso con enfoque etnográfico, enfatizando la descripción de la realidad investigada. Se hizo uso de análisis documental, del diario de campo, de la entrevista semiestructurada y de la observación participante, proporcionando una aproximación con el medio investigado. Para la fundamentación teórica de esta investigación, se buscó respaldo en los estudios de Carlos Fino, Seymour Papert, Thomas Kuhn, Lev Semyonovich Vygotsky. Pero los conceptos y concepción sobre el atendimiento educacional especializado en los estudios de Mantoan, Valente, Cunha, entre otros. En suma, a través de esta investigación, se pretendió conocer si las prácticas pedagógicas inclusivas constituyen una innovación pedagógica y de qué modo contribuyen en el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos con discapacidad. Con este estudio se concluyó que las prácticas pedagógicas desarrolladas a través del Atendimiento Educacional Especializado favorecen el desarrollo de los alumnos con discapacidad proporcionando la inclusión de estos en la enseñanza regular y en la sociedad como un todo. La innovación pedagógica en el AEE, entonces, fue percibida en las investigaciones, por los cambios en las estrategias utilizadas durante el proceso real de enseñanza, que eliminan las barreras que se plantean al aprendizaje ya la participación del alumno con discapacidad.

**Palabras clave:** Atendimiento Educacional Especializado. Práctica pedagógica. Innovación pedagógica.

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Síntese dos alunos com AEE na escola .....101

## LISTA DEQUADROS

Quadro 1 – Educação Especial e Educação Inclusiva .....	31
Quadro 2 – Disposição dos procedimentos e instrumentos adotados na pesquisa .....	68
Quadro 3 – Modalidades e níveis de ensino .....	91
Quadro 4 – Especificação dos itens da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) .....	96

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – EMEIEF Comissário Francisco Barbosa .....	90
Figura 2 – SRM – Sala de Recurso Multifuncional.....	97
Figura 3 – Registro da 5ª visita, com a professora do AEE .....	105
Figura 4 – Passo a passo da aplicação do plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE).....	107
Figura 5 – Aluno do AEE chegando à escola na cadeira de rodas .....	117
Figura 6 – Aluno AEE acompanhado pela mãe e pelo o Educador Físico .....	129
Figura 7 – Aluno do AEE com a professora Sônia, observação participante .....	130
Figura 8 – Aluno do AEE em aula com o Educador físico do AEE .....	131
Figura 9 – Alunas do AEE em processo de aprendizagem .....	137
Figura 10 – Aluna do AEE com acompanhamento na sala de aula comum .....	139

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AAIDD	Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVDs	Atividades da Vida Diária
CADEE	Centro de Apoio e Desenvolvimento de Educação Especial
CATE	Centro de Atendimento ao Trabalhador e Empreendedor
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF/88	Constituição Federal de 1988
CIRM	Centro Integrado de Reabilitação de Maracanaú
CME	Conselho Municipal de Educação
CORDE	Coordenadoria para a Integração da Pessoa com Deficiência
DI	Deficiência Intelectual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDM	Escala de Desenvolvimento Motor
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPAS	Previdência e Assistência Social
NEE/I	Núcleo de Educação Especial/Inclusiva
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Programa Autonomia da Escola
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PC	Paralisia Cerebral
PDI	Plano de Desenvolvimento Individualizado
PDM	Plano de Desenvolvimento Mensal
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Portador de Necessidades Educacionais Especiais
PPP	Projeto Político Pedagógico
SARAH	Centro de Reabilitação

SEDUC	Secretaria de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTI	Unidade de Tratamento Intensivo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

Resumo .....	v
Abstract .....	vi
Résumé.....	vii
Resumen .....	viii
Lista de Tabelas .....	.ix
Lista de Quadros.....	.x
Lista de Figuras .....	xi
Lista de Abreviaturas e Siglas .....	xii
INTRODUÇÃO .....	1

### PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 Do Ensino Tradicional aos Novos Paradigmas de Prática Pedagógica .....	7
1.1 Inovação pedagógica: fundamentação teórica .....	10
1.2 Prática pedagógica inovadora: ressignificando o processo de ensino e aprendizagem .....	17
2 A Educação Especial no Contexto Educativo do Brasil: Evolução Histórica.....	23
2.1 O desafio da reconfiguração da Educação Especial por meio da Educação Inclusiva .....	30
2.1.1 O Atendimento Educacional Especializado (AEE).....	45
2.1.2 AEE: contexto histórico .....	45
2.1.3 Enquadramento legal .....	49
2.2 O AEE um novo paradigma inclusivo .....	49
2.2.1 Defectologia e o AEE .....	54

### PARTE II- FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

3 Construindo os Caminhos da Pesquisa: Opção Metodológica .....	60
3.1 Paradigma qualitativo .....	60
3.1.1 Estudo de caso .....	62
3.1.2 Local de estudo.....	64
3.1.3 Participantes da pesquisa.....	64

<b>3.2 Procedimentos e instrumentos adotados na elaboração da pesquisa .....</b>	<b>67</b>
3.2.1 Observação participante .....	67
3.2.2 Diário de campo .....	71
3.2.3 Questionário estruturado.....	73
3.2.4 Análise documental .....	75
<b>4 Procedimento da Pesquisa .....</b>	<b>77</b>
4.1 Questões éticas .....	77
4.1.1 Apresentação e tratamento dos dados .....	78
4.1.2 Triangulação dos dados .....	81

### **PARTE III- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

<b>5 Contexto da Pesquisa.....</b>	<b>84</b>
5.1 Espaço físico e recursos humanos da escola .....	84
5.1.1 Sala de Recursos Multifuncional (SRM) .....	94
5.1.2 sujeitos da pesquisa .....	98
5.1.3 Caracterização dos alunos .....	98
5.1.4 Caracterização dos professores .....	100
<b>6 Objeto de Estudo: AEE .....</b>	<b>103</b>
6.1 As intervenções dos professores .....	104
6.1.1 Entraves e soluções no desenvolvimento das práticas pedagógicas .....	111
<b>7 Observação Participante.....</b>	<b>114</b>
7.1. Prática pedagógica da Professora PM no AEE em ambiente escolar .....	114
7.1.1 Ações inovadoras do educador físico/psicomotricista .....	121
7.1.2 Prática pedagógica inclusiva da Professora PA no AEE em sala de aula .....	131

### **PARTE IV- TRIANGULAÇÃO DOS DADOS**

<b>8 Resultados dos dados recolhidos no trabalho de campo .....</b>	<b>146</b>
8.1 Análise interpretativa e reflexiva dos resultados .....	148
8.1.1 Práticas pedagógicas dos professores do AEE .....	148
8.1.2 Práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva e inovadora .....	149
8.1.3 Práticas pedagógicas inovadoras no AEE numa perspectiva inclusiva.....	151

<b>8.1.4</b>	<b>Percepções da diretora da escola sobre ações inovadoras no AEE .....</b>	<b>152</b>
<b>8.1.5</b>	<b>Percepções da coordenadora da escola sobre ações inovadoras no AEE .....</b>	<b>156</b>
<b>9</b>	<b>Inovação na Educação Especial.....</b>	<b>160</b>
<b>9.1</b>	<b>Mecanismo de integração: escola e sociedade .....</b>	<b>161</b>
<b>9.1.1</b>	<b>Os desafios pela caminhada da inclusão .....</b>	<b>163</b>
<b>9.1.2</b>	<b>Portfólio de aprendizagem: uma trajetória desafiadora .....</b>	<b>165</b>
<b>9.1.3</b>	<b>O AEE: um compartilhamento de saberes .....</b>	<b>175</b>
	<b>Considerações Finais .....</b>	<b>179</b>
	<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>184</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Comissário Francisco Barbosa: um estudo de caso. Por meio da investigação *in situ*, buscou-se analisar as ações desenvolvidas por um grupo de professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) que possam favorecer o processo de inclusão de forma inovadora no ensino comum dos alunos que fazem Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008b) o AEE é redimensionado e se apresenta como um serviço da educação especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. (BRASIL, 2008b, p.10). O AEE é complementar e/ou suplementar à escolarização do aluno com deficiência, público-alvo da educação especial e é realizado no contra turno preferencialmente nas escolas de ensino regular na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

A SRM é um espaço da escola, de responsabilidade do diretor, do professor do AEE e da comunidade escolar a conservação, organização e administração dele.

A Secretaria de Educação do Ceará em 2005 criou o Núcleo de Educação Especial/Inclusiva (NEE/I), com intuito de implementar a inclusão no município de Maracanaú - Ceará, através das seguintes ações: construção de documentos que nortearassem a política do município, visita as escolas com alunos incluídos para devidas orientações (encaminhamentos) para gestão escolar, família e professores, formação continuada para os professores da rede, contratação de intérpretes, instrutores e cuidadores, parcerias estabelecidas com outras instituições que realizavam atendimento educacional especializado.

Neste sentido, essa pesquisa busca resposta para a seguinte problemática: as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da SRM têm possibilitado o desenvolvimento de aprendizagens significativas de forma inclusiva aos alunos com deficiência?

Para se atender a este objetivo, a pesquisa envolve os seguintes procedimentos:

- a) observar e descrever se há inovações pedagógicas desenvolvidas durante o AEE na condução do processo ensino-aprendizagem numa perspectiva inclusiva na construção do conhecimento;
- b) conhecer as relações entre os alunos que têm deficiência e os outros agentes educativos no ambiente escolar;

c) verificar de que forma as práticas pedagógicas vivenciadas pelos professores do AEE e seus alunos se constituem como inovação pedagógica.

O motivo que levou a investigar sobre esse tema ocorreu ao iniciar os ciclos preparatórios para o mestrado, na área de Inovação Pedagógica, da Universidade da Madeira, expondo e estimulando discussões acerca das perspectivas teóricas centradas nas Ciências da Educação. Dentre os conhecimentos desenvolvidos ao longo dos seminários, foram levantados aspectos relacionados com a proposta curricular do mestrado, bem como atuação profissional realizada nesta área educacional, a educação especial. Percebi que através do uso de teorias educacionais poderia investigar possibilidades de mudanças educacionais enfocando um modelo voltado ao atendimento e às demandas locais.

Acreditando que a educação inclusiva na perspectiva inovadora, é influenciada por diversos contextos: tais como a construção de ações educativas e pedagógicas, entende-se que as práticas pedagógicas inovadoras instigam a investigação teórica e prática.

Os objetivos da pesquisa são delimitados a partir das observações realizadas na pesquisa de campo e, para tanto, seguiu-se basicamente o roteiro de observação participante e os roteiros das entrevistas. Para tanto, vale salientar que, nesta pesquisa, as análises dos dados são de predominância qualitativa e decorrem da compreensão detalhada das ações pedagógicas. Estas práticas entendidas numa perspectiva inclusiva tiveram significado potencial neste estudo, pois ajudaram a pesquisadora a entender como diferentes tipos de interações aplicadas durante o AEE contribuem no processo de ensino e aprendizagem inclusivo, vivenciados na prática pedagógica analisada.

Por isso, utilizou-se no percurso desta investigação um estudo de caso com abordagem etnográfica, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação da pesquisa, pois ela “permite reconstruir os processos e as relações que se configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 1995, p.41).

Através dessa abordagem tem-se como objetivo, investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Conforme André (1995), etimologicamente, etnografia significa descrição cultural e, segundo esse mesmo autor:

os antropólogos atribuem dois sentidos ao termo: técnica para recolha de dados e, ao mesmo tempo, relato escrito resultante do uso dessa técnica. A utilização desse tipo de estudo sofreu adaptações às pesquisas educacionais e às suas finalidades específicas. Dessa forma, o pesquisador em educação faz [...] estudos do tipo etnográfico e não etnografia em seu sentido estrito (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Nesse sentido, a Etnografia é um método que permite conhecer as relações da escola com a família, com o aluno e com a comunidade, remetendo a postura e ressignificados de visões e valores na busca de adequações para receber a criança com deficiência respondendo às suas necessidades. Por isso, a abordagem qualitativa do tipo etnográfica é a mais apropriada para esta pesquisa, cujo objetivo essencial é determinar se o atendimento educacional especializado contribui com as suas práticas pedagógicas para o processo de ensino/aprendizagem inclusivo, e saber se isso acontece de forma inovadora.

Optamos por um estudo de caso, por se tratar do método mais utilizado na realização de pesquisas qualitativas, pois é considerada uma verificação detalhada de um cenário, pessoas ou eventos.

Nesse contexto, a abordagem qualitativa irá embasar a investigação dos sentidos e significados, ressaltando as opiniões dos sujeitos bem como os cenários de situações registradas nas visitas, realizando a interpretação dos acontecimentos e o contato com os sujeitos pesquisados e suas realidades nos lócus de pesquisa.

Nessa perspectiva a investigação teve como referencial teórico os seguintes autores, André (2003), Lapassade (1992), Ludke (1986), Macedo (2006, 2009), Mantoan (2002), dentre outros, além das conversas com os professores e gestores, coletadas por meio de entrevistas, observações realizadas na SRM e no ambiente escolar.

Vale salientar que a atuação dos participantes implicados nesta pesquisa ocorreu em seu ambiente natural, aplicando-se diferentes fontes para a coleta dos dados. Entretanto, fez-se a observação na SRM durante o AEE, registrou-se no diário de campo e aplicou-se uma entrevista estruturada aos principais atores do processo de ensino aprendizagem. Esta coleta foi de suma importância, pois concordamos com André (1995, p.19), quando diz que “a principal preocupação na etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou grupos estudados”.

A pesquisa realizada encontra-se estruturada em quatro partes e considerações finais.

Na primeira parte encontra-se o Enquadramento Teórico no qual contemplamos os referenciais teóricos, que demonstra o trajeto do ensino tradicional aos novos paradigmas da prática pedagógica, seguindo para novas propostas de práticas de ensino com a inovação pedagógica, por intermédio de uma fundamentação teórica, sugerindo paradigmas que atendam ao novo perfil social da educação, como proposta que vai além do processo de ensino e aprendizagem no AEE. Sendo assim, a educação deve ser pensada não de forma abstrata, mas de forma real para que todos possam buscar mudanças significativas de superação

paradigmática, eliminando modelos ultrapassados que não comportam as situações atuais na educação inclusiva.

Transcorremos também sobre a Educação Especial, sua evolução e mudanças significativas, onde passou a proporcionar melhores ações de educação inclusiva para os alunos com deficiência em várias modalidades de ensino, tornando-os cidadãos respeitados por todos na sociedade atual. E por fim, o AEE, no qual investigaremos, ressaltando na base da Psicologia Histórico-Cultural dos estudos de Vygotsky, onde este aponta para a mudança no processo de ensino aprendizagem em uma nova escola especial numa perspectiva inclusiva, a qual proporcionará às crianças com deficiência, possibilidades de desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades, para transpor a sua condição biológica, transformando a deficiência em talento. Acreditando, que é possível uma educação que promova mudanças significativas as pessoas com deficiência.

Na segunda parte o trabalho aborda a Fundamentação Metodológica: onde se explicam as metodologias utilizadas e a razão da sua escolha. Levando em consideração os objetivos da pesquisa, procedimentos e instrumentos adotados na elaboração dela, delimitados a partir das observações realizadas em lócus e, para tanto, seguiu-se basicamente a análise documental, a observação participante e roteiros de entrevistas estruturadas. A análise dos dados teve predominância qualitativa e compreensão detalhada das ações pedagógicas inovadoras, numa perspectiva inclusiva que tiveram significado potencial neste estudo, pois ajudou a pesquisadora a entender como diferentes tipos de interações aplicadas durante o AEE contribuem no processo de ensino e aprendizagem inclusivo, vivenciados na prática pedagógica analisada.

Na terceira parte, expomos a apresentação e tratamento dos dados, a qual trata do Contexto e Sujeitos da Pesquisa, detalhando o campo, participantes e situações da escola pesquisada, ressaltando sua importância para a comunidade local, tomando como referência o Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço ofertado para atender alunos com deficiência. Faz referência também à caracterização dos sujeitos, alunos, professores, gestores, e as práticas pedagógicas desenvolvidas na SRM, sala de aula comum e ambiente escolar. Enfatizando as concepções dos professores do AEE, da sala de aula comum, sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência e sua relação entre sala de aula comum e o atendimento educacional especializado.

Na quarta parte, apresentamos a triangulação dos dados, onde se analisam os resultados dos dados recolhidos no trabalho de campo, sob a perspectiva etnográfica, por meio da visão e realidade dos sujeitos da pesquisa, usando narrativas direcionadas a investigar se há ou não

inovação pedagógica nas práticas realizadas no AEE. Traz ainda, uma descrição das práticas pedagógicas de integração: escola e sociedade, revelando os desafios pela caminhada da inclusão, demonstrando por meio do portfólio de aprendizagem: uma trajetória de avanços e dificuldades revelados no AEE retratando um compartilhamento de saberes, práticas e concepções entre professores e alunos acerca da inclusão no sentido de inovação pedagógica no contexto atual.

Nas considerações finais, destacamos que o estudo de caso permitiu perceber que a prática pedagógica desenvolvida no AEE para com os alunos, por si só, não garante o processo de inclusão educacional e social em seu cotidiano, todavia, permite viabilizar uma melhor compreensão, quando os professores do AEE, em parceria com os professores da sala de aula comum, desenvolvem projetos na escola/sala de aula, contextualizados com a realidade social, cultural e econômica dos alunos, gerando interação/socialização e participação de todos, com e sem deficiência.

Portanto, nesse contexto, as declarações dos participantes da pesquisa apontam que o ato de enfrentar o desafio em transformar o fazer pedagógico envolve, prioritariamente, quebra de paradigma e mudanças qualitativas, por meio da substituição das práticas pedagógicas tradicionais arraigadas pelos professores, nas quais os conhecimentos são concebidos como verdades sem sofrer alterações, descontextualizados da realidade social e dos alunos.

**PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## 1 DO ENSINO TRADICIONAL AOS NOVOS PARADIGMAS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

*Se quer que todos alcancem os objetivos, não basta mais ensinar, é preciso fazer com que cada um aprenda encontrando o processo apropriado. Esse ensino “sob medida” está além de todas as prescrições (PERRENOUD, 2002, p. 32).*

Estudos mostram que as teorias da educação, que guiaram a escola tradicional, misturaram-se com as próprias raízes da escola atual, quando a caracterizamos como instituição de ensino. Não é ilusório dizer que o exemplo do ensino tradicional, foi um dos principais fatores a induzir a prática educacional convencional, bem como, o que serviu de paradigma para os modelos que o ocorreram através dos tempos. De forma geral, salienta-se que desde a antiguidade até o presente momento o processo de ensino aprendizagem tradicionalista predominou na prática pedagógica e ainda permanece em evidência.

Diante disso, podemos salientar que desde a antiguidade até o início do século XIX prevaleceu na prática escolar uma aprendizagem de modelo tradicionalista, que Paulo Freire, apelidava de educação Bancária. Pois, em seu ponto de vista freiriano, esse modelo de educação parte do princípio que o educando nada sabe e o educador é o detentor do conhecimento. Desenvolvendo-se uma relação vertical entre o educador e o educando. O Educador, sendo o detentor do conhecimento, sendo ele o sujeito do processo da aprendizagem, aquele que deposita o conhecimento. Logo o educando, recebe o conhecimento passivamente. Nessa concepção, a educação tem como objetivo, intencional ou não, a formação de indivíduos desinteressados, não contestadores e submetidos à organização do poder vigente.

Nesse contexto, o ensino tradicional pretende transmitir os conhecimentos, isto é, os conteúdos a serem ensinados por esse paradigma seriam previamente resumidos, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade. Dessa forma, é o professor que domina os conteúdos logicamente organizados e estruturados para serem transmitidos aos alunos. A ênfase do ensino tradicional, portanto, está na transmissão dos conhecimentos (SAVIANI, 1991).

Conforme Mizukami (1986), a abordagem tradicional do processo de ensino aprendizagem não se fundamenta em teorias empiricamente validadas, mas sim numa prática educativa e na sua transmissão através dos anos. Sendo assim, os pressupostos teóricos da escola tradicional partiram de concepções e práticas educacionais que prosseguiram no tempo sob as mais diversas formas. As críticas à escola tradicional marcaram o início do surgimento das novas abordagens de ensino que tiveram de partir da própria abordagem tradicional como referencial teórico e prático de ensino.

Nesse paradigma situa-se a abordagem tradicional onde o aluno é caracterizado como ouvinte, receptivo e passivo, o qual deve aprender sem questionar enquanto o educador é o detentor da verdade, autoritário e trata seus alunos com uniformidade.

Na abordagem tradicional o método aplicado focaliza-se apenas na aula expositiva. O conteúdo é demonstrado pelo professor como pronto e repetitivo. Enfatizando “escute, leia, decore e repita”. A avaliação é realizada por meio de verificações de curto prazo (exercícios para casa) e de prazo mais longo (provas escritas), todas de forma repetitiva e mecânica.

Como salienta Libâneo (1986, p.24),

Na relação professor- aluno há o predomínio da autoridade do professor que exige uma atitude receptiva do aluno e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida, em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio. A aprendizagem é receptiva e mecânica, garantida pela repetição. A avaliação se dá por verificações de curto e longo prazo e o reforço, em geral, é de uma forma negativa (punições, notas baixas) ou positivas com classificações.

Porém, convém reconhecer que a prática pedagógica tradicional vem sofrendo modificações ao longo do tempo. Pois, o docente vem buscando sobrepujar o paradigma fragmentado, procurando ultrapassar a reprodução do conhecimento, fazendo com que o sujeito desenvolva conhecimento, por meio de práticas reflexivas. Os docentes precisam contribuir para que os alunos retomem valores perdidos na sociedade como a paz, a harmonia, a igualdade e a solidariedade. Neste sentido, a educação deixa de ser apenas a transmissão de conteúdo e passa a se preocupar em formar o ser humano completo, pois os sujeitos não são feitos apenas de racionalidade.

Vygotsky (2008) cita que a atitude adotada pelo docente em sala de aula irá definir ou não o processo de aprendizagem do aluno e o seu desenvolvimento, e que sua atitude como mediador do conhecimento é oferecer o estabelecimento de trocas interativas. Ao docente, cabe criar estratégias para o aluno adentrar no universo dos conhecimentos sistematizados, encontrando práticas necessárias para a sua participação ativa no contexto socio educacional e cultural.

Segundo Pimenta (1997, p. 6) este docente precisa ter

a compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Para a maioria dos docentes esta mudança de paradigma nem sempre é fácil, pois no contexto atual a prática pedagógica tradicional vem perdendo espaço para uma mudança de paradigma inovador no sistema educacional, onde se coloquem em prática um processo de ensino e aprendizagem dinâmico, criativo, reflexivo e principalmente inclusivo.

Diante dessas novas propostas de ensino, a escola pode ser esse ambiente, onde os educadores busquem aprimorar suas práticas. Este ato educativo está centrado na diferenciação curricular inclusiva, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando novas práticas pedagógicas que contemplem diferentes metodologias que tenham em atenção aos ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos (ROLDÃO, 2003).

Pois, segundo Morin (2001, p.17) “O ser humano é em simultâneo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico” e é com toda essa dimensionalidade que a educação precisa trabalhar.

Neste sentido Batalha (2009) esclarece que a educação inclusiva se assume como respeitadora da capacidade de evolução de todos os alunos acreditando que todos têm possibilidade para o desenvolvimento, desde que a escola se constitua num espaço de interações comunicativas e de respeito à diversidade humana. Ela encerra seus argumentos dizendo que a escola inclusiva se definiu em um novo paradigma que precisa estar em conformidade com um propósito humano, solidário e qualitativo para todos.

Em meio a esses avanços do ensino tradicional percebe-se que o novo paradigma a ser estabelecido, precisa indicar caminhos inovadores que levem à construção do conhecimento, que passem a ver o indivíduo como um ser único e inacabado, pois as perspectivas de evolução são inúmeras por meio da inclusão.

Batalha (2009, p. 1074) alega que no âmbito da educação escolar, a inclusão veio centrada na meta da transformação das escolas, de modo que elas se constituam em espaços de formação e de ensino de qualidade para todos. A proposta inclusiva veio provocar revoluções no sistema e nas propostas curriculares vigentes, o que implica em mudanças conceituais, posicionais e paradigmas numa amplitude e abrangência que atenda as peculiaridades de cada aluno.

Diante do exposto, percebe-se que há necessidade de práticas pedagógicas inovadoras, para que possam contribuir na qualidade educacional dos alunos com ou sem deficiência, fazendo com que eles tenham acesso ao currículo escolar de forma igualitária. A padronização das práticas pedagógicas tradicionais serviu apenas para legitimar a discriminação e negar um público existente.

## 1.1 Inovação pedagógica: fundamentação teórica

Ora, se a prática pedagógica está domiciliada neste tipo de ambiente, não há dúvida de que a escola pode construir-se em campo para inovação, caso no seu interior ocorram movimentos tendentes a substituírem as velhas práticas pedagógicas por outras (FINO, 2011, p.3).

Neste momento histórico, marcado por desafios no sistema educacional há uma necessidade de buscar práticas pedagógicas inovadoras, no contexto do AEE. Diante dessas premissas, faz-se necessário aprofundar os conhecimentos sobre as concepções de inovação pedagógica, as quais se configuram como referências neste estudo.

É sobre essa perspectiva de futuro, que a inovação pedagógica predomina no cenário educacional inclusivo, sugerindo paradigmas que atendam a este novo perfil social da educação, como proposta que vai além do processo de ensino e aprendizagem no AEE. Sendo assim, ela deve ser pensada não de forma abstrata, mas de forma real para que todos possam buscar mudanças significativas de superação paradigmática, eliminando modelos ultrapassados que não comportam as situações atuais na educação inclusiva.

Compreende-se, que inovação pedagógica no contexto inclusivo sugere a criação de novos processos de aprendizagem contrastantes com as tradicionais práticas de ensino. Nesse sentido, o objetivo do paradigma construcionista está especialmente interligado com as atividades do aluno, potencializando os seus níveis de aprendizagem. O professor será apenas o orientador desse processo. Como salienta Papert (2008), o professor construcionista deverá instigar ao aluno o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino.

Etimologicamente, a palavra inovação origina-se de *innovatio*, palavra latina que significa “renovação”. Refere-se ao que é novo, recente, que está surgindo, mas não está definido. De acordo com Zanchet (2009, p. 47) “o prefixo *in* assume o valor de ingresso, movimento de introduzir algo, que, no termo *innovatio*, significa introduzir novidade, fazer algo novo, fazer algo como não era feito antes”. Acredita-se que inovação está relacionada à nova forma de pensar, de mudança na quebra de paradigma<sup>1</sup> arraigado ao longo dos tempos na concepção do fazer. Entretanto, Fino (2007), acrescenta que o conceito de inovação ainda não

---

<sup>1</sup>Paradigmas são modelos, representações e interpretações de mundo universalmente reconhecidas que fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade científica. É por meio dos paradigmas que os cientistas buscam respostas para os problemas colocados pelas ciências. Os paradigmas são, portanto, os pressupostos das ciências. Disponível em: <https://filosofonet.wordpress.com/2012/07/02/o-que-e-paradigma-segundo-thomas-kuhn/>. Acesso em: 29 dez. 2017.

está explicitamente esclarecido e não revela consenso no seu significado. No entanto, sabemos que a inovação compreende as práticas e, portanto, não deve ser procurada em reformas ou alterações curriculares, mas sim entendida e estudada como um processo de dentro. Sendo assim, é um processo que implica a reflexão, a criticidade.

No contexto educacional, o conceito de inovação, ao longo dos anos foi associado às orientações tecnicistas no processo de ensino e aprendizagem, cujos pressupostos estão baseados em mudanças que objetivam o aperfeiçoamento de uma estrutura tal qual ela é (LUCARELLI, 2007). Tais mudanças possibilitam a inclusão de novos procedimentos, contextualizados com realidade atual, porém não significam, necessariamente, superação de práticas pedagógicas tradicionais.

Dando continuidade à exploração sobre o conceito de inovação é importante trazer à tona o que aponta Kuhn (1992), considerando uma mudança paradigmática. Segundo ele, o avanço científico ocorre perante as crises, quando um novo olhar conceitual se contrapõe a novas ideias dentro de uma comunidade científica, provocando uma interrupção de práticas tradicionais. Essa mudança de paradigma acontece a partir de rompimentos ou substituição das ações de determinados grupos, buscando objetivos com métodos inovadores, caracterizando o seu caráter revolucionário ao caminhar de um paradigma a outro.

Dessa forma, a escola compreende que as ações pedagógicas, que vão surgindo na prática docente, como parte de um processo inovador, devem apresentar concepções inovadoras para esse processo de reinvenção e reconstrução das práticas tradicionais. Pois, uma escola inovadora, precisa entender as mudanças e transformações sociais, reconhecendo seus avanços e dificuldades, intermediando uma reflexão crítica sobre a complexidade de fatores, que representam os processos de mudança e que podem ser usados como referência, para compreendermos os componentes conceituais envolvidos na prática pedagógica.

Diante disso Fino (2008, p. 2) acrescenta ainda que:

A inovação envolve obrigatoriamente as práticas. Portanto a inovação pedagógica não deve ser procurada nas reformas de ensino, ou nas alterações curriculares ou programáticas, ainda que ambas, reformas e alterações, possam facilitar, ou mesmo sugerir mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas (FINO, 2008, p. 2).

Neste contexto, se faz necessário uma reflexão sobre novas práticas educativas, cabendo ao professor o papel fundamental de pensar a inovação pedagógica como forma de dar respostas aos diferentes e complexos avanços a problemas educacionais sociais que surgem constantemente. É crescente a procura por inovações pedagógicas no eixo da educação

inclusiva, porém, elas precisam ser compreendidas como enriquecimento e possibilidade, no processo de construção de novos saberes, buscando melhoria na qualidade do ensino, fundamentado no paradigma inclusivo correspondente ao cenário educacional atual.

Nesta perspectiva, ações inovadoras e inclusivas são essenciais para romper com métodos didáticos tradicionais, ao invés do professor individualizar e diferenciar o ensino para alguns, ele precisa recriar suas práticas, mudar suas concepções, reconhecendo-se como protagonista na gestão e desenvolvimento da sua prática pedagógica, permitindo ao educando a oportunidade de aprender de forma autônoma, experimentando diferentes vivências pedagógicas que o estimulem a construir seu conhecimento a partir dessa descoberta.

Diante da importância de se assumir uma atitude protagonista por parte do professor, em relação à inovação das práticas pedagógicas, Fino (2007) referencia que: “A inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais”. Por conseguinte, ele defende a ideia de que “a inovação pedagógica pressupõe um salto, uma descontinuidade dentro do sistema educativo, num rompimento das práticas adotadas na Modernidade e adoção de novos contextos de aprendizagem:

Descontinuidade relativamente ao velho e omnipresente paradigma fabril, tal qual é descrito por Toffler (1970) e Gimeno Sacristán (1985), e acontece localmente, isto é, no espaço, físico ou virtual, onde se movem aprendizes e professores, deliberadamente como agentes de mudança. E consiste na criação de contextos de *aprendizagem*, incomuns relativamente aos que são habituais nas escolas, como alternativa às insistências nos contextos de ensino (FINO, 2012, p. 1).

O autor ressalta também, que a inovação pedagógica acontece durante o desenvolvimento das ações, no local onde se processa a aprendizagem, como atitude de rompimento realizada de acordo com uma realidade. Dessa forma, a inovação pedagógica não pode ser confundida ou substituída por reformas de ensino, mudanças curriculares ou programáticas, pois em sua natureza, a burocracia educacional impõe seus princípios incorporados nas práticas tradicionais.

Diante do exposto, entende-se que a escola não se adaptou ainda, para um rompimento de velhos paradigmas das práticas pedagógicas, precisando da anulação ou diminuição das formas tradicionais de ensino arraigadas em proposições de uma ciência moderna, que reflete segundo Fino (2000, p.3), “uma busca desesperada de eficiência por parte da instituição escolar, à medida que ia obsolescendo inexoravelmente o seu compromisso original de produzir indivíduos com as características sócio cognitivas reclamadas pela sociedade industrial”. No sentido de reconfiguração, e quebra de paradigmas da sociedade, Turke (1989, p.58) afirma que

“as mudanças têm sido rápidas e inquietantes. Estamos pouco à vontade com nossos filhos, que estão tão à vontade com a tecnologia que muitos de nós mantemos a uma distância segura”. Assim, a escola passa a servir como espaço de discussão e debates sobre novas propostas pedagógicas. A busca de um maior desenvolvimento por meio da inovação torna-se fundamental para a efetiva participação do sujeito na construção de uma sociedade melhor e mais justa.

Por isso, a inovação pedagógica é alvo de conflitos e compromissos que surgem a partir dos debates e reflexões de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, percebemos a inovação pedagógica como uma dinâmica explícita que pretende uma mudança de atitudes de todos os envolvidos no processo educativo, transformações de concepções e práticas pedagógicas. Como explica Carlos Fino (2011, p.7), inovar significa “Romper com os contextos do passado e criar os contextos de que o futuro necessita, o que implica uma redefinição do papel dos aprendizes e dos professores, é, no essencial, a função da inovação pedagógica, constituída por práticas qualitativamente novas, que bem poderiam ser facilitadas ou estimuladas por mudanças curriculares e organizacionais deliberadas, embora essa seja outra questão.”

Por configurar um fazer, a inovação pedagógica passa por uma atitude pessoal, por isso, está relacionada também com a formação de professores, e com a maneira como acontece essa emergência na construção de novos saberes, que envolve um posicionamento individual de reflexão, criatividade e espírito crítico do professor.

O que o paradigma emergente está propondo, é se aproximar da compreensão integral, reconhecendo a legalidade de diferentes fontes de saber e fazer, onde o processo de ensino é o grande orientador de práticas inovadoras, à medida que apresentam um leque de habilidades a serem desenvolvidas. Para elucidar esse paradigma emergente, Freire (2006) cita que a prática de ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estática e ética, a corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo, rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural do aluno.

Na mesma linha de pensamento, Perrenoud (2000) reforça por meio das novas competências, que para ensinar, há necessidade da prática reflexiva, profissionalizante, do trabalho em equipe e por projeto, da autonomia e responsabilidades crescentes, da pedagogia diferenciada, da centralização sobre os dispositivos e sobre as situações de aprendizagens.

Nessa perspectiva, Fino (2010) cita que a inovação pedagógica é aquela que traz mudanças, transformações do padrão escolar inspirado no modelo fabril. Sendo assim é necessário que a participação do professor seja de assessoramento ao aluno, esta centralidade esteja na atividade do mesmo e haja aprendizagem concreta.

Dessa forma o professor que está frente à inovação de suas práticas pedagógicas, se torna protagonista “como elemento fundamental que pode favorecer a mudança, pela sua condição de dar direção à prática pedagógica que desenvolve, mesmo reconhecendo nesta os condicionantes históricos, sociais e culturais” (CUNHA, 2005, p. 33).

Por isso, é importante dar prioridade às criações e descobertas, propondo desafios para o desenvolvimento e construção da liberdade e da expressão do aluno. Os desafios propostos ao aluno motivam-no na busca de ideias e soluções para os problemas, o que gera o desenvolvimento efetivo da aprendizagem.

A inovação pedagógica pressupõe que a escola além de determinar suas ações, renove sua prática educativa a partir da existente, estimule a criação de ideias, métodos e estratégias educativas, as quais não renunciem da análise crítico-reflexiva do contexto histórico sobre o qual a escola esteve alicerçada ao longo de seu desenvolvimento. Inovar implica, portanto, considerar o aluno um sujeito ativo e protagonista, ao lado do professor, que será o mediador do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem.

Como salienta Fino (2010, p. 5):

A inovação pedagógica passa por uma mudança de atitude do professor, que presta muito maior atenção à criação dos contextos de aprendizagem para os seus alunos do que aquela que é tradicionalmente comum, centrada neles, e na atividade deles, o essencial dos processos.

A inovação pedagógica implica, portanto, mudança de atitude por parte do professor, requer reflexão sobre a sua prática, capacidade de atuar de forma dinâmica, elaborar estratégias que viabilizem o desenvolvimento da aprendizagem de forma integradora professor x aluno, os quais se encontram embasados na capacidade de reflexão, na construção de alternativas que contribuam para resolver os problemas sociais contemporâneos que tanto atingem a sociedade.

Diante desse novo contexto de mudanças, Papert (2008, p.51), afirma que “a mudança é análoga ao surgimento do ensino centrado no desenvolvimento, que evita moldar a mente como se ela fosse um meio passivo e, em vez disso, coopera com os padrões de desenvolvimento do aprendiz”.

Dessa forma, é importante aproveitar o envolvimento natural do aluno, o seu desejo pelo que é novo, e proporcionar ambientes desafiadores que possam estimular o seu processo criativo

tornando-se um aprendiz autônomo. Essas possibilidades de aprendizagem precisam estar embasadas em ações desafiadoras, as quais proporcionem a construção do conhecimento, desenvolvam as suas habilidades de forma significativa, contextualizadas com sua realidade, a fim de proporcionar autonomia, criticidade e seja o aluno sujeito de sua própria aprendizagem. Piaget (1932) salienta que a autonomia sucede à heteronomia, e esta é conquistada mediante o contato do indivíduo com as regras. O desenvolvimento moral autônomo é constatado quando o aluno lança um olhar crítico sobre as regras, faz questionamentos e age de acordo com a sua vontade.

Nesse contexto, Papert (2008), enfatiza que a instituição educacional deve ser capaz de utilizar como primeira estratégia uma mudança realmente transformadora que consiste em por em ação o estoque de conhecimento intuitivo, empático e do senso comum sobre a aprendizagem, acrescentando que reconhecê-lo é o primeiro passo para o seu fortalecimento. Dentro desse mesmo enfoque, o autor ainda propõe uma segunda estratégia, que seria a de fortalecer o lado pessoal rompendo com a força asfíxiante do hemisfério escolar, o qual repassa a ideia de que ele é o único modo natural de aprender, propondo uma exposição de práticas de aprendizagem bem-sucedidas especialmente experiências individuais e inovadoras de aprendizagem.

Sendo assim, faz-se necessário dar um novo significado às práticas pedagógicas, no sentido de remover paradigmas, passando para um processo de aprendizagem inovador e participativo para que os alunos possam enfrentar novos desafios e superar limites, construindo assim, crescimento em seu nível de conhecimento. E como já foi mencionada anteriormente, a prática pedagógica inovadora pode desenvolver a aprendizagem significativa, articulando-se com objetivos, valores e com as diferentes formas de expressão. Assim, a educação escolar tem importância decisiva nesse mundo de transformações, onde o professor em sua ação pedagógica tem como função principal fazer com que o aluno vivencie intensamente o seu aprendizado e a sua cultura, compartilhando com os outros a tarefa de resolução das situações cruciais de seu tempo, com conhecimento, determinação e entendimento.

Um processo de ensino e aprendizagem, compreendido na sua totalidade, ocorre a partir da superação da individualidade por parte do professor, dando lugar a um contexto interpessoal, entendendo o seu papel como facilitador da aprendizagem de seus alunos, preocupando-se não só em ensinar, mas sim em ajudar o aluno a aprender, oferecendo solidariedade, transformação e respeito mútuo, oportunidade em aprender de forma autônoma, experimentando diferentes vivências pedagógicas que o estimulem a construir seu conhecimento a partir da descoberta, pois ambos são sujeitos de um processo em que crescem juntos.

Nessa relação professor  $x$  aluno, a mediação se faz necessária para a apropriação do conhecimento pelo aluno, e por intermédio da mediação, ele será capaz de apreender e representar a sua realidade, desenvolvendo o pensamento, a linguagem, a generalização, a abstração, a memória e a percepção, pois como cita Vygotsky (2008, p.103), “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”.

Dessa forma, incumbe à escola proporcionar ao aluno o conhecimento científico para que ele descubra a origem da realidade social, e assim, atinja a compreensão da historicidade de sua produção.

Nessa perspectiva, é preciso que o professor assuma a inclusão das relações sócio-afetivas, como condição de aprendizagem significativa e incentivadora para os alunos, levando-os à apropriação dos conhecimentos, tornando-os sujeitos ativos da própria aprendizagem.

A participação dos alunos no processo de aprendizagem deve ser contínua para que se tornem ações de valorização e descoberta de sua produção pessoal, original e criativa, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos. Ressignificando conceitos de experiência, assumindo-os como algo que é particular a cada um, o processo de suas criações, estruturas culturais, afetivas e cognitivas.

Partindo dessa visão, a educação frente às novas práticas pedagógicas precisa se libertar de metodologias habituais e apresentar um novo paradigma centrado nos recursos da comunicação e informação, os quais revelam inúmeras oportunidades para mudança dessas metodologias, como organizar/planejar aulas que estimulem os alunos a refletir, dialogar, aprofundando as capacidades intelectuais nas mais diferentes situações do seu contexto educacional e social impregnados por condições vivas e reais de uma sociedade em constante transformação.

## **1.2 Prática pedagógica inovadora: ressignificando o processo de ensino e aprendizagem**

A busca por práticas educativas inovadoras no sistema educacional tem espaço garantido na prática pedagógica de qualquer educador que se preze e que, ao mesmo tempo, demonstre preocupação com o processo ensino-aprendizagem numa perspectiva inclusiva. Nesse sentido, é necessário que ocorra uma reflexão sobre o aluno, reconhecendo-o como sujeito que constrói o conhecimento a partir de um tempo que lhe é próprio, apoiado em um universo regido pelas diferenças e singularidades do contexto escolar.

Dessa forma, Valente, (1998, p. 6) destaca novos caminhos para a escola e para o professor, deslocando a centralidade no ensino para a aprendizagem:

A verdadeira função do aparato educacional não deve ser a de ensinar, mas sim a de criar condições de aprendizagem. Isto significa que o professor deve deixar de ser o repassador de conhecimento – o computador pode fazer isto e o faz muito mais eficientemente do que o professor – e passa a ser o criador de ambientes de aprendizagem e o facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno.

Com os aspectos da aprendizagem moderna Sousa e Fino (2008) afirmam que é notável o impacto que a tecnologia da informação e comunicação promove no currículo oficial (linear e ordenado), oferecendo várias formas de aprendizagem contínua, que pode ser acessada de acordo com os interesses pessoais do aluno, criando contextos de aprendizagem. Põe em xeque a massificação do ensino de forma interdisciplinar garantindo o amplo acesso à informação, englobando toda a pluralidade cultural, diferente do saber fracionado e apresentado no currículo oficial.

Contudo Fino (2007 *apud* SOUSA e FINO, 2007, p. 39) alerta que:

A tecnologia só será ferramenta de inovação pedagógica a partir do momento em que permita fazer coisas diferentes, quando abrir portas para territórios inesperados, que podem muito bem não ter nada que ver, sequer, com o currículo ou com a escola. E, sobretudo, noutras mãos que não nas dos técnicos que se escondem por detrás das plataformas de *e-learning*.

Nesse sentido, as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), caminham na direção de tornar a vida e o processo de ensino e aprendizagem mais fáceis. Uma infinidade de ferramentas tecnológicas foi desenvolvida, para favorecer e simplificar as atividades cotidianas, como computadores, telefones celulares, canetas, enfim, essa interminável quantidade de recursos possibilita ao aluno a capacidade de organizar a informação de modo a se fazer presente na construção e no processo de aprendizagem do próprio conhecimento, tornando-se verdadeira aliada do professor. Por isso, encontra-se em discussão essa crise paradigmática para o professor, o qual precisa reconhecer que não é mais o senhor detentor do conhecimento, mas sim, o orientador, mediador do aluno, sendo este o verdadeiro personagem principal, que tem o foco da educação para si (aprendizagem), o que implica trabalhar com a incerteza e com o erro e não com respostas prontas. Nessa reconfiguração dos saberes esta reflexão se faz necessária à medida que novas tecnologias são implantadas nas escolas para promover a autonomia do aluno, o qual se vai tornando menos dependente de professores detentores da informação e do conhecimento.

Dessa forma, Papert (2008), considera o uso do computador como mero auxiliar nas abordagens pedagógicas tradicionais, reforçando o paradigma instrucionista. Ao criticar o paradigma instrucionista, o autor insere seu pensamento demonstrando que o computador pode e deve ser utilizado pelo aluno como uma ferramenta para construir o seu conhecimento, o que denominou de construcionismo. Nessa prática pedagógica, envolve as teorias de Piaget, por meio das quais o aluno produz seu conhecimento viabilizando sua própria interação com o objeto e com o processo colaborativo sugerido por Vygotsky, ao possibilitar avanços por intermédio da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Quando se pretende inovar a prática pedagógica, percebe-se aí a relação entre professor e aluno na construção dessa nova prática, não aparecendo apenas, a utilização de novas ferramentas para uso didático, mas sim, uma transformação do fazer pedagógico dividido em um antes, um durante e um depois, traduzidos no planejamento, na intervenção e na avaliação dos processos educacionais, momentos inseparáveis e inter-relacionados da prática pedagógica e que, necessariamente, devem ser considerados nas tentativas de inovação que sejam empreendidas.

Parte-se então desse pressuposto, que a inovação das práticas pedagógicas vigentes, seja criar ou recriar algo que já exista dentro da sociedade utilizando para tanto uma nova perspectiva. Dentro dessa concepção em relação à educação, concordamos com Fino (2008, p. 2) quando declara que a “inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais”.

Na atualidade, novas concepções sobre as práticas pedagógicas surgem de acordo com as necessidades que a nova sociedade do conhecimento cobra na formação de um cidadão preparado para um mundo em profundas mutações e na acelerada velocidade da comunicação e da informação. Neste cenário de perplexidade, incertezas e indagações que revela os prenúncios de um novo paradigma educativo, o conceito de prática pedagógica inovadora surge como uma possibilidade para o desenvolvimento de uma educação intencional de maneira teórico-prática, contextualizada com a realidade sociocultural do aluno, transformando-se em aprendizagem significativa, possibilitando o desenvolvimento de suas habilidades e competências, tornando-o apto a desempenhar suas funções como cidadão em prol de uma sociedade transformadora.

Nesse sentido, a inovação pedagógica representa práticas educativas que trespassam os alicerces baseados nos valores contemporâneos, apoiados no aluno como centro do processo, e

em fatores que promovam formas interacionistas de aprendizagem e em saberes significativos, considerando a era do conhecimento como uma dinâmica mundial.

Dentro desse contexto, a inovação pedagógica pode traduzir-se na concepção teórica apresentada por Vygotsky (1989), que defende o conhecimento como construção do sujeito na interação com seu ambiente, pois uma prática inovadora requer a apreensão de conhecimentos reais contextualizados com sua realidade.

Para Vygotsky (1989), o ser humano constitui-se por intermédio de suas interações sociais, e desta forma transforma e é transformado pelas relações estabelecidas no ambiente cultural. Sendo necessária uma maior aproximação da escola com o mundo real, com a cultura e com o contexto onde os sujeitos estão diretamente inseridos.

Neste contexto histórico, social e cultural específico, cabe referenciar os trabalhos de Vygotsky (2008) sobre o desenvolvimento intelectual, em que o autor defende que a inteligência é construída a partir das relações do homem com o meio, e está interligado à cultura de cada um. Ressalta-se aqui seu pensamento ao afirmar que o único bom ensino é aquele em que se adianta o desenvolvimento, portanto, sendo necessários incentivos básicos para que ocorram as mudanças mentais, essenciais para o processo de construção do desenvolvimento, para o uso de ferramentas, dos signos, das mediações, das intervenções culturais. Estes são fatores fundamentais para que se chegue à área potencial de desenvolvimento cognitivo, explicada como a distância que existe entre o nível de desenvolvimento atual e o nível de desenvolvimento potencial para a resolução de determinado problema (VYGOTSKY, 1978 *apud* FINO, 2000).

Nestes aspectos, as funções psicológicas do aluno precisam ser mediadas por ferramentas auxiliares, para que o processo de aprendizagem escolar possa se desenvolver mediante a apropriação dessas ferramentas.

Nesse sentido, o pensamento de Vygotsky destaca a linguagem como elemento que atua sobre a formação dos processos mentais superiores da criança. Os signos e palavras constituem elementos importantes para o contato social das crianças com outras pessoas. A internalização da fala aumenta a capacidade de usar a linguagem como instrumento para a solução de problemas. Pensamento e linguagem estão fortemente relacionados e implicam numa compreensão generalizada do mundo. A interação social e a linguagem são, portanto, elementos decisivos no desenvolvimento. A partir daí, concebe a base do desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo social e histórico, em que a linguagem desempenha um papel fundamental funcionando como um instrumento de mediação viabilizador do convívio/contato social e, conseqüentemente, do desenvolvimento do sujeito.

Partindo dos seus pressupostos, Vygotsky (2007) acrescenta ainda que a ação do sujeito mediada por instrumentos gera uma transformação por meio de uma atividade mental. O sujeito além de ativo é também interativo e adquire os conhecimentos por intermédio das relações interpessoais e intrapessoais. É nessa interação com os outros e consigo mesmo que os conhecimentos vão se internalizando, no plano social e individual: “a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos” (VYGOTSKY, 2007, p.58).

Dessa maneira, para compreender o sujeito, é preciso compreender as relações sociais que se estabelecem no ambiente em que ele vive. Isto significa compreender as relações entre atividade prática e trabalho, no sentido de que a atividade prática é transformadora e institucionalizada, envolve dialética entre o trabalho manual e os processos comunicativos. A atividade prática não se restringe à ação sobre os objetos, mas, sobretudo, ao posicionamento do homem em relação ao mundo historicamente organizado (ALMEIDA, 1999). Assim, as atividades práticas são oportunidades para a interação entre os sujeitos dos seus meios sociais.

Portanto, além de ativo o sujeito passa a ser interativo no que tange ao seu desenvolvimento, que é consolidado por intermédio das relações com os outros, e que são viabilizadas pela linguagem. E sem a linguagem, as interações estabelecidas entre aluno-aluno e aluno-professor não aconteceriam, o que inviabilizaria a construção do conhecimento.

Ao focar-se o meio social no qual um sujeito está inserido, admite-se que aquele possa oferecer subsídios para o desenvolvimento intelectual e, apresentar uma fonte de problemas contextuais que demandam soluções. Valente (1993) aponta, neste fato, uma ligação com o pensamento do educador brasileiro Paulo Freire: “o aluno pode aprender com a comunidade bem como auxiliar a comunidade a identificar problemas, resolvê-los e apresentar a solução” (VALENTE, 1993, p.45).

Paulo Freire representou o antagonismo da visão tradicional da educação baseada unicamente na transmissão de conhecimentos e memorização de conteúdo. Em sua crítica a essa prática, defendeu uma proposta na qual a visão de ensinar não seria resumida a transferir conhecimento.

Tem-se, portanto, uma proposta educadora que incorpora em sua diretriz, a leitura de mundo do educando, sua visão crítica da realidade, a formação de um amálgama entre teoria e prática e que busca conferir a seus sujeitos elementos para o exercício de sua criticidade e autonomia. De outra forma, o processo educativo não estaria cumprindo com suas prerrogativas e estaria formando sujeitos vazios.

Vale ressaltar que Vygotsky ao pesquisar o desenvolvimento do indivíduo se deteve principalmente no desenvolvimento do conhecimento que nos interessa enfatizar. Segundo o autor, para possibilitar um maior desenvolvimento de tais processos, novas ferramentas podem ser utilizadas. Para tanto, Vygotsky nos apresenta uma zona de aprendizagem, que ele denominou de ZDP, esta é definida por ele como a existência de uma Zona na mente dos alunos, que representa a diferença entre o que estes podem fazer individualmente e o que são capazes de atingir, com a ajuda do professor ou em colaboração com outros educandos. Esta zona sugere a existência de uma zona de aprendizagem em cada momento do desenvolvimento cognitivo dos alunos, tão específica quanto a natureza de cada um destes. A função do professor torna-se efetiva quando atua na ZDP (VYGOTSKY, 2010).

Ao demonstrar o conceito da ZDP, Vygotsky (2008) a define como a distância entre o nível de desenvolvimento potencial e o nível de desenvolvimento real. O autor diferencia o desenvolvimento real da ZDP. O primeiro é caracterizado por etapas já alcançadas, ou seja, é o resultado de processos de desenvolvimento já completados e o último é a capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda do outro que já tem grau de desenvolvimento mais evoluído:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento (VYGOTSKY, 2008, p.97).

Levando em consideração as contribuições teóricas de Vygotsky para a aprendizagem, tendo como personagem principal o indivíduo como construtor dessa, percebemos três implicações, a primeira é a ZDP, que constitui uma possibilidade nova de aprendizagem a cada momento de desenvolvimento do sujeito. A segunda refere-se ao educador como mediador, um agente metacognitivo e a terceira são os pares desse sujeito que atuam como mediadores na aprendizagem (FINO 2001).

Ao refletirmos sobre essas três implicações percebemos que algumas adaptações podem ser feitas para analisarmos as ideias de Vygotsky dentro do que pretendemos demonstrar nesta pesquisa. As práticas para o desenvolvimento da aprendizagem compreendidas dentro de um viés sócio interacionista. Essa interação assume a importância na construção do conhecimento por envolver o diálogo, a comunicação e a socialização do conhecimento numa situação de coletividade, como aponta Fino (2001, p. 7):

A interação social não se define, portanto, apenas pela comunicação entre o professor e o aluno, mas também pelo ambiente em que a comunicação ocorre, de modo que o

aprendiz interage também com os problemas, os assuntos, as estratégias, a informação e os valores do sistema que o inclui.

Para isso é preciso criar condições para que a criança se relacione sistematicamente com o meio, aproveitando as tendências naturais e dando livre curso para que ela se torne aprendiz autônomo. Para que toda criança tenha esse aprendizado natural tornando-se autônoma, é preciso atribuir novas extensões à escola no que consiste não somente na aceitação do outro, mas em um tratamento igual para todos. Igualdade pressupõe reconhecimento e aceitação das diferenças individuais e culturais permitindo encontrar novas formas de aprender e ensinar.

Como se pôde observar, a educação vem passando por profundas mudanças ao longo da história, e a educação especial é uma das modalidades que vem se baseando nos princípios de igualdade e equidade, para modificar a história de preconceitos arraigados, tanto da sociedade quanto das próprias famílias e/ou pessoas com deficiências.

## 2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO EDUCATIVO DO BRASIL: EVOLUÇÃO HISTÓRICA

*Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. (Declaração Universal dos Direitos Humanos, Artigo I, Assembleia Geral das Nações Unidas, de 10 de dezembro de 1948).*

Ao abordar a educação especial, é primordial refletir sobre a história, atitudes e formas de vida em uma sociedade que atendia as necessidades dos homens, num determinado contexto, numa determinada época.

Ao longo da história, pode-se observar que os conhecimentos sobre a deficiência foram progredindo “conforme as crenças, valores culturais, concepção de homem e transformações sociais que aconteceram em diferentes momentos históricos” (BRASIL, 2001d, p. 25). Povos primitivos e até mesmo em estágio mais avançado de civilização, como os egípcios, gregos e romanos, consideravam as deficiências como manifestações do sobrenatural. O misticismo cristão medieval induzia à concepção metafísica que também relacionava a deficiência ao sobrenatural. Anomalias físicas, mentais ou sensoriais eram explicadas pela crença da direta intervenção divina ou de outros seres superiores, sob a forma de castigo para expiação dos pecados ou de bênção, quando eram atribuídos aos portadores dessas deficiências os dons da clarividência ou da cura (PARANÁ, 2006). Com relação a essas pessoas, as respostas sociais eram ambivalentes: ora de medo e rejeição, ora de respeito ou admiração (BRASIL, 2001).

Os conhecimentos sobre a deficiência seguiam uma linha evolutiva, o mesmo aconteceu com o tratamento dispensado às pessoas com deficiência, o qual variava de acordo com as crenças da comunidade ou com a visão da autoridade religiosa. Na Antiguidade, a pessoa com deficiência de qualquer natureza era praticamente exterminada pelo abandono em virtude do medo da doença ou pela crença de que a deficiência fosse maldição dos deuses (BRASIL, 2000).

Na Idade Média, o ideário cristão rejeitou o extermínio de pessoas doentes, defeituosas e/ou mentalmente afetadas por serem consideradas também criaturas de Deus, apesar de persistir seu abandono, “dependendo, para sua sobrevivência, da boa vontade e caridade humana” (BRASIL, 2000, p.9). No século XVI, com o Renascimento, começaram a surgir novas ideias, não só quanto à origem das deficiências (causas orgânicas), mas também quanto a seu tratamento por meio da alquimia, magia e astrologia.

Os avanços da Medicina no século XVII fortaleceram a tese da organicidade e conseqüentemente, as ações de tratamento médico às pessoas com deficiência (BRASIL, 2000). No entanto, apesar das práticas científicas, continuou predominando a segregação dessas

peessoas, com a prática da internação “em instituições, para cuidado, proteção ou tratamento médico, caracterizando o paradigma da institucionalização, que vigorou aproximadamente por oito séculos, durante parte da Idade Média até início do séc. XX” (BRASIL, 2004 *apud* PARANÁ, 2006, p. 18).

Porém, a filantropia impulsionou por muito tempo, ações de proteção caridosa e compassiva nas primeiras instituições como asilos e hospitais. Todavia, segundo Jannuzzi (2004), os deficientes eram segregados da sociedade, enquanto era possível e conveniente.

Por volta dos séculos XVI a XVII os deficientes mentais eram internados em orfanatos, manicômios, prisões e outros tipos de instituições estatais. Para modificar esta situação começaram a surgir às primeiras experiências positivas: por meio do frade Pedro Ponce de Leon (1509-1584), que em meados do século XVI, levou a cabo no Mosteiro de Oña, a Educação de 12 crianças surdas com surpreendente êxito, sendo considerado como iniciador do ensino para surdos e criador do método oral.

No início do século XVIII até o começo do século XIX inicia-se o período da institucionalização de pessoas com deficiências e é a partir de então que podemos considerar ter surgido a Educação Especial. Essa Educação acontecia em escolas fora das povoações, argumentando que o campo lhes proporcionaria uma vida mais saudável e alegre. Desta maneira se tranquiliza a consciência coletiva, pois estava proporcionando cuidado e assistência para quem necessitava, protegendo o deficiente da sociedade sem que esta tivesse de suportar o seu contato.

No Brasil, a história da educação especial se iniciou a partir do século XIX, quando um grupo de pessoas se dedicou a esse público acreditando nessa modalidade de ensino, surgido e vivenciado nos Estados Unidos e em alguns países da Europa. Em seguida, foi implantada por alguns brasileiros que se dedicaram a organizar e a planejar ações isoladas e particulares para atender pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais. O conceito de Educação Especial é voltado para o atendimento e a educação de pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em instituições especializadas. Sendo organizada também para atender específica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais. O trabalho deve ser executado exclusivamente por profissionais especializados como: educador físico, professor, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional que trabalham e atuam para garantir tal atendimento.

No início, priorizava-se o atendimento clínico especializado, mas não se privilegiava a educação escolar, época em que surgiram as primeiras instituições de ensino para pessoas cegas e surdas, as quais se tornaram um marco histórico na educação especial no Brasil, dentre elas,

o Instituto dos Meninos Cegos (hoje Instituto Benjamin Constant) em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos (hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos<sup>2</sup>) em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo Imperial (BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1996).

Com os avanços da Medicina foram surgindo ações de tratamento médico para as pessoas com deficiência, principalmente mental. Porém, não só a medicina foi evoluindo nesse aspecto, “também outras áreas foram-se aperfeiçoando, buscando informações sobre a deficiência, suas causas, seu funcionamento e seu tratamento” (BRASIL, 2000 p.13). Como refere Jannuzzi (2004), aos poucos o diagnóstico das deficiências vai deixando de ser exclusividade médica, passando a ser vinculado a três áreas profissionais: à pedagogia, à medicina e à psicologia.

Na década de 1930, muitas mudanças políticas e sociais aconteceram no Brasil, surgindo novas questões educacionais, a exemplo da discussão sobre a competência da prestação dos serviços de atendimento educacional a pessoas com deficiências. De acordo com Jannuzzi (2004, p. 68), nessa época, “outras entidades filantrópicas especializadas continuavam sendo fundadas e havia surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares”.

Ainda nesse período, surgiu a Sociedade Pestalozzi do Brasil, fundada por Helena Antipoff em 1932, com o objetivo de cuidar das crianças e adolescentes excepcionais, particularmente daqueles que apresentavam deficiências ou problemas de saúde mental, com metodologias inovadoras e bem articuladas às descobertas científicas mais avançadas da época. Percebe-se que no século XIX, a maior preocupação era atender pessoas com deficiência visual e auditiva. Posteriormente, essa preocupação ampliou-se às pessoas com deficiência mental.

Nesse ínterim, muitos debates foram promovidos por instituições e pedagogos comprometidos com a causa, resultando em importantes conquistas na legislação brasileira. Conforme Jannuzzi (2004), a Constituição de 1934, embora não faça referência direta ao indivíduo excepcional, afirma no artigo 149 que a educação é direito de todos, devendo ser garantida de forma gratuita e obrigatória.

Além disso, aconteceram vários movimentos no mundo e no Brasil em prol dos direitos humanos, respondendo a esses fortes apelos da sociedade, amigos, pais e familiares se organizaram e criaram no Rio de Janeiro, em 1954, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Essa escola se tornou a grande propulsora da Educação Especial,

---

<sup>2</sup>Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) é o centro nacional de referência na área da surdez no Brasil, sendo um órgão do Ministério da Educação. Localizado na cidade do Rio de Janeiro, no bairro das Laranjeiras, foi a primeira instituição nesta área no Brasil, fundada por D. Pedro II em 1857.

“tentando abranger os diversos problemas da excepcionalidade, englobando as áreas da saúde e educação” (JANNUZZI, 2004, p. 87).

O acesso à educação de pessoas com deficiências vai sendo, assim, lentamente conquistado, na medida em que se ampliam as oportunidades educacionais para toda a população (MENDES, 2001).

A educação especial deixou de ser um atendimento assistencialista aos ditos Especiais e passou a proporcionar melhores ações de educação inclusiva, a partir da qual esses alunos pudessem demonstrar suas habilidades em várias modalidades de ensino, tornando-se cidadãos respeitados por todos na sociedade.

Atitudes direcionadas ao atendimento educacional de pessoas com deficiência embasavam-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº4. 024/61, que mostra o direito dos excepcionais à educação, preferencialmente dentro do sistema regular de ensino.

Na década de 1970, a educação especial foi recebendo apoio por intermédio de políticas públicas, as quais criaram o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), reforçando suas obrigações perante esse público tão segregado. Neste contexto, surgiu o decreto nº 72.425, para ampliar e melhorar o atendimento e serviço especializado ao ensino regular. De acordo com o art. 2º desse decreto:

O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (DECRETO nº 72.425, art. 2º).

Atualmente, denominado Secretaria de Educação Especial (SEESP), o CENESP mantém basicamente as competências e estrutura organizacional de seu antecessor, no Ministério da Educação e Cultura (MEC), e tem contribuído para a promoção do acesso à educação em todo o país.

Essas ações de atendimento às pessoas com deficiência foram marcadas por ideias assistencialistas, mas não foi suficiente para efetivar políticas públicas de acesso universal à educação e promoção da autonomia e independência. Contraopondo-se a essas ações, as denominadas políticas especiais designaram uma hierarquia de pertencimento, em que alunos com deficiência eram pensados como meros receptores de ações isoladas do Estado.

Nos anos 1980 também aconteceram fatos marcantes que beneficiaram os alunos com deficiência. A Organização das Nações Unidas (ONU) decretou o ano de 1981 como o Ano Internacional da Pessoa Deficiente, promovendo assim o começo do processo inclusivo não apenas na escola, mas a sua integração em toda a sociedade. Ações governamentais como essas fortaleciam a concepção de integração como forma de dar fim “à prática da exclusão social a que foram submetidas às pessoas com deficiência por vários séculos” (SASSAKI, 2006, p. 30).

A definição de integração ia muito além de colocar ou manter pessoas com necessidades educacionais especiais em classes regulares, defendia a ideia de se mudar as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEE) de modo que fossem mais facilmente inseridas no convívio em sociedade (BRASIL, 2000). Defendia ainda que a pessoa com necessidades educacionais especiais é que precisava se adaptar à sociedade, preconizando “o investimento principal na promoção de mudanças no indivíduo, no sentido de normalizá-lo” (BRASIL, 2000 p.19). De acordo com essa concepção, o problema estava centrado na pessoa com necessidades educacionais especiais.

Segundo Sasaki (2006, p. 12)

Atualmente o termo Portador de Necessidades Educacionais Especiais (PNEE), dada a sua amplitude foi substituído por Pessoa com Deficiência. Aprovados após debate mundial, os termos “pessoa com deficiência” e “pessoas com deficiência” são utilizados no texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada em 13/12/06 pela Assembleia Geral da ONU.

A integração escolar era entendida como um processo no qual o sistema educacional proveria os meios mais adequados para atender as necessidades dos alunos, o nível mais adequado seria aquele que melhor favorecesse o desenvolvimento de determinado aluno, em determinado momento e contexto. Percebe-se nessa fase o pressuposto de que as pessoas com deficiências tinham o direito de conviver socialmente, mas que deviam ser antes de tudo, preparadas em função de suas peculiaridades para assumir papéis na sociedade (MENDES, 2006).

Conforme Mantoan (2006), o uso da palavra integração refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes. Esse mesmo autor acredita também que a integração, ao favorecer ao aluno vários tipos de atendimento, quer seja em escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares ou ensino domiciliar, se caracterizava como uma inserção parcial.

De acordo com Sasaki (2006, p. 33), a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que estes tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade.

Os debates sobre o fato de pessoas com necessidades educacionais especiais serem reconhecidas como cidadãs ampliavam-se cada vez mais, não importando o tipo de deficiência e o grau de comprometimento que apresentavam, dessa forma foi-se fortalecendo a defesa dos conceitos inclusivos. No final da década de 80, do século XX, “o termo integração começou a perder força, sendo substituído pela ideia de inclusão, uma vez que o objetivo é incluir, sem distinção, todas as crianças, independentemente de suas habilidades” (ENUMO, 2005, p.336).

Logo após, foi promulgada a Carta Magna, em 1988, a qual descentralizou o poder que antes era atribuído somente ao setor privado e aos municípios. Ao estado fora atribuída a responsabilidade do ensino, inclusive, do ensino especializado, voltado para pessoas deficientes. Assim,

Em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, Ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (BRASIL, 2008, p. 4).

Com a publicação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), a educação especial deu um grande salto, ficando decretado no Brasil um dos princípios inclusivos: os portadores de deficiências deveriam ser educados preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). Assim, a Constituição de 1988 consiste na primeira ferramenta jurídica brasileira responsável pela inclusão escolar de alunos com deficiência, tornando-se conhecida como constituição cidadã.

A propósito veja-se o que rege o art. 205 da CF/88:

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, 2006, p.34).

Em seu art. 206, I, o referido diploma normativo previu ainda que a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios básicos para o ensino (BRASIL, 1988). Já no art. 227, § 1º-II, a CF/88 prevê:

A criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do

adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (BRASIL, 2006, p.36).

Estabelece, no art. 206, como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola; e garante, em seu art. 208, como dever do Estado, o acesso aos níveis mais elevados do ensino, bem como a oferta do atendimento educacional especializado.

É sabido que aconteceram avanços significativos no que se refere à Educação Especial, a qual vem buscando apoio na sociedade e na Política Nacional de Educação, por meio de convenções, congressos e seminários, fazendo surgir, assim, leis e documentos que respaldam cada vez mais a inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino.

Na década 1990, houve uma reformulação na Política Nacional de Educação brasileira, a partir de documentos internacionais e nacionais como, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (1996). Demonstrou-se, claramente, à sociedade a intenção de incluir as pessoas com deficiência na escola regular. Tais debates e documentos se mostraram úteis principalmente na definição do que seria realmente educação especial. Nesse contexto, a LDB da Educação Nacional mais recente, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, atualizada em 2013, em seu art. 58, define educação especial como uma modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Assim, a educação inclusiva<sup>3</sup> no sistema regular de ensino brasileiro, apesar de lenta, está acontecendo nas escolas, universidades e sociedade como um todo, as quais vêm se adaptando e aprendendo a aceitar que somos todos iguais na diferença. Tanto a diversidade, quanto a inclusão se tornam um desafio de todos, no qual o principal objetivo é a formação de uma sociedade em que todos os indivíduos, sem exceção, devem aceitar e respeitar as diferenças. Para isso, é preciso percorrer documentos, legislação, que reverberam a trajetória da educação inclusiva, em seus aspectos básicos, históricos e legais da inclusão, os quais, ao longo da história, vêm quebrando paradigmas.

---

<sup>3</sup>A educação inclusiva pode ser definida como “a prática da inclusão de todos” – independentemente de seu talento, deficiência, origem sócio econômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 21).

## **2.1O desafio da reconfiguração da Educação Especial por meio da Educação Inclusiva**

Os paradigmas conceituais e princípios inclusivos vêm sendo progressivamente defendidos em documentos nacionais e internacionais. A inclusão é um movimento mundial de luta das pessoas com deficiências e seus familiares na busca da efetivação do direito a um espaço na sociedade.

Ao longo da história a percepção sobre os direitos humanos tem avançado com relação à ideia do reconhecimento formal expresso no princípio de igualdade de oportunidades, passando a contextualizar as particularidades históricas na produção de exclusão dentro e fora da escola, reconhecendo que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino regular, nas esferas federal, estadual e municipal, demonstram a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las.

O Quadro 1 sintetiza as aproximações e convergências entre a educação especial e inclusiva.

Quadro 1 – Educação Especial e Educação Inclusiva

<b>Educação Especial</b>	<b>Educação Inclusiva</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acesso para estudantes com deficiência à educação inclusiva em suas comunidades locais.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resignificação da educação escolar, garantindo a para a aprendizagem de todos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscar adaptações curriculares que atendam às necessidades e expectativas do aluno, assegurando uma educação de qualidade para todos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Provisão de recursos de todas as instâncias governamentais e de iniciativa privada, a fim de garantir o sucesso e a permanência de todos na escola.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rompimento de barreiras arquitetônicas e principalmente atitudinais.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação continuada para o professor, com previsão e provisão de recursos necessários à sua capacitação.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implantação de salas de recursos multifuncionais. As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantia de um projeto pedagógico que possibilite resgatar a cidadania e o direito do aluno, possibilitando a construção de seu projeto de vida.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitar a escola para atender a todos os alunos.</li> <li>• Garantia de apoios e serviços especializados para atendimento aos alunos que deles necessitem.</li> <li>• Envolvimento e a cooperação.</li> </ul>

Fonte: Adaptação realizada a partir das Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na educação Básica, modalidade Educação Especial de 2 de outubro de 2009.

Nesse contexto faz-se necessário diferenciar os conceitos de integração e inclusão. O primeiro termo surgiu no século XX, é voltado para o aluno e defende que ele é que precisava se adaptar ao meio, buscando alternativas para integrar-se. Ao passo que, no século XXI, com o surgimento do termo inclusão, a sociedade e a escola devem se modificar e se preparar para receber a criança com deficiência. A inclusão deve retratar “o princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade e da comunidade humana. Quando a educação inclusiva é totalmente abraçada, nós abandonamos a ideia de que as crianças devem se tornar normais para contribuir para o mundo” (KUNC, 1992, *apud* SASSAKI, 2006, p.38).

Quando falamos em inclusão em torno da pessoa com deficiência, devemos lembrar que esse movimento aconteceu fora dos muros da escola, na sociedade civil, na década de 1990, quando a ONU – instituiu em 1981 o Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência. Em 1991, a ONU publicou a Resolução n. 45 de 1991, onde diz que, a sociedade vê nascer o conceito da sociedade inclusiva ou sociedade para todos– regida pela inclusão. Esse ano ficou

reconhecido como o marco, a partir do qual, “o conceito de inclusão passou a ser debatida em todo o mundo, através da realização de Congressos, Conferências, aprovação de Declarações, Convenções, Decretos” (MAZZOTA, 2001 *apud* SANT’ANA, 2005, p.82).

Vale ressaltar que esse novo paradigma de Educação Inclusiva foi aprovado na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien (1990). A Declaração de Jomtien: determina o fim de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza na educação. Nesta declaração, os países relembram que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro. Declararam, também, entender que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, sendo um elemento que pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (UNESCO, 1990).

Na ocasião, países do mundo inteiro se comprometeram em cumprir com todas as reivindicações contidas no documento para assegurar o direito à educação a todos, inclusive o Brasil, que assumiu, perante a comunidade internacional, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país. E para cumprir com este compromisso, o Brasil tem criado instrumentos norteadores para a ação educacional e documentos legais para apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos, nas diferentes esferas públicas: municipal, estadual e federal.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de integração instrucional que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 2008, p. 19). A Lei Federal nº 8.859/94 modificou dispositivos da Lei Federal nº 6.494/77, “estendendo aos alunos da educação especial o direito à participação em atividades de estágio,” sendo regulamentadas em parágrafo único do art. 82 da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001. A lei define, em seu artigo 1º “*caput*” o que vem a ser estágio, dizendo que:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008, p. 19).

A modalidade de ensino inclusiva foi norteada também pela Declaração de Salamanca, elaborada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, a qual é considerada um marco legal da inclusão em nosso país, trazendo orientações para que as escolas se ajustem às necessidades de todos os alunos e não os alunos a elas. Dessa maneira, as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Esse marco foi assinado por 92 países, que tem como princípio fundamental: “todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível independente das dificuldades e diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994, p. 1).

Mantoan (2004) cita que, ao incluir um aluno com necessidades educacionais especiais, faz-se jus ao seu direito constitucional, pois a Constituição Federal (1988) é a lei maior que rege nossa sociedade política, a qual assegura a inclusão, em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA,2001).

Com base nessa Lei nº 8069/90, são reforçados os dispositivos legais, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (ECA, 2001, art.55). Em acordo com as orientações da UNESCO, dá destaque específico ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais, entre outras determinações, quando, em seu Art. 54, afirma que “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2001, p. 21).

O mesmo documento prevê também, em seu Art. 5º, que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 2001, p.10).

Todos esses documentos legais foram firmados pela Declaração de Salamanca, documento oficial da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994 e reconhecida como grande marco dos direitos de pessoas com necessidades especiais. Esse documento dispõe que todos aqueles que têm necessidades educacionais especiais devem ter acesso a escolas regulares. Estas deveriam acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. As escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias,

de modo a criar comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos.

Na mesma década, a LDBEN, Lei nº 9.394/96, definiu em seu artigo 58, que a educação especial como modalidade de educação escolar, deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os educandos com necessidades especiais. No seu artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades e a aceleração de estudos para que alunos superdotados possam concluir em menor tempo o programa escolar. Nesse sentido, o art. 24, inciso V, deixa claro a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado e, como uma tarefa da escola é, segundo o art. 37, dar oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Complementando a LDBEN, em 1998, o Ministério da Educação instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais, que “vieram nortear e orientar os profissionais da Educação quanto à relação professor e aluno, no desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem eficaz e significativo” (BRASIL, 2000, p.26).

Com essa nova LDBEN, a rede regular de ensino começou a matricular os deficientes nas classes comuns e iniciando uma série de discussões sobre a referida temática. Alguns concordam com a nova proposta, pois acreditam que a convivência entre normais e deficientes será benéfica para ambos, uma vez que a integração permitirá aos normais aprender a conviver com as diferenças e aos deficientes será oferecida maior oportunidade de desenvolvimento devido ao estímulo e modelo oferecidos pelos alunos normais. Outros se posicionam contra, pois veem que a escola regular não possui nenhum recurso (físico ou humano) para atender uma clientela tão diversa. Asseguram ainda que o governo instituiu as leis, mas não oferece condições para que sejam devidamente implantadas.

Por isso, o papel da escola é o de organizar para atender a todos e oferecer uma educação de qualidade. Todo o aluno tem direitos iguais, independente das características, interesses e necessidades individuais e por isso, “as práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional” (PACHECO, 2007, p.15).

A política nacional deve garantir também a locomoção e o livre acesso de pessoas com necessidades educacionais especiais na escola. Por isso, o Congresso Nacional aprovou e o Presidente da República promulgou em 19 de dezembro de 2000, a Lei nº 10.098/00, que

“estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.” (BRASIL, 2001, p.13).

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001 explicita o grande avanço na década da educação que seria a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana (BRASIL, 2008). O PNE determina como metas: o desenvolvimento e ampliação de programas educacionais em todos os municípios brasileiros; parcerias com saúde e assistência social; ações preventivas nas áreas: auditiva e visual; atendimento aos alunos tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental; atendimento na rede regular de ensino ou em classes e escolas especiais; educação continuada dos professores em exercício e formação de professores no ensino superior.

Na mesma época foi aprovado o Decreto nº 3.956/2001, que instituiu a Convenção Interamericana da Guatemala para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Entre as ações compromissadas pelo Brasil, no ato da assinatura, tem destaque o trabalho prioritário nas seguintes áreas:

- a) prevenção de todas as formas de deficiência;
- b) detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência;
- c) sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência;
- d) fortalecendo as propostas de inclusão de pessoas com necessidades especiais, no ano de 2002, segundo BRASIL (2008), foram regulamentadas leis importantes para a educação inclusiva:
- e) a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições de ensino superior oferecessem formação docente voltada para a atenção à diversidade;
- f) a Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão de pessoas surdas;
- g) a Portaria nº 2.678/2002, que aprovou diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino.

Em 2003, o PNE criou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Esse programa tinha como objetivo a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, garantindo o acesso de todos à escolarização, à organização do AEE e à promoção da acessibilidade (BRASIL, 2008).

Na mesma década, a ONU aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006. Na ocasião, o Brasil, um dos Estados signatários, reconheceu o direito das pessoas com deficiência à educação, comprometendo-se a assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, como expresso no Artigo 24 desse documento (ONU, 2006).

Em 2006, foi lançado também o PNE em Direitos Humanos pela Secretaria dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça e UNESCO, onde está previsto entre suas ações fomentar, no currículo da educação básica, temas relativos às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior (BRASIL, 2008).

Conforme as diversas leis aprovadas e declarações firmadas durante esse período tanto no plano nacional quanto no internacional, pode-se compreender uma evolução que vai da superação da segregação, passando pela institucionalização, sinalizando uma política de inserção de pessoas com necessidades educacionais especiais por meio da integração e posteriormente da inclusão.

Aranha (2005) declara em seus estudos que essas discussões eram baseadas na ideologia da normalização, mas defendia a necessidade de inserir a pessoa com necessidade educacional especial na sociedade, procurando ajudá-la a adquirir condições para conviver com os padrões da vida cotidiana no nível mais próximo possível do normal. A partir dessa condição instituíram o conceito de integração, o qual mencionava a necessidade de mudar “a pessoa” com necessidades educacionais especiais, de forma que esta pudesse vir a se assemelhar, o mais possível, aos demais cidadãos, para, então, ser inserida e integrada ao convívio em sociedade.

Nesse contexto, integrar significava procurar no sujeito o alvo da transformação, mesmo, que para tanto, precisasse da efetivação de mudanças da comunidade.

Dessa forma, compreendia-se que a comunidade precisava se reestruturar para oferecer às pessoas com necessidades educacionais especiais os serviços e os recursos necessários, para que essas mudanças fossem o mais normal possível. Esse modelo de atenção à pessoa com deficiência era denominado de Paradigma de Serviço. Este se efetivou nas escolas especiais, nas entidades assistencialistas e nos centros de reabilitação (ARANHA, 2005).

Aranha (2005) cita também que na fase de integração, duas formas de atendimento às pessoas com necessidades especiais aconteciam ao mesmo tempo: as classes especiais para atender aos menos prejudicados e as escolas especiais para atender aos casos considerados mais graves.

A fase de integração pouco exigia da sociedade em termos de mudanças de atitudes, nos espaços físicos ou nas práticas sociais. Pretendia-se que os alunos com necessidades especiais obtivessem um nível educacional predeterminado antes de frequentar a escola comum.

Essa ação denominada de Paradigma de Serviço sofreu várias críticas provenientes da academia científica e das próprias pessoas com deficiência que já se encontravam organizadas em associações e outros órgãos de representação. Parte dessas críticas era oriunda das dificuldades encontradas no processo de normalização da pessoa com deficiência e outra, em relação à expectativa de que a pessoa com deficiência se assemelhasse ao não deficiente, como se fosse possível ao homem ser igual, e como se ser diferente fosse razão para decretar seu menor valor como ser humano e ser social. Aliado a esse processo, intensificava-se o debate de ideias acerca da deficiência e da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Em função desses debates, a ideia de normalização começou a perder força (ARANHA, 2005).

Conforme Aranha (2005), baseado nos princípios de que as pessoas com deficiência precisavam de serviços de avaliação e de capacitação, competia à sociedade se reestruturar de forma a garantir o acesso de todos os cidadãos a tudo o que os compõem e os caracterizam independentemente das peculiaridades individuais.

Fundamentado nesse procedimento, ficou estabelecido o terceiro paradigma, denominado Paradigma de Suporte. Este paradigma distingue-se pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos como os demais cidadãos. Para assegurar tais condições e, portanto, favorecer a construção do processo de inclusão social, criou-se o processo de disponibilização de suporte, o qual pode ser social, econômico, físico e instrumental.

O que os diferencia um do outro são o Paradigma de Serviço e o Paradigma de Suporte, que repousam no fato de o segundo prever intervenções nos processos de desenvolvimento do sujeito e no reajuste da realidade social.

Avanços significativos ocorreram ao longo do século XX, em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais, chegando ao século XXI com o direito de viver e conviver em comunidade, ser considerado um cidadão como qualquer outro, com os mesmos direitos de determinação e de uso das oportunidades na sociedade, independentemente do tipo e do grau de comprometimento que apresente. Esta concepção é denominada inclusão (ARANHA, 2005).

Aranha (2005) cita ainda que a inclusão envolve ações junto à pessoa com necessidades educacionais especiais e ações junto à comunidade. Na educação, a opção política pela construção de um sistema educacional inclusivo veio favorecer o movimento para garantir a todos os cidadãos a possibilidade de aprender a administrar a convivência digna e respeitosa numa sociedade complexa e diversificada. Está comprovado que o convívio com a diversidade proporciona à criança com necessidades educacionais especiais possibilidades de desenvolvimento acadêmico e social.

Dessa forma, concorda-se com Sasaki (2006) quando afirma que estamos vivendo uma fase de transição entre integração e inclusão e que acertos e redefinições serão ainda necessários durante esse processo para se alcançar a inclusão de fato. O autor Sasaki (2006, p. 41) considera ser “compreensível que, na prática, ambos os processos sociais coexistam por mais algum tempo até que, gradativamente, a integração esmaieça e a inclusão prevaleça”.

Observando os conceitos de Integração e Inclusão, algumas vezes se confundem por defenderem o direito à igualdade de acesso ao espaço comum da vida em sociedade para pessoas com necessidades educacionais especiais. Denota-se, que tenham significados semelhantes, integração e inclusão são termos usados para expressar situações de inserção diferentes (MANTOAN, 2006).

Salienta que a integração escolar, segundo Ferreira (2008),

- a) buscava a integração progressiva da pessoa com necessidades educacionais especiais ao convívio com pessoas consideradas normais, de modo que esta fosse aceita na escola e na sociedade;
- b) focalizava a deficiência da pessoa, propondo, primeiramente, uma preparação do aluno em classes especiais (integração parcial) com vistas à sua posterior integração total na classe comum;
- c) entendia que o aluno com necessidades educacionais especiais tinha que se adequar à escola, que se mantinha inalterada;
- d) impedia que a maioria dos alunos com deficiência alcançassem os níveis mais elevados de ensino já que a integração total na classe comum só era permitida àqueles alunos que conseguissem acompanhar o currículo ali desenvolvido.

Por sua vez, a Inclusão escolar, na visão de Ferreira (2008):

- a) estabelece que as diferenças humanas são normais, ao mesmo tempo que reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas à existência das diferenças de origem pessoal, social, cultural e política. Por isso, prega a necessidade de reestruturação do sistema educacional para prover uma educação de qualidade para todos os alunos;
- b) procura o problema no meio e nos recursos da escola;
- c) aponta para a escola o desafio de ajustar-se a padrões de anormalidade para atender à diversidade de seus alunos;
- d) enfatiza a ação da escola e da educação como transformadoras da realidade.

Apesar do conceito de inclusão ter sido criado na sociedade civil, Aranha (2000) diz que a escola é um local indicado para que esta discussão ocorra, pois é uma instituição social que se ocupa da educação formal de crianças e aqueles, que não estão na escola, perdem o status social de criança normal. A Educação Inclusiva se tornou um ponto central de debate e discussões, podendo ser definida “como a prática da inclusão de todos independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas” (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p.21).

Ainda conceituando inclusão, Sasaki (1997, p.41) dispõe que aquela é:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. [...] incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Reforçando seu pensamento, a Declaração de Salamanca (1994), no item 35, entende que a inclusão é uma responsabilidade de toda comunidade escolar, em que todos são responsáveis,

[...] pelo sucesso ou fracasso de cada estudante. O grupo de educadores, ao invés de professores individualmente, deveria dividir a responsabilidade pela educação de crianças com necessidades especiais. Pais e voluntários deveriam ser convidados a assumir participação ativa no trabalho da escola (UNESCO, 1994, p.09).

A educação inclusiva é, uma tarefa difícil, mas não impossível. Mantoan, menciona que a inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao outro, que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o

qual convivemos certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa. É dessa alteridade que subsistimos e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada. (MANTOAN, 2004, p.81).

Vale ressaltar também que o processo de inclusão implica em muitas mudanças, partindo do sistema educacional, organização estrutural e cultural das escolas, e formação de profissionais, pois, matricular um aluno com deficiência em uma escola de ensino regular não significa que esteja realmente incluído. Ele pode até estar inserido, mas, para que o processo de inclusão possa acontecer de fato, todo o sistema regular de ensino precisa ser revisto, de modo a atender as demandas individuais de todos os alunos, principalmente dos que tem necessidades educativas especiais.

Mantoan (2006, p. 20) acrescenta que a inclusão “prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular”.

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos nós sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele (MANTOAN, 2006, p.19).

Nessa perspectiva, observam-se diferentes concepções e princípios na definição de inclusão escolar que dão origem à educação inclusiva; diferentes em termos do processo de ensino e aprendizagem, mudança de atitudes e valores da sociedade, aceitação das diferenças, respeito aos limites de cada indivíduo em seu tempo e espaços, de acordo com suas deficiências e limitações, para que o processo educacional inclusivo aconteça de fato.

E para que o processo de ensino aprendizagem aconteça de forma real e inclusiva, a Declaração de Salamanca aponta mudanças necessárias a serem postas em prática (SALAMANCA, 1994, p. 8):

Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extracurriculares.

De acordo com Mendes (2006), a Declaração de Salamanca foi o marco mundial mais importante para a difusão da educação inclusiva, com a qual, teorias e práticas inclusivas ganham espaço em muitos países, inclusive no Brasil. O autor diz ainda que: “um dos argumentos recorrentes tem sido a proposição de que a ‘inclusão’ requer uma revisão na forma

como vem sendo equacionada a educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais” (MENDES, 2002, p.3).

Desta forma, o paradigma da inclusão começa a fazer parte da realidade mundial, marcando presença na organização e aprovação de leis que afirmam a consolidação da política inclusiva, defendendo que a escola se reestruture adaptando seus currículos, criando estratégias de mediação pedagógica, avaliação e arquitetura, para atender às necessidades dos alunos. “Um dos argumentos recorrentes tem sido a proposição de que a ‘inclusão’ requer uma revisão na forma como vem sendo equacionada a educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais” (MENDES, 2002, p.3).

Considerando que a criança é um indivíduo social, precisa de mecanismos estimulantes para se desenvolver, a escola pode ser considerada uma oficina de preparação para sua atuação em sociedade, sendo ela mesma uma instituição social, daí a necessidade de ofertar instrumentos que as estimulem em seu desenvolvimento e que mais tarde vão usar na sociedade. Por isso, a atuação nas atividades pedagógicas, já é por si, um exemplo de atuação na prática social.

Práticas pedagógicas inclusivas têm como princípio a valorização das habilidades individuais do aluno, saberes estes, construídos durante sua história de vida. Para que essas práticas aconteçam de fato, os professores também precisam receber formação adequada, que os tornem capacitados para ministrar aulas em classes compostas por alunos com e sem deficiência, e ainda sejam capazes de compreender as especificidades deles, levando-os a desempenhar suas habilidades satisfatoriamente.

Em sua prática pedagógica diária, o professor se constitui como mediador que ajuda a criança a despertar suas habilidades. Dessa forma, as práticas utilizadas por ele não podem ser engessadas, mas abertas às adaptações que acompanhem as necessidades de cada aluno. O professor pode e deve utilizar recursos, os mais diversos possíveis, que venham favorecer o desempenho do aluno, tanto em seu contexto escolar, quanto social. Pois, por via desta concepção não é o aluno que precisa se adaptar ao que já existe em sala, mas o existente em sala deve ser aberto para adaptações a partir do que ele precisa para desenvolver em seu processo de aprendizagem.

Sendo assim, a aprendizagem precisa ser significativa e contextualizada com a realidade do aluno para que desperte nele a vontade de conhecer, fazer e superar suas limitações e dificuldades:

O professor fica responsável por colocar seus alunos em contato com problemas que os afetem no sentido de buscarem resolvê-los. Mas, para isso, ele precisa ser autêntico,

precisa acreditar, aceitar seu aluno, numa relação empática com ele. Além disso, deverá acreditar na tendência auto realizadora desse aluno e colocar-se como fonte disponível de informações técnicas e recursos [...] independente do diagnóstico ou da dificuldade apresentada pelo aluno, todos podem se beneficiar da atividade lúdica (GLAT, 2007, pp.73-74).

Compreendemos a educação inclusiva como um processo que ocorre pela inclusão do aluno, na sala de ensino regular, nas práticas cotidianas da escola, de forma social, pedagógica e física, em que cabem a reformulação do currículo, práticas e avaliação para que o aluno, independentemente de ter ou não deficiência, possa participar da dinâmica pedagógica e social escolar. A escola, na perspectiva inclusiva, deve atender às demandas destes alunos, de forma a respeitar suas peculiaridades e oportunizar o processo de aprendizagem dos conteúdos escolares.

Como afirma Glat (2007, p.16):

A Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, a rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que em nada interferem. Precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social.

Destaca-se na proposta inclusiva, que apesar da necessidade de metodologias diversificadas, não deve haver diferenciação dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. De acordo com Brasil (2007, p.17) “o professor disponibiliza a todos os alunos, sem exceção, um mesmo conhecimento” e acrescenta:

O professor, na perspectiva da educação inclusiva, não ministra um ‘ensino diversificado’ para alguns. Ele prepara atividades diversas para seus alunos (com e sem deficiência) ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular. Essas atividades não são graduadas para atender a níveis diferentes de compreensão e estão disponíveis na sala de aula para que os alunos as escolham livremente, de acordo com seus interesses. (BRASIL, 2007, pp.17-18).

Dessa maneira, o processo avaliativo, seja para alunos com deficiência ou sem deficiência, deve destacar também o conhecimento de todos, os avanços obtidos por eles durante o período letivo, não fazendo comparações de um aluno com o outro, mas reconhecendo o processo individual de desenvolvimento de cada um.

Por meio desta concepção, é preciso, que a avaliação seja contínua, levando em consideração os pontos de avanços dos alunos em vários aspectos e não centralizando apenas

um deles. Para Glat (2007, p.73) “a avaliação contínua permite conhecer o aluno, tornando o ensino adequado às suas reais necessidades”.

Conforme Beyer (2006, p. 280), no processo de inclusão não pode haver “[...] alunos com e sem deficiência, com e sem distúrbios, com e sem necessidades especiais”. O processo educacional inclusivo deve aceitar todos, independentemente de suas limitações e ou necessidades. E acrescenta que muitas dessas necessidades “[...] são compartilhadas por vários alunos e compõem as necessidades gerais do alunado da escola.” (*ibid*). Porém, há um grupo de alunos que apresentam algumas necessidades diferenciadas dos demais, singularidades essas, que demandam metodologias e procedimentos pedagógicos apropriados, para que seu processo de aprendizagem não seja prejudicado.

Nesse sentido Stainback e Stainback (1999, p. 21), definem que “uma escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos em salas de aulas regulares”. Segundo eles, significa também que todos os alunos tenham acesso a oportunidades educacionais adequadas, mesmo desafiadoras, sejam adaptadas às suas habilidades e necessidades; e ainda recebam todo o apoio e suporte que necessitam para alcançar sucesso nas práticas educativas. Portanto, uma escola inclusiva vai além; deve ser um lugar onde todos são aceitos, se ajudam e são ajudados dentro e fora da sala de aula e em toda comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam alcançadas.

Para reafirmar uma educação inclusiva de qualidade foi sancionada no dia 6 de julho de 2015 a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a qual reforça os direitos das pessoas com deficiência. Neste instrumento unificado estão assegurados e respaldados seus direitos básicos que, até pouco tempo atrás, vinham sendo negados. Esta lei teve como base a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino; garantindo condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras.

Ficou assim instituída na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), às ações inclusivas compromissadas pelo Brasil, no ato da assinatura: destina-se a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania; Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, que possa obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Art.1º e 2º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015).

E ainda assegura que a educação à pessoa com deficiência deve ser da seguinte forma:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados ao 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. (Art. 27 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015).

Nesse contexto, foram adotadas as principais ações para que o poder público possa promover uma educação inclusiva de qualidade a pessoa com deficiência, em todos os níveis e modalidades ao longo de toda a vida: Garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem; implementar projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade; permitir a participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar; implementar programas de formação inicial e continuada de professores; assegurar o acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas, oferecer profissionais de apoio escolar; adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; entre outros (Art. 28 §1º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, pp.19 - 35).

Dessa maneira, o novo sistema regular de ensino propõe o atendimento às particularidades desse público alvo, contemplando seu processo de aprendizagem inclusivo, por meio do AEE. Sobre o qual buscarei compreender por intermédio dos documentos oficiais como o AEE, que vem se configurando e amparando as ações inclusivas no sistema educacional ao longo das últimas décadas.

### **2.1.1 O Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

Neste terceiro capítulo, transcorreremos o trajeto dos limitados relatos que se tem sobre atendimento especializado desde a idade média até a atualidade sobre o paradigma da inclusão. Por via desse trajeto situaremos as trilhas que construíram as normas da Política Nacional da Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva, de 2008, sintetizada na sigla PNEE-PEI, basicamente no que tange ao AEE.

### **2.1.2 AEE: contexto histórico**

Os documentos que aqui serão expostos consistem no fato de destacarem o direito de todos à escola. Contudo, isso não quer dizer que os alunos com deficiência tiveram acesso ao saber sistematizado igual ao de seus pares sem deficiência. Não podemos esquecer que, naquela época, era comum em nossas escolas de ensino regular a existência das classes especiais. Recordar-se ainda, que estas exerciam o papel de AEE iniciado na Constituição Brasileira diferentemente do que hoje se constitui como AEE, tema que discutiremos a seguir.

Percebeu-se que, “na história da educação das pessoas com deficiências, até meados do século XVIII, as concepções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas” (MAZZOTTA, 2001, p.16).

Nesse cenário, há registros históricos de que os primeiros movimentos para atendimento às pessoas com deficiências com registros educacionais surgiram principalmente na Europa, expandindo-se para os Estados Unidos, Canadá e outros países, inclusive o Brasil.

Influenciado pelas experiências internacionais, por volta do século XIX, o Brasil começou a ofertar alguns serviços para atendimento aos cegos, surdos, deficientes mentais e físicos, com iniciativas oficiais e particulares, isolados. Esses primeiros atendimentos baseavam-se na concepção clínico-terapêuticos e garantidos pela institucionalização. Dessa forma, eram ofertados em institutos, hospitais, centros, nos quais eram mantidos por associações filantrópicas conveniadas com o poder público.

Ao longo de décadas o atendimento às pessoas com deficiências acontecia por meio desses métodos clínico-terapêuticos em instituições especializadas e, posteriormente, em escolas e classes especiais<sup>4</sup>.

Dessa forma, desencadeava a visão natural da necessidade de tratamento como se a deficiência fosse uma doença. Gerando uma necessidade de se tratar as dificuldades dos alunos com atendimentos na área de saúde, como neurologia, fonoaudiologia, fisioterapia e psicologia, na tentativa de diminuir suas incapacidades no processo de escolarização regular.

Sendo assim, o serviço educacional, citado por Vygotsky (1997) em sua obra, onde descreve sobre o Ensino Especial, seria em instituições especializadas, por meio de um ensino facilitado, com preocupações mínimas sobre a aquisição do conhecimento, focalizado na leitura e escrita ou no domínio das operações aritméticas. As práticas pedagógicas destas escolas seriam direcionadas basicamente, à aquisição de Atividades da Vida Diária (AVDs) e a algumas atividades associadas a trabalhos artesanais e de socialização, e não à aprendizagem do conteúdo sistematizado, caracterizando assim uma espécie de pedagogia menor. Este tipo de prática pedagógica foi denominado por Vygotsky (1997), como Pedagogia Terapêutica.

Essa visão foi mudada há pouco tempo, passando o atendimento a ser visto como possibilidades educacionais (BRASIL, 2008; BUENO, 2006). Este olhar educacional coexistia com o paradigma da pedagogia terapêutica, que vinha sendo implantada de forma gradativa e pouco estruturada, para alunos com deficiência, oriundas de estratos sociais e incorporados pela rede privada de ensino regular. Entretanto, mesmo entre alunos das redes públicas e assistenciais de Educação Especial, os processos de inserção na rede regular começaram muito antes das reformas educacionais da década de 1990, em cujo bojo surgiu a bandeira da inclusão escolar (BUENO, 2006).

Por isso, é preciso atentar para a alusão atendimento especializado, relatada nos documentos legais referentes à educação especial, que na maioria das vezes era relacionada à área da saúde e assistência.

No âmbito educacional encontra-se referência atendimento especializado, em documentos oficiais datado de 1978. Conforme Kassar (2011), a Portaria Interministerial 186/78, publicada pelo MEC e da Previdência e Assistência Social (MPAS) tinham como objetivo o planejamento e a implantação de programas de atendimento a excepcionais apoiados

---

<sup>4</sup>O atendimento educacional especializado (AEE) é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, que pode ser prestado de forma complementar (aos educandos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento) ou suplementar (educandos com altas habilidades ou superdotação), vide Decreto nº 7.611/2011.

pelos dois ministérios para “ampliar oportunidades de atendimento especializado, de natureza médico-psicossocial e educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração social” (BRASIL, 1978, cap. I, art. 1º).

Nesses documentos eram determinadas metas mínimas a serem alcançadas pelos alunos em uma perspectiva de reabilitação clínica e em um comportamento adequado socialmente, descrito no parágrafo abaixo.

Parágrafo único – Define-se como meta mínima de reabilitação a capacidade de atingir independência parcial ou total, para o exercício de atividades da vida diária, ou de beneficiar-se dos recursos, da educação especial, de que resulte em nível aceitável, de recuperação ou de integração social (BRASIL, 1978, cap. I, art. 2º).

Porém, na década de 70, quando se referia a essa reabilitação educacional, a forma de atendimento, não considerava os conhecimentos construídos pelos alunos ao longo do tempo, ficando a educação especial desprezada aos aspectos de vida autônoma, comportamentos e atitudes consideradas essenciais à vida em sociedade da época.

De acordo com a Portaria nº 186/78, a compreensão do atendimento estava vinculada à perspectiva clínica e/ou educacional, dependendo do diagnóstico do aluno. Pois, o diagnóstico vinha acompanhado de um prognóstico que classificava ou não, se o aluno precisava receber atendimento educacional, conforme citado abaixo.

[...] o encaminhamento de excepcionais para atendimento especializado deverá ser feito com base em diagnóstico, compreendendo a avaliação das condições físicas, mentais, psicossociais e educacionais do excepcional, visando a estabelecer prognóstico e programação terapêutica e/ou educacional. (BRASIL, 1978, cap. I, art. 5º).

Logo, a expressão, atendimento especializado, neste contexto histórico, referia-se tanto à prestação dos serviços de reabilitação quanto à educação. De uma forma ou de outra, o caráter era substitutivo em relação ao sistema geral.

Dessa forma, o atendimento educacional, ofertado às pessoas com deficiência, foi-se constituindo separadamente do atendimento ofertado às crianças sem deficiência. Desde então, a educação especial foi-se organizando paralelamente à educação regular, na maioria das vezes, em espaço físico diferenciado.

No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população, que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como “anormal”. Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de

alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos (KASSAR, 2011, p.62).

Em 1986, o CENESP publica uma Portaria nº 69/86, na qual vem registrada, pela primeira vez, a expressão, atendimento educacional especializado, como uma via para integrar o aluno com deficiência, e no qual também esclarece que:

Art. 1º [...] a educação especial é parte integrante da Educação e visa proporcionar, através de atendimento educacional especializado, o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais, como fator de autorrealização, qualificação para o trabalho e integração social (BRASIL, 1986).

Conforme Januzzi (2006) e Mazzota (2001), em 1986, foram criadas a Coordenadoria para a Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE), e a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em 1989. A criação dessas secretarias veio fortalecer e apoiar os interesses dessas pessoas diante de suas lutas na sociedade, ganhando cada vez mais espaço na estrutura federal. Foi fundada também na mesma época, a SEESP, que publica um documento determinando a educação especial com referência ao AEE.

Ainda na década de 80, como ressalta Kassar (2011), o AEE era designado de diferentes maneiras: a classe comum (com apoio pedagógico especializado), classe comum com apoio de sala de recursos, classe comum com apoio de professor itinerante, classe especial, escola especial, centro de educação precoce, serviço de atendimento psicopedagógico, oficina pedagógica e escola empresa (BRASIL, 1986, art.7º). O mesmo documento diz ainda que o AEE era organizado para integrar as ações médicas, psicossociais e assistenciais “visando um atendimento global e diferenciado” (BRASIL, 1986, art. 8º).

A CF/88, também, conhecida por Constituição Cidadã, declara que o público alvo da educação especial é representado pelos portadores de deficiências, nomenclatura usada na época. Determina ainda que a este público, deveria ser oferecido o AEE, preferencialmente na rede regular de ensino. Após duas décadas de promulgada a legislação em que foi disposto o AEE, é que a inclusão escolar, vem-se concretizando por intermédio deste tipo de atendimento no ensino regular, conceituado de forma mais amadurecida. Isto faz com que o AEE exerça atualmente o papel de carro-chefe da Educação Especial.

Com a renovação das políticas públicas brasileiras, a modalidade de educação especial tem-se reorganizado a partir da perspectiva da Educação Inclusiva. Pois de acordo com essa perspectiva, a educação de alunos com deficiência deve acontecer prioritariamente na escola regular de ensino, oferecendo serviço de apoio para complementar e suplementar sua aprendizagem.

### **2.1.3 Enquadramento legal**

Dentro dessa proposta a educação especial “não desaparece com as políticas de inclusão, pelo contrário, é utilizada e, de certa forma, reforçada para garantir o sucesso da inclusão” (BRASIL, 2003, p.186), proporcionando suporte pedagógico, que visa complementar e assegurar a participação e o processo de ensino e aprendizagem desses alunos na escola regular.

### **2.2 O AEE um novo paradigma inclusivo**

O paradigma da inclusão vem fazendo parte da realidade mundial, marcando presença na organização e aprovação de leis que estabeleçam a consolidação da política inclusiva, propondo que a escola reestruture currículos, crie estratégias de mediação pedagógica, avaliação e arquitetura, para atender às necessidades dos alunos. “Um dos argumentos recorrentes tem sido a proposição de que a inclusão requer uma revisão na forma como vem sendo equacionada a educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais” (MENDES, 2002, p.3).

Acredita-se que o ingresso e a permanência de pessoas com deficiência nas salas de ensino regular, contribuirão para um melhor desempenho na participação em outras atividades que acrescentam seu aprendizado na escola, como práticas de lazer, esporte e convívio social. Mendes (2006, p. 395) concorda com nosso pensamento ao afirmar que “o paradigma da inclusão globaliza-se e se torna, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas”. Todavia, Magalhães e Costa (2000, p.21) nos levam à reflexão, afirmando que, “a garantia legal que os portadores de deficiência têm a direitos sociais básicos não traduz o que ocorre na realidade. É possível afirmar, pois, que muitos dos direitos ficam restritos a meros formalismos legais”.

Portanto, o paradigma da inclusão está relacionado com a reorganização da escola, como estrutura física e suporte pedagógico para atender a qualquer criança que venha a frequentá-la. E ainda, deve-se considerar que essa criança é um ser social que necessita de ferramentas estimulantes e prazerosas para se desenvolver. A escola seria então, uma oficina de preparação para a atuação em sociedade, sendo ela mesma uma instituição social, daí a necessidade de ofertar instrumentos que contribuam para o desenvolvimento da criança na sociedade. A participação nas atividades pedagógicas, já é por si, um exemplo de atuação na prática social. O que nos leva à compreensão que “na realidade, porém, a participação na prática social –

subjetiva tanto quanto objetiva – sugere um foco muito explícito na pessoa, como pessoa no mundo, como membro de uma comunidade sociocultural” (LAVE & WENGER, 2002, p.169).

Dessa forma, a atual proposta está conectada à Educação Inclusiva oferecendo ao AEE, apoiado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, do Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, da Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009 e do Parecer CNE/CEB nº 13, de 03 de junho de 2009, esses documentos embasam o AEE nas escolas inclusivas, em consonância com a Constituição Federal(1988) e a Declaração de Salamanca (1994), a qual evidencia, como princípio orientador da estrutura de ação em Educação Especial, essa política que as escolas “[...] deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 1994,p.3).

Nesse princípio orientador, as teorias piagetianas, enfatizam que o aluno deve enfrentar situações desafiadoras para que sejam gerados conflitos cognitivos que possam desencadear processos de aprendizagem. Pois, na perspectiva cognitiva o conhecimento ocorre na interação entre o sujeito, o meio físico e o social, e o sujeito é ativo na construção do conhecimento. Acredita-se que dessa forma o desafio da educação inclusiva é ensinar e acolher a todos sem distinção.

Nesse contexto, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), objetiva a garantia no atendimento às necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, intensificando a procura por matrículas de alunos com deficiência no ensino regular, caracterizando assim o movimento de inclusão.

No âmbito das relações internacionais, a Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência tem como intenção “promover, proteger e assegurar o exercício pleno equitativo de todos os direitos humanos e liberdade fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2009, p. 3).

Após a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), ficaram determinados os princípios inclusivos em seu Art. 206, a igualdade de condições acesso e permanência na escola como um dos princípios básicos para o ensino (BRASIL, 1988).

E ainda em seu art. 227, § 1º-II, ela prevê a:

Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos(BRASIL, 2006, p.36).

A Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) com base nos parâmetros de igualdade, universalidade de acesso e permanência na escola aponta a inclusão escolar a partir do AEE, nos Artigos. 206 e 208:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
[...]  
Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
[...]  
III - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Destaca-se que o AEE não é uma novidade, porém, a CF/88 inova, ao trazê-lo como complemento os art. 206 e art.208. Isto porque antes desta Lei, o AEE era compreendido como um ensino substituto para assegurar a homogeneidade entre os alunos (KASSAR, 2011).

Outro documento que considera o atendimento educacional especial necessário é o ECA (1990) – Lei Federal nº 8.069/90 – respaldado pelas orientações da UNESCO, a qual dá ênfase ao atendimento de pessoas com deficiência, entre outras resoluções, quando, o seu Art. 54 afirma que “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2001b, p. 21).

Ainda no âmbito nacional um dos maiores respaldos sobre o AEE encontra-se presente na LDBEN (BRASIL, 1996), que ao discorrer sobre o Ensino Especial no art.58, delinea preliminarmente a atual concepção de AEE,

Art. 58º. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.  
§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial.  
§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.  
§ 3º. A oferta de Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.  
[...]  
Art. 60º. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.  
Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Nesse contexto, em 2008 foi publicado o Decreto Federal 6.571 (BRASIL, 2008a), denominado decreto de AEE, paralelamente com o documento oficial denominado de Políticas

Públicas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008b). Os dois fazem parte das duas Resoluções do Conselho Federal de Educação, a nº 02 (BRASIL, 2001) e nº 04 (BRASIL, 2009), que descrevem as diretrizes, operacionalizam e subsidiam a oferta de tal serviço nas Salas de Recursos, ou em Centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Com a publicação desses documentos, e antes de sua execução nas redes estaduais e municipais de ensino, um novo decreto foi publicado no final de 2011, o Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011), anulando seu antecessor. As normas descritas no novo decreto, além de reafirmar o compromisso com a escolarização de alunos com deficiência, descreve também sobre o AEE, os aspectos práticos da escolarização em intersecção com projetos do MEC, retomando o papel das instituições especializadas neste processo, consideradas um retrocesso em relação ao anterior.

E para desfazer tantas discordâncias e explicitar melhor a perspectiva do Governo Federal, é emitida uma Nota Técnica (62/MEC/SECADI/DPEE in BRASIL, 2011) que orienta com relação aos aspectos práticos, elucidando algumas discordâncias entre o Decreto 7.611/2011 e o 6.571/2008. A característica principal dessa Nota é a reafirmação da Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todas as outras e em todos os níveis, com a preferência que sua execução aconteça na escola regular, tornando-se assim uma educação inclusiva.

Outros documentos afirmaram tal posição, referidos na Nota Técnica, como o documento final da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007), o qual transpôs *status* de Emenda Constitucional no ano de 2009. Devemos dar ênfase também, ao Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com deficiência – 2011-2014 (BRASIL, 2011), o qual associa um conjunto de ações organizadas para atuar nas diferentes áreas do Governo Federal, objetivando promoção das pessoas com deficiência na sociedade de forma inclusiva nas áreas de saúde, trabalho, assistência social e educação.

Dando continuidade à compreensão dos documentos que regulamentam o AEE, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, define da seguinte forma:

O AEE tem como função, identificar, elaborar, e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutiva a escolarização. Esse atendimento complementa ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O AEE tem como características, um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, oferecidos de forma a complementar ou suplementar a escolarização dos alunos, público alvo da Educação Especial, matriculados nas classes comuns do ensino regular. O atendimento realiza-se de forma individual ou em pequenos grupos, no contra turno ao da escola, para que dessa forma os alunos não sejam prejudicados na sala de aula comum (BRASIL, 2008b, p. 10).

De acordo com o artigo 30 do Decreto 7.611. 2011, o AEE estabelece ainda os seguintes objetivos:

- 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;
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p. 2).

Está estabelecido também que esse atendimento se estenda a todos os níveis de ensino, assim a PNEE-EI define que o AEE seja ofertado:

- a) na Educação Infantil, incluindo os serviços de estimulação precoce;
- b) na etapa da escolaridade obrigatória, no ensino, com a ressalva de que o AEE Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional;
- c) na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, visando ampliar oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social;
- d) na educação indígena, do campo e quilombola, devendo ser assegurado que os recursos, serviços e o AEE estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos;
- e) na educação superior, envolvendo ações de planejamento e organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008a, p. 10).

Dessa forma, observa-se que o referido documento sofreu algumas alterações com relação aos níveis de ensino, determinando que o AEE seja ofertado a todos os níveis de ensino. Nos documentos anteriores, o AEE era ofertado só na Educação Básica e, na nova PNEE-EI, pela primeira vez, considera-se que o AEE também deva ser oferecido na Educação Superior, reconhecendo, assim, o ingresso de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nessa etapa de ensino.

Assim, dentro dessas perspectivas, o AEE tem como público alvo, alunos com NEE e/ou deficiência, os quais tenham impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental, sensorial, com transtorno global do desenvolvimento e ou altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2009a, p. 1).

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), o termo, necessidades educacionais especiais refere-se “[...] a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais se originam em função de deficiências ou de dificuldades de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p. 3).

A partir dessa Declaração, o conceito de necessidades educacionais especiais passou a ser amplamente disseminado, ressaltando “[...] a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças” (BRASIL, 2008, p.14).

O conceito de Necessidades Educativas Especiais passou a ser conhecido em 1978 a partir da sua formulação no Relatório Warnock, apresentado ao parlamento do Reino Unido, pela Secretaria de Estado para a Educação e Ciência, Secretaria do Estado para a Escócia e a Secretaria do Estado para o País de Gales. Este relatório foi o resultado do 1º comitê britânico constituído para reavaliar o atendimento aos deficientes, presidido por Mary Warnock. As suas conclusões demonstraram que vinte por cento das crianças apresentam NEE em algum período da sua vida escolar. A partir destes dados, o relatório propôs o conceito de NEE.

Após expor uma visão geral sobre o AEE e a criança com NEE, abordaremos sobre os procedimentos referentes à defectologia e à deficiência, apontados por Vygotsky, a fim de que nos esclareçam como ela pode contribuir no entendimento do desenvolvimento da aprendizagem de alunos com deficiência e ainda guiar nossas interpretações sobre a defectologia no processo de inclusão dos mesmos no âmbito do AEE.

### **2.2.1 Defectologia e o AEE**

Defectologia e criança anormal foram as expressões utilizadas no começo do século XX, para nomear a pesquisa sobre as crianças com deficiência, fosse ela física sensorial ou psíquica, ou seja, as que não se encaixavam nos parâmetros de normalidade. A deficiência era compreendida como um defeito, caracterizando o sujeito como um ser fora da normalidade. Essa forma de abordar a defectologia era vista como uma pedagogia terapêutica, praticada na época, mas que deixava uma falha em não classificar o próprio defeito ou deficiência na personalidade do sujeito.

Sendo assim concordamos com Vygotsky (1997) quando ele diz que a defectologia deve ser entendida como ciência, que tem como tese básica o pressuposto de que “a criança cujo desenvolvimento está complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que seus pares normais, mas se desenvolve de outro modo” (VYGOTSKY, 1997, p.12).

Desta forma, surgem novas perspectivas para as pesquisas sobre como as crianças deficientes eram relacionados nos aspectos qualitativos do desenvolvimento, compreendemos a partir de então, que elas possuem um processo de aprendizagem particular. Essa análise, conseqüentemente, ultrapassou seu ponto de vista anterior que resultava na simples soma das funções e características pouco desenvolvidas.

Para Vygotsky (1997), não há diferença nas leis de desenvolvimento para crianças normais ou anormais. As leis são as mesmas, a diferença está nas condições de funcionamento de qualquer órgão ou do organismo em conjunto,

[...] Ali onde estamos diante de um desenvolvimento normal, estas regularidades se realizam dentro de um conjunto determinado de condições. Ali onde enfrentamos um desenvolvimento atípico, que se desviada norma, estas mesmas regularidades que se realizam dentro de um conjunto de condições completamente distintos, adquirem uma caracterização qualitativamente peculiar, específica que não é uma simples cópia nem uma fotografia do desenvolvimento típico da criança(VYGOSTSKY, 1997, p.213).

O autor descreve que, o processo de desenvolvimento da criança com deficiência leva em conta que o defeito a interfere duplamente. Primeiro, ela pode causar algumas dificuldades ou obstáculos em sua adaptação. Segundo essas alterações podem ir se normalizando, de acordo com suas peculiaridades em seu desenvolvimento e adaptação, até adquirir um novo equilíbrio. Esses atalhos acontecem quando uma ação psicológica parece ser impossível de forma direta para uma criança com deficiência.

Barroco (2011) interpreta em seu texto, que as ideias de Vygotsky ao discorrer sobre as teorias do desenvolvimento distorcido, desta gênese apresenta uma percepção diferente:

As pessoas com deficiência têm um desenvolvimento que toma caminhos diferenciados, mas não distorcidos, e que, por isso, devem ter a oportunidade de traçar vias colaterais com a ajuda da escola. (...) naquilo que é central, o desenvolvimento segue o mesmo curso que o das pessoas ditas normais, pois suas mentes são formadas socialmente. Dito de outro modo, elas precisam estar inseridas em dada sociedade, internalizar os conteúdos que nela são veiculados, apropriar-se deles e empregá-los por imitação e, depois, com intencionalidade e entendimento, guardá-los numa forma de acervo, que fica em decantação e servirá de matéria prima para fazer novas elaborações ou objetivações, com as quais se expressarão (BARROCO, 2007, p. 155).

Neste prisma a autora salienta que o processo de ensino e aprendizagem precisa de uma pedagogia inovadora, voltada para o contexto sócio cultural do aluno com deficiência, promovendo estratégias de inclusão, tanto na escola quanto fora dela.

Entende-se que o processo de desenvolvimento da criança com deficiência na perspectiva sócio histórico cultural, está condicionado a uma via de mão dupla: no aspecto social, condiz com o sentimento de inferioridade, e no aspecto cultural, está relacionado com o

meio o qual favorece a criança, adaptações mais próximas de sua realidade, tratando-a normalmente.

Sobre essa tese, ressalta-se que a base de Psicologia Histórico-Cultural dos estudos de Vygotsky, aponta para mudança de uma nova escola especial e/ou inclusiva e para o ensino proporcionado às crianças com deficiência, o qual deve se preocupar com as possibilidades de desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades, buscando superar a deficiência, para transpor a sua condição biológica, transformando defeito em talento. Acreditando, que é possível uma educação que promova mudanças significativas para essas pessoas com deficiência. Por isso,

[...] estudos específicos da deficiência exigem que os investigadores transponham das práticas clínicas e das sessões de reabilitação terapêutica em direção à consideração da cultura e da comunidade em que os indivíduos e famílias vivem. Mas, não é só isso, exigem dos investigadores que examinem a sociedade em suas condições globais (BARROCO, 2007, p. 195).

Dentro desse contexto, a partir das novas diretrizes sobre a educação especial numa perspectiva inclusiva, estão sendo adotadas novas metodologias de atendimento a criança com deficiência, ampliando o reconhecimento social e legal dos serviços de apoio ofertado a esse público, modificando o olhar de professores, familiares e pesquisadores sobre a educação especial na sala de aula de ensino regular. A esse respeito, a teoria de Vygotsky sobre a defectologia tem sido bastante utilizada para a realização dessa nova proposta de ensino, que recebe suporte do AEE.

A autora acrescenta ainda que “[...] a escola especial não deve traçar suas metas aos limites preestabelecidos pela própria existência de um defeito, mas precisa dar subsídios para que o deficiente alcance o conhecimento sistematizado” (VYGOTSKY, 1997, p.246).

Portanto, Vygotsky (1997, p.14) assegura que “a tese central da defectologia atual é a seguinte: todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação”. Diante desta comprovação pressupõe-se de que a pesquisa sobre a criança deficiente não pode determinar o nível e grau de carência, deve incluir os processos compensatórios. Por isso, a defectologia opera na reação do organismo e da personalidade da criança ao defeito. “A compensação, como reação da personalidade ao defeito, dá início a novos processos indiretos do desenvolvimento, substitui, sobre estrutura, nivela as funções psicológicas” (VYGOTSKY, 1997, p.17).

Nesse contexto, é preciso criar condições para que a criança se relacione sistematicamente com o meio, aproveitando as tendências naturais e dando livre curso para que ela se torne aprendiz autônomo. Dessa forma, o AEE torna-se um recurso tecnológico capaz de

movimentar estratégias e táticas na formação dos alunos para que se tornem autônomos dentro do processo inclusivo.

Conforme Vygotsky (1997), os profissionais que conduzem o processo de ensino aprendizagem podem facilitar ou dificultar o processo da aprendizagem. A priorização no defeito limita a consideração da criança em si, desta forma, é necessário mudar as práticas pedagógicas reprodutivistas e minimalistas que obscurecem as possibilidades de aprendizagem.

Por isso, é preciso demonstrar a área de atuação e ações desenvolvidas pelos professores no AEE e no ensino regular, as quais vêm contribuindo para a aprendizagem dos alunos com deficiência, já que a inclusão escolar não nega o comprometimento de nenhum deles como cita Machado (2009, p. 20):

Os professores especializados não são responsáveis pelo ensino escolar, tampouco os professores do ensino regular o são pelo ensino especializado. É a Educação Especial – entendida como atendimento educacional especializado – que garante as condições de o aluno com deficiência acessar o ambiente escolar.

Nesse contexto, o AEE assegura e favorece a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, a qual vem acontecendo gradualmente e, ainda provoca constantemente questionamentos, incertezas e frustrações das pessoas envolvidas com esse alunado hoje presente em nossas escolas. O AEE por ser uma proposta recente, exige planejamento além de avaliações constantes dentro de visão inclusiva. Tal recurso pode ser considerado inovador dentro da perspectiva inclusiva, igualmente aos conceitos que ganham relevo para este estudo: o conceito de inovação e o conceito de prática pedagógica.

Para isso é preciso criar condições para que a criança se relacione sistematicamente com o meio, aproveitando as tendências naturais e dando livre curso para que ela se torne aprendiz autônomo. Dessa forma, o AEE torna-se um recurso capaz de movimentar estratégias e táticas na formação dos alunos para que se tornem autônomos dentro do processo inclusivo.

Neste capítulo, discorremos sobre a compreensão da defectologia e suas contribuições no desenvolvimento da aprendizagem de alunos com deficiência, atentando para a importância dessa inter-relação no AEE e o Ensino Regular, com o intuito de facilitar o processo de ensino aprendizagem contextualizado com a realidade do aluno com deficiência, seja na escola, família e sociedade como um todo.

Dessa forma a EMEIEF Comissário Francisco Barbosa, onde decorre esta pesquisa, vem contribuindo para o processo de escolarização e inclusão de alunos com deficiência do município de Maracanaú-CE, respeitando e reafirmando os documentos que legalizam seus direitos, conforme citado abaixo:

A legislação Brasileira adotou o conceito Pessoa com deficiência e considera 'deficiência' como "toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade dentro do padrão considerado normal para o ser humano" (BRASIL, Lei 7 853/89).

Já o Decreto Federal 3.398/99 define, em seu art. 4º, que pessoa com deficiência é a que se enquadra em uma das seguintes situações: deficiência física; deficiência auditiva; deficiência visual; deficiência mental (ou intelectual) e deficiência múltipla. Salienta-se que. a

Pessoa com Deficiência (PCD) é o termo atual mais correto a ser empregado quando se deseja falar e citar referindo-se a uma pessoa que tem algum tipo de deficiência, seja física, intelectual, auditiva ou visual. O emprego da terminologia PCD foi oficialmente adotado no Brasil a partir da publicação da Resolução nº 1/2010 do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE, que altera dispositivos da Resolução nº 35/2005, que dispõe sobre seu Regimento Interno. Nesse documento é oficialmente definido o uso do termo 'pessoa com deficiência' ou PCD ao invés de 'pessoa portadora de deficiência' (RESOLUÇÃO nº 1/2010).

Sendo assim, daremos continuidade a essa compreensão, pesquisando como o AEE vem rompendo os paradigmas educacionais exclusivos, buscando tornar a escola inclusiva para todos.

## **PARTE II: FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA**

### 3 CONSTRUINDO OS CAMINHOS DA PESQUISA: OPÇÃO METODOLÓGICA

*Pesquisar é um processo de ir além, de ir à busca de caminhos, percorrer lugares escuros e claros, densos e leves, tristes e alegres, movediços e sinceros, quentes e frios, indiferentes e acolhedores, dominantes e libertários, em situações que necessariamente opostas e complementares, dialogam com a nossa inquietação, despertam nosso desejo de conhecer e interpretar realidades (DIAS, 2002, p. 12).*

#### 3.1 Paradigma qualitativo

Decidir que caminho seguir para chegar a um objetivo de cunho científico não é uma atividade simples. Por isso, optou-se pelo paradigma qualitativo uma vez que pretendemos identificar o vínculo dinâmico e indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito com deficiência, que se encontra no processo de inclusão no ensino regular, por intermédio do AEE. Pois, este paradigma permite a explicação de certos aspectos da realidade.

A partir do princípio filosófico de (KUNH,1992, p.13) paradigma pode ser definido como sendo o “conjunto de crenças, valores, técnicas partilhadas pelos membros de um [sic] da comunidade científica e, em segundo, como um modelo para o ‘que’ e para o ‘como’ investigar num dado e definido contexto histórico/social”.

A autora acrescenta ainda que cada paradigma corresponde a uma forma de entender a realidade, encarar os problemas educativos, e assim, a evolução processa-se quando surgem novas formas de equacionar as questões impulsionando para que os paradigmas fluam, entrem em conflito na busca de novas soluções para os problemas do ensino e da aprendizagem.

Aprofundando essa questão, existem três paradigmas: quantitativo, qualitativo e misto e depende de o investigador optar por qual dos caminhos se seguirá e qual dos métodos de investigação utilizará para atingir os seus propósitos. A investigação interpretativa versa o paradigma qualitativo, que segundo Coutinho, se caracteriza por propor a recorrer mais à participação observante.

Neste sentido, a escolha por pesquisa de cunho qualitativo, se justifica por utilizar vários métodos, inclusive, a etnografia e por se caracterizar mais próxima da realidade, e experiências do cotidiano escolar. Porém, (André, 1995, p. 28), cita que na pesquisa em educação não se faz etnografia pura, mas estudos com algumas características etnográficas. inversamente a Macedo (2006, p.16) que considera que “a coparticipação de sujeitos em experiências vividas, permite partilhar compreensões, interpretações, comunicações, conflitos”. Macedo (2006) ressalta, também, que a intersubjetividade das relações humanas, e os fenômenos são

interpretados de acordo com a vivência local, ou seja, não se descarta a subjetividade individual de cada um.

Lapassade (2005), ressalta ainda, que para entender os significados sociais em uma abordagem qualitativa, devem-se desconsiderar condições preestabelecidas, que nesse processo as atribuições de significado se revelam no cotidiano educacional, onde a interpretação dos fenômenos parte de um trabalho etnográfico, por meio de uma observação direta, partindo de uma pesquisa de campo, centrada na comunicação verbal e não verbal, na interação do ambiente escolar, nos acontecimentos sociais, inerentes e dependentes dos educandos.

Ludke e André (1986) contribuíram nesse entendimento por meio dos cinco princípios básicos da investigação qualitativa desenvolvidos por Bogdan e Biklen (1994), nomeadamente: o ambiente natural é fonte direta de dados; tem o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelo resultado; analisa os dados de forma indutiva sem buscar a confirmação de hipóteses construídas previamente; os significados que os diversos sujeitos atribuem às coisas é o objeto de atenção do pesquisador; não há preocupação em buscar a comprovação de hipóteses definidas *a priori*, os focos de interesse do pesquisador vão se refinando e sendo reelaborados durante o processo de pesquisa.

Complementando nossa intenção, ressaltamos o pensamento de Macedo (2006, p. 38) “assim, para o olhar qualitativo é necessário conviver com o desejo, a curiosidade e a criatividade humana; com utopias e esperanças; com a desordem e o conflito; com a precariedade e a pretensão; com as incertezas e o imprevisto”.

O presente estudo de caso, decorrerá dentro de um contexto com características do tipo etnográfico, o qual possui duas características utilizando um conjunto de técnicas para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social (André, 1995, p.27-28), especialmente a observação participante, questionário estruturado e a análise de documentos.

Nessa abordagem, Lüdke e André (1986) delineiam que nas etapas da pesquisa qualitativa, do tipo etnográfico, o pesquisador deve observar o maior número possível de situações presentes no cotidiano, através do seu contato direto com os participantes do estudo, o qual o contribuirá no entendimento das situações no contexto pesquisado, buscando as respostas para o problemática formulada. Nesse tipo de estudo, o contexto real, é o ideal para a coleta dos dados onde o pesquisador é considerado o principal instrumento para essa recolha de dados em campo, de forma descritiva, onde a atenção do pesquisador deve estar direcionada para os significados das ações dos participantes.

### 3.1.1 Estudo de caso

Depois de demonstrado os caminhos a serem utilizados neste estudo, e levando em consideração a proposta desta pesquisa de investigar o atendimento educacional especializado, tendo como propósito identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais, considerou-se apropriada caracterizar esta pesquisa como estudo de caso.

Yin (2005, p.32) diz que o estudo de caso é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas”. E quando utiliza várias fontes de evidências para compreensão do objeto de estudo, no qual os comportamentos relevantes não podem ser manipulados, mas onde é possível se fazer observações diretas e entrevistas sistemáticas (YIN, 2005).

Segundo esse autor, o Estudo de Caso deve ser significativo e de interesse do público em geral. O estudo de caso é caracterizado pela capacidade de lidar com uma completa variedade de informações e evidências na recolha de dados, como: documentação, registro em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos, além disso, ele é considerado completo, quando este possui no mínimo, essas três características:

- a) quanto aos limites – isto é, a distinção entre o fenômeno estudado e seu contexto é definido;
- b) quanto à coleção de evidências – ou seja, demonstrar de modo convincente que o investigador se empenhou exaustivamente, na recolha de evidências relevantes;
- c) quanto ao tempo e aos recursos necessários – os quais exigem do investigador uma boa previsão na fase do *design*, para evitar falta de tempo e recursos.

O mesmo autor acrescenta ainda que,

- a) o pesquisador coloca as questões do tipo como e por quê;
- b) o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos;
- c) o foco de interesse se encontra em fenômenos contemporâneos que estejam ocorrendo num contexto da vida real.

Sendo assim, acredita-se que o estudo de caso é o mais apropriado para essa pesquisa, pois, além de ser considerado um método de investigação participativa, ele ainda nos conduz a revelar as práticas pedagógicas desenvolvidas. Pois, segundo Macedo o estudo de caso visa:

[...] à descoberta, característica que se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado de uma vez por todas; de que haverá sempre um acabamento precário, provisório, portanto, o conhecimento é visto como algo que se constrói que se faz e refaz constantemente. Assim sendo, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações para o desenvolvimento do seu trabalho; valorizando a interpretação do contexto; retratando a realidade de forma densa, refinada e profunda; estabelecendo planos de relações com o objeto pesquisando, revelando-se aí a multiplicidade de âmbitos e referências presentes em determinadas situações ou problema; usando uma variedade de informações (MACEDO, 2010, p.89).

Os procedimentos utilizados se justificam como um estudo de caso com características do tipo “etnográfica educacional”, pois, a “etnografia educacional” é uma metodologia, que, além de observar uma cultura, utiliza a descrição do outro (a partir de uma visão interna/êmica) da forma como foi vivenciada pelo pesquisador. Para André (2005), o pesquisador que conhece um lugar, a partir do ponto de vista do grupo, dando volume às vozes locais, parte para uma pesquisa “do tipo etnográfica”.

O estudo do tipo etnográfico busca compreender as interações que se processam no dia-a-dia escolar, nas suas “dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica” (ANDRÉ, 1995a, p. 102).

Nesta concepção, este tipo de investigação permitirá um entrosamento entre o pesquisador e o grupo pesquisado por intermédio de uma relação de confiança, construtiva de aproximação gradativa.

Nesse contexto, Yin (2005, p.23), define que o

estudo de caso representa uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o contexto não é evidente e onde múltiplas fontes de evidências são utilizadas e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados.

Nesta perspectiva, pretende-se com esta pesquisa conhecer as práticas pedagógicas, desenvolvidas por meio do AEE, na Sala de Recurso Multifuncional, utilizando uma abordagem qualitativa, tendo como método de suporte o Estudo de Caso do tipo etnográfico, o qual possibilitará uma compreensão desta realidade, para que possamos entender se o AEE respalda as práticas pedagógicas inovadoras de forma inclusiva.

### ***3.1.2 Local do estudo***

O local de estudo teve como consideração a escola Comissário Francisco Barbosa, situada no município de Maracanaú no Estado do Ceará, com um olhar especial para as práticas pedagógicas desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais durante o Atendimento Educacional Especializado:

A escolha por esta escola, parte inicialmente de um olhar pessoal pelo atendimento educacional especializado, com intenção de entender como ele acontece, e se está favorecendo a inclusão dos alunos com deficiência no ambiente escolar. A escola oferta a comunidade local, Educação Infantil, o Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e conta atualmente com 832 alunos distribuídos em três turnos.

O público atendido nesta escola é oriundo das classes populares que residem no próprio bairro. Porém, convêm informar que mesmo existindo outras escolas nas proximidades, esta escola, lócus do estudo, recebe uma grande procura por alunos advindos de outros bairros, por ofertar um ensino de boa qualidade, além de oferecer o atendimento educacional especializado considerado um dos melhores, em relação a outras escolas do município. Por se tratar de uma escola diferenciada e ainda proporcionar acessibilidade e um processo de ensino e aprendizagem inclusivo aos alunos com deficiência, esses foram um dos principais motivos pelos quais optamos por pesquisá-la.

### ***3.1.3 Participantes da pesquisa***

Um quesito que deve ser ressaltado de início é que já existia, por parte da pesquisadora, um conhecimento pessoal e profissional com os participantes da SRM escolhida para efetivação da pesquisa, o que facilitou, em grande parte, o entendimento, o contato e a entrada na escola. Neste caso, contribuiu para facilitar o processo de pesquisa e para criar um clima de confiança entre a observadora e os sujeitos participantes.

O clima de confiança permitiu à observadora não só um estatuto no interior do grupo estudado, como também participar ativamente das atividades como um membro, mantendo ao tempo certa distância (LAPASSADE, 1992).

A busca por uma relação inicial positiva e de uma acolhida favorável à nossa proposta de investigação por parte dos participantes (professores e grupo gestor da escola) foi receptiva, embora tenha se verificado ao longo do estudo, diferentes níveis de sensibilidade, envolvimento e entusiasmo.

Objetivando contribuir para um melhor entendimento do corpo docente participante desta pesquisa, a caracterização apresentada se agrega às características próprias do exercício do magistério em seus aspectos sociais e culturais dos professores. Adverte-se ainda que, por questões metodológicas, as análises a serem demonstradas não podem ser generalizadas para o universo dos professores de toda a escola, referindo-se somente aos participantes.

Como na maioria do universo educacional é composto por mulheres, nesta escola há também um maior número de docentes do sexo feminino inclusive os professores pesquisados. A equipe analisada é composta por sete docentes sendo seis do sexo feminino e um do sexo masculino. Quanto à idade, a maior parte dos professores encontra-se na faixa etária de 30 a 50 anos e lecionam no Ensino Fundamental I e II.

Os participantes desta pesquisa foram os três professores do Atendimento Educacional Especializado, denominados aqui de Prof.<sup>a</sup> Mariane, Prof.<sup>a</sup> Alzira e Prof.<sup>o</sup> Antônio, juntamente com duas professoras das salas de aula comum indicadas pela professora do AEE, que serão denominadas de PF e PT, a diretora PD e a coordenadora pedagógica PC todos participaram da pesquisa por meio de entrevista individual, utilizando como instrumento um questionário semiestruturado. O objetivo dessas denominações se deve a preservação de identidade deles.

A respeito da formação profissional, os docentes participantes são graduados e pós-graduados pelas Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade Vale do Acaraú (UVA). Dessa forma a LDBEN (Lei nº 9.394/96) estabelece que apenas professores com nível superior em curso de licenciatura de graduação plena ou com formação pedagógica estão aptos a lecionarem na Educação Básica.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

Os professores que atuam no AEE possuem formação docente em conformidade com a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que além de definir o público-alvo da educação especial, especifica a formação de professores para o AEE e os demais profissionais da educação para a inclusão escolar.

A lei estabelece o seguinte: para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação torna possível a sua atuação no AEE e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular,

nas salas de recursos, nos centros de AEE, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, pp. 17-18).

É importante salientar que os docentes, bem como outros membros do corpo técnico e pedagógico, como afirmam Abramovay e Castro (2003, p. 147), “são atores fundamentais na formação de uma escola capaz de cumprir seus objetivos e que toda e qualquer proposta de mudança deve levar em consideração as características, as preocupações e os anseios, quer de alunos, quer de professores”.

Em suma, para que o processo de ensino aprendizagem aos alunos com deficiência se torne realmente inclusivo, julga-se necessário, formação constante de todos os professores, pois é a partir da apropriação de novos conhecimentos referentes à educação especial/inclusiva que os professores promovem práticas pedagógicas inclusivas, pois cada aluno precisa de um olhar diferenciado conforme sua particularidade.

Existem na escola 25 alunos com necessidades educativas especiais na faixa etária de 6 a 15 anos, sendo 2 (dois) do sexo feminino e 23 (vinte e três) do sexo masculino, com diferentes deficiências (Tabela 1):

Tabela 1 – Síntese dos alunos com AEE na escola.

Quantidade de alunos	Tipos de Deficiências
03	Síndrome de Down
02	Deficiência Auditiva
02	Deficiência Múltipla
01	Deficiência Física
07	Deficiência Intelectual
05	Autismo
05	Transtorno Global do Desenvolvimento

Fonte: Plano de Atendimento Educacional Especializado

Porém, desse grupo de alunos, foram indicados pelos professores da SRM para participar da pesquisa, apenas dois alunos: um aluno com Deficiência Intelectual (DI) Severa, uma aluna com Paralisia Cerebral (PC).

Para uma melhor realização da pesquisa, contou-se com o apoio de toda comunidade escolar (alunos, funcionários, professores, grupo gestor), os quais contribuíram identificando os pontos positivos que favorecem o processo de inclusão dos alunos com deficiência nesta escola.

### 3.2 Procedimentos e instrumentos adotados na elaboração da pesquisa

Na inter-relação educacional, quando optamos pela investigação qualitativa por via de um estudo de caso do tipo etnográfico educacional, este precisou se caracterizar num caso que se diferenciava numa unidade dentro de uma sistemática ampla. Como afirmam Lüdke e André (1986, p.17),

O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo devemos escolher o estudo de caso.

Dessa maneira, foram adotados na referida pesquisa os seguintes procedimentos e instrumentos de recolha de dados: observação participante, diário de campo (Apêndice A), questionário estruturado e análise documental. Os procedimentos e instrumentos adotados na elaboração dos dados da pesquisa foram assim dispostos (Quadro 2):

Quadro 2 – Disposição dos procedimentos e instrumentos adotados na pesquisa

<b>Procedimentos/Instrumentos</b>	<b>Fontes/Locais/Interlocutores</b>
Observação participante	Atendimento aos alunos na SRM, (sala de aula e demais espaços) no contexto escolar.
Diário de Campo	Registro de tudo que aconteceu no processo de recolha de dados.
Questionário estruturado Individualizadas.	Professores da SRM, da sala de aula comum, coordenadora pedagógica, diretora.
Análise documental	Instrumentais de Atendimento, Relatórios e Portfólios dos alunos, Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico da Escola.

Fonte: Dados adaptados pela autora, conforme recolha das informações.

#### 3.2.1 Observação participante

Numa pesquisa em Educação com abordagem qualitativa, tendo como método de suporte Estudo de Caso do tipo etnográfico educacional, a observação é um importante instrumento de recolha de dados a qual vem sendo discutida por vários autores, como: Fiorentini e Lorenzato (2009), Lapassade (2001), Lüdke e André (1986), Minayo (2010), entre outros.

De acordo com Ludke e André (1986), a observação é um dos instrumentos básicos para a recolha de dados na investigação qualitativa. Pois, é uma técnica de recolha de dados, que utiliza vários sentidos, não apenas ver ou ouvir, mas também para analisar e compreender as informações de determinados aspectos da realidade em estudo. Além disso, a observação é um elemento de fundamental importância para investigação científica, utilizada na pesquisa de campo podendo ser desenvolvida e combinada com outros métodos de investigação.

Nesse sentido Lüdke e André (1986, p.25) afirmam que:

Para que a observação se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, ela precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Necessita ainda de um planejamento em relação ao que se quer observar e como observar, quais objetivos propostos e os fatos em estudo que se deseja obter e registrar daquele determinado contexto.

Nesse contexto, esta pesquisa caracteriza-se como observação participante ou etnográfica, pois conforme Fiorentini e Lorenzato (2009, p. 107):

É um tipo de estudo naturalista ou etnográfico em que o pesquisador frequenta os locais onde os fenômenos ocorrem naturalmente. A recolha de dados é realizada junto aos comportamentos naturais das pessoas quando essas estão conversando, ouvindo, trabalhando, estudando em classe, brincando, comendo (...). O termo “participante” aqui significa, principalmente, participação com registro das observações, procurando produzir pouca ou nenhuma interferência no ambiente de estudo.

Minayo (2010) cita que a observação participante é a técnica mais utilizada nas pesquisas de natureza qualitativa. Nesta técnica, o observador faz parte da vida dos observados e assim é parte do contexto sob observação. Ao mesmo tempo em que investiga, é capaz de modificar o objeto pesquisado e de ser modificado por ele.

A autora ainda faz referências à necessidade de o pesquisador dominar os referenciais teóricos necessários à sua investigação, e desta forma ser capaz de estabelecer o que vai observar com clareza e quais são as variáveis relevantes que irão ocupar seu diário de campo.

Segundo Gil (2002), as vantagens para esta técnica de observação participante consistem na participação real do pesquisador na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Onde o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de membro do grupo.

- a) Facilita o rápido acesso a dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos.
- b) Possibilita captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados.
- c) Daí se dizer que por meio da observação participante se pode chegar ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo (GIL, p.104, 2002).

Outras vantagens apontadas por Ludke e André (1986) na utilização dessa técnica é a possibilidade de um contato pessoal do pesquisador com o objeto de investigação, permitindo acompanhar as experiências diárias dos sujeitos e apreender o significado que atribuem à realidade e às suas ações.

Os aspectos centrais a serem observados estão divididos nas seguintes questões: como o AEE contribui para a aprendizagem e inclusão de alunos com deficiência, público alvo da

Educação Especial? Como são desenvolvidas as práticas pedagógicas na Sala de Recurso Multifuncional e das salas de aula comum, que favorecem o processo inclusivo? Quais ações e estratégias são aplicadas no AEE que se constituem uma inovação pedagógica ao nível de inclusão?

A observação *in lócus* efetivou-se durante seis meses, sendo estas distribuídas duas vezes por mês totalizando em 18 encontros. As visitas realizadas durante esse período foram essenciais para que a pesquisadora tivesse a oportunidade de formar uma opinião mais segura sobre todos os aspectos observados na SRM e ambiente escolar como um todo com menor chance de ser influenciado por ocorrências isoladas, que não representariam o cotidiano daquele ambiente.

Essa foi à maneira mais apropriada para se adequar aos sujeitos e ações investigados, dessa forma se justifica, porque o estudo de caso do tipo etnográfico educacional, envolve longos períodos de observação, isto se faz necessário para que a pesquisadora possa compreender e avaliar o significado das ações dos participantes.

Os registros foram realizados sistematicamente por meio de observações diretas dentro da SRM, sala de aula comum e ambiente escolar, buscando olhar e descrever por meio de um entendimento holístico o objeto de estudo, como propõem Ludke e André (1986, p. 90):

[...] o pesquisador deve estar sempre atento à acuidade e veracidade das informações que vai obtendo, ou melhor, construindo. Que coloque nessa construção toda a sua inteligência, habilidade técnica e uma dose de paixão para temperar (e manter a têmpera!). Mas, que cerque o seu trabalho com o maior cuidado dos que necessitam dos seus resultados.

Entendemos, portanto, que a observação contribui para o desenvolvimento do conhecimento científico, especialmente para coletar dados de natureza não verbal, como situações comportamentais entre professores e crianças com deficiências, especialmente na educação inclusiva com práticas pedagógicas inovadoras.

Por isso, contextualizou-se o estudo de caso na pesquisa qualitativa com observação participante, destacando seu delineamento como metodologia de investigação na educação, além de suas possibilidades e de seus limites enquanto estratégia de pesquisa. Segundo Lapassade (2001), a expressão observação participante tende a designar o trabalho de campo no seu conjunto, desde a chegada do pesquisador ao campo de investigação, quando, então, inicia-se as negociações que lhe darão acesso a esse campo, até o término do estudo, depois de uma longa estada no cenário da pesquisa. Ainda em Lapassade (2001), definimos que esse tipo de observação participante é ativa ou completa e permite a pesquisadora tornar-se partícipe das

atividades, como membro do estudo, como um de seus participantes. Como revela a própria denominação, a observação participante é rica em detalhes, não é passiva e nem inerte. Dessa forma se fez necessário um convívio, diário com o objeto de pesquisa.

Para André (2005) o estudo de caso, possibilita essa interação reunindo quatro grandes métodos: etnográfico (um caso é estudado em profundidade pela observação participante); avaliativo (um caso ou um conjunto de casos é estudado de forma profunda com o objetivo de fornecer aos atores educacionais informações que os auxiliem a julgar méritos e valores de políticas, programas ou instituições); educacional (quando o pesquisador está preocupado com a compreensão da ação educativa); e ação (busca contribuir para o desenvolvimento do caso por meio de *feedback*).

Dito isso, destaca-se que o objeto de estudo, está intrinsecamente interligado com minha trajetória acadêmica e profissional, uma vez que também trabalho como professora na Sala de Recurso Multifuncional nessa nova modalidade de ensino da Educação Especial (AEE) em outra unidade escolar do objeto de pesquisa. Mas, sem dúvida, como observadora participante exercitei um novo olhar, na SRM a qual me favoreceu interpretar e explicar a dinâmica escolar, por intermédio da vivência direta no local, à medida que aconteceram a interação e o desenvolvimento de práticas pedagógicas pois, para Lapassade (2005, p.8) “o observador participante é um dos construtores do terreno que ele estuda”. Sendo assim, tornou-se possível buscar compreensão de forma particular de como se dá a prática pedagógica inovadora no AEE, para facilitar o processo de inclusão do aluno com deficiência no ensino regular.

Nesse contexto, minhas observações se estenderam entre as ações desenvolvidas pelos professores e alunos, procurando compreender como eram aplicadas as práticas pedagógicas, estratégias e recursos utilizados no AEE, e como aconteciam no cotidiano escolar, favorecendo o processo de inclusão do aluno com deficiência.

Dessa forma, a pesquisa teve como critério a observação participante, ocorridas no contexto escolar, das seguintes situações:

- a) práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da SRM: no contato com as famílias dos as avaliações pedagógicas realizadas no contexto da SRM e no contexto escolar de forma geral, quando esta avaliação aconteceu em outros espaços e momentos, como, por exemplo, na hora do recreio e atividades (psicomotoras) extraclasse; na atuação dos professores da SRM junto aos professores da sala de aula comum, coordenações; nas devolutivas das avaliações para a comunidade

escolar e para as famílias; nas orientações à comunidade escolar e à família; no atendimento direto pelos professores da SRM.

b) Programações e reuniões na escola: coordenações, planejamento com os professores da sala de aula comum, objetivo elaborar atividades adaptadas para os alunos incluídos no ensino regular participantes da pesquisa, seminários;

c) práticas pedagógicas realizadas durante o processo de ensino aprendizagem em sala de aula comum com os alunos participantes da pesquisa.

### ***3.2.2 Diário de campo***

Na observação participante, frequentemente, utiliza-se um instrumento para registro de informações que foi denominado de diário de campo.

O diário de campo é um instrumento utilizado pelos investigadores para registrar/anotar os dados recolhidos susceptíveis de serem interpretados. Neste sentido, o diário de campo é uma ferramenta que permite sistematizar as experiências para posteriormente analisar os resultados.

Cada investigador tem a sua própria metodologia na hora de levar a cabo o seu diário de campo. Neste, pode-se incluir ideias desenvolvidas, frases isoladas, transcrições, mapas e esquemas, por exemplo. O que importa mesmo é que o investigador possa apontar no diário aquilo que vê/observa ao longo do seu processo de investigação para depois analisar e estudar, ou seja, é de suma importância que se faça os registros de todas as ações vivenciadas e captadas no campo investigado, pois, esses registros e observações constituem – se em objeto de reflexão na análise dos acontecimentos, pautados na frequência e intensidade dos envolvidos na pesquisa.

O diário de campo se caracteriza por ser um instrumento de registro diário. Além de ser considerada uma parte das técnicas de pesquisa.

De acordo com Minayo (1993, p.100) num diário de campo,

“... constam todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Falas, comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais”.

As vantagens de utilizar esse instrumento de pesquisa, no caso diário de campo é a possibilidade de registrar, em tempo real, atitudes, fatos e fenômenos percebidos no campo de investigação. Por meio do registro no qual poderá se estabelecer relações entre as vivências da pesquisa e o aporte teórico adquirido pelo pesquisador, por seu próprio interesse.

Nos registros podem ser utilizados, cadernos, planilhas, tendo o cuidado de sempre datar as informações coletadas, sinalizando os sujeitos envolvidos, o local, a situação observada, as condições que podem estar interferindo no fato, a influência da rotina e as normas institucionais do fenômeno.

Segundo Ludke e André (1986), ao fazer as anotações, é igualmente útil deixar uma margem para a codificação do material ou para observações gerais. Sempre que possível, é interessante deixar bem distinto, em termos visuais, as informações essencialmente descritivas, as falas, as citações e as observações pessoais do pesquisador. Outro procedimento prático é “mudar de parágrafo a cada nova situação observada ou a cada nova personagem apresentada. Essas medidas têm um caráter meramente prático, no sentido de ajudar a organização e a análise dos dados, tarefa extremamente trabalhosa e estafante” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 31).

As observações foram feitas sistematicamente, no decorrer do ano letivo de 2015 e registradas em um diário de campo. No diário de campo devemos registrar tudo aquilo que aconteceu no processo de recolha de dados, para que pudéssemos ter uma melhor compreensão sobre o fenômeno estudado (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Dessa maneira, foram registradas em caderno, as ações dos participantes, organização social, formando um percurso temporal da pesquisa, ao mesmo tempo em que eram inclusos comentários, percepções e ideias, repletos de significados, até mesmo para a análise de dados.

Sendo assim, além de participante observadora, tornei-me também informante com acesso aos objetivos do estudo, para que numa relação de confiança eu pudesse contribuir na compreensão de seus modos viventes. Procurei ainda, manter uma minha postura como pesquisadora etnográfica, buscando interagir com toda comunidade escolar, sempre atenta ao processo da ação-reflexão-ação dos participantes, procurando descobrir estratégias ou práticas pedagógicas inovadoras no AEE, que favorecesse o processo de inclusão dos alunos com deficiência.

### ***3.2.3 Questionários estruturados***

Na prática do estudo de caso do tipo etnográfico educacional recorreu-se a várias técnicas para recolha de dados próprios da investigação qualitativa, dentre elas o questionário estruturado com perguntas fechadas, e ou abertas.

Nesse contexto, procurou-se apurar o cotidiano prático pedagógico, integrando perguntas relacionadas aos objetivos da pesquisa, conferindo aos participantes total liberdade para responderem aos questionamentos, de acordo com suas próprias linguagens, sem limitações para expressão de opiniões.

Neste tipo de instrumento de pesquisa, Marconi & Lakatos (1999, p. 100), definem que:

Questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido o pesquisado devolve-o do mesmo modo.

O questionário foi adaptado pela autora, por meio do curso Formação de Professores em Atendimento Educacional Especializado – AEE. Contribuições para Prática Pedagógica. UFSM/UAB. 2012. O questionário sofreu alterações, conforme os sujeitos pesquisados, focalizando aspectos como: formação do professor, conhecimento sobre NEE, inclusão no ensino regular.

De acordo com Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

O referido autor (1999, p. 128/129), aponta as seguintes vantagens do questionário sobre as demais técnicas de coleta de dados:

- 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 exija o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam quando julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

A princípio, as perguntas podem ser agrupadas em perguntas abertas e fechadas.

As perguntas abertas permitem liberdade ilimitada de respostas ao participante. Nelas podem ser utilizada linguagem própria do participante. Elas trazem a vantagem de não haver

influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o participante escreverá aquilo que lhe convém.

Um agravante nas perguntas abertas é encontrado no fato de haver liberdade de escrita: o participante terá que ter aptidão de escrita, de formatação e de sagacidade do raciocínio.

Em outros aspectos, as perguntas fechadas trazem opções específicas para que o participante escolha uma delas. Apresenta como ponto negativo a restrição das possibilidades de respostas, diminuindo, pois, as possibilidades de manifestação do interrogado.

As questões podem ser de múltipla escolha ou apenas dicotômicas (trazendo apenas duas opções, a exemplo de: sim ou não; favorável ou contrário).

Como citado anteriormente, o questionário consegue resposta a diversos aspectos da realidade. As perguntas, assim, poderão ter, segundo salienta Gil (1999, p.132), conteúdo sobre fatos, atitudes, comportamentos, sentimentos, padrões de ação, comportamento presente ou passado, entre outros.

No mesmo questionário podem ser abordados vários desses aspectos. Nesse sentido, Gil (1999) ressalta o seguinte:

- a) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa;
- b) deve-se levar em consideração o sistema de preferência do interrogado, bem como o seu nível de informação;
- c) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação;
- d) a pergunta não deve sugerir respostas;
- e) as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez.

Os questionários foram estruturados com perguntas fechadas, com alternativas abertas, cuidadosamente elaboradas, conforme a realidade e o papel desempenhado por cada participante desta pesquisa. Os questionários foram aplicados aos professores da sala de recurso multifuncional, professores da sala de aula comum, coordenadores e diretora, focalizando aspectos como: práticas pedagógicas, conhecimento sobre AEE e inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular. Utilizou-se um diário de campo, nos casos em que os professores da sala de aula comum, fizeram comentários, além das respostas dos questionários. Foi solicitado à direção da escola, um momento para que “eu” como pesquisadora, pudesse me apresentar aos participantes da pesquisa, para esclarecer sobre o objetivo do estudo. Com a permissão concedida, perguntou-se aos professores quem poderia participar da pesquisa, respondendo ao questionário, pós a aceitação, a sua devolução ficou agendada para 10 dias.

Após a coleta dos questionários, os dados foram analisados qualitativamente, através da técnica denominada, análise de conteúdo, por possibilitar o atendimento as questões levantadas no estudo, especialmente aquelas voltadas a abordagem qualitativa.

Pois, a opção pelo questionário e abordagem qualitativa, se fundamentam também em Bogdan & Biklen (1994) que preconizam a tradição, e a indicação deste instrumento no campo educacional:

Ainda que a investigação qualitativa no campo da educação só recentemente tenha sido reconhecida, possui uma longa e rica tradição. As características desta herança auxiliam os investigadores qualitativos em educação a compreender a sua metodologia em contexto histórico. [...] Propomos uma perspectiva relativa ao desenvolvimento dos métodos de investigação qualitativa em educação

Diante das técnicas e metodologias propostas para este estudo, a pesquisa qualitativa busca a percepção e compreensão da questão problematizada na referida investigação. O questionário foi composto por dez perguntas abertas, voltadas para estudo em questão, com os requisitos que valida as informações obtidas, e fidedignas ao contexto real.

### ***3.2.4 Análise documental***

A análise documental é uma técnica indispensável numa pesquisa científica, pois a maior parte das fontes escritas – ou não – é quase sempre a base do trabalho de investigação; aqueles realizados a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos.

Nesse sentido, Lüdke e André (1986) definem que a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa na abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Nessa investigação do atendimento educacional especializado, a análise documental terá caracterização variada de documentos como: arquivos oficiais escolares (PPP, Regimento Escolar), material instrucional (portfólios, relatórios, instrumentais dos programas de atendimentos). A escolha dos documentos não será aleatória, e sim, direcionada pelos professores pesquisados, onde haverá propósitos, guiando a seleção deles.

Para Lüdke e André (1986), as vantagens da análise documental se destacam em uma fonte poderosa de dados de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador e, dessa maneira, representam ainda uma fonte natural de

informação. Não é apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. Segundo Lüdke e André (1986, p. 39), “uma vantagem adicional dos documentos é o seu custo, em geral baixo”. Sendo assim, seu uso requer apenas investimento de tempo e atenção por parte do pesquisador para selecionar e analisar os mais relevantes.

Nesta pesquisa a análise documental foi de fundamental importância na recolha de dados. Dessa forma, procedemos à análise documental verificando:

- a) o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de 2014 e o Regimento Escolar, que tem por finalidade os princípios gerais da Educação de Alunos com Deficiências apresentados nas disposições dos art.40, 41, 42, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128 e 134, da Lei n° de 9394/96 e do Art. 3° da Resolução n° 2 do Conselho Municipal de Educação (CME);
- b) os Instrumentais do AEE, com o objetivo de conhecer o processo avaliativo/interventivo realizado pelos professores participantes da pesquisa;
- c) os Relatórios de Avaliação e Intervenção Educacional dos alunos atendidos na SEM;
- d) os Portfólios dos alunos participantes da pesquisa;
- e) consideramos que as análises documentais são fontes importantíssimas e complementares que contribuíram para compreensão da realidade de todos os envolvidos deste objeto de estudo.

É possível identificar que, na atual investigação científica, as pesquisas realizadas são de cunho etnográfico, que utiliza a análise documental numa triangulação com a entrevista e com a observação. Os principais acervos utilizados foram: documentos legais (sobretudo a legislação), registros de professores e alunos, enfim, toda a documentação que permitiu analisar as práticas pedagógicas utilizadas durante os atendimentos aos alunos com deficiência.

#### **4 Procedimentos da Pesquisa**

Consideramos importante esclarecer que a escolha das informações contidas nos (questionários), instrumentos utilizados como opção metodológica em nossa pesquisa, foram sendo adaptadas às vantagens e desvantagens durante todo o processo investigativo.

#### 4.1 Questões éticas

Antes de começar a pesquisa de campo formalmente na escola Comissário Francisco Barbosa, agendou-se o primeiro encontro com professores da Sala de Recurso Multifuncional e a diretora geral para apresentação da pesquisa, que aconteceu no dia 20 de fevereiro de 2015. Nessa ocasião, todos os professores, coordenadores e diretora da escola se mostraram interessados em colaborar, assinando os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) e a Carta de Autorização (Apêndice C), concordando em participar da pesquisa.

A pesquisa de campo foi planejada juntamente com os professores da SRM, em uma série de visitas a escola com o objetivo de entender como acontecia a prática pedagógica dos professores durante os atendimentos aos alunos com deficiência na sala de recursos multifuncionais e ambiente escolar.

Pois, de acordo com as normas éticas recomenda-se que o pesquisador informe aos participantes sobre as finalidades da pesquisa, os procedimentos de recolha de informações e como estas serão utilizadas e divulgadas pelo pesquisador. Dessa forma, os sujeitos podem aderir “voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e das obrigações nele envolvidos” (BOGDAN& BIKLEN, 1994, p. 75)<sup>5</sup>.

Após os termos assinados formalmente por ambas as partes, foi-me autorizado o uso de arquivos para análise documental descritos, com os objetivos e finalidades da pesquisa e ainda o uso de imagens e depoimentos deles. Este contrato, segundo Portelli (1997), serve para proteger tanto os entrevistados quanto o entrevistador de processos judiciais ou acusações de uso indevido de imagens (no caso de vídeos ou fotografias) e de outros documentos ou depoimentos (no caso entrevistas).

Seguindo essa mesma dimensão ética, Bourdieu (1983) ressalta que os pesquisadores, não são imunes, à influência das regras que regem o funcionamento de todo campo: regras impostas aos estranhos àquela realidade, regras de aceitação, uma vez que o pesquisador precisa esforçar-se para adquirir um estatuto no interior do grupo em estudo (LAPASSADE,1992), de

---

<sup>5</sup> Duas autoras que tratam de metodologia de pesquisa das crenças são Barcelos (2001) e Vieira Abrahão (2006). a) Técnicas: termo genérico que engloba instrumentos, procedimentos etc. No entanto, fazemos uma distinção entre instrumentos e procedimentos. b) Instrumentos são meios de recolha de dados, como por exemplo, questionários, auto relato, entrevista, observação de aulas. Nessa pesquisa, além se serem nossas ferramentas para recolha de dados, são também objeto de nossa investigação. c) Procedimentos são as formas como utilizamos cada instrumento. Por exemplo, a maneira como aplicamos o auto relato, com ou sem o pesquisador presente; ou o modo como observamos as aulas, usando um roteiro de observação ou não.

legitimidade e de reconhecimento pelos pares, regras éticas, hierarquias diversas e as resistências da comunidade para reconhecer e legitimar abordagens inovadoras.

Para realização desta investigação, foram destacadas três regras consideradas relevantes para o desenvolvimento do trabalho de campo:

- a) confiabilidade – garantia de resguardo das informações, dadas pessoalmente em confiança, e a proteção contra a sua revelação não utilizada, regra número um de ética do pesquisador em sua atuação no campo;
- b) privacidade – limitação do acesso às informações pessoais dos participantes, ao acesso à sua intimidade, envolvendo as questões de anonimato, sigilo. Ou seja, a liberdade que o participante tem de não ser observado sem autorização e pode significar o rompimento de relações com o campo;
- c) risco – é a parte da interação. Neste aspecto, o fato de o pesquisador pertencer à docência pode apresentar, aos olhos dos participantes, um sinal de confiabilidade, ao mesmo tempo em que a documentação, os acordos legais representam certa credibilidade dos dados e podem refletir maior validação (GIDDENS, BECK, & SCOTT, 1997).

A pesquisa de campo foi planejada em uma série de visitas à escola com o objetivo de entender como acontecia a prática pedagógica nos atendimentos aos alunos com deficiência na sala de recursos multifuncionais e ambiente escolar.

#### **4.1.2 Apresentação e tratamento dos dados**

Após demonstração da metodologia e os procedimentos utilizados na pesquisa, apresentaremos as informações adquiridas, e as análises de dados desse estudo de caso. A pesquisa engloba uma geração de informações ocorridas na Sala de Recursos Multifuncionais e ambiente escolar da EMEIEF Comissário Francisco Barbosa, no município de Maracanaú - CE, no período de 20 de fevereiro a 25 de junho de 2015 e teve como principais interlocutores: professores, alunos.

O considerável volume de dados foi construído por meio de análise de documentos, observação participante, e aplicação de questionários aos professores, realizadas no ambiente escolar. Considerando as características referidas por Bogdan e Biklen (1994) como ligadas a

uma investigação qualitativa, estes dados combinam com vários métodos de coleta, sendo os principais: observação participante e entrevista com informantes.

Para recolha de dados sobre a prática pedagógica dos professores do AEE durante os atendimentos aos alunos com deficiência, a pesquisadora fez observação na sala de recursos multifuncionais e ambiente escolar, durante seis meses, visando conhecer trabalho deles, e constatar, se há inovação pedagógica.

- a) como se desenvolve o trabalho em equipe do AEE após o encaminhamento ao aluno?
- b) como é avaliado o trabalho realizado pela equipe do AEE?
- c) a equipe do AEE se envolve no trabalho pedagógico desenvolvido pela escola? Em que situações, em que momentos? De que forma?
- d) como é o trabalho desenvolvido pela equipe do AEE junto aos professores que encaminham os alunos para avaliação/intervenção no AEE?
- e) a equipe do AEE atua junto às famílias dos alunos encaminhados em situação de queixa escolar? Com que frequência? Como é este trabalho? Qual seu objetivo?
- f) o trabalho realizado pela equipe do AEE repercute de que forma para o desempenho escolar dos alunos?

Para a coleta de informações sobre os professores da sala de aula comum e gestores utilizou-se como instrumento de pesquisa, o questionário estruturado (Apêndice D), objetivando conhecer formação profissional e aspectos da vida funcional no magistério. Além de abordar questões relativas aos vários dos tópicos detalhados no caso dos alunos com deficiência e o processo de inclusão. Nos referidos questionários colocaram-se questões relativas a:

- a) interação e postura que viabilize a participação dos alunos com deficiência;
- b) atenção às necessidades e singularidades em especial daqueles em situação de queixa escolar;
- c) propostas de atividades interventivas ao aluno em situação de queixa escolar mediante o *feedback* advindo do AEE.
- d) avaliação das aprendizagens, formal e informal, realizada em sala e em outras situações.
- e) participação do professor em discussões com seus pares acerca do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

Para dar continuidade à recolha de dados deste estudo descritivo com a abordagem etnográfica de pesquisa, foram utilizadas técnicas que se constituíram em:

- a) observação participante, com a finalidade de conhecer sobre o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência nas salas de recursos multifuncionais e ambiente escolar;
- b) análises documentais para a efetivação da pesquisa foram utilizadas, além da observação, questionários estruturados, entre outros instrumentos tais como: registros documentais, fotografias e produções do próprio grupo pesquisado, material para anotação das observações (cadernos de rascunho, material didático utilizado pelos professores).

Para a operacionalização da recolha de dados, foram utilizados os seguintes materiais e equipamentos: a máquina fotográfica, que foi um instrumento de pesquisa importante para registros, durante as vivências e devolutiva dos dados que, posteriormente, foram transcritos e categorizados, além de um diário de campo, lápis e caneta esferográfica.

Assim, a etapa de recolha de dados ocorreu durante cinco meses, iniciando em fevereiro e terminando em junho de 2015, os quais aconteceram de uma a duas vezes por mês, de acordo com os dias e horários estabelecidos pelos profissionais da instituição.

Para os dados dos questionários precisaram-se selecionar fontes variadas que preenchessem os requisitos de validade, confiabilidade e precisão, os quais receberam o tratamento de forma descritiva e os dados das entrevistas optou-se pela análise de conteúdo (BARDIN, 1977; MARQUEZINE, 2006). Para Bardin (1977), a análise de conteúdo seria:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 1977, p. 38).

Na técnica de análise de conteúdo, podem-se destacar duas funções em sua aplicação; uma se refere à verificação das questões, ou seja, para encontrar respostas sobre como elas elaboradas para confirmar ou não as informações determinadas antes do trabalho de investigação do estudo de caso. A outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos e vai além das aparências do que está sendo comunicado (GOMES, 2002). Nos relatos dos professores, se buscou dados que permitissem entender como o serviço,

ofertado na SRM por esses profissionais estava sendo desenvolvido. Como, no momento das análises, foram utilizados instrumentos diferenciados para a coleta das informações, os dados dos questionários estruturados foram descritos em tabelas, quadros ou gráficos, para facilitar sua visualização e as possíveis discussões dos resultados.

Para Bogdan e Biklen (1994), o instrumento principal de recolha de dados é o investigador. O instrumento chave da análise é, por isso, o entendimento que o investigador tem sobre os dados e o contexto em que estes são recolhidos e complementados pela informação resultante do contato direto do investigador com o ambiente de recolha.

Os dados dos questionários foram organizados com base em unidades temáticas, compondo quadros demonstrativos com temas, subtemas e falas dos participantes, material que serviu de base para as análises e discussões do trabalho de pesquisa.

#### **4.1.3 Triangulação dos dados**

Uma das maneiras de garantir a veracidade das informações coletadas é através da triangulação dos dados. Conforme Günther (2006) a triangulação é a utilização de diferentes abordagens metodológicas do objeto empírico para prevenir possíveis distorções relativas tanto à aplicação de um único método quanto a uma única teoria ou um pesquisador.

A triangulação também nos permite avaliar a viabilidade de uma pesquisa. Pois, Denzin e Lincoln (2006, p. 19) afirmam que o “uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão”. Para eles, a triangulação é um caminho seguro para a validação da pesquisa além de ser a alternativa para se empreender múltiplas práticas metodológicas, perspectivas e observadores em uma mesma pesquisa, o que garante rigor, riqueza e complexidade ao trabalho.

A triangulação consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa para que possamos obter resultados mais verdadeiros da realidade ou uma compreensão mais completa do fenômeno ao ser analisado.

Por isso que, Jensen e Jankowski (1993) definem que a triangulação se caracteriza em quatro tipos: de dados, de investigador, de teoria e de métodos. A triangulação de dados trata das diferentes dimensões de tempo, de espaço e de nível analítico a partir dos quais o pesquisador busca as informações para sua pesquisa. A triangulação de pesquisadores pressupõe uma equipe composta por investigadores de diferentes áreas do saber. A triangulação de teoria pressupõe a abordagem do objeto empírico por perspectivas conceituais e teóricas

diferentes. A triangulação metodológica é adotada quando se utilizam diferentes métodos de investigação para a coleta de dados e a análise do objeto em estudo.

Dessa forma, Denzin e Lincoln (2006, p. 20) ressaltam ainda as vantagens da triangulação dos resultados ao afirmarem:

A triangulação é a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas. Cada uma das metáforas “age” no sentido de criar a simultaneidade, e não o sequencial ou o linear. Os leitores e as audiências são então convidados a explorarem visões concorrentes do contexto, a se imergirem e a se fundirem em novas realidades a serem compreendidas” (DENZIN& LINCOLN, 2006, p. 20).

Apresentamos a triangulação dos dados resultantes da observação participante, da análise documental e da entrevista estruturada.

Nesse contexto a triangulação dos dados contribuiu para que os resultados da pesquisa fossem alcançados, os quais serão elencados na Parte III desse processo investigativo.

### **PARTE III: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

## **5 CONTEXTO DA PESQUISA**

Para compreendermos o contexto de qualquer instituição, seja de ensino ou não, em primeiro momento devemos nos reportar a análise documental de seus principais registros, nos quais encontraremos relatos das propostas executadas pela instituição e ou como se compromete a executá-las.

### **5.1 Espaço físico e recursos humanos da escola**

A escolha para o desenvolvimento da pesquisa levou-se em consideração os seguintes objetivos previamente estabelecidos: conhecer a experiência de educação inclusiva da EMEIEF Comissário Francisco Barbosa; analisar a atuação pedagógica dos professores da Sala de Recurso Multifuncional com ênfase nas fases do trabalho do AEE, por meio da utilização de instrumentais; averiguar a atuação pedagógica inclusiva dos professores da sala de aula comum e dos outros profissionais que compõe a escola.

O primeiro contato para efetuar o estudo, foi feito por telefone no dia 02 de dezembro de 2014, com a Professora (M) da SRM para explicar o objetivo da investigação e saber se havia interesse em colaborar e participar da pesquisa, mas a mesma me informou que a pesquisa só poderia começar a partir do dia 02 de fevereiro início do ano letivo de 2015, pois naquele período ainda estavam encerrando o ano letivo de 2014 que iria até o dia 13 de janeiro 2015. Porém, a mesma mostrou-se interessada em participar marcando a primeira visita para o dia 07 de janeiro de 2015 às 8h da manhã, pois, ela os colegas da SRM estavam organizando o I Seminário de Experiências Educacionais Inclusivas, onde seriam compartilhadas práticas de ensino no contexto sócio educacional, desenvolvidas pelos professores das salas de aula comum da EMEIEF Comissário Francisco Barbosa, e esse já seria um fato importante a ser registrado na pesquisa.

A investigação foi iniciada a partir da observação nas ações desenvolvidas no AEE e nas práticas pedagógicas vivenciadas pelos professores do ensino comum, direcionando o olhar nas ações e reações dos personagens do processo em seu contexto, as quais foram analisadas cuidadosamente os conhecimentos sobre as questões propostas por esta pesquisa. Pois, segundo Lapassade (2005, p. 24), “a ideia básica é que ‘a realidade’ não é transcendente à atividade dos membros, mas construída ou produzida pelos membros no decorrer de suas interações”.

Nesse contexto, a observação foi desenvolvida duas a três vezes por mês, contemplando o AEE, a sala de aula de ensino comum, e o ambiente escolar, totalizando 18 visitas no primeiro

semestre do ano letivo de 2015. Procurou-se fazer uma observação criteriosa mantendo descrição diante dos fatos apresentados para uma compreensão crítica da realidade, ou seja, a observação das atitudes e a interação com o universo a ser pesquisado é fundamental para a percepção global e posterior reflexão crítica.

Na 1ª visita (Apêndice E) a pesquisa de campo começou a partir da data do dia 07 de janeiro de 2015 às 8h da manhã.

Ao chegar à escola fui recebida pela Profª Mariane do AEE, a qual estava organizando a sala, pois, a Profª Alzira e o Profº Antônio só viriam à tarde. Enquanto isso, ela mostrou a SRM e os espaços onde acontecem o AEE, pois a sala é ampla, dividida em três espaços separados por divisórias de Eucatex branco com alumínio preto e portas sanfonas brancas, as cores das paredes são róseas e revestidas com cerâmica branca do meio para baixo, na qual tinha afixado um grande painel que ia ser utilizado no seminário, com a frase “Na diferença somos todos iguais”, a sala tem quatro janelas amplas, três da cor vermelha com cortinas brancas e uma de cor cinza, no espaço maior a mobília é composta por: uma mesa redonda com um note book para utilização dos professores, quatro cadeiras, dois armários de aço, uma mesa com televisor de 42 polegadas para acessibilidade de atividades com Tecnologia Assistiva (TA), uma mesa de plástico branca com um computador para atividades com os alunos, uma mesa pequena com uma impressora Epson, e materiais para atividades lúdicas e de avaliação psicomotoras. Em cada subdivisão da sala ou espaço menor (box), têm uma estante de aço, um birô, duas cadeiras, um *notebook* e jogos pedagógicos para utilizar durante o AEE. As duas professoras realizam o atendimento nos boxes e o professor/psicomotricista faz seu atendimento no espaço maior.

Em seguida, expliquei-lhe com detalhes o objetivo, como, o quê e por quê pretendia realizar a pesquisa de campo na SRM durante o AEE da EMEIEF Comissário Francisco Barbosa. Logo após nossa conversa, a professora me apresentou a coordenadora pedagógica, relatou para ela o motivo da minha visita, ela falou que se sentia lisonjeada por ter escolhido a escola para o estudo.

Depois de apresentados todos os critérios básicos de relação, iniciou-se o processo de observação participante, adaptado à realidade da SRM/escola e, por isso, julgou-se necessário pedir autorização da direção da escola para que pudesse permanecer na Sala de Recurso Multifuncional e escola como um todo por um período de onze meses, no cenário em contexto conforme o projeto de pesquisa.

Porém, neste dia a diretora encontrava-se em reunião com a equipe técnica da SEDUC e não pode me atender. Mas, não houve nenhuma resistência por parte dos profissionais,

professora do AEE e Coordenadora Pedagógica, afirmando que eu podia permanecer na escola fazendo a pesquisa, entreguei-lhe o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, para que entregasse a diretora, ficando a assinatura do documento para outra ocasião.

Retornamos a SRM, expliquei-lhe que a pesquisa seria por meio de observação participante e uma entrevista estruturada, a qual ela e os dois colegas poderiam devolver no decorrer das minhas visitas à escola. Continuamos a conversar sobre a sistemática de trabalho no AEE com os três profissionais que compõe a SRM, e sobre a importância do Seminário de Experiências Educacionais Inclusivas, pois segundo ela essa era uma forma de reconhecimento e divulgação do trabalho realizado de forma inclusiva, pelos professores das salas de aula comum com seus alunos que tem deficiência, e o evento acontecerá no último dia de aula encerrando o ano letivo de 2014.

Na 2ª visita (Apêndice F) retornei à escola no dia 13 de janeiro de 2015 para o evento que seria de 07h30min às 11h30min. Ao chegar à escola às 07h15min da manhã os professores do AEE já estavam a postos, recebendo os convidados e nos direcionando ao auditório da escola.

A EMEIEF Comissário Francisco Barbosa convidou seu corpo docente, Secretaria de Educação e todos os professores das Salas de Recurso Multifuncional da rede municipal de ensino a participar do I Seminário de Experiências Educacionais Inclusivas (ANEXO A) no sentido de proporcionar ao seu corpo docente e demais segmentos da escola a oportunidade de socializar suas realizações em um contexto integrativo e de valorização humana. O seminário teve como principal objetivo apresentar relatos de boas práticas de ensino, idealizadas por educadores que buscam dar respostas às necessidades educacionais especiais e desenvolvidas para propiciar condições de aprendizagem que não excluam nenhum aluno, valorizando as diversas formas de aprender e compreender o mundo atual.

O I Seminário de Experiências Educacionais Inclusivas começou às 07h30min com a oferta de um lanche, logo após a Diretora Salomé Soares, fez a abertura cumprimentando a todos, falou sobre a importância e o objetivo do seminário, que era compartilhar as práticas de ensino no contexto educacional, vivenciadas pelos professores das salas de aulas comuns sob a orientação dos professores do AEE com o intuito de complementar a aprendizagem e inclusão dos alunos com deficiência; Ao terminar sua fala ela anunciou, agora será realizada uma dinâmica com o professor Valber que “cumprimentou a todos e diz: agora vamos fazer uma brincadeira reflexiva o nome da dinâmica é Inclusão, o objetivo: Refletir sobre a importância de estar incluído no grupo e estar acessível a aceitar outras pessoas no grupo”. E assim aconteceu de forma lúdica, interativa, foi um momento prazeroso de muita descontração o qual

tivemos a oportunidade de nos aproximar e conhecer pessoas que compartilham das mesmas ideias.

Logo após o professor fez duas perguntas: “gostaram desse momento de descontração? Como se sentiram formando duplas, isto é, não ter sido excluído? Não vou deixar vocês responderem, pois esse é o desafio, refletir durante as nossas apresentações sobre a importância de ser incluído em sala de aula”. E foi com essa motivação que transcorreu todo o seminário.

Os palestrantes que abrilhantaram o evento intencionaram socializar experiências que contemplaram: Gestão dos sistemas de ensino; Recursos e serviços para AEE; Práticas educacionais inclusivas em sala de aula; Reflexões acerca da mudança de paradigma na educação especial; Depoimentos de alunos e familiares.

Os professores das salas de aula comum/inclusivas demonstraram segurança e confiança durante as apresentações das práticas pedagógicas inclusivas, aos professores recém-chegados a escola, que estavam iniciando o ano letivo de 2015. Nesse sentido, ficou claro que os professores receberam apoio não só dos professores do AEE, mais de todos que compõe o quadro docente, dando continuidade no desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas.

O seminário contou com a participação de pais, equipe técnica da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), comunidade local e de professores das outras escolas. Os trabalhos, relatos de experiência e as vivências pedagógicas apresentados foram enriquecedores para todos nós que buscamos vivenciar a inclusão escolar diariamente.

Ao encerrar as apresentações o professor Augusto do AEE falou que “a inclusão se dá quando há o envolvimento de toda a escola, por isso tivemos a ideia de trazer os professores da sala de aula comum para o protagonismo, foi gratificante assistir à apresentação desses trabalhos, o qual mostra o dia-a-dia pedagógico sobre a educação inclusiva”. O evento seguiu conforme a programação, encerrando às 11h30min com Música Instrumental (Flauta) tocada pelo professor de artes da escola.

O seminário foi finalizado pela diretora falando que em 2005 a EMEIEF Comissário Francisco Barbosa se tornou inclusiva e, desde então, todos os professores que chegam à escola trabalham na perspectiva da inclusão. “Hoje estamos com uma boa qualidade no atendimento aos alunos com deficiência, e isso se deve a participação dos professores que comandam essa prática na sala de aula. Então o mais importante é o educador ter a visão de inclusão”, ressaltou.

A EMEIEF Comissário Francisco Barbosa foi à primeira escola do município a promover um evento desses, e como bem disse a Diretora “a ideia se estende a todos, e que outros professores venham demonstrar suas experiências no próximo seminário, ou que outras

escolas também façam o mesmo, e nos convidem para apresentar as nossas e ampliar a troca de conhecimentos em prol de uma educação realmente inclusiva”.

Após o encerramento tivemos momentos para fotografias e recebimento de certificado, tudo ocorreu conforme planejado, toda a equipe ficou feliz com as apresentações e nossa presença.

Após o recesso escolar, retornei à escola no dia 05 de fevereiro de 2015, às 8h da manhã, para dar prosseguimento ao meu objeto de estudo, configurando-se na 3ª visita (Apêndice G). O objetivo dela foi fazer análise documental e observação periférica do ambiente escolar.

Neste sentido, Lapassade (2005) e Macedo (2006, 2009) definem que a observação periférica, é um recurso metodológico que acontece em períodos curtos, em vários momentos, no início, final e no subperíodo escolar, dentro e fora da sala de atendimento, sala de aula comum, durante toda pesquisa etnográfica.

Nesse momento, analisei o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar e o Plano de Ação para instalação da Sala de Recurso Multifuncional, permitindo enriquecer minha prática de observação. Pois, alguns acontecimentos só podem ser esclarecidos quando entendermos o aporte legal da proposta macro do trabalho escolar. E segundo Libâneo (2004, p.152), o PPP é um documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desse desenvolvido na escola, expressando as exigências legais do sistema educacional, bem como as necessidades, propósitos e expectativas da comunidade escolar. Revela os modos de pensar e agir dos atores que participam da sua elaboração, expressa a cultura da escola e, ao mesmo tempo, contribui para transformá-la.

Assim, estão descritos como a escola expressa o entendimento sobre seu PPP que existe em função do educando, portanto, terá a responsabilidade de estruturar a formação adequada para os que ocupam suas salas de aula.

Por isso, procurei desenvolver esta pesquisa na EMEIEF Comissário Francisco Barbosa, por ela ser uma das pioneiras na transformação da escola tornando-a inclusiva no município de Maracanaú, e a receber a Sala de Recurso Multifuncional. Logo após a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva em 2008, com a função de oferecer o AEE aos alunos com deficiência, advindos do Centro de Apoio e Desenvolvimento de Educação Especial (CADEE). A escola está situada na Rua 11, nº 116, Residencial Bela Vista, Conjunto Vila das Flores, município de Maracanaú-CE.

No entorno, encontra-se a Creche Betel e Abrigo Domiciliar, órgão que acolhe crianças ou adolescentes retirados de situação de risco e que são matriculados na escola em pauta. A Figura 1 mostra a EMEIF Comissário Francisco Barbosa que traz consigo as nuances de uma

escola de periferia com todas as dificuldades que lhe são peculiares. Dessa forma, conta com o esforço do Sistema Municipal de Ensino, a qual é mantida pela Prefeitura Municipal de Maracanaú, esta instituição de ensino foi criada pelo decreto 171/92 e inaugurada no dia 13 de janeiro de 1992.



Figura 1 – EMEIEF Comissário Francisco Barbosa

Fonte: Regimento Escolar e PPP da referida EMEIEF Comissário Francisco Barbosa

A Escola é denominada de Comissário Francisco Barbosa, em homenagem ao Comissário Francisco Barbosa o qual prestou relevantes serviços ao Comissariado de Menores de Maracanaú sendo, portanto, escolhido para ser o patrono desta Instituição de Ensino.

Conforme o PPP, a EMEIEF Comissário Francisco Barbosa tem por objetivo, promover o desenvolvimento integral do aluno nos aspectos cognitivos, físicos, afetivos, psicológicos, culturais e sociais, por meio de um processo de ensino aprendizagem que estimule a criatividade, a interação, socialização de ideias e ações inovadoras que auxiliem na aquisição de conhecimentos, habilidades e competências, que favoreçam a integração, valorização de sua cidadania melhorando a qualidade de vida.

A escola tem como missão: o respeito a sua clientela, por intermédio de uma educação que promova a aprendizagem significativa com a visão de ser uma escola pautada nos princípios da cidadania, com o compromisso para a concretização da democracia partindo da elaboração das ações onde todos são de fundamental importância. Baseada em suas ações fundamentadas pelos seguintes valores: Respeito, Espírito de Capacidade, Igualdade e Cultura de Planejamento/Avaliação, ações essas, planejadas por profissionais interessados no bem comum da comunidade, buscando a excelência no desempenho de suas funções maior, que é educar.

Sua visão de futuro é tornar-se uma escola reconhecida pela qualidade dos serviços prestados a comunidade, respeitando os princípios de cidadania, buscando a excelência na educação.

Assim pretendemos desenvolver uma educação voltada para a formação de alunos críticos, reflexivos e preparados para atuação na sociedade de forma participativa, que faça no conteúdo de ensino um elemento de reflexão social. Recortes salientados no PPP da Escola.

Com esta intensão, objetivamos desenvolver nossa prática pedagógica voltada para o método dialético onde o aluno deverá ser estudado e trabalhado para continuamente, ser parte integrante dos meios determinante do conhecimento (inteirar o educando da realidade do mundo, do homem e das coisas quanto a sua estruturação, negação e reestruturação), cúmplice da busca de formar cidadãos livres, conscientes, críticos, e capazes (PPP, 2014, p. 3).

De acordo com os documentos Regimento Escolar e PPP a escola oferta à comunidade local, Educação Infantil, o Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e conta atualmente com 832 alunos distribuídos em três turnos.

O Quadro 3 permite verificar a modalidade de ensino conforme sua finalidade, o número de alunos por turma e sua faixa etária.

Quadro 3 – Modalidades e níveis de ensino

<b>NÍVEIS DE ENSINO MINISTRADOS PELA ESCOLA</b>		
<b>MODALIDADES</b>	<b>FAIXA ETÁRIA</b>	<b>FINALIDADE</b>
Educação Infantil	Pré-escola (4-5 anos) de 15 a 20 alunos por turma.	A Educação Infantil 1ª etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 05 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, cognitivo, cultural, psicológico, e social, completando a ação da família e da comunidade, considerando o educar, o cuidar e o brincar.
Ensino Fundamental	Séries iniciais (6 a 10 anos) de 25 a 30 alunos por turma.	O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura e escrita, da resolução de cálculos. A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.
Ensino Fundamental	Séries finais (11 a 14 anos) de 25 a 30 alunos por turma.	O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimento e habilidades e a formação de professores. O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços e de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.
Educação de Jovens e Adultos- EJA	EJA - a partir dos (15 anos) no Ensino Fundamental e de (18 anos) no Médio.	A função equalizadora da EJA é oportunizar aos diversos sujeitos o reingresso no sistema educacional, assegurando-lhe continuidade dos estudos, respeitando as especificidades dos alunos e valorizando as experiências de vida, e tem como objetivo possibilitar restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a possibilidade de um ponto igualitário em uma sociedade letrada.
Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	A partir da pré-escola ao 9º ano	Será assegurada a terminalidade específica ao aluno com deficiência intelectual, sensorial, múltiplas e/ou com transtornos globais do desenvolvimento que não puder atingir o nível de escolarização exigido para conclusão do Ensino Fundamental, em sua idade e/ou de suas condições de aprendizagem e desenvolvimento.

Fonte: Regimento Escolar e PPP da referida EMEIEF – Comissário Francisco Barbosa – 2014 – 2016.

Em busca da excelência e da formação humana, a escola tem sido contemplada com programas que norteiam seu ato pedagógico e incentivam a melhoria do desempenho geral dos alunos, dentre eles destacam-se: Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), Programa Alfa e Beto de Alfabetização, o objetivo desses dois programas é assegurar que todos os alunos dominem o nível básico de fluência em leitura e escrita ao final do 1º ano do Ensino Fundamental, a escola conta também com o Conselho de Classe, Programa Mais Educação e o Centro de Atendimento ao Trabalhador e Empreendedor (CATE). Este, é um serviço de apoio aos pais que estão precisando ingressar no mercado de trabalho, o qual oferta: Cursos *online* e presenciais; Orientações sobre empreendedor individual; Consultas de vagas de emprego; Encaminhamento para o mercado de trabalho; Qualificação profissional; Oficinas de entrevista de emprego; entre outros.

Estão descritos também em seu Regimento Escolar os serviços pedagógicos, os quais subsidiam o processo de ensino e aprendizagem oferecidos pela escola, uma (01) Sala de Recurso Multifuncional, uma (01) Sala da secretaria, uma (01) Sala da Direção, uma (01) Sala da Coordenação Pedagógica, uma (01) Sala dos professores, uma (01) Sala para planejamento de conteúdos pelos professores, três (03) banheiros femininos, três (03) banheiros masculinos, uma (01) cozinha, 15 salas de aula, uma (01) Biblioteca, um (01) Laboratório de Informática. Em sua estrutura física a escola oferece também uma área de lazer com: parque infantil, campinho para futebol, vôlei, pátio contendo: mesas de pingue-pongue, totó e mesinhas de xadrez. E para complementar a formação desses alunos a escola conta com apoio de 45 professores e 25 funcionários.

A escola tem uma boa estrutura física para o número de alunos que acolhe, é um ambiente bem cuidado, limpo e organizado, as salas de aula são amplas, arejadas e com boa luminosidade.

As salas de aula ficam de frente para um espaço aberto à esquerda do pátio coberto, onde os alunos são acolhidos ao chegar à escola, neste mesmo espaço, eles fazem os lanches, brincam no recreio, praticam exercícios físicos, atividades recreativas e socioeducativas. No mesmo pátio, também acontecem os eventos da escola, como: reunião de pais, de alunos, todas as festividades culturais, comemorações e culminâncias pedagógicas.

E ainda, do lado direito do pátio tem um minicampo com redes de proteção, onde os alunos praticam futebol, vôlei e atividades físicas.

Do mesmo lado, encontra-se Sala de vídeo com lousa interativa, laboratório de informática com 20 computadores ativos e em ótimo estado de conservação. A escola também

possui um laboratório de ciências, segundo a coordenadora, os alunos gostam das aulas práticas realizadas neste local.

Os laboratórios didáticos no ambiente escolar proporcionam oportunidades que vão muito além daquilo que uma aula expositiva e dialogada pode demonstrar, por melhor que ela seja. Escolas sem aulas práticas, e alunos que não elaboram hipóteses ou fazem experimentos são indicadores de uma educação incompleta, as quais não garantem o acesso aos bens culturais da sociedade. Na biblioteca, que contém um bom acervo de livros, existem espaços para leitura, que só podem ser frequentados e utilizados pelos alunos de acordo com as aulas planejadas e acompanhados por seus professores. A biblioteca fica aberta nos intervalos para locação e devolução de livros.

A articulação dos espaços pedagógicos na escola (sala de vídeo com lousa digital, laboratórios de ciências, biblioteca e sala de leitura), torna o processo ensino aprendizagem mais significativo e contextualizado. Pois, possibilitam desenvolver novas formas de construção do conhecimento no ambiente escolar, por meio do uso adequado das novas tecnologias, visando ampliar e melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Contribuem também para o desenvolvimento de projetos em parceria com a comunidade escolar, tornando a escola um espaço de inclusão e socialização ampla de conhecimento junto à sociedade.

Conjugada ao pátio encontra-se a cantina, ampla, arejada, com boa iluminação, muito limpa e organizada. Correspondente à cantina do lado esquerdo, estão os bebedouros de inox, banheiros femininos e masculinos para os adolescentes e do lado direito bebedouros, banheiros femininos e masculinos adaptados para as crianças, todos bem cuidados.

Na sequência da cantina, conjugado as salas de aula da Educação Infantil tem um parquinho coberto, com *playground*, onde as crianças brincam durante o recreio.

Nas salas de aula onde foram realizadas parte das observações, apresentam características praticamente idênticas, sendo do mesmo tamanho, paredes cinza-claros, mesa e carteiras cinza com azul, armários de aço; diferenciando-se apenas da sala de Ed. Infantil, a qual contém mesas e cadeiras coloridas e de tamanho adequado para as crianças. A decoração da sala é de acordo com a temática de estudo do bimestre, mas, mantém nas paredes, quadros indicativos de rotina como: o quadro de pregas com nomes e fotos dos alunos, o quadro que registra os aniversariantes do mês, o quadro denominado de atividades diárias indicando por meio de gravuras as ações a realizadas no dia. E por último o quadro das palavrinhas mágicas (Bom dia, Boa tarde, com licença, desculpe, por favor, obrigada...). A sala é bem equipada com

(jogos, brinquedos, colchonetes, armários etc.) ótimos recursos pedagógicos para dar suporte à professora na administração do processo de ensino e aprendizagem.

A esquerda do hall de entrada está à secretaria, diretoria, sala dos professores e coordenadores, banheiros masculinos, femininos para professores e funcionários.

Além da sala dos professores, conjugada no mesmo espaço encontra-se a SRM na qual é realizado o AEE, onde se concentrou a maior parte das observações.

A direita dela tem um pequeno jardim e uma caixa d'água para suprir todas as necessidades da escola, onde a água é retirada de um poço profundo, e para que isso aconteça é preciso que alguém vá pedalar para bombear água para caixa d'água. Nesse caso no AEE tem um aluno com Síndrome de Down, chamado Jorge, sempre que vai para o atendimento, sua primeira fala com a Professora (A) do AEE que o atende, é a seguinte: “hoje eu vou fazer ginástica na bicicleta bomba? Esse é o nome que ele deu para bicicleta”. Diante do questionamento do aluno, ela diz, se você fizer todas as tarefas deixo você ficar 20min, então ele fica todo feliz.

A escola desenvolve suas ações pedagógicas conforme o calendário letivo recebido pela Secretaria de Educação (SEDUC), neste vem estipulado todo desenvolvimento curricular que acontecerão durante o mês, (formação de gestores, professores, funcionários, planejamentos, avaliações etc.). Suas atividades escolares têm como base o Projeto Institucional do Município, denominado de Aprendizagem Significativa para Vida, o qual se apoia na teoria de Ausubel sustentado pela ideia de que, para que ocorra aprendizagem, é necessário partir daquilo que o aluno já sabe para resultar em uma aprendizagem significativa. Ausubel também preconiza que professores/educadores devem criar situações didáticas com a finalidade de descobrir esses conhecimentos que foram designados por este autor, como conhecimentos prévios. Ou seja, para Ausubel o fator singular mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos (AUSUBEL, 1980).

Além disso, a escola mantém sua rotina pedagógica sempre comprometida com a comunidade local, reunião de pais e mestres, conselho escolar, reunião do grêmio estudantil, entre outras ações que venham beneficiar os alunos.

### ***5.1.1 Sala de Recurso Multifuncional (SRM)***

Após fazer análise documental do Regimento Escolar, sentiu-se a necessidade de mais uma visita com o intuito de verificarmos o Plano de Ação para funcionamento da Sala de

Recurso Multifuncional específico para o AEE, configurando-se na 4ª visita (Apêndice H) realizada no dia 06 de fevereiro de 2015, no período da tarde. Neste documento estão relatados todo o processo de implantação e organização deste espaço e sua configuração para institucionalização do AEE, especificando, inclusive as atribuições do professor do AEE e o público a quem atende.

Conforme descritos nos documentos no início de 2005 por intermédio de uma parceria entre o Governo Federal, Estadual e Municipal, foi inaugurado o novo CADEE, com acessibilidade arquitetônica apropriada de recursos materiais e humanos para atender com qualidade, uma demanda que apresentava uma diversidade de deficiências, advindas de diferentes localidades do município de Maracanaú. Encerrando assim o atendimento escolar a essa clientela público alvo da Educação Especial, transferindo a responsabilidade educacional para escolas com objetivo de inclusão.

Com isso, a Secretaria de Educação em 2005 criou o Núcleo de Educação Especial e Inclusiva - NEE/I, com intuito de implementar a inclusão no município de Maracanaú, por via das seguintes ações: construção de documentos que norteassem a política do município, visita as escolas com alunos incluídos para devidas orientações (encaminhamentos) para gestão escolar, família e professores, formação continuada para os professores da rede, contratação de intérpretes, instrutores e cuidadores, parcerias estabelecidas com outras instituições que realizavam atendimento especializado.

Nesse sentido, a rede municipal de ensino de Maracanaú-CE, em consonância com a PNEE procurou estabelecer ações com o propósito de atender a legislação atual. Dentre as ações estava o acesso à escola de alunos com deficiência, que ocorresse por meio de um planejamento de enturmação a partir da matrícula antecipada dos alunos público-alvo da educação especial. Dessa forma as escolas tiveram que abrir suas portas para atender essa demanda de alunos com deficiência surgindo então à necessidade de um espaço e serviços que complementasse os conteúdos do ensino regular, visando uma maior interação e socialização desses alunos na sala de aula comum, como também na sociedade, disponibilizando apoio aos professores da sala de aula comum em que os alunos estavam incluídos.

A partir dessas necessidades e do crescente de número de alunos com deficiência matriculados na EMEIEF – Comissário Francisco Barbosa, a diretora e professora Maria Salomé dos Santos, recorreu ao FNDE com o Plano de Ação para instalação de uma Sala de Recurso Multifuncional, que oferecesse o AEE. Pois, ele está previsto no artigo 208 da Constituição Federal 1988.

Após a aprovação do plano de ação, a escola organizou espaço físico para instalação da SRM, conforme dispõe a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º, o PPP da escola de ensino regular. Nessa organização a mesma foi contemplada com material advindo do MEC composto com os seguintes quites (Quadro 4):

Quadro 4 – Especificação dos itens da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

<b>Especificação dos itens da Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo 1 conforme BRASIL (S.D, p11-15)</b>
<b>Equipamentos</b>
2 Computadores - 1 Webcam 1 Impressora multifuncional -1 Switch 1 TV com legenda 29' - 1 Notebook 1 DVD - 1 Adaptador de campainha 1 Scanner - 1 Teclado com colmeia de acrílico 1 Mouse adaptado - 1 Fone de ouvido
<b>Mobiliários</b>
1 Mesa redonda - 2 Mesas para computador 1 Mesa para impressora - 4 Cadeiras para mesa redonda 2 Cadeiras para digitador - 1 Armário de aço 1 Quadro melanínico branco
<b>Materiais didáticos pedagógicos</b>
1 Bandinha rítmica - 1 Material dourado 1 Esquema corporal - 1 Memória de numerais - 1 Tapete de alfabeto encaixado - 1 Sacolão criativo 1 Software de comunicação alternativa e aumentativa 1 Quebra cabeças sobrepostos (sequência lógica) 1 Dominó de animais em Língua de Sinais 1 Dominó de frutas em Língua de Sinais 1 Conjunto de lupas manuais (aumento 2x, 4x e 6x) 1 Dominó de Associação de Ideias 1 Dominó de Frases -1 Dominó com textura 1 Plano inclinado – Estante para leitura

Fonte: SECADI, Portal MEC (2010).

Para instalação de uma Sala de Recursos Multifuncionais (Figura 2), o MEC exige que seja feito um Plano de Ação Pedagógica que possibilite a análise da possível abertura de uma sala desta natureza.



Figura 2 – SRM – Sala de Recurso Multifuncional. Fonte: Autor da pesquisa, 2018.

Além desses materiais citados acima, existem outros confeccionados e adquiridos pelos professores do AEE, para complementar o atendimento ao aluno de acordo com sua necessidade no processo de aprendizagem. Durante o processo de implantação da SRM, a escola teve que adequar à parte de infraestrutura física (banheiros, barras, alargamento de portas), piso tátil, rampas, entre outros, para melhor atender esse novo alunado, esses recursos foram adquiridos por via do Programa Autonomia da Escola (PAE).

A SRM foi provida pelo MEC, o qual enviou o modelo 2009/2010, espaço onde se realiza o AEE, composta por mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos, no contraturno que frequentam a sala de aula comum. O MEC provê também recursos para adequações arquitetônicas das escolas para acessibilidade (BRASIL, 2008a).

A SRM é um espaço da escola, de responsabilidade do diretor, do professor do AEE e da comunidade escolar a conservação, organização e administração dele.

Levando em conta todos os aspectos legais que compõe AEE, conforme o Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008, e adequando estes a proposta educacional da escola, a SRM tem como objetivos:

- I- Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no Artigo 1º;
- 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;
- IV- Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (DECRETO 6.571, 2008, p.1).

Como forma de garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na escola, os professores que atuam na SRM executam o AEE, pois é um serviço que tem como função, identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e acessibilidade para eliminação de barreiras de alunos com deficiência conforme suas necessidades específicas, além das necessidades educativas especiais na sala de aula comum, visando um processo de aprendizagem inclusivo e sua plena participação na sociedade. A escola declara também em seu PPP, que é por natureza uma instituição inclusiva e uma grande patrocinadora da inclusão, portanto, deve inspirar confiança, compromisso com a verdade em seus princípios pedagógicos.

A instituição cita ainda em seu Regimento Escolar que seus princípios gerais da Educação de alunos com Deficiências foram delineados pela LDB nº 9394/96 e Diretrizes Nacionais para Educação Especial da Educação Básica, tendo como eixo norteador a Resolução 09/2010 do CME, que fixa normas para a educação de alunos com deficiência no âmbito do Sistema de Ensino do Município de Maracanaú. A qual segue os seguintes preceitos:

A educação inclusiva compreende a construção de uma escola aberta para todos, que respeita e valoriza a diversidade, desenvolvem práticas colaborativas, forma rede de apoio à inclusão e promove a participação da comunidade. A atenção à diversidade e a inclusão de alunos com deficiência se efetiva a partir de uma mudança na gestão da educação, do cumprimento da legislação, da formação de professores e da eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e nas comunicações (RESOLUÇÃO 09, 2010, p.1).

Além desses preceitos de uma visão inclusiva, a escola tem buscado desenvolver um trabalho pedagógico democrático e participativo de acordo com sua realidade, em que o PPP é o norteamento principal dessas ações, possibilitando-a atingir metas, abrindo espaços para parcerias, trabalhos voluntários e trocas de experiências. Sua atuação de sucesso se deve ainda as atividades desenvolvidas dentro da perspectiva da Pedagogia de Projetos, que levam ao envolvimento de alunos, professores e família em ações realizadas sobre si mesmas e a realidade que os envolve. Para Dewey (1967) a escola deve estar interligada com a vida social em geral, incluindo família, centros de lazer, trabalho de forma sócio, econômico, político e cultural. Segundo ele a educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura e a escola deve representar a vida presente tão real e vital para o aluno como a que ele vive em casa, no bairro ou ambiente escolar.

Por isso, optou em trabalhar com a pedagogia de projetos por ela propor transformação na prática pedagógica, oportunizar ao aluno um jeito novo de aprender, direcionando o ensino/aprendizagem na interação e no envolvimento com novas experiências educativas que se integram na construção do conhecimento com as práticas vividas, no momento da construção

e resolução de uma determinada situação/problema, o que possibilita transformar o espaço escolar em espaço vivo, colaborando para mudanças significativas no ensino e para a formação dos alunos como seres autônomos, conscientes, reflexivos, participativos e felizes.

Dessa forma, gestores, professores, alunos, pais e funcionários da escola, buscam também valorizar a cultura da comunidade, confrontando-a com a cultura universalizada pelo arquivo cultural da humanidade, com a consciência de que é preciso superar limites e ultrapassar barreiras para que possam propiciar as crianças e aos jovens o acesso ao conhecimento.

Todas essas informações foram coletadas no PPP da Escola, Regimento Escolar e Plano de Ação, os quais forneceram um panorama geral de seus objetivos e procedimentos.

### ***5.1.2 Sujeitos da pesquisa***

Um quesito que deve ser ressaltado de início é que já existia, por parte da pesquisadora, um conhecimento pessoal e profissional com os participantes da SRM escolhida para efetivação da pesquisa, o que facilitou, em grande parte, o entendimento, o contato e a entrada na escola. Neste caso, contribuiu para facilitar o processo de pesquisa e para criar um clima de confiança entre a observadora e os sujeitos participantes.

O clima de confiança permitiu a observadora não só um estatuto no interior do grupo estudado, como também participar ativamente das atividades como um membro, mantendo - o ao mesmo tempo certa distância (LAPASSADE, 1992).

A busca por uma relação inicial positiva e de uma acolhida favorável à nossa proposta de investigação por parte dos participantes (professores e grupo gestor da escola) foi receptiva, embora tenha se verificado ao longo do estudo, diferentes níveis de sensibilidade, envolvimento e entusiasmo.

### ***5.1.3 Caracterização dos alunos***

Efetivando a 6ª visita (Apêndice I) no dia 25 de fevereiro de 2015, uma quarta-feira à tarde, retorno a escola para conversarmos sobre os alunos, os quais irão participar das minhas observações durante o AEE. Para esta categoria, serão apresentados de acordo com suas características, os alunos que fizeram parte dessa investigação durante as práticas pedagógicas aplicadas aos mesmos no AEE, dando ênfase ao processo de inclusão no ambiente escolar e sua relação com a inovação pedagógica.

Ao adentrar a SRM me deparei com os três professores que já estavam a minha espera, pois era o dia de elaborarem o PDI e cada professor irá reavaliar o PDI dos alunos veteranos e planejar em conjunto o PDI dos alunos novatos, os quais já tinham passado pela primeira fase de avaliação.

Os professores relataram que planejam o PDI no início de cada bimestre, após as primeiras avaliações feitas com os alunos novatos. Além do disso, iam organizar o tipo e o número de atendimento para cada aluno e planificar as ações sobre alunos novatos e veteranos.

Aproveitando o ensejo, solicitei aos professores que escolhessem alguns alunos com deficiências diferentes, atendidos na SRM para participar da pesquisa, eles me atenderam prontamente, indicando dois alunos: um aluno com Deficiência Intelectual (DI) Severa, uma aluna com Paralisia Cerebral (PC).

Pergunto aos professores qual critério usado na escolha desses alunos, a PM respondeu explicando o perfil de cada um. Segundo ela, o aluno com DI foi matriculado aqui na escola há um ano com complicações comportamentais muito severas, hoje podemos dizer que nós estamos alcançando excelentes resultados com esse aluno, apesar de não estar frequentando sala de aula comum ainda, sim e ele é um dos alunos que recebe atendimento comigo e com o PT (educador físico), quatro vezes por semana.

Ressalta-se aqui, o que Vygotsky (1997) destacava mesmo indiretamente sobre a importância da inclusão da pessoa com deficiência. Quando afirmava que não se pode conter a deficiência eliminando diretamente sua causa ou os fenômenos ligados a ela. Pode-se, porém, amenizar o quadro da deficiência face à influência direta da estimulação constante dentro da “educação social”. As interações sociais podem produzir a transformação de códigos e funções inatas elaborando novas formas especificamente cultural de comportamento.

A segunda aluna que tem PC, diz a PA ela atendida por mim pelo PT (educador físico) está conosco desde o terceiro ano do Ensino Fundamental I, hoje está cursando o 6º ano do Ensino Fundamental II, a cada dia tem demonstrado excelentes avanços sendo motivo de orgulho pra nós que fazemos o AEE e toda escola.

Diante desse contexto, Alarcão (2011, p. 63) explica que,

Sendo o aluno o elemento central da ação educativa, é imprescindível que o professor detenha conhecimento do aluno e das suas características, isto é, compreenda o seu passado e o seu presente, a sua história de aprendizagem, o seu nível de desenvolvimento, a sua envolvente história sociocultural.

Após explicitação detalhada dos alunos a serem observados, pergunto aos professores, quantos alunos fazem o AEE, visto que se pretende analisar a prática pedagógica empreendida a uma parte deles, de modo a significar os dados e a interpretação deles nesta investigação.

Existem na escola 22 alunos com laudo e 03 sem laudo, totalizando em 25 alunos na faixa etária de 6 a 15 anos, sendo 2 (dois) do sexo feminino e 23 (vinte e três) do sexo masculino, com diferentes deficiências (Tabela 1):

Tabela 1 – Síntese dos alunos do AEE na escola.

Quantidade de alunos	Tipos de Deficiências
03	Síndrome de Down
02	Deficiência Auditiva
02	Deficiência Múltipla
01	Deficiência Física
07	Deficiência Intelectual
05	Autismo
05	Transtorno Global do Desenvolvimento

Fonte: Plano de Atendimento Educacional Especializado

A Prof.<sup>a</sup> Mariane acrescentou também que a maioria são filhos de pais separados, criados/cuidados pelos avós, pois as mães precisam trabalhar para complementar a renda familiar.

A esse respeito, a Declaração de Salamanca está bem evidente, que o direito de igualdade dos alunos com deficiência a uma educação de qualidade para todos sem distinção, visando sempre os ganhos que estes podem ter e oferecer nas trocas e relações estabelecidas com seus pares no ambiente escolar. E ainda:

Aos alunos com necessidades educacionais especiais deverá ser dispensado apoio contínuo, desde a ajuda mínima nas classes comuns, até a aplicação de programas suplementares de apoio pedagógico na escola, ampliando-os, quando necessário, para receber a ajuda de professores especializados e de pessoal de apoio externo (BRASIL, 1994, p. 32).

Esclarecidas as escolhas dos alunos retornamos ao planejamento, o qual se pautou com reavaliação do PDI dos alunos veteranos realizados no último bimestre de 2014.

#### **5.1.4 Caracterização dos professores**

Objetivando contribuir para um melhor entendimento do corpo docente participante desta pesquisa, a caracterização apresentada se agrega às características próprias do exercício do magistério em seus aspectos sociais e culturais dos professores. Adverte-se ainda que, por

questões metodológicas, as análises a serem demonstradas não podem ser generalizadas para o universo dos professores de toda a escola, referindo-se somente aos participantes.

Como na maioria do universo educacional é composto por mulheres, nesta escola há também um maior número de docentes do sexo feminino inclusive os professores pesquisados. A equipe analisada é composta por sete docentes sendo seis do sexo feminino e um do sexo masculino. Quanto à idade, a maior parte dos professores encontra-se na faixa etária de 30 a 50 anos e lecionam no Ensino Fundamental I e II.

Os participantes desta pesquisa foram os três professores da SRM denominados aqui de Prof.<sup>a</sup> Mariane, Prof.<sup>a</sup> Alzira e Prof. Antônio, juntamente com duas professoras das salas de aula comum indicadas pela professora do AEE, que serão denominadas de PF e PT, a diretora PD e a coordenadora pedagógica PC todos participaram da pesquisa por meio de entrevista individual semiestruturada. O objetivo dessas denominações se deve a preservação de identidade deles.

A respeito da formação profissional, os docentes participantes são graduados e pós-graduados de acordo com a área em que atuam. Dessa forma a LDBEN (Lei nº 9.394/96) estabelece que apenas professores com nível superior em curso de licenciatura de graduação plena ou com formação pedagógica estão aptos a lecionarem na Educação Básica.

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (SOUZA; SILVA, 2002, p.97).

Os professores que atuam no AEE possuem formação docente em conformidade com a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que além de definir o público-alvo da educação especial, especifica a formação de professores para o AEE e os demais profissionais da educação para a inclusão escolar.

A lei estabelece o seguinte: para atuar na educação especial,

[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação torna possível a sua atuação no AEE e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de AEE, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, pp. 17-18).

Os professores participantes deste estudo possuem relativa experiência no magistério e educação especial numa perspectiva inclusiva entre 6 e 24 anos de tempo de serviço. Dos professores envolvidos na pesquisa, seis atuam nos dois turnos na mesma escola com carga

horária de 40h/aula semanal e não possuem vínculo com outros estabelecimentos de ensino, com exceção de um professor que tem carga horária 20h/aula, pois já está com carga horária reduzida. Todos são servidores do município concursados.

É importante salientar que os docentes, bem como outros membros do corpo técnico e pedagógico, como afirmam Abramovay e Castro (2003, p. 147), são atores fundamentais na formação de uma escola capaz de cumprir seus objetivos e que toda e qualquer proposta de mudança deve levar em consideração as características, as preocupações e os anseios, quer de alunos, quer de professores.

Em suma, para que o processo de ensino aprendizagem para alunos com deficiência se torne realmente inclusivo, julga-se necessário formação constante de todos os professores, pois é a partir da apropriação de novos conhecimentos referentes à educação especial/inclusiva que os professores promovem práticas pedagógicas inclusivas, pois, cada aluno precisa de um olhar diferenciado conforme sua particularidade. Os dados apresentados sobre os professores demonstram que boa parte deles tem experiência na docência. Ainda que tenham formações diferenciadas, todos eles disseram que precisam de formação continuada sobre práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, para oferecer melhores atividades aos alunos com deficiências.

## 6 OBJETO DE ESTUDO: AEE

Na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) o AEE é redimensionado e se apresenta como um serviço da educação especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”(BRASIL, 2008, p. 10). O AEE é complementar e/ou suplementar à escolarização do aluno com deficiência público-alvo da educação especial e é realizado no contra turno preferencialmente nas escolas de ensino regular na SRM.

Delimitado como *locus* por excelência para o desenvolvimento do AEE as Salas de Recursos Multifuncionais são espaços organizados nas composições I e II com equipamentos de informática, mobiliários, recursos pedagógicos e de acessibilidade de acordo com as especificidades do seu público-alvo no intuito de apoiar a oferta deste serviço (BRASIL, 2010). O termo ‘multifuncional’ faz referência aos diversos recursos utilizados para o desenvolvimento das ações durante o AEE com o público-alvo da educação especial “[...] para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares” (ALVES, 2006, p.14).

Após escolhida a SRM e escola, o processo de negociação foi realizado a partir dos critérios comuns discutidos com a professora do AEE, motivo do estudo. Nesse contato, foram explicados os objetivos da pesquisa e a previsão de realização do estudo na escola durante o ano letivo. Os aspectos básicos propostos para iniciar a pesquisa na SRM/escola foram os seguintes:

- a) expor os objetivos do projeto de pesquisa, classificando os aspectos fundamentais dele;
- b) delimitar o tipo de contato com sujeitos participantes, bem como a permanência da pesquisadora no local da pesquisa, e a utilização das informações recolhidas;
- c) esclarecer os recursos metodológicos que se pretendia utilizar (análise de documentos, observação em sala, entrevistas semiestruturadas etc.).

Contudo, Lapassade (2005, p.70) afirma que “a sondagem etnográfica implica geralmente uma negociação de acesso ao campo”. Dessa forma, considerou-se necessário solicitar não somente o consentimento formal de acesso ao campo, como também pedir a

autorização, por escrito, a diretora da escola e aos professores da SRM para que a pesquisadora pudesse continuar no interior da escola e ter acesso ao *lôcus* onde se realizaria a pesquisa.

Esse acesso se confirmou durante a 5ª visita (Apêndice J) apresentada na figura 3, a qual foi realizada no dia 20 de fevereiro de 2015, quando fui assessorada pela Prof.<sup>a</sup> Mariane, a qual me convidou a entrar na SRM, pois estava aguardando um aluno para o atendimento. Após receber as boas vindas, entreguei-lhe o termo de consentimento para que a mesma e os demais professores da SRM assinassem, além de conceder a carta de autorização solicitando consentimento a direção da escola para realizar a pesquisa no AEE e ambiente escolar, retornando com ela assinada e carimbada. Uma vez estabelecidos esses critérios formais de relação, reinício o processo de observação participante, o qual será adaptado à realidade da escola e SRM.



Figura 3 – Registro da 5ª visita, com a professora do AEE - Fonte: Autor da pesquisa, 2018.

### 6.1 As intervenções dos professores

Após seu retorno demos prosseguimento ao meu roteiro de observação, explicando-lhe a finalidade da pesquisa, especificando os aspectos essenciais dele no AEE. Iniciamos então pelas ações desencadeadas após o encaminhamento do aluno com deficiência ao AEE.

Enquanto isso, ela foi me explicando passo a passo como se desenvolvem as ações em conjunto com os outros professores da SRM e professores da sala de aula comum, família do aluno, grupo gestor e profissionais de apoio. No decorrer de suas explicações, a professora foi informada que os dois alunos agendados para este dia/manhã, não viriam para o atendimento, e

a outra colega de sala não estava presente, porque precisou passar primeiro no Centro Integrado de Reabilitação de Maracanaú (CIRM) para pegar o laudo de um aluno, ia chegar após o recreio. A partir daí, tivemos mais tempo para a professora descrever passo a passo como é desenvolvido o Plano de AEE.

De acordo com o Art. 9º da Resolução CNE/CEB Nº 4/2009, diz que a elaboração e a execução do Plano de AEE são de competência dos professores que atuam na SRM ou centros de AEE, contempla as articulações com os demais professores da sala de aula comum, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, serviço social, entre outros necessários ao atendimento, que se fazem necessários e para que sejam atendidas as necessidades específicas dos alunos público-alvo, tendo em vista a organização das estratégias pedagógicas e de recursos e atividades (BRASIL, 2009, p. 2). Para realizar AEE, nós professores da SRM adaptamos uma ferramenta denominada de Plano de Desenvolvimento Mensal (PDM)<sup>6</sup> (ANEXO B), a qual perpassa todas as etapas do AEE e funciona como base de apoio na elaboração do planejamento detalhado das práticas pedagógicas previstas a serem realizadas mensalmente.

Essas práticas pedagógicas são desenvolvidas no AEE por via da utilização de instrumentais técnicos, divididos em quatro passos (Figura 4) correspondentes que servem de suporte para viabilizar, registrar e avaliar as ações realizadas.

---

<sup>6</sup>O PDM deve constar todas as ações que serão desenvolvidas durante o mês, conforme a Política de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva SEESP/MEC; 01/2008:

- a) identificação de necessidades e elaboração de plano de atendimento as necessidades específicas e habilidades do aluno com deficiência;
- b) identifica os resultados desejados;
- c) realiza levantamento de materiais e equipamentos, para o atendimento ao aluno;
- d) elabora plano de atuação, visando serviços e recursos de acessibilidade ao conhecimento e ambiente escolares;
- e) organiza o tipo e o número de atendimentos ao aluno com deficiência;
- f) produção de materiais: Transcreve, adapta, confecciona, amplia, grava, entre outros materiais, de acordo com as necessidades dos alunos.
- g) solicita a aquisição de materiais: softwares, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliário, recursos ópticos, dicionários e outros;
- h) faz o acompanhamento do uso dos recursos em sala de aula comum, verifica a funcionalidade e a aplicabilidade do recurso, como: Impacto, efeitos, distorções, pertinência, negligência, limites e possibilidades do uso na sala de aula, na escola e em casa.
- i) orientação as famílias e professores quanto ao recurso utilizado pelo aluno, orienta, ensina o uso e aplicação de recursos, materiais e equipamentos aos alunos, pais e professores nas turmas do ensino regular.
- j) promove formação continuada para os professores do atendimento especializado; para os professores do ensino comum, visando o entendimento das diferenças e para a comunidade escolar em geral.

Ao final de cada mês deve-se fazer um relatório registrando as barreiras ou entraves que ocorreram na execução dessas ações, anexando-o ao PDM a ser entregue ao grupo gestor da escola.



Figura 4 – Passo a passo da aplicação do plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) - Fonte: Revista da Secretaria de Educação de Maracanaú – A gestão refletindo suas práticas. (2015, pp.53-61).

O primeiro passo corresponde a identificação da demanda que são ações que envolvem o professor do AEE e da sala de aula comum, a família do aluno e o grupo gestor, além de outros profissionais de apoio, no sentido de arregimentar e disponibilizar as informações mais relevantes referentes ao aluno. Dessa forma os instrumentais utilizados são: PDI e PDM. De modo que o PDM se subdivide nas seguintes ações:

- identificação da demanda, cujo documento é preenchido no ato da matrícula pelo núcleo gestor da escola, contendo informações básicas sobre o aluno, visando esclarecer a real demanda do AEE;
- encaminhamento do professor da sala de aula comum, que consiste na primeira interlocução entre o professor de sala de aula comum, que destaca o potencial e as

- dificuldades do aluno, apresenta a queixa principal e os motivos de seu encaminhamento, suas expectativas junto ao AEE e sua prática pedagógica em relação ao aluno;
- c) entrevista familiar, a qual recolhe e registram-se todas as informações referentes ao convívio familiar do aluno, as relações afetivas, processo de aprendizagem e expectativas da família relacionadas ao atendimento;
  - d) avaliação do aluno, documento que registra a avaliação inicial do aluno, desde os aspectos cognitivos, motores e sociais;
  - e) relatório inicial de avaliação, que consiste em um quadro-síntese dos procedimentos realizados, objetivando identificar a situação do aluno no sentido de definir a necessidade ou não de possíveis atendimentos;
  - f) formulário de encaminhamento pedagógico, o qual é realizado pelo professor do AEE que indica o aluno para possíveis intervenções clínicas ou terapêuticas, com a devida participação do grupo gestor da escola.

Esta etapa é concluída com a devolutiva da avaliação inicial, que consiste na realização de uma reunião envolvendo todos os participantes deste processo – professores do AEE e da sala de aula comum, grupo gestor, família e profissionais de apoio envolvidos, para identificar e definir a real situação do aluno frente ao AEE.

Depois de apresentadas todas as ações desenvolvidas com o aluno no plano de AEE, os professores precisam ter ciência que a avaliação do plano do AEE deve ser permanente e concomitante a sua execução, necessitando definir como serão registrados os processos avaliativos. Pois, “no registro, deverão constar as mudanças observadas em relação ao aluno no contexto escolar: o que contribuiu para as mudanças constatadas nas repercussões das ações do plano de AEE e no desempenho do aluno” (ROPOLI *et al.*, 2010, p.48).

Após todas as informações coletadas e analisadas em função das necessidades do aluno, a devolutiva tem também como propósito esclarecer a todos os envolvidos se ele apresenta o perfil que justifique ou não sua inserção, e permanência neste serviço, independente do resultado de seu laudo clínico.

No segundo passo, o qual se refere a planificação das ações, partindo da identificação da demanda, pois esta fase tem como foco inicial a família do aluno, que geralmente necessita de apoio e orientação no sentido de compreender e aceitar a condição do filho (aluno), assim, possa se colocar como parceira neste processo. Em caso de recusa desta condição, a família

deve receber dos professores do AEE os devidos esclarecimentos. Para tanto, são utilizados nesta fase os seguintes instrumentais técnicos:

- a) o termo de adesão e compromisso;
- b) o termo de recusa;
- c) o termo de liberação das imagens do aluno (registros fotográficos).

Dando prosseguimento as ações pedagógicas, as atenções serão direcionadas ao professor da sala de aula comum que participa juntamente com o professor do AEE na elaboração de um planejamento didático, visando atender as necessidades deste aluno. Esse procedimento é viabilizado mediante utilização dos seguintes instrumentais:

- a) plano de interlocução com o professor – instrumento que conduz o professor da sala de aula comum perceber as principais necessidades e potencialidades do aluno, apontando as estratégias pedagógicas, as sugestões, e os recursos disponíveis, além dos resultados por ele esperado, o que induz este profissional a mudar seu olhar em relação ao aluno e ao papel do professor do AEE, percebendo-o como mediador deste processo;
- b) plano de interlocução com o intérprete e/ou instrutor – ferramenta que favorece o planejamento diário das atividades direcionadas especificamente para pessoa surda;
- c) plano de interlocução com o profissional de apoio – consiste em um instrumental de avaliação e acompanhamento do trabalho deste, favorecendo sua percepção a respeito da importância das ações no sentido de promover a autonomia do aluno.

Culminando esse ciclo, o professor do AEE utiliza um instrumental denominado Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI)<sup>7</sup> do aluno, o qual é composto por um plano de ação específico para cada aluno, elaborado com base no conjunto de recursos disponíveis na sala do AEE, sala de aula comum, na escola, na família, na comunidade e nas informações obtidas sobre o mesmo e sua problemática. Este instrumental PDI (Apêndice L) é construído mediante a realização do estudo de caso.

---

<sup>7</sup> O PDI serve para registrar os dados da avaliação do aluno e o plano de intervenção pedagógico especializado que será desenvolvido pelo professor na Sala de Recursos Multifuncional. É constituído de duas partes, sendo a primeira destinada a informes e avaliação e a segunda voltada para a proposta de intervenção. São assim denominadas: Parte I – Informações e Avaliação do Aluno e Parte II – Plano Pedagógico Especializado. Conforme a Política de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva SEESP/MEC; 01/2008.

No terceiro passo, correspondente a complementação e suplementação das ações. Nesta etapa tem-se a efetivação, de fato, do acompanhamento especializado, que é organizado e conduzido a partir do PDI. Neste momento é utilizado um instrumental denominado Portfólio de Atendimento, elaborado para disponibilizar as informações processadas nas etapas anteriores, o que permite maior objetividade e eficácia nas ações desenvolvidas, possibilitando ainda a realização de novos registros, acréscimos nas informações a respeito do aluno, imagens, fotos e vídeos, quando se fizerem necessários.

O quarto passo consiste na avaliação contínua e sistemática do processo de ensino e aprendizagem aluno e de todas as etapas realizadas na SRM através do PDM que envolvem os professores do AEE e toda comunidade escolar, esse passo ocorre a partir da interlocução com a gestão escolar na observância dos entraves e ações desenvolvidas no período bimestral; professores da sala de aula comum por meio da reavaliação dos planos de estudo e devolutivas direcionados aos alunos; encontros com as famílias para devolutivas e orientações sobre o desempenho dos alunos; por último, reavaliação com todos os profissionais de apoio envolvidos no processo de desenvolvimento do aluno, são eles: interpretes, cuidadores, e profissionais na área de saúde (fonoaudiólogo, Neuropediatra, Psicólogos, Psicopedagogos) quando necessário. Desse modo, todos participantes tornam-se corresponsáveis pelo aperfeiçoamento de uma sistemática avaliação dinâmica, que se adequa e se atualiza constantemente, conforme as necessidades do aluno. São utilizados nesse processo de reavaliação dos passos os seguintes documentos: PDI, PDM e Portfólio de atendimento. Dessa forma, são criadas condições necessárias para realização de constantes ajustes e adaptações no sentido de melhorar e aperfeiçoar as práticas pedagógicas de intervenção para um melhor desempenho no processo de ensino e aprendizagem significativa do aluno.

Durante a conversa com professora, foi possível perceber que ela e os demais colegas que compõem a SRM procuram atender as necessidades do seu público alvo da melhor forma possível, se atualizando e buscando novos conhecimentos para desempenharem bem suas práticas pedagógicas.

Perguntei então, a professora, se ela considera as ações desenvolvidas no AEE uma prática pedagógica inclusiva.

Ela respondeu de prontidão que sim, pois, procuram elaborar as atividades de acordo com as características de cada aluno, dando ênfase as habilidades e competências que eles podem desenvolver. Para isso, precisam estar atualizados, estudar e pesquisar muito, buscando atender os alunos no contexto escolar, familiar e social da melhor forma possível.

Nesse sentido, Freire (1996), considera a prática pedagógica como uma *práxis*, porque é prática social, orientada por saberes, conhecimentos e ação. Ressalta-se ainda que alguns princípios freirianos (denominados de saberes), fundamentam a prática docente: não há docência sem discência; ensinar não é transferir conhecimento; ensinar é uma especificidade humana. Tais saberes contribuem para a construção de uma prática, que ultrapassa a concepção de saberes prontos, assim, “o fazer’ assume variadas proporções de curiosidade epistemológica.

Dessa forma a prática pedagógica é compreendida numa proporção bem mais ampla, além do trabalho docente, uma vez que se tende a responder que fazer diante de demandas diferentes no processo de ensino aprendizagem na educação de atores sociais com deficiência, que instituem o cotidiano escolar em uma prática pedagógica inclusiva.

Com base nas considerações de Freire entende-se que o fazer pedagógico, só se torna uma prática pedagógica inclusiva quando se apresenta de forma diversificada e abrangente em inúmeros aspectos e tendências, tais como: PPP, currículo, sala de aula, aprendizagem, desenvolvimento de aulas, avaliação de alunos, práticas docentes, gestão escolar, cotidiano, recreio, materiais usados pelos alunos, AEE.

Nessa perspectiva, Ferreira (2008) afirma que para compreendermos a prática pedagógica inclusiva é imprescindível vivenciar o cotidiano escolar, para contemplar, interagir com todos e apreender os componentes subjetivos de suas relações e comportamentos. Na perspectiva da autora, a prática pedagógica representa momentos de mediação entre alunos e professores, os quais todos estão envolvidos pelos princípios de solidariedade, respeito, cooperação e inclusão. A prática pedagógica inclusiva resulta também em uma múltipla inter-relação do conhecimento dos sujeitos no contexto escolar e do rompimento de práticas homogêneas e segregadoras. A reorganização das práticas pedagógicas, a abertura para a participação da família, o trabalho cooperativo são indícios de novas alternativas para o crescimento e efetivação do contexto inclusivo.

Diante dessas proposições, destaco aqui a fala da professora a qual ressalta, “que prática pedagógica aplicada aos alunos, só se torna inclusiva porque trabalhamos de forma colaborativa, considerando também, que eu e meus colegas somos profissionais experientes em atendimentos a alunos público-alvo da Educação Especial numa perspectiva inclusiva há 10 anos, além de sermos capacitados e comprometidos com nossas funções no AEE, aumentando ainda mais nossa credibilidade diante da família e comunidade escolar”.

Mediante essa explanação, darei continuidade à categoria seguinte, apresentando as observações das práticas pedagógicas inclusivas, desenvolvidas pelos professores do AEE, relacionadas com as contribuições de Vygotsky.

### 6.1.2 Entraves e soluções no desenvolvimento das práticas pedagógicas

Os três professores fizeram suas ponderações baseadas nos entraves ocorridos no ano anterior durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas para com seus alunos, como: o excesso de faltas dos alunos na escola, prejudicando o desempenho dos mesmos no AEE e sala de aula comum; quando o aluno falta aos atendimentos acarreta vários prejuízos, e um deles é a irregularidade do plano de intervenção (Apêndice M) aplicado pelo professor do AEE em colaboração com o professor de sala de aula comum e com outros profissionais que trabalham com esse aluno no contexto escolar.

Para sanar ou diminuir esse problema buscam-se informações junto à coordenação pedagógica e secretaria da escola, para saber se a família comunicou porque o aluno está faltando. Em seguida convoca-se a família para se saber o que está acontecendo, para explicar-lhes que a inclusão do filho só é possível com o apoio de todos, principalmente deles, a família.

Salienta-se então a necessidade de entendermos a inclusão escolar como um vasto processo, que envolve diversos segmentos da sociedade, inclusive a família e não só a escola, mas também aqueles que dela se consideram alheios complementado pela

A inclusão é um processo complexo que configura diferentes dimensões: ideológica, sociocultural, política e econômica. Os determinantes relacionais comportam as interações, os sentimentos, significados, as necessidades e ações práticas; já os determinantes materiais e econômicos viabilizam a reestruturação da escola. Nessa linha de pensamento, a educação inclusiva deve ter como ponto de partida o cotidiano: o coletivo, a escola e a classe comum (MEC/SEESP, 2006, p.14).

Nesse entendimento, observou-se nas palavras da professora angustiada “que o processo inclusivo do filho só é possível com a ajuda da família”, percebendo o descaso das famílias para com seus filhos. Quando o aluno retorna regrediu em seu aprendizado, e aí precisamos reelaborar um novo PDI de acordo com a real aprendizagem do aluno. Os professores analisam o desempenho deles após seu retorno, enfatizando que têm a liberdade de criar atividades diferenciadas de acordo com os conteúdos em curso no momento, considerando a inclusão do aluno e suas especificidades.

Portanto, quando se pretende construir uma prática pedagógica inclusiva que possa garantir um conhecimento é preciso que esse aprendizado esteja inter-relacionado também ao desenvolvimento do aluno, nas suas relações com o outro, por intermédio de uma ação educativa intencional.

Como destacam Aucouturier e Lapierre (1986, p. 77): “é através de uma relação entre professor e aluno com deficiência, baseada de forma espontânea, autêntica e comprometida que fluirá uma comunicação numa relação dialética de trocas e que possibilitará ao educador compreender aquilo que a criança vive”.

Percebeu-se a partir dessas discussões que a equipe, delineou outras estratégias de intervenção, buscando compreensão dos fatos ocorridos com o público alvo do AEE, reconhecendo e planejando objetivos e outras práticas pedagógicas que venham ao encontro das reais particularidades de cada aluno.

Observou-se também, que as práticas pedagógicas descritas e planejadas pela equipe do AEE durante o processo do novo PDI, serão socializadas e discutidas no planejamento/interlocução com professores da sala de aula comum, proporcionando a cada um, um interesse na organização da sua própria prática pedagógica que estarão possibilitando novos caminhos, novas visões, para diminuir as dificuldades dos alunos no desenvolvimento das novas habilidades ao longo do ano que se inicia.

Portanto, quando a questão é inclusão escolar, há alunos com diferentes tipos de deficiências e com diferentes graus de comprometimento, e cada um tem suas especificidades e particularidades, e que todos têm seu tempo e forma diferente para aprender, pois, ninguém é igual ao outro.

Essa perspectiva se aproxima muito do que comprovou Vygotsky (1997), a saber, que a criança deficiente não percebe diretamente sua deficiência, sente as dificuldades que originam dela, resultando no sofrimento das consequências da posição social. Portanto, a família e a escola precisam estar atentas aos vínculos pessoais estabelecidos. Estes devem propiciar confiança em suas potencialidades e condições de superação, levando-as a acreditar além do limite que apresentam. Ao versar da defectologia, o autor defende a não segregação dos alunos com deficiência, visto que as interações sociais entre grupos heterogêneos são condições fundamentais para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. “Ir a uma ‘escola para tontos’ significa estar em uma difícil posição social” (VYGOTSKI, 1997, p.18).

Constatou-se que a equipe de professores do AEE é realmente comprometida com o que faz, possuem características próprias e marcantes, como salientou a PM ao iniciar nossa reunião, a PM descreveu o perfil da equipe da SRM dizendo que eles eram participativos, experientes e empenhados com a prática pedagógica inclusiva suplementada no AEE.

Acreditamos ter feito à escolha certa e mais adequada à sondagem, compreensão e interpretação do processo inclusivo de alunos com deficiência nesta escola de ensino comum numa perspectiva inclusiva, que oferece suporte e implementação do AEE.



## 7 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

*A observação participante implica saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos. É preciso aprender quando perguntar e quando não perguntar, assim como que perguntas fazer na hora certa (VALLADARES, 2007, p. 303).*

### 7.1 Prática pedagógica da Professora PM no AEE em ambiente escolar

As práticas pedagógicas, observadas no período da pesquisa, serão aqui ressaltadas, levando em conta as ações desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos na aquisição dos conhecimentos significativos durante o AEE, ocorridos tanto na SRM quanto no contexto do ambiente escolar.

Nesse sentido, reinicio minha investigação com a 7ª visita (Apêndice N) no dia 05 de março de 2015. Ao chegar à escola às 07h 20min, percebo que todos os alunos já estavam em suas salas de aula, a escola seguia seu ritmo normal e a professora (PM) da SRM já aguardava por mim para as observações, e pelo primeiro aluno do dia para o AEE, no caso o aluno com DI. A professora explicou que o aluno se encontra em processo de adaptação, socialização e interação no ambiente escolar de acordo com o seu PDI, pois, naquele dia as atividades serão de reconhecimento e acessibilidade ambiental, objetivando sua adaptação sócio educacional.

Deste modo, no processo de inclusão, onde todos, indistintamente, têm o direito à efetiva participação no contexto educacional escolar leva-se em conta não apenas o acolhimento e as interações sociais ou mesmo o sentido de “estar junto”. Institui-se como prioridade a superação da integração e da adaptação desses alunos à escola e não o contrário. Mantoan (2006, p.18) nos esclarece que:

Os movimentos em favor da integração das crianças com deficiência surgiram nos países nórdicos, em 1969, quando se questionaram as práticas sociais e escolares de segregação. Sua noção de base é o princípio da normalização, que por não ser específico da vida escolar, atinge o conjunto de manifestações e atividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas, sejam elas afetadas ou não por uma incapacidade, dificuldade ou inadaptação.

Entende-se que esse processo de normalização ocorre com o aluno em questão, considerando suas características seu tempo diferente de adaptação e aprendizagem.

Segundo a professora o aluno GPM foi diagnosticado com DI Severa, Transtorno codificado pela CID-10 F72, com comprometimento cognitivo e Retardo Mental Grave o qual apresenta vários comprometimentos, tanto motor, cognitivo, linguagem e socialização.

De acordo com a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento (AAIDD)(2010), caracteriza-se por um atraso no seu desenvolvimento, dificuldades para aprender e realizar tarefas do dia a dia e interagir com o meio em que vive. Ou seja, a deficiência está associada às limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho), que ocorrem antes dos 18 anos de idade.

A expressão “deficiência intelectual” foi oficialmente utilizada em 1995, no simpósio “Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento para o Futuro”, realizado em Nova York pela Organização das Nações Unidas.

Segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil como Emenda Constitucional, por meio do Decreto nº 5.296/2004 (art. 5º, § 1º, I) explicita:

Deficiência intelectual: caracteriza-se por alterações significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais.

Buscando compreender e entender como é realizado o AEE para o processo de inclusão desse aluno na sala de aula comum e escola, peço-lhe que fale um pouco sobre ele para que eu possa compreender melhor a aplicação da atividade que será realizada com ele.

Este aluno tem 10 anos está regularmente matriculado no 4ºano do Ensino Fundamental I, mas no momento ele só está frequentando o AEE, onde recebe inúmeras mediações sobre relações sociais e interpessoais para facilitar seu processo inclusivo na sala de aula comum e no ambiente escolar. Devido ao seu comprometimento neuropsicomotor, ele tem grande dificuldade na socialização com os colegas da sala comum, se tornando muitas vezes inquieto e agressivo, por isso, precisa de mais tempo para promover sua inserção em sala de aula, já fizeram algumas tentativas, porém, não obtiveram êxito ainda.

A PM acrescenta ainda que a relação familiar de GPM é afetuosa, mora com sua mãe que cuida bem dele, seu pai já é falecido, tem dois irmãos que demonstram carinho e atenção a ele. Ele faz acompanhamento quinzenal por uma equipe multidisciplinar composta por fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicopedagoga que atuam no CIRM. Esta é uma instituição pública que tem o objetivo de reabilitar usuários por via de serviços humanizados, promovendo melhoria das condições de vida e saúde, desenvolvendo ainda inclusão ao esporte e integração social. Além desses atendimentos ele é acompanhado também pelo neuropediatra a cada trinta dias. O aluno toma medicamentos diariamente para melhorar seu desempenho na

execução de suas AVDs. A prática pedagógica que a professora vai fazer com o GPM decorre do PDI do último bimestre, e trata-se de uma atividade chamada de; “Reconhecimento do ambiente escolar”, o ano letivo está iniciando e é preciso reavaliar suas reações e comportamento ao rever as pessoas, a acessibilidade à sala de aula comum, enfim sua interação no ambiente escolar como um todo.

Esse enfoque na prática pedagógica aplicada pela professora de reconhecimento ambiental foi de suma importância, pois sabemos que o aluno, que tem DI ou não, precisa desenvolver sua capacidade de conhecer o mundo e a si mesmo. Destacando que cada um é único, tem suas experiências de vida e sempre é capaz de reaprender e aprender a manifestar um conhecimento. Por isso, devem-se criar situações de aprendizagens positivas e significativas, envolvendo ambientes contextualizados com a realidade dos alunos e da forma mais concreta possível, para que eles se sintam motivados e predispostos a aprender.

Durante nossa conversa somos interrompidas pela chegada do GPM acompanhado por sua mãe; que o trás em uma cadeira de rodas (Figura 5), pergunto-lhe se ele não anda; a mãe afirma que sim, mas ao caminhar fica logo cansado, agitado e agressivo, relatando que: “na cadeira de rodas, ele fica calmo até chegar à escola”.



Figura 5 – Aluno do AEE chegando à escola na cadeira de rodas. Fonte: Autor da pesquisa, 2018.

A PM me apresenta a mãe e ao aluno; a mãe sorri e diz que vai esperar lá fora, o aluno se aproxima da professora e fica abraçado com ela. Que lhe explica: “hoje faremos um passeio na escola, vamos olhar o que os colegas estão fazendo em suas salas. “Você quer ir comigo?”, perguntou ela. Ele apenas segura em sua mão, esperando que ela saia da sala, como se tivesse entendido o que PM havia lhe falado.

Antes de sair pergunto-lhe se posso acompanhá-la, ela diz que sim, mas a certa distância, pois o aluno pode se dispersar com minha presença e não querer mais continuar a caminhada de reconhecimento ao ambiente escolar. E assim, a PM segue com o aluno pelo interior da escola. Ao parar em frente a uma sala de aula a professora que lá estava o convida a entrar, os outros alunos também chamam GPM, ele fica parado na porta, mas não demonstra vontade, nem curiosidade em conhecer a sala de aula.

Ao sair dessa galeria tem um pequeno lance de escada, o qual deixa a PM um pouco apreensiva, pois segundo ela da última vez em que desceram aqui GPM caiu. A PM segura em suas mãos dizendo: “‘G’ cuidado, vai devagar”, ele a olha como se estivesse lembrando o que tinha acontecido deixando-a conduzi-lo dessa vez deu tudo certo. Fiquei um pouco distante para fotografá-lo e de repente percebemos que ele estava à minha procura. A PM diz: “veja Sônia nosso amigo sentiu sua falta, que bom essa atitude dele”.

E assim, a PM prosseguiu por 30min demonstrando ao aluno todos os espaços da escola (banheiros, cantina, biblioteca, sala de informática etc.) sempre conversando, e fazendo a descrição de todos os ambientes e das pessoas que lá estavam. O aluno se dispersa com facilidade e para com frequência. Porém, a PM considerou dois momentos importantes ao longo da caminhada, o reconhecimento do parquinho no qual ele se sentou nos bancos sem dificuldade, e quando ‘G’ encontrou com o porteiro, demonstrou carinho, abraçando-o.

Vygotsky (1989) sustenta a ideia de que não é a deficiência que determina a pessoa. Contudo, a deficiência influi nas relações sociais que explicam sua forma de agir, de ser, de pensar e de se relacionar com o mundo. Porém, a atuação no ambiente onde o aluno com DI está inserido é muito importante, pois é o ambiente que solicitará mais desta pessoa ou a deixará de lado. Quanto mais o aluno participa da vida comunitária, mais terá comportamentos, atitudes, entendimentos sobre sua vida e a vida de seu entorno.

Observou-se que o aluno demonstra dificuldades no andar, não consegue subir degraus sozinhos, obedece aos comandos da professora sempre se apoiando a ela. Ele não fala, balbucia algumas palavras, se comunica com gestos, e às vezes quer morder ou beliscar. Mas, a professora intercedia esse processo de aprendizagem para com o aluno por meio de muito diálogo, dizendo para não agir assim, que vai machucá-la.

Considerando o processo de ensino e aprendizagem baseado no construtivismo que fundamenta as práticas pedagógicas na teoria histórico-cultural de Vygotsky a mediação de socialização ambiental é uma das práticas que exerce influência marcante na compreensão da relação entre aprendizagem e o desenvolvimento das possibilidades de realização das atividades cotidianas que podem ser alcançadas pelo aluno. Essa atividade de reconhecimento ambiental

aplicada ao GPM mostra que ele está evoluindo cognitivamente, pois segundo a professora o aluno não conseguia nem andar quando chegou à escola, mas agora ele já interagiu no contexto escolar por trinta minutos de acordo com suas possibilidades, demonstrando que seu nível de desenvolvimento avança cada vez mais. Para Vygotsky (1997), esse conjunto de capacidades caracteriza o nível de desenvolvimento real e não revela o processo de desenvolvimento em sua totalidade, pois nada diz sobre as potencialidades, ou seja, sobre aquilo que se encontra em processo de vir a ser, tornando as funções consolidadas no nível de desenvolvimento real.

Ao retornar a SRM, a PM conversa com o aluno; perguntando se ele gostou do parquinho, do campo de futebol de caminhar pela galeria etc. Embora ele não esteja entendendo o que lhe é perguntado, e explicado sobre o passeio feito no ambiente escolar, ela relembra todo o percurso por qual passaram. Após 5 minutos de conversa, ele começa a ficar inquieto, agitado, procurando por sua mãe, então a PM, me diz que o aluno já chegou ao seu limite, a partir desse momento não adianta mais insistir, que ele não vai mais nem olhar para ela, e, começa a pegar objetos para jogar no chão, grita e até chora para voltar para casa.

Por isso, é preciso conhecer o nível de desenvolvimento potencial do aluno, buscando entender a capacidade de ele realizar as tarefas mediadas pela professora, ou seja, por outrem mais experiente. Na teoria de Vygotsky (1997) esse é um momento caracterizado por funções em desenvolvimento, passíveis de serem consolidadas por meio da interferência externa. As quais possibilitam o indivíduo alcançar, em um determinado momento, novas aquisições mentais por meio da realização de atividades mediadas por outras pessoas, isso é fundamental na teoria de Vygotsky, por revelar o nível de desenvolvimento potencial.

A professora chama a mãe e pede que o leve, dizendo-lhe que hoje ele se comportou muito bem, atendeu as orientações, conseguindo completar todo o percurso na escola. Ao sair, ela pergunta para o aluno: “cadê meu abraço?”. Ele olha e volta, fica ao seu lado, então a professora lhe abraça, e ele vai com sua mãe.

Quando o aluno sai, lhe pergunto, quantas vezes ela o atende durante a semana. Ela diz que como ele está no processo de adaptação, vem quatro vezes por semana: duas para o atendimento pedagógico com ela as segundas e quartas-feiras. Nas terças e quintas-feiras o atendimento é com o educador físico/psicomotricista que faz o trabalho psicomotor com o aluno.

O aluno já está frequentando esporadicamente a sala de aula comum, mas a partir do segundo semestre iniciará o processo de socialização e inclusão na turma onde está matriculado, 4º ano A.

Perguntei a professora, quais outras práticas pedagógicas ela realizava com GPM, para viabilizar o processo de inclusão na sala de aula comum, a qual respondeu: “durante o AEE procuro trabalhar um conjunto de atividades que diminuam suas dificuldades visuais, auditivas, coordenação motora fina que venha facilitar a quebra de barreiras cognitivas. Pois, GPM precisa de muito estímulo para avançar na sua compreensão e desenvolvimento dessas habilidades. Recorro também a práticas pedagógicas lúdicas que favoreçam o desenvolvimento emocional dele, pois é importante oferecer ao aluno um ambiente que estimule a curiosidade e a prática constante, por intermédio de atividades adequadas e envolventes, criando-lhe conflitos cognitivos, que contribuam para aprendizagem, ou melhor, desafiando-o a enfrentá-los, possibilitando a organização do seu pensamento e sua autonomia, mesmo que tenha DI”.

Sendo assim,

uma criança mentalmente retrasada, era preciso modificar a própria situação de aprendizagem, torná-la mais atraente, renová-la para fazer que seu caráter negativo se tornasse positivo. Logo, era preciso trocar o lápis negro por um vermelho e azul, este por um jogo de lápis de cor, este último por aquarelas e pincel, as aquarelas e o pincel por tinta e um quadro negro, a tinta comum por tintas coloridas, e assim por diante até que a criança mentalmente débil continue a atividade depois de se encher-se (VYGOTSKY, 1997, p.270).

Considerando que o processo de aprendizagem de GPM ainda é muito lento, a professora acrescenta: “procuro desenvolver práticas pedagógicas que promovam a interação com ele aplicando atividades que envolvam as cores, formas, texturas, tamanhos e outras características retiradas diretamente de determinado objeto. Então, nesse processo recorro a conjuntos de atividades utilizando jogos pedagógicos como: blocos lógicos, bolas coloridas, atividades sociais como eventos da escola, pinturas, uso de músicas e imagens, as quais ele fica escutando as explicações para fazer a interação com a atividade sugerida, mas não consegue elaborá-las ainda”.

Nesse contexto, Vygotsky (1997) observou que, para as crianças com deficiência mental/intelectual, o abandono da tarefa acontecia quando alcançavam um nível de saturação, e desta forma, era preciso modificar a própria situação para ficar mais atraente. Para isso, acrescentava novos objetos para que elas reiniciassem seu trabalho.

A PM reitera: “por isso que nós professores do AEE, precisamos criar estratégias de aprendizagem constantemente para promover a inclusão/interação para que o GPM não se sinta entediado na turma o qual está matriculado, pois, aluno com DI que apresenta dificuldades de socialização, geralmente são vistos pelos alunos e professores como esquisitos, ou seja, estranho”; ao pesquisar o termo no dicionário Aurélio tem-se que estranho é o que se conhece por hábitos esquisitos; excêntrico; que não se parece com a maioria: sujeito estranho. “No início

professores e alunos terão dificuldade para entendê-lo, mais aos poucos vão se adaptando, procurando ajudá-lo nesse processo de inclusão. Pois já tivemos uma experiência aqui na escola e foi muito positiva”, relata a PM.

Nesse contexto, Mantoan (2003, p. 41), explica – um professor que engendra e participa da caminhada do saber “com” seus alunos consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provoca a construção do conhecimento com maior adequação.

Acrescenta ainda, que ensinar a turma toda reafirma a necessidade de se promover situações de aprendizagem que formem um tecido colorido de conhecimento, cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente, em uma sala de aula (MANTOAN, 2003).

De acordo com o MEC (2008), o AEE é uma inovação da educação especial, que atuava no ensino comum com os alunos deficientes. Atualmente, o AEE tem a função de buscar as potencialidades, as habilidades e capacidades do aluno deficiente, considerando suas limitações.

Desse modo a prática pedagógica inclusiva é vista em sua essência, não mais como um dos componentes que faz parte da escola, mas como seu componente de destaque. A partir daí o professor do AEE se torna o mediador principal nesse processo de ensino e aprendizagem.

Nessa inter-relação Vygotsky (1991) promove o professor como mediador, para favorecer e estabelecer trocas de conhecimentos com os próprios colegas e alunos, porém ressalta que a figura deste professor como mediador é indispensável ao processo de aprendizagem. Para ele o professor não é aquele que impõe, mas o que abre uma variante de possibilidades independentes, que estimulem o aluno a caminhar a partir de seu próprio esforço em um contexto coletivo, na sala de aula comum e ambiente escolar.

Dessa forma o AEE passa a complementar a formação desse aluno, o qual acontece no contra turno da sala de aula comum, garantindo seu direito como deficiente frequentar a escola comum. Embora, neste momento, GPM ainda não esteja frequentando as aulas normalmente, a proposta de uma educação inclusiva caracteriza-se como uma nova possibilidade de reorganização diariamente da prática pedagógica e dos elementos constituintes do cotidiano escolar, para tornar-se inclusiva e atender as diferenças de seus alunos.

Nesse sentido, a escola tem um papel muito importante na formação do aluno, devendo direcionar sua prática pedagógica inclusiva para refletir nos processos de ensino e aprendizagem, ainda não estabilizada pelo aluno com deficiência ou não, favorecendo novas conquistas na aquisição dos conhecimentos.

Sendo assim, continuarei a discorrer, sobre as práticas inovadoras desenvolvidas pelos outros professores da SRM durante o AEE, objeto desta investigação; bem como as transformações dessas práticas, no processo de ensino e aprendizagem inclusivo.

A seguir, a descrição da prática pedagógica do educador físico o qual desenvolve um trabalho baseado nos princípios da Psicomotricidade relacional e funcional, buscando atuar de forma efetiva para a promoção no desenvolvimento da educação e reeducação psicomotora do aluno, considerando as potencialidades que ele poderá desenvolver para seu processo de inclusão.

### **7.1.2 Ações inovadoras do educador físico/psicomotricista**

Dando continuidade a minha investigação, chego à escola para a 8ª visita (Apêndice O) às 07h30min, do dia 10 de março 2015, conforme marcou o professor educador físico – PT. Fui recebida pela PM a qual me pediu para aguardar um pouco, pois, estava conversando com um pai, dez minutos depois, ela se despede do pai e me convida a entrar. Logo em seguida chega o PT (Educador Físico), nos cumprimentou, se dirigiu a mim e a PM, dizendo que : “o atendimento ao aluno será às 08h30min, enquanto isso, vou lhe repassar um pouco do atendimento que estou fazendo com o GPM essas intervenções foram planejadas durante o processo de avaliação dele ano passado, esse processo se configura no primeiro passo das ações aplicadas no AEE” (disse ele, de pé ao lado da mesa).

A PM pediu-lhe que sentasse a mesa conosco, pois ela estava me explicando exatamente essas ações e como funciona a sistemática de trabalho deles dois na SRM durante o AEE, destacando sobre a importância desse trabalho colaborativo, para o desenvolvimento do aluno.

Sobre as ações desenvolvidas com o aluno, eis o discurso da professora: “quando recebemos o aluno, a gente faz um levantamento de onde ele está vindo, se já frequentou escola e AEE, se tem laudo e qual o seu diagnóstico. Qual a queixa apresentada pela família e ou professores. Esse levantamento fica registrado num documento denominado de processo de identificação do aluno. A partir dessa etapa daremos continuidade com avaliação inicial do aluno. Essa prática se chama avaliação diagnóstica do aluno: nessa avaliação observaremos os conhecimentos e dificuldades cognitivas e metacognitivas, descrevendo sobre sua percepção, atenção, compreensão, memória, organização do pensamento, concentração, raciocínio lógico, comunicação, linguagem”.

Com relação ao desempenho do aluno com o erro/acerto motores e psicomotores complementou o professor: “serão observadas (flexibilidade, tonicidade, movimentos

involuntários, possibilidade de executar intencionalmente determinados movimentos com o corpo, equilíbrio estático e dinâmico, controle mental das ações motoras, lateralidade e domínio de esquema corporal) essa avaliação é realizada por mim. Durante o processo de avaliação observamos também as relações interpessoais/afetiva, como: autoestima, autoimagem, relação dele com a família, equipe da escola, colegas, se segue regras, empatia, persistência para atingir seus objetivos, resolução de conflitos, controle das emoções, grau de autonomia, percepção do par educativo”, concluiu o professor.

Com relação à comunicação, continua a professora: “observaremos a oralidade, leitura, escrita e interpretação como recurso para se comunicar. Caso haja queixa sobre o aluno apresentar qualquer problema de comunicação procuraremos detalhar que tipo de problema é este. Verificamos também se há antecedentes (herança genética) na família relacionada à deficiência do aluno, se houve algum encaminhamento para fonoaudiólogo e outros profissionais da uma equipe multidisciplinar. Depois de todo esse processo, sentamo-nos para analisar quais intervenções pedagógicas iremos pôr em prática, considerando o potencial do aluno, suas necessidades, deixando registrado no PDI dele, a fim de nos ajudar na condução da nossa prática durante os atendimentos”.

Na fala dos professores ficou claro que essas ações são feitas com todos os alunos que precisam de atendimento colaborativo ou não quando começam o AEE. Eles relataram ainda, que esses procedimentos iniciais são realizados no mínimo em oito atendimentos por cada professor, isso ocorre durante um mês. Em seguida, cada professor elabora seu relatório inicial de avaliação no qual consiste em um quadro-síntese dos procedimentos realizados com o aluno, onde foram identificados a situação do aluno no sentido de definir a necessidade ou não de possíveis atendimentos. A partir desse relatório elaborado por cada professor, marcam então uma reunião para analisarem o real processo de aprendizagem do aluno e partirem para o planejamento do PDI para o AEE, conforme as necessidades e potencialidades do aluno.

O referido documento denominado PDI constitui-se em um roteiro de avaliação e intervenção pedagógica para alunos que frequentam a SRM (SEESP/MEC; 01/2008). De acordo com esse documento a avaliação inicial concebida com o aluno, possibilita a elaboração de um planejamento pedagógico especializado e individualizado que analisa e aponta quais são as condições do aluno para acessar o currículo da série em que fora matriculado ou se encontra. Também está previsto nesse planejamento informações sobre sua vida escolar e familiar e suas potencialidades e habilidades que serão exploradas pelo serviço pedagógico especializado proposto por nós professores da Sala de Recursos Multifuncional.

Segundo os estudos de Beyer (2006), Capellini; Mendes (2006), Almeida (2009) o trabalho da bio-docência ou ensino colaborativo torna-se uma alternativa para o favorecimento da inclusão escolar, a articulação entre dois professores, que possam refletir e planejar práticas pedagógicas, assim como reconstruir seus saberes, diante do trabalho docente frente às diferenças e as necessidades dos alunos.

Salienta a professora que: “o processo inclusivo exige mudanças atitudinais, procedimentais, arquitetônicas e em todos os âmbitos da escola, e ainda sugere que tenha inter-relação entre todos os profissionais envolvidos neste movimento, onde fazemos a interlocução com a família e a devolutiva do processo com os professores da sala de aula comum”. Observou-se no relato da professora a importância do diálogo, entendimento, entre toda comunidade escolar (alunos, professores, gestores e funcionários), dessa forma irão desenvolver da melhor forma possível uma prática inovadora inclusiva.

Em suma, entendemos por meio das palavras dos professores, que todas as ações pedagógicas realizadas para e com o aluno tem como norte o seu PDI, o qual é um instrumento elaborado, avaliado e reavaliado pela equipe da SRM bimestralmente ou sempre que necessário, conforme as necessidades educacionais do aluno, esse documento funciona como orientador na organização das intervenções/e ou práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com o aluno pelos professores da SRM. Partindo desse princípio, se faz necessário à descrição do atendimento que o educador físico realiza com GPM as terças e quintas-feiras.

Então, diz professor: “como eu estava falando a prática pedagógica que faço com GPM, objetiva promover o desenvolvimento global nos aspectos de ordem física, mental, afetiva, visando à coerência com suas necessidades educacionais”. Nesse momento, interrompo sua fala e pergunto se ele pode relatar quais atividades serão aplicadas nesse bimestre com o aluno. Ele prossegue sua explicação: “como eu ia lhe dizendo, iniciamos o ano letivo agora, ainda estou ministrando as atividades elaboradas no último PDI, pois quando o aluno retorna de férias fazemos uma reavaliação de todo o seu processo de aprendizagem, e acredite, muitos regredem, precisando recomeçar novamente. Mas, lhe afirmo que temos conseguido muitos avanços com esse garoto”, diz o professor com satisfação. Continuou o professor: “as intervenções que estou realizando com o GPM, são para desenvolver a coordenação motora grossa e melhorar sua afetividade, esse garoto quando chegou aqui rejeitava qualquer tipo de toque, não gostava nem que segurássemos em sua mão. Hoje pela manhã só tenho o GPM para atender, então dá tempo relatar as práticas mais significativas realizadas com ele ao longo do ano passado, utilizando a Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) de Rosa Neto (2002)”.

Antes de o professor iniciar o relato da prática aplicada com o aluno, faço uma interferência a sua fala, pedindo-lhe que comece explicando o que é a EDM, porque a utilizou como recurso e como a aplicou com o aluno. Ele concorda em seguir esse roteiro para explanação, relatando: “veja bem, o nosso desenvolvimento psicomotor caracteriza-se no resultado das inúmeras experiências que vivemos e das relações com o meio externo. Então, as aquisições são frutos de uma maturação orgânica progressiva e também das experiências do ser humano em relação ao seu meio social. Da mesma forma acontece com a pessoa que tem deficiência, contudo, devido à possibilidade de ocorrer algum atraso em seu desenvolvimento global e a possível falta de estimulação no momento adequado, geralmente a pessoa com deficiência apresenta também algum déficit secundário que pode ser de ordem motora, afetiva ou social, pois tanto a maturação orgânica como a interação com o meio se processam abaixo do esperado”.

Continua o professor relatando sua percepção sobre o aluno: “isto é facilmente percebido no comportamento do GPM, como ele tem DI Severa, suas funções perceptivo-motoras são bem maiores, apresentando vários comprometimentos psicomotores como: falta de ritmo em alguns gestos, inadequação postural, ou seja, incoordenação motora para realizar tarefas do cotidiano”. No entanto a professora relata: “mas, após os atendimentos conosco aqui no AEE, ele vem demonstrando grandes avanços em seu desenvolvimento motor e afetivo”.

Complementa o professor: “sobre as primeiras avaliações realizadas com GPM, quando ele iniciou com a gente, foram investigadas suas condições motoras relacionadas ao conhecimento corporal, para isso recorri a EDM, que você me perguntou o que era”.

A EDM é um instrumento elaborado por Rosa Neto (2002) “com o objetivo de realizar uma avaliação psicomotora nas crianças abrangendo um conjunto de provas muito diversificadas e de dificuldades graduadas com o intuito de mensurar o desenvolvimento motor delas”. Logo, o professor explica: “por meio desse instrumento podemos identificar as características próprias do desenvolvimento de cada pessoa”, como por exemplo: “se existem atrasos no desenvolvimento motor e perturbações de equilíbrio, coordenação, lateralidade, agilidade, sensibilidade, esquema corporal, estrutura e orientação espacial, grafismo, afetividade etc.”.

Em seguida descreve como faz a avaliação do aluno utilizando como estratégia pedagógica uma dinâmica: “iniciamos a primeira avaliação para observar quais conhecimentos ele tinha do próprio corpo e seu equilíbrio ao andar, ou seja, apliquei um exercício para observar sua coordenação motora global e equilíbrio estático, visto que ele tinha muita dificuldade para ficar de pé e andar. Para isso, comecei aplicando o primeiro teste para equilíbrio estático. Colei

uma fita gomada no chão, formando uma reta de 3m de comprimento, o objetivo dessa prática foi avaliar o domínio e a capacidade de permanecer numa postura ereta; pedi para ele pisar, colocar o pé e caminhar sobre a fita, observei que ele não compreendia meus comandos, pois não sabia o que era pé; em seguida pedi para que segurasse minha mão, ele apenas me olhava; peguei em sua tentei fazer com que ele andasse sobre a fita, mais andou cambaleando mesmo segurando em sua mão. Ou seja, nessa primeira avaliação observei que o aluno não tinha conhecimento das partes do corpo, tinha muito desequilíbrio motor, pois, mesmo com minha ajuda ele deslocava os membros inferiores com muita dificuldade, apresentava vários comprometimentos de estruturação psicomotora”.

Muito empolgado ao relatar suas ações, prossegui o professor: “na segunda avaliação, o teste aplicado foi para observar sua coordenação motora ampla, para realizar essa prática utilizei como recurso, três bambolês de cores diferentes para chamar sua atenção, visto que o bambolê é um brinquedo atrativo e pode ser utilizado de várias formas. Coloquei os três bambolês no chão com o espaço de 20 cm de um para o outro. Quando ele chegou fiquei esperando sua reação, não percebeu os bambolês, ficou parado segurando minha mão. Conversava, explicando o que íamos fazer, naquele dia, ele apenas me olhava, escutando, mais não entendia o que eu lhe falava, fiquei me perguntando, porque aplicar um teste a essa criança se ela não sabe nem porque está aqui. Mas, continuei, mostrei os bambolês, fiz várias vezes o exercício para ele observar, depois me agachei, abri seus braços, segurei em sua mão, levei até os bambolês, em seguida falei, GPM coloque o pé dentro do bambolê, ele apenas me olhava, não mostrava nenhuma reação, depois de muita tentativa sem êxito, tivemos que fazer o exercício juntos, pois naquele momento, ele não sabia nem o que estava acontecendo. Enfim, esse dia foi muito importante no processo avaliativo de GPM, constatei que ele não sentia vontade de fazer nada, mesmo com muito estímulo, e ainda, não emitia nenhum som, a única reação dele foi quando peguei em sua perna para ultrapassar o bambolê, nesse momento, ele reagiu me beliscando com muita força querendo me morder”.

Por meio dos relatos do professor, entendemos que para uma criança ter consciência de parte do seu corpo ela precisa receber muito estímulo, principalmente se é uma criança com deficiência, pois as bases da educação psicomotora são essenciais para um melhor nível de desenvolvimento das capacidades intelectuais tão exigidas na escola e na sociedade.

Nesse sentido, segundo Rosa Neto (2002, p. 35),

quando falamos em desenvolvimento motor podemos fazer algumas ligações com a avaliação, a comparação, o resultado e o diagnóstico. Pela avaliação é possível saber qual o estágio motor inicial que a criança se encontra, podendo assim identificar

possíveis deficiências e realizar comparações, obtendo um resultado que nos permite classificar com segurança algum tipo de diagnóstico.

Observa-se, portanto, na fala do professor a importância da aplicação dessas práticas que a psicomotricidade envolve no processo avaliativo do aluno, objetivando se obter um diagnóstico mais próximo possível da sua realidade.

Paramos um pouco, enquanto isso o professor foi verificar se GPM já havia chegado, retornou dizendo que o aluno estava demorando, enquanto aguardávamos sua chegada continuamos nossa conversa. Continuando disse o professor: “agora vamos para terceira avaliação, após analisar as duas práticas realizadas ficaram a refletir que práticas adotar na terceira avaliação com o GPM, pois preciso aplicar o teste para observar sua coordenação motora fina e a viso motora, nesse contexto é necessário elaborar uma atividade prazerosa que favoreça fazer essas duas observações sem que o deixe muito agitado, nervoso. Utilizei um recurso que tinha como estratégia a água, a qual ele vai reconhecê-la durante o desenvolvimento dela. O nome dessa atividade é “Esponja”, O objetivo dessa prática é desenvolver a coordenação motora fina, viso-motora, esquema corporal e melhorar o tônus muscular dos membros superiores, no caso, braços e mãos. A atividade é desenvolvida utilizando uma bacia com água e várias esponjas coloridas, com texturas/dureza diferenciadas. Antes de pedir para aluno fazer a atividade, deixei tudo preparado em cima da mesa, quando ele chegou conversei, explicando que íamos brincar com uma coisa bem legal”.

Disse o professor com satisfação: “então o levei até a mesa, onde o material já estava preparado e comecei a brincar sozinho, enquanto isso, ele me olhava, continuei brincando com as esponjas retirando-as da água e espremendo em outra bacia até que escorresse toda água, fiquei observando as reações e curiosidade dele, até que ele se aproximou devagar e ficou apontando. Coloquei as esponjas na água, em seguida segurei suas mãos, repeti toda ação junto com ele, parei e disse agora você vai fazer sozinho. Continuei insistindo, pedindo para que ele repetisse minha ação. GPM, colocou a mão na água devagar e ficou me olhando, repeti o que ele tinha que fazer, depois de alguns minutos GPM, mexeu na água, mais não retirou as esponjas, depois não quis mais continuar com a atividade se dispersando. Avaliei esse momento como positivo, embora sua participação tenha sido pequena, percebi sua reação como avanço, isso mostra que ele me escutou, visualizou o que eu estava fazendo e ainda melhor tentou repeti-la. Observei nesse processo a dificuldade que o aluno apresenta sobre as habilidades em coordenar os movimentos de mãos e braços com a percepção visual, além da capacidade de concentração”.

Diante do exposto é importante ressaltar o que Rosa Neto (2002, p.15) definiu sobre a motricidade fina, como sendo “o transporte da mão para um alvo termina pelo ato de agarrar o objeto, o que representa uma das atividades humanas mais complexas”. Isso implica na compreensão de movimento organizado e integrado em função das experiências vivenciadas pelo GPM nessa atividade mexendo na água, adquirindo sua execução de uma forma resultante conforme suas características e particularidade. Nos fundamentos da defectologia de Vygotsky, é abordada a relação entre o defeito e a compensação, tratando-a como teoria da super compensação, servindo de base psicológica relacionando a teoria e a prática pedagógica de crianças com deficiência. Cujo teor é: “Todo o defeito cria um estímulo para elaborar uma compensação. [...] junto com as deficiências, estão dadas as forças, as tendências, as aspirações a superá-lo ou nivelá-lo” (VYGOTSKY, 1997, pp. 14-15).

Percebi que sobre essa perspectiva, novas possibilidades se abriram ao professor quando ele percebeu que seu aluno mesmo diante de sua deficiência e limitações, conseguirá reagir a sua debilidade, após receber estímulo, suas dificuldades podem se transformar em força de vontade e atitudes, o que em certo sentido é positivo.

Nossa conversa fluía de forma prazerosa ouvindo as declarações sobre a prática do professor, mais tivemos que interromper, pois meu personagem de investigação para aquele momento havia chegado. Novamente sua mãe o trazia na cadeira de rodas, e o professor logo falou para ela (Figura 6): “a Sra. tem que esquecer essa cadeira de rodas, trazendo o GPM andando, ele consegue andar, precisa insistir, só assim ele vai acostumar e desenvolver seu tônus muscular dos membros inferiores”.



Figura 6– Aluno AEE acompanhado pela mãe e pelo Educador Físico.Fonte: Autor da pesquisa, 2018.

“Essa ação vai ajudar também com o nosso trabalho, o que acha GPM? Ele olha para o professor, e o PT lhe pergunta, lembra-se da professora Sônia? Ela esteve aqui outro dia com você e a PM. Ele olha para mim. Professora, a prática de hoje é para demonstrá-la os grandes avanços alcançados com esse garoto no decorrer do ano passado”, salienta o professor.

Continua o professor: “e para fazer essa reavaliação vou utilizar o mesmo recurso que usei no primeiro bimestre do ano passado. A atividade é para observar o esquema corporal por intermédio dessa vivência/prática, utilizando como recurso o ‘bambolê’, O objetivo é observar a evolução da coordenação motora ampla, esquema corporal, a orientação espacial e temporal, o equilíbrio e o tônus muscular de GPM”. Perguntei onde eu poderia ficar para não desconcentrar o aluno, ele disse: “você vai me ajudar a aplicar a atividade junto comigo, vamos perceber a reação dele diante de uma pessoa estranha fazendo a mesma coisa que ele. Vamos GPM, garoto esperto, mostre a professora, que você consegue”, disse o professor.

Então o professor me pediu que eu segurasse o bambolê (Figura 7), e pede ao GPM vamos junto comigo, o PT veio engatinhando em direção do bambolê para passar por dentro do bambolê e o garoto imitou o professor.



Figura 7 – Aluno do AEE com a professora Sônia, observação participante.

Fonte: Autor da pesquisa, 2018.

Depois o PT colocou o bambolê na cintura e outras partes do corpo, como pescoço, braço, ficamos então, a observar suas reações, o garoto se aproximou de mim, pra eu fazer a mesma coisa com ele. O PT descreve para mim passo a passo como será a atividade que ele vai

desenvolver com o aluno: “vou colocar três bambolês alinhados lado a lado no chão, andar com a perna esquerda no bambolê esquerdo e a direita no bambolê direito. Ainda com os bambolês no chão pular com os dois pés de um bambolê para outro. Com um bambolê somente pular para dentro e para fora. Brincar com o bambolê na mão, rodando-o como se fosse um volante. Passar o bambolê pelo corpo inteiro a começar pela altura da cabeça. E agora observe as reações do garoto”. Ficamos felizes com as atitudes de GPM em querer repetir tudo o que o professor fazia: “hoje está sendo um dia de muitas surpresas disse o professor”. Durante 50min o aluno tentou repetir a sua maneira todos os movimentos que o professor fazia (Figura 8).



Figura 8 – Aluno do AEE em aula com o Educador físico do AEE.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Perguntei ao PT, o que ele havia notado sobre o desenvolvimento do aluno, respondendo: “professora isso significa que a prática psicomotora realizada no AEE possibilita aquisições importantes, favorecendo o desenvolvimento de qualquer criança até mesmo daquelas que apresentam algum tipo de atraso ou disfunção cerebral, como no caso de GPM”. Após o desenvolvimento dessas atividades aplicadas ao aluno, ficou evidente que as condutas psicomotoras, quando bem estimuladas, podem proporcionar o fortalecimento da personalidade, autoconfiança, autocontrole e autoestima, devendo, portanto, ser trabalhadas no sentido de aprimorar as potencialidades desses alunos.

Sobre a prática aplicada para observar a evolução do esquema corporal do aluno, esta pode ser definida no PDI como a chave de toda organização psicomotora dele, pois a elaboração do esquema corporal segue as leis da maturidade céfalo-caudal e próximo-distal (ROSA NETO,

2002). No processo de ensino e aprendizagem esse esquema corporal está voltado para as especificidades de cada aluno sendo que tal elaboração deve se respeitar suas dificuldades e habilidades. Deste modo, segundo Rosa Neto (2002) atividades relacionadas a esta valência, devem ser utilizadas no âmbito educativo para colaborar na formação/organização da personalidade da criança. Assim essa habilidade para o autor é estruturada por intermédio das relações construídas com o meio, ou seja, por meio das experiências.

Portanto, ficou claro nessa observação, que a ação sobre o meio social e a resposta que este meio emite ao indivíduo em consequência desta ação, determinarão a forma de ser de cada pessoa. Nesse sentido, Vygotsky (1989), definiu que o ser humano realiza a autoconstrução do conhecimento por intermédio da interiorização da realidade, e quando esta acontece, a pessoa realiza a comparação com sua experiência social, cultural e histórica, redimensionando o conhecimento de acordo com estes aspectos.

Nesse contexto, aplicar testes e provas psicomotoras aos alunos com ou sem deficiência contribui para avaliarmos se eles estão com o desenvolvimento psicomotor adequado as suas características, a sua realidade e se não possuem alguma dificuldade motora, afetiva que possa estar dificultando o crescimento deles. Pois observar, conhecer e registrar as habilidades psicomotoras dos alunos com ou sem deficiência é muito importante para o professor, pois como disse Rosa Neto (2002, p. 27):

O padrão de crescimento e de comportamento motor humano, o qual se modifica através da vida e do tempo, e a grande quantidade de influências que os afetam, constituem fomento para diferentes teorias científicas e sustentam a evolução de estudos que se caracterizam pelas técnicas de pesquisa e pelos meios utilizados na obtenção de dados, os quais são elaborados e discutidos como forma de elucidar os diferentes caminhos que perfazem a existência do homem e sua evolução física, orgânica, cognitiva e psicológica.

Ensinar alunos com deficiência a utilizar o próprio corpo como ferramenta a ser explorada e a se desenvolver, é de fato muito importante para a aquisição de novas competências socioeducativas, mas sempre respeitando e ressaltando que todos, inclusive os próprios alunos, possuem limites. Com relação às práticas desenvolvidas com os alunos se faz necessário que sejam registradas no PDI, para que os professores conheçam a capacidade psicomotora ou dificuldade funcional, para trabalhar com eles em todos os sentidos, durante o processo de aprendizagem.

Assim, uma das finalidades básicas das práticas psicomotoras direcionadas ao ensino inclusivo é oportunizar que alunos com deficiência desenvolvam suas habilidades, aprendam a

se conhecer, tornando-se autônomos, levando-os a interagir e socializar-se no contexto em que se encontram inseridos.

### **7.1.3 Prática pedagógica inclusiva da Professora PA no AEE em Sala de aula**

No dia 19 de março de 2015 uma quinta-feira, 13h30min chego à escola nesta 9ª visita (Apêndice P), farei observação da prática pedagógica inclusiva da professora PA com uma aluna que tem PC. O ritual de acolhida, já tinha acontecido e os alunos já se encontravam em suas salas, inclusive a aluna MA. Dirigi-me a SRM onde fui recebida pela PA, a qual me comunicou que observação acontecerá em três ambientes no AEE, na sala de aula comum e ambiente escola. Como ela é a professora do AEE que acompanha a MA desde quando chegou à escola, sempre que a aluna precisa de um suporte na sala aula comum os professores pedem sua ajuda, hoje será na aula de Ciências. Mas, antes ir para sala de aula, primeiro a aluna MA vem para AEE, para a professora orientá-la a fazer uma pequena pesquisa sobre uma horta na escola, a qual tornará o ambiente escolar autossustentável, esse é o tema da aula de Ciências. A professora explica: “essa pesquisa era para ser feita em casa, mais a aluna não tem computador adaptado as suas limitações, então ela utiliza o computador durante o AEE como ferramenta de estudo para escrever, pesquisar, enfim é um recurso que a SRM oferece para facilitar todo o processo de aprendizagem dos alunos”.

Pergunto-lhe se a aluna só utiliza o computador na aula de ciência, respondendo: “não, utiliza em quase todas as aulas”. Pergunto ainda quem dá o suporte à aluna em seu cotidiano, já que ela, a professora, não pode estar na sala de aula todos os dias. Logo, ela informou que já orientou aos professores, como utilizar esse recurso para auxiliar a aluna em suas tarefas, mas que às vezes não dá tempo de eles centralizarem uma atenção individualizada a aluna. Afirmando que: “quando precisa de abordagem explicativa, inserção de novos conteúdos, nós é que fazemos durante o AEE, temos essa função de auxiliar e assegurar o processo de ensino aprendizagem a aluna na sala de aula comum e ambiente escolar para que ela se sinta incluída”. Questiono a professora, quem auxilia a aluna em outras tarefas e em sua locomoção na escola, ela responde: “a aluna tem uma cuidadora escolar a qual faz o acompanhamento em sua locomoção pelas dependências da escola, auxilia em seu aprendizado ao copiar os conteúdos, ler e escrever, pois a aluna, não tem autonomia motora para essa função”.

Ainda que, seja uma política pública fundamental ao processo inclusivo, o atendimento especializado é realizado na sala de recursos, no turno contrário ao do ensino regular, limitando-se ao desenvolvimento de outras atividades. Por isso, sentiu-se a necessidade de um

profissional, neste caso o cuidador, que acompanhe e auxilie o aluno em sua rotina diária, e assim amenizar suas dificuldades enfrentadas, em seu cotidiano escolar.

Conforme (BRASIL, 2008, p. 3),

Na área da educação, sob a perspectiva da educação inclusiva, faz-se necessária a disponibilização de suportes como a oferta de equipamentos e ajudas técnicas, incluindo - se aí a contratação de Cuidadores como forma de viabilizar a iniciativa e continuação destes alunos que apresentam necessidade de auxílio na alimentação, na higiene, para vestir - se e outras, na rede de ensino.

Sendo assim, torna-se explícita a função da professora que atua no AEE em oferecer aos alunos acompanhados por este serviço aquilo que é específico às suas necessidades educacionais, auxiliando-os na superação das limitações que dificultam ou os impedem de interagir com o meio, relacionar-se com o grupo classe, participar das atividades, ou melhor, de acessar os espaços, os conteúdos, os conhecimentos que são imprescindíveis ao processo de escolarização.

Conforme o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b), que dispõe sobre o AEE destaca, dentre outros objetivos propostos, a elaboração e utilização de recursos que respondam aos ajustes necessários para a efetiva aprendizagem dos alunos com deficiência. Vimos que a lei é bem clara, percebo que nesta escola todos os profissionais fazem o possível para cumpri-la.

Continuamos com nossa conversa esclarecedora sobre as ações desenvolvidas na execução de sua prática, percebo também o carinho que a professora tem pela aluna MA, aproveito e pergunto qual o horário vamos para sala de aula, e ela responde: “após o intervalo, pois as aulas de ciências acontecem no 2º tempo após o recreio. Hoje tenho o primeiro horário (50min) para lhe responder/explicar sobre nosso trabalho com MA, ela fala sorrindo, você tem sorte, pois o aluno deste horário faltou”. Deste modo, peço que ela relate um pouco sobre a aluna MA.

Então a professora relata todo o histórico da referida aluna: “MA estuda nesta escola desde os oito anos de idade, onde foi matriculada no 2º ano do Ensino Fundamental I, atualmente está com 14 anos, cursando o 6º ano do ensino fundamental II, já era para estar cursando o 8º ano, mais durante esse tempo ela repetiu o 4ºano e o 5ºano, a pedido dos pais, eles acharam melhor, pra que MA desenvolvesse mais a leitura e escrita. Quando chegou a escola ela foi indicada para o AEE tendo como queixa PC (Paralisia Cerebral). Convidamos a família para entrevista familiar, esse é um procedimento inicial, após recebermos indicação de um aluno para o AEE”.

Segundo relatos da professora, durante a entrevista com a mãe da aluna, ela explicou que a causa da deficiência da filha se deu porque ela teve eclampsia<sup>8</sup>, ocasionando nascimento prematuro da filha, a qual nasceu com (6 meses), pesando 720g. Após seu nascimento a criança precisou ficar internada na Unidade de Tratamento Intensivo (UTI) Neonatal por seis meses para ganhar peso e resistência. Acrescenta a professora: “no decorrer da entrevista percebe-se a frustração da mãe por ter uma filha com deficiência, ficou claro que mesma ainda não superou a fase do luto, pois, só assim ia aprender a perceber os avanços, as conquistas da filha a cada obstáculo. Apesar de a mãe trabalhar como professora numa SRM fazendo AEE em outra escola do município”.

Continuando ainda sobre as especificidades da aluna, ela complementou: “MA não possui autonomia na execução de suas AVDs, por isso precisa de um profissional de apoio em casa e aqui na escola”. Pergunto se posso ver o laudo da aluna, ela me entrega sem nenhuma objeção. Observo que o laudo da aluna afirma PC, uma lesão neurológica ocorrida durante a fase de desenvolvimento do sistema nervoso, antes do nascimento. A professora complementa: “a aluna é acompanhada pelo Centro de Reabilitação (SARAH) na área neurológica e ortopédica e no CIRM, o qual oferece diversos atendimentos nas áreas de Fisioterapia (respiratória, neurológica e neuropediatria), ela faz tratamento nesses dois centros para amenizar seus problemas respiratórios, silanorreia, e outras complicações de saúde. Segundo a professora apesar da não aceitação da deficiência da filha, os pais são comprometidos com a educação e tratamento clínico dela, pois estão sempre buscando o melhor para favorecer o processo inclusivo da filha seja na escola ou sociedade”.

A Professora revelou que a aluna faz o AEE desde que veio estudar na escola, o qual tem contribuído bastante na sua aprendizagem, pois ela não é acometida por nenhuma disfunção cognitiva, mas apresenta limitações físicas, utiliza cadeira de rodas, e não se comunica ou escreve de forma convencional. Por isso, são utilizadas no processo de ensino e aprendizagem da aluna, adaptação curricular, ferramentas, recursos como computador, lápis adaptados, entre outros, pois de acordo com o decreto 5.296 de 2004 o qual define no art. 61:

Para os fins deste Decreto, consideram-se ajudas técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoa, total ou assistida (BRASIL, 2004).

---

<sup>8</sup>A hipertensão arterial específica da gravidez recebe o nome de pré-eclâmpsia e, em geral, instala-se a partir da 20ª semana, especialmente no 3º trimestre. Pesquisado em: [www.drauziovarella.com.br](http://www.drauziovarella.com.br)

Conforme relatos da professora, observamos que MA tem uma rotina normal, como qualquer outra aluna/adolescente, participa de todas as atividades na sala de aula comum, escola, eventos individuais ou em grupo: “chegou o momento de pegá-la na sala, vamos lá, perguntou ela”. Pergunto se ao retirá-la da sala nesse momento, não irá prejudicá-la nessa disciplina, logo ela responde: “quando fazemos a interlocução e planejamento com os professores acertamos todos esses detalhes, sobre a retirada dos alunos da sala de aula comum, pois esse procedimento só ocorre fora dos horários dos atendimentos quando há uma necessidade complementar, relacionada aos conteúdos de atividades extraclasse dos mesmos”.

Dirigimo-nos até a sala do 6º ano, onde se encontra a aluna, ao chegar a professora PA entra, explica a professora da disciplina de Artes porque vai precisar levar a aluna MA para o AEE, a professora diz: “leva a TA também (outra aluna com deficiência), ela não fez a pesquisa ainda”, levamos as duas para a SRM. Percebo que a aluna TA tem DI (Deficiência Intelectual). A professora PA me confirma: “ela tem DI Leve, faz AEE em outro horário, acompanhada pela professora MA do AEE, mais quando é preciso, eu também atendo”.

Ao chegar à SRM a PA me apresenta as alunas, olham para mim e dão sorriso, logo se dirigem para o espaço de AEE, a PA pergunta o que elas vão pesquisar, então MA explica com detalhes, sua fala pesada e arrastada, mais se consegue entender, a outra aluna TA só confirma. A professora não tem dificuldade em entender o que MA estava falando, pois já convive com a aluna há muito tempo. Depois de escutá-las, ela explica o conteúdo de Ciências, e a importância de ter uma horta na escola e como vão plantar as hortaliças, pois os canteiros já foram construídos semana passada. Em seguida, a professora abre o um arquivo com um livro manual, chamado ‘Horta para as escolas’, e faz a leitura dos conceitos mais importantes relacionando com o dia a dia. Em seguida, pergunta se entenderam e elas dizem que sim, MA diz: “parece com o que o professor já explicou”, e a Professora, diz: “ótimo”.

A explicação de conceitos sobre os conteúdos aplicados aos alunos relacionando com dia a dia é muito importante na compreensão deles, nesse sentido Vygotsky (2008) afirma que até mesmo para que se efetive uma compreensão de alguns conceitos científicos, é preciso antes trabalhar os cotidianos com a criança.

É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. Por exemplo, os conceitos históricos só podem começar a se desenvolver quando o conceito cotidiano que a criança tem do passado estiver suficientemente diferenciado – quando a sua própria vida e a vida dos que o cercam puder se adaptar à generalidade elementar ‘no passado e agora’: os conceitos geográficos e sociológicos devem se desenvolver a partir do esquema simples ‘aqui e em outro lugar’. Ao forçar a sua lenta trajetória

para cima, um conceito cotidiano abre caminho para um conceito científico (VYGOTSKY, 2008, p. 136).

Em seguida, a professora acessa um vídeo na internet intitulado “Educando com a Horta”, onde passa para as alunas assistirem, observa-se o quanto a aluna MA é curiosa, interessada, elas assistem atentamente. Logo após, a professora pergunta se entenderam o vídeo, responderam, sim, “mas o nosso canteiro é diferente”, disse a aluna TA, a professora elogiou a percepção da aluna, em seguida ela explicou-lhes que cada lugar tem um jeito de fazer, o mais importante é que vocês vão aprender a plantar e cuidar de uma horta. Ou seja, esse momento de interação e mediação da professora com as alunas no uso das TICs e ou TA (Tecnologia Assistiva) durante o AEE faz a diferença no aprendizado delas, despertando a curiosidade, interesse e vontade em fazer igual. Elas pedem para professora salvar o conteúdo no computador (Figura 9), após 30min ela retorna com as meninas para sala de aula. A PA me relata que as alunas são bem dedicadas, esforçadas e participativas.

Nesse contexto, o uso de recursos simples da Tecnologia Assistiva (TA), pode contribuir para promover conhecimento à inclusão mais efetiva das alunas possibilitando-as autonomia em relação ao processo de aprendizagem.



Figura 9 – Alunas do AEE em processo de aprendizagem. Fonte: Autor da pesquisa, 2018.

Quando percebemos chegou o horário do recreio, a PA me convida para irmos ao pátio. Ela diz que aluna MA adora ficar brincando com os colegas que a trazem no pátio. Ao chegarmos ao pátio, a MA estava lanchando, em seguida, uma colega a levou para brincar de bola com os outros, ela estava tão feliz, parecia não ter nenhuma limitação. Ficamos observando de longe enquanto a professora me relatava que os alunos a tratam muito bem, sem preconceito

ou rejeição. O tempo passou rápido, logo, o sino toca pra retornarem a sala de aula, os colegas ajudam MA levando-a de volta a sala de aula.

Ao observar essa relação de amizade entre eles percebemos o quanto o recreio é importante para interação e socialização entre os alunos, na escola, pois é neste momento que a inclusão ocorre de forma mais espontânea e natural, segundo Stainback e Stainback(p.11, 1999) a escola “é um lugar do qual, todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas”, por isso percebo que não será apenas na lei que o processo inclusivo realmente acontece, e em uma sala de aula comum, é preciso mais, então o momento lúdico é um meio de contribuir para que o processo de inclusão aconteça de fato.

Quando terminou o recreio nos dirigimos até a sala de aula novamente, dessa vez para aula de ciências, a professora do AEE chama o professor de Ciências até a porta, me apresenta, e pergunta-o: “a professora pode assistir à aula juntamente com MA, pois, ela está observando sua rotina escolar”, ele diz: “é um prazer recebê-las fiquem a vontade”, depois o professor me apresenta a turma, todos respondem seja bem vinda, a professora explica ao professor o motivo da minha presença, ele diz fique à vontade, e não se preocupe todos já estão acostumados com pessoas de fora observando MA durante as aulas.

Em seguida a PA instalou o computador na mesa da aluna, sentei próximo da porta observando, enquanto o professor explicava o conteúdo sobre o ambiente sustentável (construção de uma horta no jardim da escola), a aluna lhe observava atenta, após concluir a abordagem teórica, o professor diz: “agora vou passar a lista das hortaliças, cada um coloca seu nome do que vai querer plantar, estão lembrando que já construímos o canteiro com garrafas ‘pete’, na aula passada, hoje vamos concluir parte do nosso projeto, horta autossustentável na escola. Fiquem atentos as explicações sobre como faremos nossa horta”. O professor se dirigiu a aluna e perguntou: “tem alguma dúvida MA”, ela faz um gesto com cabeça dizendo que não. Nesse momento a MA mostrou ao professor o que havia pesquisado na Internet, o professor parabenizou, elogiando-a. O professor deu seguimento as explicações. Ao observar a empolgação dos alunos, percebemos o quanto é importante uma aula diferenciada na construção dos saberes tornando-o significativos de acordo com sua realidade.

Espera-se que práticas pedagógicas diferenciadas, como por exemplo, a construção de uma horta escolar se torne efetiva no ensino fundamental para diminuir paradigmas existentes entre teoria e prática, no processo de ensino-aprendizagem significativo, onde é possível relacionar o conhecimento científico à realidade do aluno, partindo do seu conhecimento de mundo, proporcionando a aprendizagem significativa para vida. Para Ausubel, a aprendizagem significativa contribuirá para que novas informações possam ser adicionadas aos

conhecimentos que o aluno já possui facilitando assim sua compreensão, provocando assim a modificação nos hábitos e atitudes de alunos do ensino fundamental quanto à percepção que eles possuem da natureza.

Enquanto isso, a PA fica ao lado da aluna verificando o que ela estava escrevendo do quadro, depois em voz baixa, enquanto a aluna escrevia, ela dava orientações no uso do teclado (Figura 10). “Já escolheu o que vai plantar na horta?”, perguntou a PA a aluna. Continuou: “então vamos escrever para mostrar ao professor e pegar as sementes que você escolheu”. Após os 50 minutos de interação com a aluna na aula de ciências, a professora do AEE deixa a aluna MA, com o professor e a turma, pois agora os alunos vão se dividir e discutir como farão o plantio das hortaliças, nesse momento o professor prefere que MA fique com ele e os colegas, sem a professora do AEE, dessa forma, todos vão construindo uma relação de respeito, amizade, tornando-se parte do processo de ensino e aprendizagem inclusivo.



Figura 10 – Aluna do AEE com acompanhamento na sala de aula comum.

Fonte: Autor da pesquisa, 2018.

Fico na sala observando a interação dos alunos durante a divisão das equipes, a conversa com MA segue normalmente, a turma foi dividida em três grupos dos quais MA estava incluída em uma delas. Um dos colegas pediu para ver no computador o nome da semente que ela havia escolhido depois se dirigiu ao birô pegou um saquinho entregou para ela, a qual fica feliz. O professor diz: “agora vamos, pois estamos todos organizados”.

Observei que o professor explanou os conteúdos normalmente, percebi também que ele não utilizou ferramentas ou recursos didáticos na prática pedagógica para fazer a explanação dos conteúdos aos alunos, inclusive à aluna com deficiência. Sua prática pedagógica foi puramente convencional, utilizando uma prática comum, ou seja, uma aula magistral e o

mecanismo de ensino e aprendizagem seguiu o esquema de exposição-escuta-memorização-repetição.

Porém, teve um diferencial utilizado pelo o professor durante as explicações dos conteúdos, as quais foram mais pausadas, onde ele deteve uma atenção redobrada a aluna com deficiência, perguntando várias vezes se ela tinha dúvidas. Pois, ele viu que ela estava fazendo anotações durante as explicações.

Nesse contexto, acreditamos que durante a exposição dos conteúdos o professor fez uma adaptação curricular necessária ao processo de ensino e aprendizagem inclusiva, quando explicou pausadamente os conteúdos, se dirigiu a aluna com uma atenção redobrada, desconsiderando a homogeneidade da turma. Tais mudanças são extremamente necessárias no processo de ensino e aprendizagem aos alunos com deficiência, no caso da aluna com PC, pois ela tem dificuldade de escrever com a mesma rapidez e habilidade que os outros alunos.

De acordo com Stainback (1999) existem diferentes práticas específicas de ensino que podem ser utilizadas pelo professor da sala de aula comum, por exemplo: estabelecer atitudes positivas com os alunos que tem deficiência; facilitar a interação entre os pares/colegas; promover trabalho em dupla ou grupo e valer-se de ferramentas e recursos específicos no caso (computador ou lápis/caneta adaptados) ou pedir ajuda aos professores do AEE para dar o suporte ao aluno, na execução de práticas pedagógicas diferenciadas. Ou seja, na intervenção da aluna como MA, que foi auxiliada pela professora do AEE, a qual ofereceu a Tecnologia Assistiva, um serviço de suporte ao aluno que representa adaptações/adequações curriculares.

Conforme salientou Vygotsky, “é extremamente importante para o desenvolvimento humano o processo de adaptação, por parte do indivíduo, participar das experiências presentes em sua cultura”. Ele destaca também “a importância da ação, da linguagem e dos processos interativos na construção das estruturas mentais superiores” (VYGOTSKY, 1989). No caso o acesso aos recursos oferecidos pela escola, tecnologias, sociedade etc., influencia diretamente nos processos de aprendizagem da pessoa.

Sendo assim, é importante ressaltar que mesmo recorrendo a recursos e ferramentas, como o computador que é importantíssimo para processo de ensino e aprendizagem, permitindo viabilizar a realização de tarefas escolares num sistema de comunicação acessível ao aluno. Acrescento ainda, sempre haverá necessidade do professor para assegurar o uso de recursos, estratégias e serviços diferenciados e alternativos para atender às especificidades educacionais dos alunos com deficiência, no caso os professores do AEE, que contribuem e auxiliam no processo de inclusão deles, tanto na escola quanto na sociedade.

Nesse sentido, observei que o apoio da professora do AEE na sala de aula comum, foi imprescindível seu auxílio ao professor e a aluna que tem comprometimento motor acentuado, sua ajuda técnica facilitou na utilização do computador como caderno eletrônico, pois o mesmo tem máscara de teclado sobreposta, que é uma adaptação para alunos com PC que não conseguem escrever no caderno comum de papel. A TA é um recurso que tem essa finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia à pessoa com deficiência.

De acordo com o art. 13 da Resolução Federal nº 4, de dois de outubro de 2009, são atribuições do professor do AEE:

Ensinar e usar a TA de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; 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 estudantes nas atividades escolares.

Para Mantoan (2008), a percepção de que o trabalho desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais deve transcender esse espaço pela orientação de professores e alunos no uso de recursos que possibilitem a construção de conhecimento, de modo que:

Será no espaço das salas de recursos, que é destinado ao atendimento especializado, na escola, que o aluno experimentará várias opções de equipamentos até encontrar o que melhor se ajusta à sua condição e necessidade. Após identificar que o aluno obteve sucesso com a utilização do recurso de TA, o professor especializado deverá providenciar que este seja transferido para a sala de aula ou permaneça com o aluno, como material pessoal (MANTOAN, 2008, p.133).

Após quinze minutos a professora PA do AEE retorna a sala, pois seguiremos para o segundo momento da aula de ciências, que será a aula prática na horta, onde os alunos irão complementar os conhecimentos apreendidos durante a aula teórica. O professor, explica passo a passo como os alunos vão fazer quando chegarem à horta pede para que eles não façam barulho na galeria para não atrapalhar os outros alunos que estão em aula, “agora podemos ir”, diz o professor aos alunos, um colega sai na frente empurrando a cadeira de rodas de MA, eu e a PA vamos seguindo os demais. Pergunto aos professores se a atenção dos alunos com a MA é sempre assim, eles dizem que sim, todos tentam ajudá-la da melhor forma possível. A professora do AEE diz: “desde quando foi matriculada nesta escola nunca presenciei uma cena de rejeição ou preconceito com MA”.

Ao chegar à horta parte da turma foi plantar sementes de coentro, tomate, pimentão e alface, outra plantou muda de cebolinha, abóbora, abobrinha, quiabo. Os professores da sala de aula comum e AEE explicaram aos alunos que aquele espaço será de responsabilidade do 6º ano, aos quais vão se revezar para aguar diariamente todas as hortaliças, para não morrerem.

Conforme Morgado (2006, p. 9), a horta inserida no ambiente escolar pode ser um laboratório vivo que possibilita o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas em educação ambiental e alimentar, unindo teoria e prática de forma contextualizada, auxiliando no processo de ensino aprendizagem e estreitando relações por meio da promoção do trabalho coletivo e cooperado entre os agentes sociais envolvidos.

Aproveito que o professor ficou observando a empolgação dos alunos fazendo o plantio, me aproximo e pergunto ao professor como ele vê essa relação de MA com os colegas, o qual responde: “É uma relação sadia, amigável e melhor todos demonstram atenção, sempre querendo ajudá-la de alguma forma”.

Durante nossa conversa, continuo a perguntar, quais as barreiras encontradas por ele, no processo de ensino e aprendizagem para a inclusão de um aluno com deficiência não só na sala de aula comum, mais na interação com a turma, nas atividades desenvolvidas por eles no ambiente escolar. Respondeu ele: “quando cheguei nessa escola, na primeira semana pedagógica com os professores, antes de começar as aulas, escutei a coordenadora dizer, que tinha recebido mais alunos com deficiência, e percebi a quantidade de alunos com deficiência nas salas de aula, confesso que fiquei um pouco apreensivo. Pensando que não ia conseguir realizar nenhum trabalho com eles, pois era a primeira vez que trabalhava com a inclusão de alunos com deficiência em minhas aulas. Procurei a coordenadora pedagógica, falei para ela como estava apreensivo, pois toda a sala de aula tem alunos deficientes, perguntei para ela, esses alunos aprendem, como iria ensiná-los, tamanha era minha ignorância sobre a inclusão de pessoas com deficiência na escola. Ela me pediu calma, e falou, que na escola tinha a equipe do AEE, que dava suporte, orientando no que fosse preciso no desenvolvimento da prática pedagógica com os alunos que tem deficiência. Acalmei-me um pouco, esse foi o primeiro impacto”, relatou o professor. Acrescentou ainda: “depois a equipe do AEE fez uma reunião conosco, explicaram a função deles na escola para com os alunos e professores, fiquei mais calmo, eles deixaram bem claro que nós temos que aprender a trabalhar de forma inclusiva e a função deles era nos dar suporte, que a SRM não é sala de reforço escolar, nem fazer o trabalho do professor. Então fui aprendendo como desenvolver minha prática, buscando sempre uma didática diferenciada para alcançar a todos, independentemente de ter uma deficiência ou não. A gente precisa estudar um pouco sobre a deficiência dos alunos, aprendi a procurar a equipe do AEE para pedir ajuda e orientação. Hoje a maior barreira que vejo é a nossa mesmo como professor, pois a maioria diz que já estuda demais, ainda tem que se informar sobre a deficiência do aluno, elaborar atividades diferenciadas para atingir todos os alunos e assim fazer a inclusão acontecer em suas aulas e toda escola”.

Pergunto ao professor se na escola existem momentos de estudos, formação ou discussão sobre as necessidades surgidas em sala de aula durante a realização da prática pedagógica inclusiva, e o mesmo respondeu que: “sim, sobre práticas inclusivas o AEE oferece o serviço de apoio complementar sempre que precisamos uma vez por semana durante o planejamento, a equipe também promove encontros bimestrais para esclarecer sobre as deficiências, atividades diferenciadas que podemos desenvolver com os alunos. Com relação a outras temáticas o município oferece formação continuada aos professores mensalmente, as temáticas são bem diversificadas”.

Questionei se ele considerava uma prática pedagógica inovadora o serviço desenvolvido pela equipe do AEE na escola, respondendo: “acredito que sim. Pois nunca trabalhei em nenhuma escola que tivesse esse apoio, orientação que eles oferecem nos planejamentos das atividades e avaliações. Depois que cheguei aqui, aprendi com eles a mudar minha prática/didática, a olhar diferente para os alunos com e sem deficiência. Aqui na escola devo dizer a gente aprende a trabalhar de forma inclusiva, pois estamos sempre promovendo atividades significativas, interdisciplinares que contribua na interação, socialização, fortalecimento de amizade e confiança, entre os alunos, além ampliar o processo cognitivo, social e intelectual, pois através dessas atividades envolvendo os sentidos e adaptada para atender a todos sem distinção, conforme suas capacidades é que acontece a inclusão”.

Indaguei em relação ao desenvolvimento dos alunos com deficiência, se ele acreditava que a sua forma de repassar os conhecimentos está contribuindo no processo de aprendizagem e inclusão desses alunos, afirmando que: “penso que sim, pois aqui nesta escola todas as salas de aula têm um ou dois alunos com deficiência, umas mais graves, outras moderadas, a gente tem que aprender fazer adaptação curricular, mudar nossa forma de trabalhar, buscando sempre promover competências para desenvolver as habilidades deles respeitando suas limitações. Procuro fazer atividades as mais interativas possíveis desenvolvendo projetos baseados na aprendizagem significativa para vida, contextualizada com a realidade de todos. Assim entendo, disse ele. Espero que eu esteja contribuindo, ajudando nessa inclusão”.

Nesse sentido, Mantoan (2003, p.97) define:

A educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa a mais de atender as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e com um meio de assegurar que os alunos, que apresentam alguma deficiência, tenham os mesmos direitos que os outros, ou seja, os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados em uma escola regular.

Observei que a prática pedagógica utilizada pelo professor no ensino de Ciências representou um segmento importante, tendo em vista alcançar propostas pedagógicas

previamente instituídas no processo de ensino aprendizagem inclusivo. E neste contexto de sala de aula comum e AEE que as práticas pedagógicas se compuseram como referências, conduzindo, mas não determinando uma ação dos alunos.

Percebi que o trabalho colaborativo dos professores dentro da sala da aula comum e AEE foi organizado/planejado para promover competências e habilidades dos alunos, com práticas e estratégias diferenciadas (jogos pedagógicos interdisciplinares direcionados as características dos alunos) visando alcançar o aprendizado de cada um respeitando suas limitações. Como defini Leitão:

A pedagogia inclusiva, a pedagogia da diversidade e a pedagogia diferenciada representam, em termos globais, um mesmo corpo teórico de conhecimentos na medida em que contestam a uniformidade dos métodos, dos conteúdos, dos ritmos de progressão, de didáticas e de práticas pedagógicas e organizacionais. Defendem que, para as mesmas aprendizagens, os alunos poderão fazer percursos diversificados de acordo com um perfil evolutivo próprio e um contexto individualizado. (LEITÃO, 2007, p. 229).

Nesse contexto, a Educação Inclusiva força o professor mudar sua prática tradicional, rompendo paradigmas do processo de ensino e aprendizagem valorizando a todos, respeitando as diferenças.

As observações sobre a prática pedagógica inclusivas no AEE, sala de aula comum e ambiente escolar aos professores foram obtidas por via da observação direta na SRM em sala de aula comum, ambiente escolar, espaço de manifestações espontâneas, de possibilidades de efetivação das propostas inovadoras e inclusivas, de formação humana.

Observar precisa atenção, e assim ressaltar algo de um conjunto. Como salienta Lüdke e André, “uma das vantagens da utilização dessa técnica é a possibilidade de um contato pessoal do pesquisador com o objeto de investigação, permitindo acompanhar as experiências diárias dos sujeitos e apreender o significado que atribuem à realidade e às suas ações” (Lüdke e André, 1986).

Assim sendo, durante a observação das práticas pedagógicas realizadas pelos professores do AEE, ficou clara para pesquisadora a postura dos professores no que se referem à prática pedagógica inovadora numa perspectiva inclusiva diante das temáticas desenvolvidas, bem como a visão de educação inclusiva que é passada aos alunos, professores, gestores e toda comunidade escolar.

Os professores do AEE apresentam aos professores da sala de aula comum propostas inovadoras na prática pedagógica dos conteúdos curriculares, baseado num processo de ensino aprendizagem inclusivo, envolvendo não só a construção dos saberes, como também as interações entre professores e os alunos.

Observou-se também que essa prática pedagógica se estabelece sustentada numa concepção particularmente do professor: entrosamento professor-aluno. Essa prática interacionista entre professor e aluno tem lugar decisivo no processo de concretização da educação inclusiva. O que significa dizer que no contexto da prática pedagógica inovadora numa perspectiva inclusiva, professores e alunos são mediadores do processo na construção do conhecimento, o que compõe uma atitude de coerência educativa.

De acordo com Farias (2006, p.175), “depositar credibilidade na inovação [...] é a uma condição *sinequa non* para que o professor se engaje, desenvolva-se e altere sua prática de ensino”. Portanto, é possível assegurar que a prática pedagógica dos professores pesquisados (AEE e sala de aula comum) é voltada para inclusão do aluno, os quais demonstram ser comprometidos em favorecer a aprendizagem do aluno com deficiência ou não. Ficou claro que os professores acreditam que os alunos detêm saberes, competências para desenvolver habilidades de acordo com suas limitações.

Os professores procuram utilizar espaço escolar, recursos e ferramentas didáticas diversas, buscando facilitar a compreensão dos alunos diante das abordagens teóricas e práticas na aquisição dos conhecimentos. Essa transformação na prática pedagógica dos professores, que cuidam de “modificar atitudes, ideias, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas” segundo Sebarroja (2002) e Fino (2006 e 2008), são atitudes consideradas como inovação pedagógica.

Cabe-nos salientar, ainda, que nos contextos pesquisados há muita ação humana, cuidado, carinho e atenção, condição primeira para que qualquer mudança da prática inclusiva venha acontecer.

Portanto, afirma-se que, quanto à prática pedagógica dos professores, no âmbito do AEE, sala de aula comum e ambiente escolar, se constitui numa prática pedagógica inovadora numa perspectiva inclusiva, pois esta inovação promoveu transformações conceituais e positivas na prática docente e no aprendizado dos alunos.

## **PARTE IV - TRIANGULAÇÃO DOS DADOS**

## **8 Resultados dos dados recolhidos no trabalho de campo no AEE.**

Ao analisar os dados, todos os questionamentos propostos para esta pesquisa, foram retomados na tentativa de respondê-los, seguindo as orientações de Lüdke (1986) a qual diz que “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Todavia, nesta pesquisa, optou-se por analisar os dados coletados, no final da pesquisa de campo.

Por isso, utilizou-se no percurso desta investigação a abordagem etnográfica, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação da pesquisa, pois mesma “permite reconstruir os processos e as relações que se configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 2003).

Dessa forma, foram observados os diferentes aspectos relacionados às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da SRM, as quais tem possibilitado o desenvolvimento de aprendizagens significativas de forma inclusiva aos alunos com deficiência. A investigação teve como referencial teórico os seguintes autores, André (2003), Lapassade (1992), Ludke (1986), Macedo (2006), dentre outros, além das conversas com os professores e gestores, coletadas por via de entrevistas, observações realizadas na SRM e no ambiente escolar.

Esta pesquisa teve como objetivo principal investigar as ações desenvolvidas por um grupo de professores da SRM que favorecem o processo de inclusão de forma inovadora no ensino regular dos alunos que fazem o AEE. A análise dos dados coletados envolveu a preocupação com o significado, bem como a descrição e interpretação dos fatos e ações. De acordo com Spradley (1979), citado por André (2003), “a principal preocupação na etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou grupos estudados”.

Dessa forma a pesquisa foi dividida em três procedimentos assim definidos:

- a) observar e descrever as ações metodológicas utilizadas pelos professores do AEE na condução do processo ensino-aprendizagem numa perspectiva inclusiva na construção do conhecimento;
- b) averiguar a natureza dos fatos que interferem na prática pedagógica dos professores do AEE e professores da sala de aula comum e nas suas relações com os alunos e com outros agentes educativos no ambiente escolar;

- c) verificar de que forma as práticas pedagógicas vivenciadas pelos professores do AEE e seus alunos se constituem como inovação pedagógica propagando em todo contexto escolar.

Por isso, a adoção da abordagem etnográfica foi a mais apropriada para essa investigação. Visto que a ela se destaca fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação de pesquisa, e ainda “permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 2003, p.30).

De modo geral, a análise dos dados com base etnográfica, pode ser composta de contexto, de conteúdo e de discurso, neste caso optou-se por dois modelos de análises que muito ajudou nesta pesquisa: a análise das informações, a qual se caracterizou pela prática dialética de conversação, promovida pela pesquisadora, que se tornou a mediadora das questões propostas, promovendo assim uma comunicação dialógica entre os participantes.

Nesse sentido, não se pode negar que foram percebidas no contexto educacional inclusivo, uma avalanche de mudanças, transformações, descobertas e tecnologias, sendo definidas a partir das observações realizadas na pesquisa de campo e, para isso, buscou-se durante a pesquisa, fazer uso do roteiro de observação participante e dos roteiros de entrevistas semiestruturadas. Mas para se conduzir essa entrevista semiestruturada foi necessário, conforme propõe Lapassade (1992), criar um clima de confiança. E análise espontânea (LAPASSADE, 1992) por se acreditar que essas formas de análises são inovadoras e tem sido particularmente útil em outras pesquisas.

Levando em consideração os objetivos da pesquisa, estes foram delimitados a partir das observações realizadas na pesquisa de campo e, para tanto, seguiu-se basicamente o roteiro de observação participante e os roteiros das entrevistas. Para tanto, vale salientar que, nesta pesquisa, as análises dos dados, são de predominância qualitativa e a compreensão detalhada das ações pedagógicas inovadoras, numa perspectiva inclusiva que tiveram significado potencial neste estudo, pois ajudou a pesquisadora entender como diferentes tipos de interações aplicadas durante o AEE contribuem no processo de ensino e aprendizagem inclusivo, vivenciados na prática pedagógica analisada.

## 8.1 Análise interpretativa e reflexiva dos resultados

Na aquisição e desenvolvimento da capacidade de refletir sobre sua prática pedagógica: o professor (a) deve ser capaz de inovar cotidianamente a partir de sua experiência de sala de aula, com o objetivo de aperfeiçoar e desenvolver sua prática de ensino, mediante processos de reflexão e pesquisa da própria ação. (UNESCO, 1993: “Necessidades Especiais em Sala de Aula”).

### 8.1.1 Práticas pedagógicas dos professores do AEE

Ao discorrer sobre a prática pedagógica dos professores do AEE, faz-se necessário uma breve abordagem teórica, levando em consideração a temática em questão.

Na literatura atual, a prática pedagógica é definida e/ou entendida sobre vários aspectos, que influenciam na delimitação de sua abrangência, concebidas por teóricos na área da educação. Dentre eles, Freire (1996), Souza (2009) e Zabala (1998).

Para Souza (2009) a prática pedagógica é uma prática social, de caráter sócio histórico e cultural, que vai além da prática docente e envolve as atividades didáticas em sala de aula, abrange os diferentes aspectos do projeto político pedagógico da escola e suas relações com a comunidade e a sociedade como um todo. Segundo ele a prática pedagógica ultrapassa os espaços da sala de aula e da escola, tendo em vista a formação humana do sujeito.

Nesse mesmo sentido, Freire (1996), diz que a prática pedagógica é *práxis*, porque é prática social, orientada por saberes, conhecimentos e ação. Convém, portanto, salientar determinados princípios freirianos (denominados de saberes), que embasam a prática docente: “não há docência sem discência; ensinar não é transferir conhecimento; ensinar é uma especificidade humana”.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Zabala (1998), afirma que sua “ação se expressa, no microssistema da sala de aula, como *um fazer ordenado*, voltado para o ato educativo”. Sendo assim, a prática pedagógica introduz um método, na ação humana, tornando-se uma ação eficaz, que exige planejamento, interação e avaliação. Cabe ao professor, refletir e reelaborar seu planejamento, pois a prática docente se concretiza, por meio de diversas variáveis, que se inter-relacionam de forma complexa. Zabala acrescenta ainda que (1998, p.16), “[...] a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores e hábitos pedagógicos [...]”.

Baseada nas diversas interpretações sobre a prática pedagógica adotou-se a seguinte definição: a prática pedagógica é uma totalidade, associada à práxis, portanto, é uma prática social e humana, que está ligada ao fazer docente, no espaço da escola e sala de aula.

Assim sendo, cabe esclarecer que análise da prática pedagógica foi realizada em uma escola que oferece o AEE, tendo em vista garantir a inclusão de alunos com deficiência no ensino comum. A prática pedagógica, aqui apresentada, está centrada nas ações desenvolvidas pelos professores do AEE junto a esses alunos, a fim de garantir a devida apropriação de conhecimentos de acordo com suas limitações e habilidades.

### **8.1.2 Práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva e inovadora**

A definição de prática pedagógica inclusiva apresenta-se de forma abrangente e diversificada. O fazer pedagógico inclusivo, necessita usar estratégias de ensino adequadas a diferentes tipos de alunos com deficiências específicas de aprendizagem, que só vem a contribuir para o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo de escolarização, desde a educação infantil até o ensino superior. No âmbito da educação especial numa perspectiva inclusiva, a prática pedagógica inclusiva, foi discutida e assumida a partir de documentos legais nacionais e internacionais, e de forma mais proeminente, a partir da Declaração de Salamanca (1994), ocasião em que foram estabelecidos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.

Para uma efetiva inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, é necessário a participação dos professores do AEE e professores do ensino comum, atuando em conjunto, para a tomada de decisões sobre estratégias e adaptações necessárias para promover o desenvolvimento das potencialidades e o aprendizado dos alunos com deficiência, de acordo com as especificidades de cada um.

Ferreira (2006, p.6): cita que o processo de mudança da pedagogia tradicional (leitura, cópia, exercícios no caderno ou livro etc.) para uma pedagogia inclusiva, pouco a pouco transforma o docente em pesquisador de sua prática pedagógica, pois a nova dinâmica de ensino faz com que adquira habilidades para refletir sobre sua docência e aperfeiçoá-la continuamente. Ferreira acrescenta ainda que o docente aprende a reconhecer o valor e a importância do trabalho colaborativo e da troca de experiências com seus colegas professores, os quais podem contribuir de forma sistemática sobre novas formas de ensinar e aprender, de lidar com velhos problemas e de se desenvolver profissionalmente.

Segundo a autora, a prática pedagógica inclusiva não está centrada apenas no fazer pedagógico, constitui-se também nas inter-relações e interconectividades, que compõem a instituição escolar. Para Ferreira, (2006, p. 12):

[...]. É imprescindível que a instituição educacional fique mais atenta aos interesses, características, dificuldade e resistências apresentadas pelos alunos no dia a dia da Instituição e no decorrer do processo de aprendizagem. Dessa forma, o ambiente escolar precisa se construir como um espaço aberto, acolhedor, preparado e disposto a atender às peculiaridades de cada um.

Dessa forma, entende-se que a prática pedagógica inclusiva significa um conjunto de decisões e ações que se concretizam, diante dos espaços do cotidiano escolar, e no desenvolvimento da diversidade individual e coletiva, a fim de garantir o processo de ensino e aprendizagem dos protagonistas sociais.

Essa prática pedagógica inclusiva torna-se indissociável das relações interativas, afetivas, das intervenções didáticas, da comunicação, do ensino colaborativo e da inter-relação entre o AEE e o ensino comum.

Sendo assim, uma prática pedagógica inclusiva se assegura no fazer diário e contínuo, com metas, objetivos, estratégias de ensino, os quais são desenvolvidos na intencionalidade de agregar novos significados e sentidos no processo de aprendizagem, pautado em valores, e princípios que enaltece a condição de pertencimento dos protagonistas, independentemente das suas diferenças.

Por isso, se tornam inovadoras, pois de acordo com Fino (2010<sup>a</sup>, p. 1), “a inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais”. Para isso o professor precisa refazer suas práticas pedagógicas, repensar suas ações, buscando competências pedagógicas na sua própria prática por meio de uma reflexão sobre ela.

Fino explicita ainda, que a inovação pedagógica acontece no desenvolvimento das práticas, no ambiente em que se processa a aprendizagem, como atitude de ruptura que se realiza dentro de uma realidade. Sendo assim, não pode ser confundida com reformas de ensino, alterações curriculares ou programáticas, pois, em sua natureza, a burocracia educacional impõe a sua doutrina. Por representar uma prática, a inovação pedagógica transforma-se em atitudes pessoais, portanto, não deve ser considerada simplesmente formação continuada de professores, estando amplamente relacionada com um posicionamento individual de reflexão sobre a ação,

criatividade e espírito crítico do professor. Salieta Fino (2010b), a inovação pedagógica é aquela que traz mudanças, transformações do padrão escolar inspirado no modelo fabril.

Com esse enfoque, as contribuições dos autores acima citados são importantes para gerar outra visão sobre as práticas pedagógicas, contribuindo para buscar práticas pedagógicas inovadoras, visto que diante dos novos desafios presentes no contexto escolar e na sala de aula, o conhecimento se transforma a cada instante, tornando-se necessário o desenvolvimento de novos hábitos e de atitudes no assessoramento ao aluno com deficiência.

Nesse contexto, permite-se discorrer a partir das práticas pedagógicas inclusivas dos professores do AEE, sujeitos dessa investigação; bem como as transformações destas ações, nas relações entre os sujeitos, no AEE, no cotidiano escolar e na dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva da inclusão escolar de forma inovadora.

### **8.1.3 Práticas pedagógicas inovadoras no AEE numa perspectiva inclusiva**

Na área da educação especial, a opção política pela construção de um sistema educacional inclusivo vem recompensar um movimento para assegurar a todos, a possibilidade de aprender a administrar a convivência digna e respeitosa numa sociedade complexa e diversificada. Aderir essa inovação trazida pelas políticas públicas e pelo direito incondicional de todos os alunos ao acesso e ao prosseguimento da escolaridade no ensino comum exige a quebra de metodologias e ou práticas pedagógicas tradicionais.

Diante disso, no final de 2011a Política da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, (MEC/SEESP, 2011) reafirma no Decreto nº 7.611/11 que a educação especial deve oferecer e garantir os serviços de apoio especializado e organizados pela instituição escolar.

De acordo com o referido Decreto, os serviços de que trata o Decreto são denominados de AEE, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado de forma:

[...] 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 suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011).

Com esse enfoque, o processo educacional inclusivo é entendido como uma perspectiva ampla de reestruturação da educação, que pressupõe a articulação entre a educação especial e o ensino comum, sendo a função primordial do AEE, considerando a elaboração, a

disponibilização e a avaliação de estratégias pedagógicas, de serviços e recursos de acessibilidade para a promoção efetiva do direito de todos à educação.

## **8.2 Percepções da Diretora da escola sobre ações inovadoras no AEE**

A 10ª visita (Apêndice Q) foi realizada no dia 09 de abril de 2015, pois retornei a escola para a entrevista com a diretora da escola, dessa vez cheguei às 12h40min com a intenção de observar a acolhida aos alunos antes de entrarem na sala de aula. Pergunto ao porteiro se a professora do AEE já voltou do almoço, ele diz não, mais a diretora e coordenadora estão. Peço licença e sigo até a sala do grupo gestor onde encontro a coordenadora pedagógica, ao me ver ela diz “olá seja bem-vinda, as meninas do AEE não chegaram ainda, mais não demoram”. Aproveito para observar a acolhida aos alunos do turno da tarde, e ela diz: “quem vai fazer a acolhida agora é nossa diretora”. Exatamente às 13h a diretora entra apressada e diz pra coordenadora: “já está na hora, pode colocar a música”, então toca a música “Happy de Pharrell Williams”, sigo para a galeria fico de pé encostada à parede aguardando o porteiro abrir o portão, então todos os alunos com e sem deficiência vão adentrando a escola e se concentram no pátio, aguardando a diretora para dar boas-vindas, falar a agenda do dia, após de 10min ela pede pra fechar o portão e segue para o pátio fazer a acolhida, cumprimenta a todos, e diz: “meninos, tenho um comunicado a fazer, amanhã não haverá aula, pois teremos Planejamento Integrado com todos os Professores, para discutirmos sobre o Projeto Institucional - Construindo Aprendizagem Significativa para Vida, segunda-feira, explicarei qual a temática escolhida para desenvolvermos o projeto nesse 2º bimestre”, após concluir sua fala, a mesma disse: “todos podem se dirigir as suas salas seguindo seus professores, primeiro o 5ºano, depois os demais”. Após todos os alunos estarem em sala à diretora ainda se encontrava no pátio, me aproximo e pergunto se ela poderia conversar um pouco sobre o trabalho do AEE, a receptividade dos professores, funcionários, gestores e sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência nesta escola. Ela diz: “tenho que entregar uma prestação de contas ainda hoje a SEDUC, mais enquanto estou preenchendo esses formulários, posso ir lhe respondendo, vamos para minha saleta, lá é apertado, mas tem uma mesa e cadeira extra, fique a vontade”. Realmente o espaço é bem apertado, pois estava repleto de material da escola, como: alimentos, papéis entre outros. Ela disse: “aqui é uma sala que tem alarme e câmeras, por isso guardamos os suprimentos da escola aqui. Mas, vamos lá, o que você perguntou?”.

Dou início ao nosso diálogo de forma bem descontraída, e faço a primeira pergunta: no âmbito de sua gestão se ela percebia que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo grupo do

AEE eram consideradas inovadoras no processo inclusivo dos alunos com deficiência no contexto escolar, respondendo-me: “Referindo-se a gestão do trabalho desenvolvido no AEE, como diretora acredito que sim, pois, observo e acompanho todas as ações articuladas pelo grupo, desde o diagnóstico até os processos de avaliação do aluno em todo o contexto, familiar, clínico e escolar. Considero inovador porque alguns anos atrás a modalidade Educação Especial não oferecia esse serviço tão individualizado aos alunos com deficiência, no sentido de promover atividades didáticas e sociais, as quais tem o objetivo de melhorar o desempenho deles no processo de ensino e aprendizagem. Ressalto ainda, que o grupo atua de forma dinâmica com todos aqui na escola, desde a interlocução com os gestores, professores, profissional de apoio, focado nas ações coletivas dentro de um contexto inclusivo e inovador ao seu público-alvo assistido, envolvendo a todos nesse ambiente escolar”.

A partir do discurso da diretora podemos perceber a importância de uma prática pedagógica compartilhada num paradigma inovador, como define Santos (2007, p. 21):

Para a ação docente no contexto da diversidade, necessário se faz trabalhar com redes de encontros. Encontros de saberes, fazeres, reflexões, metodologias, estratégias de ensino, recursos, perspectivas avaliativas, pois, dessa forma, estaremos nos constituindo sujeitos coletivos. Vivemos o tempo de tradução, isto é, o momento de criar diálogos entre os diferentes conhecimentos e experiências disponíveis neste mundo tão plural e heterogêneo.

Assim, concordamos com Santos que os elementos mencionados por ele acima são primordiais para construção de uma prática inclusiva e inovadora. Prosseguindo com nosso diálogo, pergunto como ela avalia a função do AEE no processo de escolarização dos alunos com deficiência, dizendo que: “convém mencionar que o AEE é um suporte de extrema importância para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e professores, pois contribui de forma processual e continua avançando gradativamente no desenvolvimento de cada aluno”.

Sendo assim, diríamos que esta é uma ação que devia ser adotada não apenas pelos professores do AEE, mas por toda escola que se diz inclusiva que considera cada sujeito como um ser global e não fragmentado, e vem romper com o “[...] paradigma tradicional da educação escolar e busca condições cada vez mais justas e aperfeiçoadas para atender a todos os aprendizes em suas necessidades e peculiaridades” (MANTOAN, 2003, p.5).

De acordo com a visão da diretora, o aluno com deficiência tem potencial para desenvolver habilidades, que muitas vezes professores da sala de aula comum e os familiares não conseguem perceber. E é aí que percebemos a importância do papel dos professores do AEE, os quais se dedicam ao aluno com deficiência, buscando o apoio dos professores da sala de aula comum, oferecendo-lhes de forma inovadora orientação, recursos, suporte e supervisão

em suas práticas pedagógicas para tornar a vida educacional e social dos alunos, mais inclusiva possível.

Dessa forma, pactuamos com Nóvoa (1992), quando diz que a inovação não se decreta, não pode ser pensada como produto, mas como processo, relacionando se ao jeito de ser professor. A visão restrita por parte dos docentes em relação à inovação educacional confirma-se ao serem indagados sobre quais inovações identificam em suas escolas. Reconhecem apenas como inovações o laboratório de informática, a sala do AEE e os recursos multimídias.

No momento seguinte, retomo as questões com ela sobre a receptividade dos professores, gestores, funcionários e alunos diante da inserção dos alunos com deficiência na escola; e a mesma relata: “nesta unidade escolar todos fazem parte desse processo inclusivo, começando pela matrícula, espaço da sala de aula, recreio, AEE, e no dia- a- dia da escola, cada segmento na sua função, conscientes de que os direitos não podem ser negados. Estamos a serviço desta comunidade escolar e cientes que devemos desempenhar o melhor serviço, atendendo a todos com dignidade e respeito. Por isso, nós temos em nossa escola um projeto chamado de CATE – Centro de Atendimento ao Trabalhador e Empreendedor é um serviço de apoio aos pais que estão precisando ingressar no mercado de trabalho, o qual oferta: Cursos online e presenciais; Orientações sobre empreendedor individual; Consultas de vagas de emprego; Encaminhamento para o mercado de trabalho; Qualificação profissional; Oficinas de entrevista de emprego; entre outros. Observamos que após a oferta desse serviço, aumentou ainda mais a credibilidade do nosso trabalho na comunidade. Acredito que a inclusão acontece quando conseguimos levar conhecimento a qualquer indivíduo em todos os contextos educacionais e sociais”.

Diante da nossa conversa, a diretora deixa claro, que o papel de todos os integrantes da escola independente de ter deficiência ou não, é aprender a conviver, a ser tolerante, a respeitar, e principalmente viver em união com o outro. E ainda acrescentou que para conviver em uma sociedade inclusiva é preciso aprender a compreender o outro, estar pronto para participar de projetos comuns a todos. Aprender a perceber que o outro é diferente e saber enfrentar essa diversidade que faz parte da elevação educacional de cada um. Além disso, aprender a lidar com objetivos comuns, no qual todos passarão a fazer parte de uma mesma ação, e poder acompanhar este trabalho aceitando as diferenças individuais, é o que nos torna mais humanos, contribuindo para melhorar a vida social de todos.

Este processo de aprendizagem, sem dúvida, representa um dos maiores desafios da humanidade atualmente. O mundo contemporâneo está repleto de intolerantes gerando conflitos e violência, em oposição à esperança que alguns têm no progresso da humanidade. Sobre isto,

Delors (2012) diz que conviver atualmente é “aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz”(DELORS, 2012, p. 79).

Para concluir nossa conversa, pergunto que avaliação ela faz sobre o seu trabalho na instituição considerando a inclusão escolar. Ela responde de forma natural e descontraída: “procuro desenvolver meu trabalho, enquanto gestora desta unidade, de maneira transparente e objetiva, valorizando as especialidades desta comunidade, procurando garantir os direitos de todos sem discriminação, tornando o processo inclusivo, consciente, humanitário e justo”.

Percebemos em seus esclarecimentos durante nossa conversa, que a diretora incorpora seu papel de atuação no campo pedagógico e social, preocupando-se com a formação da equipe docente, alunos e famílias, vislumbrando possibilidades que venham contribuir efetivamente na prática de ensino aprendizagem inclusiva e inovadora para os alunos com e sem deficiência, e seus familiares, com ênfase em todos os aspectos éticos, morais e sociais, implementados nos conteúdos curriculares, buscando parceria com as famílias nesse processo de transformação e construção da cidadania.

Levando em conta o currículo nacional comum, percebemos que o modelo de gestão adotado pela escola, promove a integração dos alunos com deficiência em todos os sentidos do sujeito, não visando apenas o lado educacional, mas o social e, principalmente, o emocional, para que assim, estes alunos sejam capazes de se envolverem com os outros alunos e também com seus professores. Portanto, integrar é valorizar as características de cada um, para que todos se sintam parte, dentro de uma proposta que inclua e integre os alunos “[...] é um processo que não se reduz a inserção deste ou daquele aluno numa classe regular [...] é processo que não ocorre por decreto ou por modismo” (CARVALHO, 2004, p.158).

Pois, segundo Sousa (2000, p.197), citada por Fino (2009), é do mesmo modo, determinante, não só pelas interações sociais que se desenrolam, mas igualmente pelos laços que estabelece com a comunidade ao entorno, como um organismo social.

### **8.2.1 Percepções da Coordenadora da escola sobre ações inovadoras no AEE**

Para dar continuidade as minhas observações e entrevistas, volto à escola no dia 16 de abril de 2015, as 07h45min da manhã para 11ª visita (Apêndice R).

Ao chegar me dirijo à sala do AEE, onde encontro a PM a qual me recebe com muita atenção. Após conversarmos informalmente, pergunto se vai ser possível entrevistar a

coordenadora pedagógica, ela afirma que sim, pois ela está me aguardando na sala dos professores. Fui ao seu encontro a qual me recebeu muito bem, iniciamos nosso dialogo de forma espontânea e descontraída, falei sobre os objetivos da pesquisa e a importância de sua visão como coordenadora pedagógica diante das práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas pelos professores do AEE e da sala de aula comum às quais contribuem no processo de inclusão dos alunos com deficiência.

Referindo-se ao seu trabalho como coordenadora pedagógica ela diz que está há dois anos nesta escola, e considera que o diferencial nas práticas pedagógicas inovadoras inclusivas se deve ao atendimento individualizado, aplicado ao aluno com deficiência por intermédio do trabalho em conjunto, que envolve os professores do AEE, da sala de aula comum, família e alunos.

Dessa forma o AEE integra a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família para garantir o acesso, visando atender as especificidades e ser articulado com as demais políticas, por meio da garantia de serviços de acordo com as necessidades individuais, assegurando a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino comum, fomentando o desenvolvimento de recursos didáticos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2011a).

Nesta concepção acontece uma série de ações que, indiretamente, se refletem em sala de aula. Dentre eles está o Plano de Desenvolvimento Mensal (PDM), sobre o qual descreve a coordenadora: “nele são planejadas todas as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas pelo o AEE e com todos os colaboradores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do seu público-alvo”.

A coordenadora salienta também que: “antes de colocar em prática o PDM, a equipe do AEE, apresenta ao grupo gestor todas as ações pretendidas, para que analisemos em conjunto todas as possibilidades viáveis”.

A outra ação que também contribui na prática pedagógica inovadora é o PDI do aluno, destaca ela: “que a partir dele os professores do AEE elaboram atividades com base nas necessidades e especificidades de cada aluno, detectadas após sondagem pedagógica realizada pelo grupo de professores do AEE quando o aluno chega à escola, e no decorrer das observações de desenvolvimento diário no ambiente escolar”.

A sondagem ou avaliação pedagógica a qual se refere à coordenadora é realizada pela a equipe que faz o AEE, para auxiliá-los nas observações e análises educacionais, comportamentais e sociais do aluno com deficiência durante seu percurso escolar. No documento do MEC (2006), “saberes e práticas da inclusão: avaliação é utilizada para

identificação das Necessidades Educacionais Especiais (NEEs)”, ela apresenta alguns aspectos da avaliação dos alunos com NEEs, vejamos:

[...] Se prevalecerem as comparações entre resultados obtidos por alunos ou o aluno é comparado com ele mesmo se são feitas análises das habilidades adaptativas, sociais e das competências curriculares dos alunos; O uso de adequações nos processos avaliativos; A avaliação por meio de várias tarefas em diferentes contextos; A comunicação dos resultados aos alunos e familiares. (BRASIL, 2006, pp.59-60).

E o outro fator preponderante relata à coordenadora: “é a interlocução dos professores do AEE com os professores da sala de aula comum, onde são discutidas as adaptações a serem aplicadas sobre os conteúdos que estão trabalhando em sala de aula, os quais precisam alcançar o desenvolvimento de novas competências e habilidades desses alunos”.

A interlocução/articulação entre os professores do AEE e da sala de aula comum favorecendo nas práticas desses profissionais a qual se reflete diretamente no desenvolvimento do aluno com deficiência, conforme Gomes, Poulin e Figueiredo (2010, p. 9) essa prática acontece da seguinte forma:

[...] consiste na organização de situações de aprendizagem nos espaços das salas de recurso multifuncional, bem como na interlocução com o professor do ensino comum. A ação do professor na sala de recurso multifuncional deve centrar-se na atenção aos aspectos que podem potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência, objetivando também eliminar as barreiras que dificultam a aprendizagem desse aluno. Para potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência, o professor poderá usar recursos de baixa e alta tecnologia, selecionar e produzir materiais. O professor do AEE, ao interagir com o professor do ensino comum, obtém informações sobre a frequência, permanência e participação do aluno na sala de aula.

Considero essas práticas pedagógicas inovadoras e de suma importância para dar continuidade em todo o processo de ensino e aprendizagem inclusivo do aluno com deficiência. Neste sentido, observamos que o conjunto de práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE mencionadas pela coordenadora, demonstra claramente que são elaboradas cuidadosamente para os alunos com deficiência, com a finalidade de solidificar e ampliar as condições necessárias para garantia do processo inclusivo e o direito à educação.

Isso explica que o papel do professor do AEE é sem dúvida, importantíssimo na escola ao considerarmos sua atuação direta frente aos alunos com deficiência. No que se refere à educação inclusiva com práticas pedagógicas inovadoras, os professores do AEE, passam a ser o elo entre o aluno com deficiência e o professor da sala de aula comum, no sentido de orientá-

los e também oferecer suporte para que essa prática aconteça de fato, e garantir a permanência desse aluno, com sucesso, no contexto educacional e social.

Diante dessas afirmações percebemos também a sua confiança sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido pelos professores do AEE, para melhor incluir o aluno com deficiência em todo contexto escolar. Conforme descrito na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, com a Nota Técnica nº 62/2011 do MEC:

[...] o desenvolvimento inclusivo das escolas é compreendido como uma perspectiva ampla de reestruturação da educação, que pressupõe a articulação entre a educação especial e o ensino comum, sendo esta a função primordial do AEE, considerando a elaboração, a disponibilização e a avaliação de estratégias pedagógicas, de serviços e recursos de acessibilidade para a promoção efetiva do direito de todos à educação.

Indagada sobre o papel do AEE no processo de escolarização dos alunos com deficiência, ela ressalta: “o AEE desta unidade escolar é um suporte de grande valia para a inclusão dos nossos alunos com deficiência em sala de aula. Percebemos a diferença, e a evolução deles a partir do momento que iniciam os acompanhamentos por meio desses profissionais. Eles se sentem inseridos, ativos na proposta curricular do município”.

Dessa forma Prado e Freire, (2001), destacam que cabe ao professor, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural (PRADO; FREIRE, 2001, p. 5).

Ao ser interrogada sobre a receptividade dos professores, gestores, funcionários e alunos, diante do processo inclusivo dos alunos com deficiência no ensino comum, ela salienta: “com relação aos professores percebo que há um crescimento na totalidade do contexto escolar, a partir do momento que dizemos que tem um aluno com deficiência em suas turmas. Dessa forma, considero que há um avanço por parte dos professores no que se refere à receptividade e sensibilidade para com seu aluno. E os alunos também se sentem incluídos no processo. Como coordenadora pedagógica, avalio como um crescimento profissional nesse processo de inclusão, pois pude perceber na prática como lidar com esse público e como realizar um trabalho que possa estimulá-los cognitivamente seu processo de aprendizagem. Quanto a nossa comunidade escolar (alunos e funcionários), considero que estamos preparados para atender nossa clientela de alunos, seja ela qual for sua peculiaridade. Pois, trabalhamos a conscientização e sensibilização da nossa comunidade através de reuniões periódicas no início de cada semestre em todos os segmentos da escola”.

Dessa forma concordamos com Mittler (2003) que a inclusão não é apenas uma meta que pode ser alcançada, mas uma jornada com um propósito.

## 9 INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesta seção, apresentamos os relatos e observações das práticas pedagógicas e sua ligação com a inovação, conforme as perspectivas de autores: Freire (1998), Gil (1996), Machado (2013), Mantoan, (2006), Rodrigues (2006), Trinvinos (1987) dentre outros. Configurando-se na 12ª visita (Apêndice S) a qual foi realizada na manhã do dia 22 de abril de 2015.

Constituiu-se uma triangulação de dados, com o uso de três instrumentos para a coleta de informações: diário de campo, entrevistas e fotografias, além das narrativas das professoras, coletadas por via de entrevistas, diário de campo e visitas realizadas à escola focando no AEE. Para a interpretação dos materiais coletados fez-se uso de uma base analítica fundamentada, considerando-se os fatores que se relacionam que formam os ambientes de AEE, a escola, na SRM e sala de aula comum onde acontecem as atividades.

Enfocando-se uma postura investigativa, fazendo o uso basilar da aplicação de conhecimentos da etnografia como alicerce para esta pesquisa, conforme Macedo (2006), buscando densidades singulares, por meio do estudo de caso pode-se proporcionar uma riqueza de casos relatados pelos sujeitos da pesquisa, particularidades, valores, dando-nos suporte para executar a arte na observação e da análise, momentos ricos de informação para esta pesquisa.

No transcorrer da pesquisa de campo, foram coletadas uma quantidade de materiais, entrevistas relacionadas às observações das salas de SRM. Por via desses relatos nos contextos de educação especial numa perspectiva inclusiva, com base no levantamento das pesquisas de campo e teórica, foram eleitas quatro categorias de análise segundo a perspectiva de inovação pedagógica relacionada com educação especial numa perspectiva inclusiva, sendo elas:

- a) práticas pedagógicas de integração: escola e sociedade;
- b) os desafios pela caminhada da inclusão;
- c) o portfólio de aprendizagem: uma trajetória de avanços e dificuldades;
- d) o AEE um compartilhamento de saberes.

Por meio dos objetivos da pesquisa, as categorias de análise foram eleitas pela sua importância e ligação com a questão norteadora desta pesquisa: averiguar se há ou não inovação na prática pedagógica inclusiva no AEE com alunos que apresentam deficiência, da EMEIEF Comissário Francisco Barbosa de rede municipal de ensino de Maracanaú-CE, a partir do estudo de caso como opção metodológica da investigação.

A sequência de apresentação das categorias será iniciada com a análise das práticas pedagógicas de integração, usando os depoimentos das professoras de AEE, como também, fazendo uso de embasamento teórico de pesquisa. Os dados utilizados para investigação das categorias seguintes foram juntados as narrativas coletadas em entrevistas com as professoras de AEE, relacionadas com perspectivas teóricas que fundamentam este trabalho.

### **9.1 Mecanismo de integração: escola e sociedade**

Buscou-se saber da professora (PM), qual a diferença das práticas pedagógicas desenvolvidas em uma escola especial, para o AEE, aplicado em uma escola comum inclusiva. Em uma conversa informal isso relatou o seguinte: “quando trabalhávamos no CADEE era diferente, os alunos eram divididos em salas de aula por deficiências, e os professores também, atuavam conforme nossa especialidade e só podíamos ter no máximo 13 alunos por sala de aula. Por exemplo: professores com formação em DA, só trabalhavam com alunos que tinham DA. A prática pedagógica na escola especial era convencional, limitávamos em preparar os alunos para eles se adaptarem aos aspectos educacionais básicos, principalmente no que diz respeito aos seus cuidados pessoais, que envolviam atividades essenciais na vida diária e social, não se preocupando com a formação acadêmica, e sim com sua integração na escola e sociedade. No AEE, nossa prática é direcionada para processo de inclusão na escola e sociedade, ou seja, nós professores e escola é que precisamos estar preparados para recebê-los. Aqui a gente não foca na deficiência do aluno, mais nas condições de aprendizagem adaptadas a ele, para que ele consiga alcançar sucesso escolar de forma significativa conforme suas habilidades e competência”, afirma a professora.

Neste contexto, é importante ressaltar que o AEE superou o modelo integracionista que os professores da Educação Especial adotavam nas escolas, e para que a visão sobre professores do AEE não seja confundida e possa desenvolver um trabalho de acordo com a proposta inclusiva. Machado (2013) aponta que:

A Educação Especial, por meio do AEE, começou a ocupar um novo lugar e a estabelecer novas relações com a escola comum. Não houve uma extinção desta modalidade de ensino, como muitos pensam, mas uma desconstrução/reconstrução para que pudesse acompanhar os preceitos da educação inclusiva. (MACHADO, 2013, p.86).

E com a mesma empolgação continua a professora relatando sobre sua atuação no AEE, aqui diz ela: “buscamos novos critérios relativos às conquistas dos alunos diante do desafio na

construção do conhecimento. Por isso, é muito importante utilizarmos práticas pedagógicas e ferramentas diferenciadas neste processo, de acordo com a especificidade de cada um, voltado para o desenvolvimento individual tanto escolar quanto social”.

Nesta conversa, a PM, deixa claro que: “a educação especial era muito convencional, não acontecia de forma significativa, com propostas que levasse o aluno a enfrentar desafios educacionais conforme suas habilidades. Era uma educação direcionada ao processo de integração, o qual os alunos tinham que se apropriar dos conhecimentos mediados pelo professor, quando não conseguiam camuflava-se a incapacidade do sistema de lidar com as diferenças individuais, com a heterogeneidade dos alunos em se adaptar às exigências da escola”. A mesma destaca a diferença no AEE, onde eles trabalham com práticas pedagógicas diferenciadas, partindo do individual para o coletivo, vislumbrando o aprendizado do aluno de forma desafiadora e significativa, isso quer dizer que eles devem usar a compreensão, raciocínio lógico para atingir sucesso escolar.

Após seu discurso percebemos que os professores do AEE precisam de formação continuada para que possam atender seu público-alvo de forma diferenciada e individual de acordo com suas especificidades. Pois são eternos pesquisadores e estão sempre dispostos a desafios, buscando formas diversificadas e renovadas de leitura e compreensão de suas realidades, a fim de transformar sua prática pedagógica, dentro de uma visão crítica, criativa, inovadora e aberta ao diálogo.

Dessa forma, a formação desses professores vai além dos aspectos instrumentais, pois há necessidade constante de refletir sobre sua prática na caminhada pedagógica em busca da inclusão. E sobre esse caminhar na formação docente Mantoan (2006, p. 68) ressalta que:

[...] é preciso atentar para que seus profissionais sejam capacitados para atuar no sistema regular de ensino junto às escolas, uma prática que eles não carregam como herança e, portanto, tem de ser objeto de formação continuada, prevendo que sua intervenção, no âmbito das escolas, esteja assentada em práticas de ensino a serem desenvolvidas com esses alunos em turmas de ensino regular. Ainda entre outras possíveis atribuições precisam reorientar seu conhecimento e sua prática para atuar em cargos administrativos em diversos órgãos dos sistemas públicos de ensino, a fim de construir políticas de educação para todos, além de implantação de políticas públicas educacionais públicas que visem a atender com qualidade as demandas desses alunos.

E a partir desses novos conhecimentos adquiridos, o professor é capaz de oferecer ferramentas e espaços adequados ao aluno com deficiência que possibilitam o desenvolvimento de suas habilidades e competências. Sendo assim concordamos com Freire (1996, p. 25),

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção... não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que as conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém...

Dessa forma, acrescenta a PM: “os alunos se tornam participativos, interagem com os colegas, sentem-se valorizados na sala de aula, no ambiente escolar, melhorando sua autonomia e autoestima. Ressalta ainda, esta é a função primordial dos profissionais que atuam no AEE, buscar e elaborar estratégias com novas práticas pedagógicas, de serviços e recursos de acessibilidade para a promoção efetiva do aluno à educação e sociedade. Acrescenta a mesma, acreditamos que dessa forma acontece o processo de inclusão do aluno entre a educação especial e o ensino comum”.

A PM complementa, dizendo que: “no processo de integração nem todos os alunos conseguiam frequentar as salas de aula de ensino comum, eles sofriam muita discriminação e preconceito; no processo de inclusão é diferente, todos os alunos tem direito de frequentar as mesmas salas de aula, estudar juntos independente de suas necessidades, limitações ou particularidades”.

Portanto, percebe-se que, na fala da PM o quanto é enfática ao relatar que o trabalho desenvolvido por eles no AEE: “é em prol da inclusão do aluno com deficiência no contexto escolar, independentemente de suas diferenças ou especificidades existentes no seu processo de aprendizagem”.

### **9.1.2 Os desafios pela caminhada da inclusão**

Sabe-se que durante muitos anos, trabalhar com alunos deficientes na escola regular, inseridos na mesma sala de aula era quase impossível, por isso, acredita-se que o AEE tem essa função de promover e articular a interação, socialização entre todos, para que aprendam a aceitar a adversidade e as diferenças, melhorando a convivência e a inserção dos alunos com deficiência no ambiente escolar, até porque, mesmo entre os alunos ditos ‘normais’, existem diferenças no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, Rodrigues (2006), cita, “o certo é que não só os alunos são diferentes, mas os professores também são diferentes, e ser diferente é uma característica humana comum, e não um atributo (negativo) de alguns”.

À medida que a conversa ia acontecendo, prossigo perguntando, como vem acontecendo o processo de inclusão nesta escola. E quanto à receptividade dos professores, gestores,

funcionários e alunos diante da inserção de alunos com deficiência na sala de aula comum. Ela responde de forma espontânea: “considero um processo de muita luta e desafios constantes. Com relação aos professores, ainda vejo como uma das maiores barreiras, pois alguns demonstram dificuldades em trabalhar com o aluno deficiente, dificultando assim nossa proposta de trabalho, isso se deve à mudança constante de professores temporários na escola. Mas, os professores efetivos são receptivos, dedicados, sempre procurando melhorar sua prática pedagógica, para melhor incluir a todos, o que torna possível realizar um trabalho em conjunto, professores do AEE e sala de aula comum. Quanto ao grupo gestor, elas são comprometidas, esforçadas, sempre buscando melhorias no suporte pedagógico, na estrutura física, nas relações humanas entre todos que compõe esta escola e principalmente buscam promover condições para participação e aprendizagem dos alunos com deficiência. Os funcionários são atenciosos com todos os alunos e familiares, estão sempre contribuindo para que se sintam acolhidos nesta escola. E os alunos, estes sempre procurando se ajudar uns aos outros, tanto na sala de aula, como no ambiente escolar, eles não demonstram preconceito ou rejeição aos colegas com deficiência”.

Entendemos que o papel dos professores do AEE nesta escola é de suma importância, pois atuam diretamente frente aos alunos com deficiência e professores, no que se refere à busca de novas práticas pedagógicas no processo inclusivo, passando a ser o elo entre o aluno com deficiência e o professor da sala de aula comum, no sentido de orientá-los e também de oferecer suporte para garantir a permanência desse aluno, com sucesso, no contexto da sala de aula comum. Por isso, compreende-se a preocupação da PM com a rotatividade de professores. Nesse contexto, vale salientar aqui uma das atribuições do professor do AEE, conforme as Diretrizes Operacionais de 2009, em seu art. 13: “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).

Dessa forma, reiteramos que as funções dos professores do AEE estão também vinculadas ao desenvolvimento de práticas e estratégias pedagógicas, visando promover a inclusão do aluno com deficiência em todos os níveis de ensino, para que sejam rompidas as dificuldades na apreensão de conhecimentos, como linguagens, raciocínio lógico matemático, entre outros, para que eles possam desenvolver a caminhada enaltecendo suas potencialidades e estimulando suas habilidades.

### 9.1.3 Portfólio de aprendizagem: uma trajetória desafiadora

Conforme a Resolução CNE/CEB Nº 4. (2009), o professor do AEE trabalha com o intuito de eliminar barreiras de aprendizagem e assegurar as condições para a continuidade dos estudos desses alunos. Para reiterar a importância de o AEE ser considerado uma eliminação de barreiras no processo de aprendizagem sentiu-se a necessidade de conversar com a PA da SRM, para saber se ela considera esse processo uma inovação pedagógica. Para isso, retornamos a escola novamente no dia 29 de abril de 2015, configurando-se na 13ª visita (Apêndice T) a qual foi realizada no turno da manhã.

Ao interrogá-la se o trabalho realizado por ela no AEE pode ser considerado uma inovação pedagógica uma perspectiva inclusiva para sua escola, a professora respondeu com veracidade: “considero sim, pois nós que fazemos o AEE estamos sempre procurando romper com as práticas pedagógicas que eram desenvolvidas na educação especial convencional, elas não visavam à inclusão do aluno, a gente não se preocupava em buscar novas estratégias de ensino para estimular as habilidades e o aprendizado do aluno com deficiência no ensino regular. Além do mais não tínhamos muito contato com o professor da sala de aula comum. Hoje é diferente, estamos sempre buscando novas práticas pedagógicas pra trabalhar em conjunto com o professor da sala de aula comum, objetivando favorecer a aprendizagem do aluno de forma inclusiva. O AEE veio para complementar o ensino comum oferecendo suporte ao professor em prol do aluno com deficiência”.

O AEE é uma inovação que provoca rupturas no modelo conservador de educação especial, porque se constitui em um serviço que complementa o ensino comum oferecendo suporte para a aprendizagem do aluno, o que pode favorecer sua permanência na escola comum. A ousadia dessa proposta reside na possibilidade de convidar os professores a romperem com concepções negativas sobre as possibilidades de aprendizagem das pessoas com deficiência investindo em sua formação permanente para o potencial de aprendizagem delas.

Dando continuidade à nossa conversa buscou-se saber qual a sua concepção sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola, a professora salientou: “considero satisfatório, a escola sempre teve uma política de inclusão, porém existem diversos desafios, um deles é o quadro de professores aonde existe uma rotatividade constante no município, prejudicando o processo. Com relação à gestão considero participativa e temos uma comunidade escolar sensível às diferenças”.

Concordo com a fala da PA, a rotatividade de professores temporários é alta no município, demonstrando a descontinuidade das práticas pedagógicas, pois cada semestre letivo representa uma incógnita tanto para escola quanto para os professores temporários, que não sabem se vão continuar na mesma escola ou serão recontratados. Incidindo negativamente no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Prosseguindo com nossa conversa pergunto como é estruturado o AEE na escola, e como é feito o encaminhamento dos alunos ela diz que: “o AEE é formado por uma equipe, Eu (PA) e minha amiga (PM) que somos pedagogas com especialização em educação especial e Atendimento educacional especializado, fazemos o trabalho pedagógico em conjunto. Que acontece logo após recebermos a queixa do aluno, seja da família, por meio do laudo ou pelos professores da sala de aula comum, a partir daí, iniciamos todo o processo para as práticas pedagógicas que envolvem: avaliação diagnóstica do aluno para identificar as dificuldades e necessidades referentes à sua deficiência. Em seguida damos início às ações pedagógicas a serem desenvolvidas no AEE que é elaborar, produzir e organizar o atendimento com os recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias de acordo com as especificidades do nosso público-alvo e ainda complementamos e/ou suplementamos os conteúdos do ensino regular, juntamente com os professores da sala de aula comum. Nossas ações também são articuladas com o Educador Físico e psicomotricista (PT) o qual faz parte de nossa equipe atuando conosco duas vezes por semana, contribuindo no processo de autonomia psicomotora ao aluno com deficiência, não somente na acessibilidade escolar, mais também em sua vida sócio afetiva e familiar”.

Segundo Picq e Vayer (1985), consideram que a psicomotricidade é uma ação pedagógica e psicológica que utiliza os meios da Educação Física com a finalidade de melhorar o comportamento da criança.

Como sabemos os professores do AEE tem a função de garantir todas as formas de acessibilidade voltada para eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de alunos com deficiência (intelectual, física, auditiva e visual), com transtornos globais do desenvolvimento e a alunos com altas habilidades/superdotação. Por isso, que na escola inclusiva se faz necessário ter um Educador Físico capacitado e habilitado para atuar junto ao AEE, no qual pode trabalhar o desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor, dos alunos com ou sem deficiência, garantindo, além do direito, a qualidade da aprendizagem, o respeito e a compreensão das diferenças.

Como consta na Lei nº 9.394/96 LDBEN, em seu inciso § 3º diz que:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, que ao reconhecer seus valores sócios educacionais deve ser compreendida como um dos direitos fundamentais de todas as pessoas. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Diante dessa integração de vocês três, poderiam nos relatar como são desenvolvidas as práticas pedagógicas e sua percepção sobre a contribuição que o AEE promove aos alunos com deficiência:” nossas práticas são desenvolvidas de acordo com o PDM-Plano de Desenvolvimento Mensal e PDI - Plano de Desenvolvimento Individual elaborado de acordo com a necessidade, dificuldades e especificidade do aluno com deficiência, conforme consta na planificação de nossas ações. A partir desses planos organizamos os recursos e estratégias a serem utilizados no desenvolvimento de suas dificuldades e habilidades para uma aprendizagem significativa. Os alunos são atendimentos em dupla ou individualmente, dependendo de sua necessidade, o processo acontece duas vezes por semana durante 50min, ou diariamente como no caso do aluno surdo”.

Pergunto em seguida o porquê do atendimento aos alunos surdos ser diário. A PA complementa demonstrando muito interesse em apresentar as ações desenvolvidas com o aluno, ela relata passo a passo como acontecem as práticas pedagógicas, pois segundo ela: “o surdo precisa de um acompanhamento diferenciado, o qual acontece em duas línguas: a Libras - Língua Brasileira de Sinais e em Língua Portuguesa. O AEE promove o acesso a esse conhecimento em três momentos distintos: O primeiro passo é realizado duas vezes por semana com o professor/instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. A partir daí o instrutor vem para a SRM e faz o atendimento com o aluno para aprender a se comunicar em sua língua materna, Libras, pois o Instrutor tem a competência linguística, textual dos educandos surdos, oferecendo suporte para que eles sejam capazes de ler e escrever em língua portuguesa”.

De acordo com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, cap. IV,

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. No inciso § 1o, parágrafo IV - diz também que o instrutor de LIBRAS, (preferencialmente surdo) é aquele que tem o papel de ensinar a Libras e garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização.

Na sequência, a PA descreve o 2º passo de como as práticas pedagógicas são desempenhadas por ela e a PM em prol da aprendizagem do aluno surdo e/ou deficiente auditivo: “nós definimos os contextos de aprendizagem junto com o Instrutor de Libras, professor da sala comum e a interprete, conforme necessidade do aluno, a partir daí fazemos pesquisas sobre o assunto a ser estudado, elaboramos o PDI do aluno envolvendo os conteúdos curriculares a serem trabalhados em sala de aula a cada bimestre. A partir dessas ações, o aluno vem para o AEE no contra turno para receber a complementação dos conhecimentos em Libras e em Língua Portuguesa com instrutor e nós professoras do AEE”.

Nesses termos a lei é bem clara em seu inciso

§ 3o As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos e ou com deficiência auditiva.

Continuando com nossa conversa, a PA descreve o terceiro passo, o qual acontece na sala de aula comum, expressando-se da seguinte forma: “lá é onde o aluno tem acompanhamento diário com a intérprete auxiliando na comunicação para tornar sua aprendizagem significativa, pois é através da interprete que o aluno compreende os conteúdos curriculares repassados pelo professor na sala de aula comum, os conhecimentos são repassados pela interprete em Libras para o aluno conforme os sinais, fluência e simetria, bem como, o emprego de termos técnico-científicos, de acordo com o ano ou ciclo escolar em que o aluno se encontra”.

Em se tratando da educação dos surdos a lei deixa claro que o intérprete atua como mediador entre o professor e o aluno, fazendo a interpretação dos conteúdos trabalhados pelo professor na sala de aula comum para a linguagem de sinais. O intérprete é o profissional que tem o papel de intermediar a comunicação entre o idioma do emissor ao idioma do receptor.

Pois, de acordo com as Diretrizes a atuação do intérprete e do instrutor de Libras é de extrema importância para junto com o professor do AEE, propiciar a construção do conhecimento que leve o aluno ao pleno exercício de sua cidadania. Como firmado no Art. 23.

As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Como percebemos, o AEE conta com o suporte desses profissionais para poder oferecer ao aluno surdo, participação ativa nas aulas e desempenhar melhor suas potencialidades e

habilidades cognitivas, afetivas, sociais e linguísticas, juntamente com os demais colegas da escola.

À medida que nossa conversa ia acontecendo, lhe pergunto se o trabalho realizado pela equipe no AEE pode ser considerado uma inovação pedagógica numa perspectiva inclusiva, respondendo que: “acredito que sim, pois desenvolvemos uma prática pedagógica com uma proposta inclusiva, individualizada e direcionada ao aluno de acordo com suas características, acreditando em suas potencialidades e em sua evolução, onde serão demonstradas no ambiente escolar, em sua família e na sociedade. O AEE é inovador porque as práticas pedagógicas desenvolvidas em prol do aluno acontecem em conjunto/parceria com os professores do AEE e da sala de aula comum, equipe gestora, alunos, família e funcionários, todos empenhados para que os conhecimentos recebidos pelos alunos com deficiência se tornem em aprendizagem significativa”.

Percebe-se que a partir desse depoimento percebemos na fala da PA, que o trabalho desenvolvido em equipe se torna mais produtivo, motivador, onde todos estão aprendendo a conviver com as diferenças, buscando estratégias para tornar as aulas e escola cada vez mais inclusiva, onde se valoriza a diversidade, com direito a igualdade e, com condições para o exercício pleno da cidadania.

Por meio das perguntas buscamos, dentre outras questões, identificar quais os apoios oferecidos para o processo de inclusão de alunos com deficiência na sala de aula comum e ambiente escolar; quais as práticas pedagógicas são utilizadas com os alunos que tem deficiência e quais são as estratégias inovadoras elencadas a essas práticas para promover a inclusão dos mesmos. Esses questionamentos foram respondidos em uma conversa informal com as professoras do ensino fundamental II, durante a 14ª visita (Apêndice U) ocorrida no dia 05 de maio de 2015.

Quando solicitadas a descreverem sobre como são elaboradas as práticas desenvolvidas com alunos, as duas professoras relataram que fazem muitas pesquisas e adaptação aos conteúdos relacionando com as habilidades e competências a serem alcançadas naquele bimestre para promover o aprendizado de todos.

Seguem algumas falas das participantes da pesquisa sobre as práticas pedagógicas lecionando os alunos com deficiência objetivando a inclusão. A professora de Ed. Física (TA) respondeu: “que as práticas pedagógicas elaboradas para seus alunos, são atividades lúdicas de coordenação motora (relacionada a movimentos), e a execução dessas práticas são variadas, com jogos de integração visando proporcionar interação entre eles. Pois tenho uma aluna com

Paralisia Cerebral, outra com deficiência Intelectual na mesma turma, por isso busco atividades que estejam ao alcance de todos, respeitando sempre as habilidades e limitações deles.

A professora do Ensino Fundamental (PF) colocou: “tenho um aluno com autismo leve (FG), no início foi muito complicado, não sabia como elaborar atividades pra ele. Pedi ajuda as meninas do AEE, graças a Deus me atenderam prontamente. Vou a SRM de quinze em quinze dias planejar com a PM as tarefas para nosso aluno, pois ele é atendido por ela no AEE. As atividades são as mesmas trabalhadas com todos os alunos da minha turma, porém, adaptadas de acordo com as características do (FG). Todas as tarefas dele são ilustradas com desenhos e figuras, utilizo a linguagem visual e muita repetição em sua rotina, sempre executadas dentro de seus limites, pois tem dias que ele está muito ausente. Quando faço atividades com músicas, brincadeiras ou contação de histórias, eu o deixo a vontade, pois ele não interage ainda com os colegas, evito atividades muito barulhentas pra ele não ficar agitado. Às vezes ele se aproxima da rodinha quando estamos cantando, fica parado observando, retorna e pega algum objeto que ele gosta, ou fica olhando pela janela. Considero as práticas desenvolvidas com eles, inclusivas, pois os colegas já o conhecem, respeitam seu jeito de ser, FG também, às vezes interage com algum colega. Vejo como um avanço todas as práticas trabalhadas estão favorecendo a interação, curiosidade, criatividade e o aprendizado de todos”.

Nota-se que um dos maiores desafios da PF do ensino fundamental foi o de colocar em prática as atividades propostas com FG. À professora afirma que conta com apoio da PM do AEE para elaborar e adaptar os conteúdos bimestrais a serem desenvolvidos com o aluno para alcançar as competências e habilidades dele, levando consideração os conhecimentos dele.

Dessa forma foi possível perceber que as duas professoras consideram as particularidades de suas turmas respeitando a heterogeneidade o interesse e a limitação dos alunos na execução das atividades propostas. Quanto ao relacionamento dos alunos que tem deficiência para com as professoras e os colegas, elas se posicionaram da seguinte forma: “o relacionamento das duas alunas tanto com os colegas, quanto comigo, é amigável e os colegas as respeitam, nunca presenciei discriminação, bullying ou preconceitos para com elas, as quais participam de todas as tarefas em conjunto com todos os alunos. (Prof.<sup>a</sup> (TA) DE EDUCAÇÃO FÍSICA). Considero FG um aluno surpresa, tem dias que está calmo outras vezes agitado, porém é dócil, carinhoso de fácil convívio, interage pouco com os colegas, mas é receptivo quando procurado, demonstrando as especificidades próprias dos autistas (Prof.<sup>a</sup> (PF) DO ENSINO FUNDAMENTAL I)”.

Nesse contexto percebe-se, um relacionamento amigável entre alunos e professoras; mesmo diante da dificuldade de interação de FG, não houve relato da professora sobre rejeição,

preconceito dos colegas para com ele, demonstrando atitude a favor da inclusão dos alunos com deficiência na sala de aula comum, conforme será comentado adiante.

Quando questionadas quais dificuldades elas têm sobre a aplicação das atividades e conteúdos aos alunos com deficiência, as professoras entrevistadas declararam não ter dificuldade em trabalhar com eles, pois contam com uma profissional de apoio que tem formação específica para o trabalho inclusivo para auxiliá-las no desenvolvimento das práticas pedagógicas junto ao aluno. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cabe aos sistemas de ensino disponibilizar:

[...] monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (Nota Técnica 19/2010 – MEC/SEESP/GAB).

Assim declarou a professora (TA) de Ed. Física: “no contexto das atividades propostas, as alunas são incentivadas a realizar aquilo que elas conseguem executar de acordo com os desafios propostos. Durante a aplicação das práticas com a participação dos colegas, e da profissional de apoio que as acompanham, elas recebem ajuda, caso seja necessário. É sempre usado o reforço positivo através do incentivo verbal da minha parte e dos outros colegas, e isto é de grande valia para o êxito das alunas, sentindo-se incluídas”.

Nesse sentido Mantoan (2003, p.24) diz que:

Inclusão “é o privilégio de conviver com as diferenças”, ou seja, é a nossa capacidade de compreender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação para ser inclusiva deve acolher a todos sem exceção.

Sobre o processo de evolução da educação especial a professora, ressalta o profissional de apoio, a mudança de comportamentos, bem como a socialização são bem desenvolvidas, quando trabalhadas em grupo e de forma lúdica: “com o auxílio da profissional de apoio consigo mediar às rotinas em sala de aula, fazer atividades em grupo. Tivemos muitos avanços com FG, pois houve redução significativa dos comportamentos inadequados do FG como: choro, birra, dificuldade em permanecer quieto, sentado, tendência ao isolamento. Atualmente, o aluno aceita a alimentação oferecida na escola; Autonomia para se alimentar com as próprias mãos; melhorou a capacidade em aceitar estímulos sonoros, apresentando reações positivas; Está demonstrando avanços nos processos de linguagem e participando de atividades lúdicas fora da sala de aula (recreio, aulas de recreação”).

Destaca-se aqui a importância da profissional de apoio na sala de aula comum, auxiliando a professora na realização de sua prática e conforme a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.

Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

Referente às práticas e estratégias aplicadas durante o processo de ensino aprendizagem inclusivo aos alunos com deficiência observou-se que as professoras enfatizaram que as atividades foram vivenciadas de forma colaborativa e em grupos com a finalidade de promover o conhecimento, desenvolvimento e a socialização deles.

Nesse sentido a Resolução nº 4/2009 apresenta várias funções do professor que atua na Sala de Recurso Multifuncional com o AEE, dentre elas menciona o trabalho colaborativo com a sala de aula comum que é:

Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2010, p. 5).

Diante dessas observações percebemos que trabalhar de forma colaborativa permite as professoras avaliarem em conjunto o processo de aprendizagem de seus alunos descobrindo que cada um tem sua maneira própria de aprender e construir conhecimentos. Por isso, precisa-se estar atento ao processo de ensino e aprendizagem inclusivo, pois não existe uma só maneira de ensinar e repassar os conhecimentos e principalmente para avaliar os alunos como se houvesse homogeneidade de aprendizagem.

Nessa perspectiva se faz necessário saber das professoras como os alunos são avaliados, que práticas avaliativas são realizadas e que instrumentos são utilizados com a finalidade de verificar a aprendizagem deles.

Sobre esse enfoque a professora (TA) relatou que avalia as alunas por meio de observação durante o desenvolvimento das práticas psicomotoras, levando em conta a participação, cooperação, relacionamento com ela e os colegas. Segundo ela qualquer evolução por menor que seja é levada em consideração. Acrescenta ainda que as alunas participam das práticas adaptadas de acordo com suas singularidades e possibilidades. Como estratégia realiza práticas de alongamento, ginástica, circuito psicomotor e jogos de integração; utiliza recursos como: bolas, cordas, bambolês, tatame, cones, pneus.

Sobre os instrumentos de avaliação a professora (TA) relata: “utilizo o portfólio como instrumento para registrar todas as práticas psicomotoras realizadas com as alunas, pois através dele consigo documentar através de fotos e anotações todo processo de evolução delas, rever minha prática e ainda fazer uma reflexão sobre ela, analisando onde preciso fazer intervenção na aplicação das práticas desenvolvidas, seja no desempenho das alunas, na interação delas com os colegas e ou comigo e em todo processo de aprendizagem. Pois minha forma de avaliar é contínua e formativa com todos os alunos, por isso considero o portfólio um ótimo instrumento de suporte para fazer o relatório descritivo de avaliação das alunas com deficiência”.

Nesse contexto, o portfólio atua como registro do processo educacional, sobretudo nos âmbitos pedagógicos e psicológicos:

O portfólio é uma forma de documentar a prática pedagógica, registrando de como ocorreu o processo de ensino e aprendizagem, é uma memória de uma mesma prática desenvolvida em diferentes momentos. A utilização desta forma de documentação envolve interpretações das dimensões pedagógicas e psicológicas. Pedagógica porque o portfólio surge como um objeto fundamental de ensino, da valorização da reflexão e da ação do aluno. Psicológica porque mostra um pouco da personalidade de cada aluno, da sua forma de ser e de pensar. Através dessa documentação o professor pode compreender alguns anseios, algumas dificuldades e as conquistas de cada aluno (SMOLE, 1996, p. 186).

A professora TA ressalta que está sempre buscando novas estratégias que mais se aproximam a realidade das alunas com deficiência, procura explorar o que elas conseguem realizar, quando não alcançam, reforço, estimulando-as de todas as formas, pois toda resposta é levada em consideração. Afirma que: “fazemos também jogos de integração por via do circuito psicomotor, envolvendo os alunos dos turnos manhã e tarde, essa atividade foi sugerida pelo grupo gestor, com o objetivo de integrar os alunos dos dois turnos, essa prática é realizada uma vez a cada bimestre. É realizada de forma colaborativa com o professor educador físico do AEE, estamos tendo ótimos resultados com essa prática a qual contribui no processo avaliativo de todos os alunos inclusive das meninas”.

A professora do Ensino Fundamental (PF) descreve que avalia todos os alunos de forma contínua, por meio dos registros de todas as ações demonstradas por eles desde o primeiro dia de aula. Ressalta que: “especificamente com o FG faço registro todos os dias sobre seu comportamento no decorrer da aula e no ambiente escolar, observo seus avanços e dificuldades diante das atividades aplicadas. É claro que o processo de aprendizagem de FG requer a utilização atividades pedagógicas diferenciadas e adaptadas”. justifica: “para que eu possa avaliá-lo em seus aspectos sócio emocionais, psicomotores, intelectual e cognitivo, principalmente os sensoriais recorrendo a várias formas de estimulação como: (verbal ou

gestual), transposição didática (visual, auditiva, sinestésica), e o processo avaliativo acontece através da observação no desenvolvimento das atividades realizadas individualmente ou em grupo”.

Para essa prática a professora (PF) ressalta: “para que esses registros se transformem em relatórios descritivos avaliativos, utilizo como instrumento o portfólio de aprendizagem, nele estão registradas todas as atividades e produções de FG desde o início do ano letivo, mostrando sua trajetória detalhada de seus avanços e dificuldades em sala de aula, principalmente no que se refere à comunicação comigo e com os colegas. O portfólio é analisado bimestralmente, pois a partir dele faço o relatório descritivo de avaliação formativa do FG e me avalio também, revendo se as práticas por mim adotadas foram favoráveis para promover a aprendizagem dele”.

Quando questionadas de que forma eram registradas as práticas pedagógicas realizadas com os alunos, as professoras foram enfáticas ao dizer que utilizam o portfólio como instrumento de suporte na realização dos registros, e posteriormente recorriam aos mesmos para elaborar os relatórios descritivos de avaliação formativa deles. Ficou claro também em suas colocações que o uso do portfólio possibilita um acompanhamento contínuo dos alunos, propiciando identificar o desempenho, avanços e dificuldades no processo de aprendizagem dos alunos em todo processo educacional, para elas o mesmo oportuniza ainda uma melhor intervenção diante da aprendizagem dos alunos e no direcionamento das atividades e reflexão de suas próprias práticas.

Para isso complementa a professora (PF): “eu conto com a colaboração da profa. PM do AEE que está sempre me orientando nas adaptações das atividades propostas e nas intervenções individualizadas que devo fazer, respeitando o ritmo de aprendizagem do aluno, tendo como consequência um melhor aproveitamento da prática pedagógica desenvolvida com ele na sala de aula. Trabalhar com autista requer muita sensibilidade, todos os dias aprendo com FG, principalmente a observar os pequenos detalhes em seu comportamento que faz uma grande diferença em todo processo de ensino e aprendizagem”.

Sobre esse assunto (COOK; FRIEND, 1995, p. 4) enfatizam que:

A proposta de trabalho colaborativa visa proporcionar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas mais bem-sucedidas, uma vez que propõem uma parceria de trabalho entre profissionais da educação especial e profissionais da educação comum. O objetivo desta parceria de trabalho é o desenvolvimento de metodologias de ensino, adaptações curriculares, modelos de avaliação etc., mais adequadas para o sucesso da aprendizagem e socialização do aluno com necessidades especiais na instituição escolar regular.

Observa-se que a prática colaborativa é uma estratégia inclusiva em que as professoras da sala de aula comum e os professores do AEE, atuam de forma colaborativa, durante o processo de ensino e aprendizagem aos alunos com deficiência visando favorecer a interação entre todos objetivando promover uma prática inclusiva. Isso significa, então, que a prática pedagógica desenvolvida pelos professores tanto da sala de aula comum, quanto do AEE acontece de forma compartilhada favorecendo a troca de experiências e conhecimentos entre eles.

#### **9.1.4 O AEE um compartilhamento de saberes**

Na busca de saber como as professoras veem a prática pedagógica desenvolvida pela equipe do AEE, precisei retornar a escola no dia 13 de maio de 2015 para dar continuidade a nossa conversa informal, a qual ocorreu durante os intervalos delas. Nesse sentido encerramos nossas entrevistas com a 15ª visita (Apêndice V). Na ocasião precisei ser enfática e objetiva, pois o tempo das professoras era curto, ao encontrá-las fui incisiva no quesito, conclusão da nossa última conversa. Para isso, conto com vossa ajuda para responder aos seguintes questionamentos: Vocês podem descrever como a equipe do AEE contribui para que aconteça a inclusão de alunos com deficiência nesta escola.

As duas professoras utilizam discursos similares e complementares ao afirmar que a equipe que compõe o AEE é multiprofissional nos auxiliando e orientando em todas as dificuldades sobre o processo de ensino aos alunos com. Com respostas diretas e afirmativas, as professoras TA e PF fazem o seguinte discurso: “sempre que tenho dúvidas ou dificuldades para elaborar atividades (jogos) para as alunas, recorro à equipe do AEE os quais estão sempre dispostos a me ajudar, tanto no planejamento das práticas pedagógicas quanto na intervenção com as alunas. Como já falei antes estou sempre recorrendo a PM do AEE, pois trabalhar com aluno autista não é nada fácil. A PM é uma profissional especializada, estudou para isso, para trabalhar a inclusão desses alunos na escola. Então, quando vou planejar atividades para FG eu a procuro, ela me orienta onde devo pesquisar e como adaptar as tarefas pra ele, assim vejo a grande contribuição que eles dão não só aos professores mais principalmente aos alunos”.

A professora TA complementa que busca ajuda do PT (Educador Físico), por ele atuar a muito tempo com alunos que tem deficiência: “essa troca de experiência nos mostra como é importante compartilhar conhecimentos, dessa forma vamos minimizando nossas dificuldades na execução da prática pedagógica de forma inclusiva. Por isso, acredito muito que a equipe do AEE contribui bastante para educação inclusiva acontecer de fato aqui na escola”.

A professora PF acrescenta que a equipe do AEE traz grandes contribuições a todos que fazem parte desta comunidade escolar, (alunos, professores, gestores, famílias e funcionários). Eles promovem reunião, seminários com os professores, familiares, para orientar sobre as deficiências: “eles nos ajudam a elaborar atividades diversificadas e adaptadas aos alunos com deficiência. E ainda promovem palestras sobre as deficiências dos nossos alunos, acessibilidade e mobilidade, tecnologia assistiva, enfim, eles dão o suporte necessário a todos nós para que aconteça a inclusão de alunos com deficiência”.

Quando se perguntou sobre a contribuição que os profissionais do AEE proporcionam a escola para que ocorram práticas inclusivas com os alunos deficientes, as professoras foram enfáticas em dizer que a equipe não só contribui, mais também atua envolvendo a todos que fazem parte da comunidade escolar.

Sendo assim, percebemos que os relatos das professoras condizem com as orientações das políticas inclusivas do MEC, Resolução nº4/2009, que cita em seus documentos as atribuições do professor que faz o AEE, dentre elas destacam-se: “[...] organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis; orientação e mobilidade, TA, coarticulação e orientação aos professores da classe comum e às famílias; interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho dentre outras” (BRASIL, 2012, p.9).

Nesse sentido, Mantoan esclarece que:

[...] as escolas inclusivas proponham um modo de se constituir o sistema educacional considerando que as dificuldades de todos os alunos sejam estruturadas em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança na perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 1997, p. 121).

Observamos nos discursos das professoras que a equipe que faz o AEE se esforça para cumprir suas atribuições por intermédio de práticas pedagógicas coletivas e concretas, favorecendo a inclusão dos alunos.

Nesse mesmo contexto levantou-se o questionamento as professoras, se elas consideram as práticas pedagógicas utilizadas pela equipe do AEE uma inovação. Elas assim se remetem em seus discursos complementares: “minha concepção sim, porque trabalhar a inclusão escolar é muito complicado e, com o suporte deles conseguimos realizar atividades diversificadas, rever nossa prática, reter a atenção dos alunos com e sem deficiência, inclusive aplicar jogos de interação que jamais pensei que fosse possível com alunos deficientes”, relata a profa. TA. Complementando, salienta a profa. PF: “acredito que a inclusão escolar só ocorre de fato nesta escola, porque contamos o apoio dessa equipe, para nos acompanhar no ensino e aprendizagem

dos alunos. Nossa para mim, a prática adotada pelo AEE além de ser uma inovação é a educação do futuro, e o AEE é primordial na escola para a inclusão acontecer”.

Para Mantoan (2003), inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações são, muitas vezes, a concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem muitas resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades. (MANTOAN, 2003, p. 31).

Complementam ainda: “considero uma inovação, porque para eu trabalhar com alunos deficientes estar sendo um verdadeiro desafio e, com o suporte da equipe, estou conseguindo realizar um bom trabalho com minha turma, inclusive fui até elogiada pelos profissionais do AEE e pelo grupo gestor”. O trabalho que a equipe do AEE desenvolve com toda comunidade escolar em prol da inclusão dos alunos com deficiência é prática inovadora porque favorece articulação entre nós professores da sala de aula comum, AEE e os alunos, para promover um ensino aprendizagem inclusivo. Por isso, considero uma inovação a forma como eles trabalham”.

Desta forma, a prática inovadora no processo inclusivo é entendida por procurar garantir o acesso destes alunos aos níveis mais elevados de ensino, por intermédio da articulação entre a equipe do AEE e os professores da sala de aula comum. Diante dessas considerações elucidase uma definição ampla que contempla o diálogo aqui tecido. Carbonell considera a inovação como um:

[...] conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E por sua vez, introduzir, em linha renovada, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe (CARBONELL, 2002, p.19).

Constatou-se nos discursos das professoras que as práticas pedagógicas consideradas inovadoras realizadas pela equipe do AEE acontecem por meio de um esforço coletivo. Demonstrando de forma responsável e significativa que a inclusão e a aprendizagem dos alunos com deficiência estão acontecendo.

Após observações realizadas, percebemos a valorização das professoras sobre o contexto escolar inclusivo que atuam, a partir dessa percepção faço o questionamento instigante, perguntando qual seria o conceito de inclusão para elas. Logo, a professora PF definiu: “na minha visão incluir é saber valorizar esses alunos como eles são, auxiliá-los em sua aprendizagem, é ser solidária e ajudá-los a interagir com o outro, vencer suas limitações

para que aprendam novas habilidades e se sintam parte do convívio escolar e social”. Já a professora TA assim definiu: “inclusão a meu ver é aceitar, entender o outro com todas as suas dificuldades, é eliminar preconceitos e perceber que todos são capazes de aprender de acordo com seu tempo e limitações, incluir envolve principalmente afetividade acreditando que esses alunos podem participar e interagir conosco, alunos e professores de todos os momentos de aprendizagem, tanto na escola quanto na sociedade”.

A inclusão é conceituada pelas professoras numa dimensão humana que busca enfatizar formas de interações positivas, possibilidades, apoio às dificuldades e acolhimento as necessidades dos alunos, tendo como ponto principal a aprendizagem o convívio escolar e social.

Segundo Mantoan (2003) 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, o modo de como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

Portanto, percebemos nos discursos dos professores da sala de aula comum e dos professores do AEE que há troca de experiências, confiança e apoio na elaboração e execução das práticas pedagógicas na sala de aula comum e ambiente escolar. Revelando-nos que essas ações e parcerias se caracterizam em práticas pedagógicas inovadoras, constituindo-se a partir daí em um processo de ensino aprendizagem inclusivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com foco na prática pedagógica inclusiva desenvolvida pelos professores da Sala de Recurso Multifuncional da EMEIEF –Comissário Francisco Barbosa, no Município de Maracanaú-CE, o presente trabalho buscou compreender, para, ao final, tecer análise conclusiva, a respeito das ferramentas que compõe o AEE – realizado pela referida instituição, bem como a sua contribuição na execução da pratica pedagógica numa perspectiva inclusiva.

Assim, objetivando a análise das evoluções e da visão em que se envolvem os participantes investigados, adotou-se estudo de caso com base etnográfica, por possibilitar um melhor entendimento e interpretação dos fenômenos no AEE. Por meio da abordagem etnográfica, assim como da observação participante, foi possível delinear a prática pedagógica numa perspectiva inclusiva dos professores na SRM, sala de aula comum e no ambiente escolar, uma vez que a compreensão dos fatos perpassa pelos aspectos institucionais e organizacionais envolvendo toda dinâmica da prática pedagógica cotidiana dos professores.

Buscou-se apoio na perspectiva histórico cultural do desenvolvimento humano, impulsionada pelos estudos defectológicos de Vygotsky, de modo a investigar o processo de inclusão de alunos com deficiência, em AEE; em sala de aula comum e ambiente escolar, buscando compreender como as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores que atuam nestes espaços se tornam inovadoras. Assim, presumiu-se que, para entender como essas ações se efetivavam dentro da escola, seria importante averiguar como ocorriam as interferências do contexto escolar com as políticas educacionais, concretizando-as em seu cotidiano, enquanto escola regular, numa perspectiva inclusiva da rede pública municipal de ensino.

Além disso, a partir da releitura dos documentos orientadores e normalizadores, fez-se importante articulação das teorias estudadas, com as experiências vivenciadas na prática dos professores que trabalham com AEE, de modo a compreender que a história do AEE está intimamente ligada à educação especial.

Observou-se, ainda, que as práticas dos professores estão sincronizadas com a política nacional de educação presente nos recursos disponibilizados pelo MEC, dentre eles, coleções, fascículos, revistas, notas técnicas, leis, pareceres, resoluções nacionais. Por isso, afirma-se que, por meio da análise dos dados coletados, foi possível atingir o objetivo proposto e entender a importante suplementação desse serviço, de como ele acontece na escola, sua organização, quais as questões são necessárias para seu funcionamento, quais são os alunos público alvo do AEE, bem como qual a formação necessária para o professor atuar no AEE.

Nessa perspectiva, considera-se que a presente análise foi de suma importância para a compreensão e o desenvolvimento do AEE aplicado pelos professores no contexto da educação inclusiva, conforme referendado nos documentos referentes às políticas públicas da educação especial na perspectiva inclusiva.

Constatou-se, ainda, que a equipe de professores apresentou-se segura e esclarecedora, destacando que sua função é contribuir para a transformação das relações com as diferenças, cultivadas na escola e fora dela; relações estas que são fundamentais para que os educadores do ensino comum reconheçam a necessidade em modificar suas práticas refazendo-as sob os princípios e valores da educação inclusiva.

Nesse sentido, apurou-se também que o processo de ensino aprendizagem desenvolvido pelos professores do AEE contém forte influência nos estudos de Vygotsky, durante realização das práticas pedagógicas inclusivas.

Durante a prática no AEE, percebeu-se que os professores são vistos como mediadores, os quais criam e desenvolvem ações pedagógicas para facilitar e possibilitar o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Dessa forma, os alunos que recebem o AEE empossam um novo significado diante de sua aprendizagem na sala de aula comum, demonstrando que seu desenvolvimento consiste nas oportunidades que o meio educacional e social possibilitam, sabendo que eles não aprendem de forma isolada, mas por intermédio da interação/socialização com seus colegas, estabelecendo relações com os conhecimentos, impondo significado à própria aprendizagem e demonstrando que a mudança na prática pedagógica realizada pelos professores do AEE torna o processo de aprendizagem significativo, eficaz e inclusivo.

Compreendeu-se que o papel dos professores no desenvolvimento de sua prática diária, tanto no AEE, quanto na sala de aula comum, tem grande importância no processo de produção e aprendizagem do conhecimento, destacando-se o seu viés inovador desde a forma de olhar o ensino especial, uma vez que as estratégias e procedimentos de ensino adotados no AEE e em sala de aula comum buscam detectar e adaptar o processo de aprendizagem às necessidades e possibilidades dos alunos com deficiência no contexto das práticas pedagógicas realizadas.

Nesta investigação, o estudo de caso permitiu perceber que a prática pedagógica desenvolvida no AEE para com os alunos, por si só, não garante o processo inclusão educacional e social em seu cotidiano, todavia, permite viabilizar uma melhor compreensão, quando os professores do AEE, em parceria com os professores da sala de aula comum, desenvolvem projetos na escola/sala de aula, contextualizados com realidade sócio cultural e

econômico dos alunos, gerando interação/socialização e participação de todos, com e sem deficiência.

Logo, observou-se na pesquisa de campo que há inovação na prática pedagógica inclusiva a partir da mudança de paradigma, pois as ações desenvolvidas pelos professores do AEE não se resumem, apenas em mudanças na prática pedagógica ou no ato de providenciar recursos tecnológicos aos atendimentos. A inovação é composta, prioritariamente, pela forma como os professores compreendem e valorizam as potencialidades e conhecimentos trazidos pelos alunos com deficiência, significando uma ruptura nos métodos tradicionais de ensino.

A inovação pedagógica no AEE, então, é percebida pelas mudanças nas estratégias utilizadas durante o processo real de ensino, as quais eliminam as barreiras que são colocadas à aprendizagem e à participação do aluno com deficiência. Assim, o conceito de inovação no processo de ensino e aprendizagem torna-se real quando os professores do AEE e da sala de aula comum trabalham em conjunto, na elaboração/adaptação dos conteúdos curriculares, objetivando colaborar para que o aluno com deficiência supere suas dificuldades e potencialize suas habilidades de forma inclusiva no ensino comum.

Nesse contexto, as declarações dos participantes da pesquisa apontam que o ato de enfrentar o desafio em transformar o fazer pedagógico envolve, prioritariamente, quebra de paradigma e mudanças qualitativas, por meio da substituição das práticas pedagógicas tradicionais arraigadas pelos professores, nas quais os conhecimentos são concebidos como verdades sem sofrer alterações, descontextualizados da realidade social e dos alunos.

Diante do exposto, julga-se necessário destacar nesta pesquisa alguns aspectos relevantes, que envolvem as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o AEE, no processo de ensino aprendizagem inclusivo:

- a) os professores responsáveis pelo AEE são profissionais que trabalham na SRM, ambiente adequado para receber alunos com uma ou mais deficiências, sendo eles atendidos no contraturno ao ensino comum. A sala é adaptada com recursos e equipamentos de acessibilidade, TA e jogos pedagógicos, utilizados como instrumentos de apoio e complementares ao aprendizado, onde são explorados de forma interativa para auxiliar o processo ensino-aprendizagem;
- b) a prática pedagógica utilizada pelos professores do AEE tem como objetivo desenvolver ações que não podem ser trabalhadas na sala de aula comum, desde atividades que possam propor a maneira de se alimentar até elementos de higiene, promovendo assim a autonomia do aluno com deficiência;

- c) no AEE são aplicados conteúdos “não curriculares”, porém em complemento ao ensino da sala de aula comum, sendo patente que o AEE não pode ser confundido como aula de reforço escolar;
- d) o aluno não pode faltar ao AEE, pois ele deve ser encarado como qualquer outra disciplina, ou seja, carece de participação dos alunos e deve estar em sintonia com as demais disciplinas, projetos e ações que envolvem os professores da sala de aula comum e o ambiente escolar como um todo;
- e) a prática pedagógica dos professores do AEE precisa ser planejada de acordo com as particularidades de cada aluno, por intermédio da discriminação de cada atividade a ser realizada, conforme o tempo predeterminado, com o propósito de diminuir e superar suas dificuldades tanto na sala de aula comum, ambiente escolar e em seu contexto sócio familiar, visando potencializar suas habilidades, para que ele possa se desenvolver com autonomia;
- f) a SRM precisa ser um ambiente atrativo, descontraído, onde os professores possam desenvolver atividades que estimulem o aluno a interpretar o que pensa, a aprender a usar abstrações, ou seja, suas funções cognitivas, psicomotoras, sócio afetivas, e a se sentir como sujeito da aprendizagem, descobrindo que é capaz de produzir conhecimentos significativos para sua vida educacional e social;
- g) Os dados apresentados sobre os professores demonstram que boa parte deles tem experiências na docência. Ainda que tenham formações diferenciadas, todos eles disseram que precisam de formação continuada sobre práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, para oferecer melhores atividades aos alunos com deficiências;
- h) as práticas pedagógicas realizadas pelos professores no contexto do AEE devem ser compreendidas como um agente interlocutor no processo de ensino aprendizagem inclusivo, assumindo atribuições, pensadas e articuladas com diversas vivências inovadoras no processo de ensino inclusivo.

Assim, considerando que a educação especial, numa perspectiva inclusiva, traz marcas semelhantes às práticas relacionadas na Pedagogia Terapêutica e ao ensino tradicional, as consequências das ações produzidas na escola pelo o AEE pode acarretar rupturas na sistemática da educação especial e no ensino comum. Por isso, além das conclusões acima, acredita-se que a inovação pedagógica promove mudanças significativas e constantes no processo de ensino aprendizagem, seja na modalidade da educação especial, ou ensino comum,

conferindo novas interpretações às práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano de professores, alunos e todos os que compõem o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, os dados e conclusões obtidos a partir da presente pesquisa não se apresentam de forma imutável. Com o passar do tempo e, principalmente, o desenvolvimento de novas tecnologias, os conceitos e práticas abordadas devem ser revistos, aperfeiçoados, investigados e redefinidos, para que sempre se promova a melhor adequação das ferramentas disponíveis às necessidades diárias de todos os agentes envolvidos neste sistema.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, M. Garcia. **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília, DF: MEC, 2003.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva/ Isabel Alarcão. –8ª ed.**–São Paulo: Cortez, 2011
- ALMEIDA, M. E.B. **A Informática Educativa na Usina Ciência**. São Paulo: Paz e terra, 1999.
- ALVES, D.O. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber livro, 2005.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. Projeto Escola Viva: **garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: 2005. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2016.
- AUCOUTURIER, Bernard; LAPIERRE, André. Bruno. **Psicomotricidade e Terapia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- AUSUBEL, D. **Teoria de Ausubel**. 1980. Disponível em: <<http://www.xr.pro.br/monografias/ausubel.html>>. Acesso em: 25 abr. 2016.
- BARCELOS, A. M. F. **Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. 2007.
- BATALHA, D. V. **Um breve passeio pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO –EDUCERE, IX,2009, Curitiba: III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009.
- BEYER, H. O. **Educação Inclusiva ou Integração Escolar?** Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. 2006, p. 279.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.800**, de 2006. Brasília: MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. **Saberes e práticas da inclusão**: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

\_\_\_\_\_. **Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: MEC/SEDH/CORDE, 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.571**, de 2008. Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. MEC. SEESP. **Inclusão: Revista Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 1-61, jan./jun. 2008. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 27 ago. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 09-17, jan./jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 13, de 03 de junho de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 set. 2009a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013\\_09\\_homolog.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf)>. Acesso em: 7 dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº: 13 de 2009**. Brasília: MEC: 2009.

\_\_\_\_\_. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas. (CAT) - Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4 de 2009**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em 22 de maio de 2014.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na educação Básica, modalidade Educação Especial**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 27 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, em escola regulares**. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192)>. Acesso em: 28 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611**, de 2011. Brasília: MEC, 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto nº7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=5&data=18/11/2011>>. Acesso em: 29 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 87.497**, de 18 de agosto de 1982. Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino

superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109324/lei-8859-94>. Acesso em 02 de outubro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em 23 de maio de 2014.

\_\_\_\_\_. A educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, 18 de nov. BRASIL. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 26 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação**. 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-inclusiva-05122014&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-inclusiva-05122014&Itemid=30192) Acesso em: de 2014.

**BRASIL. Orientações específicas sobre a institucionalização de ofertado Atendimento Educacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>. Nota Técnica–SEESP/GAB/ n.11/10. Orientações específicas sobre a institucionalização de ofertado Atendimento Educacional>. Acesso em: 24 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **Saberes e práticas** – Educação Infantil e Ensino Fundamental – diferentes incapacitações. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12654%3A](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12654%3A). Acesso em 30 de maio de 2014.

\_\_\_\_\_. **Legislação Educação Especial**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12716&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Itemid=86)>. Acesso em: 29 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei nº 13.146, de 06 de julho 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146). Acesso 03 de janeiro de 2018.

\_\_\_\_\_. **LDB 9394/96** – Capítulo Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf)>. Acesso em: 28 maio 2014.

BUENO, J. G. S. **Alunos e alunos especiais como objeto de investigação**: das condições sociais às condições pessoais adversas. In: FREITAS, M. C. de (Org.). *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. São Paulo: Cortez, 2006.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARVALHO, Rosita Elder. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 176.

COOK, Lynne. e FRIEND, Marilyn. **Principles for the practice of collaboration in schools.** Preventing School Failure, 35 (4), 6-9, 1995.

CUNHA, M.I. da. **Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade.** In: A questão social no novo milénio. VIII Congresso Luso-Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, 2005. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MARIAIsabelCunha.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir:** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 2012.

DEWEY, John. **Vida e Educação.** 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DIAS, M<sup>a</sup> Aparecida. **Interfaces do corpo e da corporeidade na pedagogia Freinet.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

ENUMO, S. R. F. **Avaliação Assistida para Crianças com Necessidades Educacionais Especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar.** Rev. bras. educ. espec., Marília, Set.-Dez. 2005, v.11, n.3, p.335-354.

FARIAS, M. I. S. **Inovação, mudança e cultura docente.** Brasília, DF: Líber Livro, 2006.

FERREIRA, W. B. Educar na diversidade: **práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular.** In: *Ensaio Pedagógico - Educação Inclusiva: direito à diversidade.* Brasília: Seesp/MEC, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: **saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FINO, C. N. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação,** v. 14, nº 2, p. 273-291, 2001. [http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Mestrado\\_IP.pdf](http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Mestrado_IP.pdf)>. Acesso em: 10 junho de 2015.

\_\_\_\_\_. **As TIC abrindo caminho a um paradigma educacional.** In: Revista Galego Portuguesa de Psicoloxia e Educación. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2003. <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/17.pdf>> . Acesso em: 14.abril de 2015.

\_\_\_\_\_. O futuro da escola do passado. In: SOUSA, J. M.; FINO, C. N. (Org.). **A escola sob suspeita.** Porto: ASA, 2007.

\_\_\_\_\_. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In: ESCALLIER, C.; VERÍSSIMO, N. (Org.). **Educação e Cultura.** Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GOMES, Adriana Limaverde; FIGUEIREDO, Rita Vieira; POULIN, Jean-Robert. **O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência mental**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas. Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. de C. M. Percursos da Constituição de uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva. **Revista Brasileira Educação Especial**. Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011. Ed. especial.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

LAVE, Jean.; WENGER, Etienne. **Prática, pessoa, mundo social**. In: DANIELS, Harry (Org.) **Uma Introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LEITÃO, L. (2007). **Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais – Atitudes dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Região Autónoma dos Açores**. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade dos Açores.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública. A Pedagogia Histórico – Crítico Social dos Conteúdos**. São Paulo: Loiola, 1986.

LUCARELLI, Elisa. **Pedagogia universitária e inovação**. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. São Paulo: Papirus. 2007.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2010.

\_\_\_\_\_. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-Formação**. Série Pesquisa, v.15. Brasília, DF: Liberlivro, 2006.

MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; LACET, Sarah Jesuino de Paiva.; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. **Inclusão, necessidades educacionais especiais e docência: palavras que se inter cruzam**. In: SALES, José Albio Moreira de Sales.; BARRETO, Marcilia Chagas Barreto.; FARIAS, Isabel Maria de Sabino. **Docência e formação de professores: novos olhares sobre temáticas contemporâneas**. Fortaleza: EDUECE, 2009.

MORGADO, F. da S. **A horta escolar na educação ambiental e alimentar**: experiência do Projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: Contextos Sociais, Ed. Artmed, São Paulo, 2003.

NOVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PACHECO, José. Caminhos para a inclusão: **um guia para aprimoramento da equipe escolar** – Porto Alegre – Artmed, 2007. P.15.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PARANÁ, Secretária de Estado. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de Currículos Inclusivos**. Curitiba, PR, 2006.p.58. Disponível em: [http://www.diaadiaeducação.pr.gov.br/portal/institucional/dee/dce\\_ed\\_especial.pdf](http://www.diaadiaeducação.pr.gov.br/portal/institucional/dee/dce_ed_especial.pdf). Acesso em 22 de maio 2015.

PERRENOUD, Phillipe. **As dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J. (1994). **O juízo moral na criança** (E. Lenardon, Trad.). São Paulo, SP: Summus. (Original publicado em 1932).

PICQ, Louise VAYER, Pierre. Trad. Antônio Francisco Maganhato Cardoso e Virginia Teixeira Gazini Cardoso. **Educação Psicomotora e Retardo Mental**: aplicação aos diferentes tipos de inadaptações. São Paulo: Manole, 1985.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – **saberes da docência e identidade do professor**. Revista de Educação AEC, ano 26, nº 104, p. 45-61, 1997.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. **A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional**. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs) Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, David. Inclusão e Educação: **doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

ROLDÃO, Maria do Céu (2003) **Diferenciação curricular e inclusão**. In D. Rodrigues(org.), Perspectivas Sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade. Porto: Porto Editora.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 1).

ROSA NETO, F. **Manual de avaliação motora**. Porto Alegre: Artmed, 2002

SANT'ANA, I. M. **Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores**. Psicologia em Estudo, Maringá, v.10, n. 2, p. 227- 234, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2a09.pdf>>. Acesso em: 27 de maio 2016.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

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

\_\_\_\_\_. **Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho**. São Paulo: Prodef, 1999. In: SASSAKI, R. K. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

\_\_\_\_\_. **Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos**. São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, F. G. **Inclusão escolar de alunos com Deficiência intelectual: o atendimento intelectual especializado (AEE) em discussão**. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SMOLE, K. C. S. **A Matemática na Educação Infantil: A teoria das inteligências múltiplas na prática escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

SOUSA, J.; FINO, C. N.; [Inovação e incorporação de novos saberes: o desenho curricular de um mestrado em Inovação Pedagógica](#). In: **Actas do VIII Congresso da SPCE, “Cenários da educação/formação: Novos espaços, culturas e saberes”**. 2007.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TOFFLER, A. **A terceira onda**. Trad. João Távora. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 1980.

TURKLE, S. **O Segundo Eu: os computadores e o espírito humano**. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

**Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das necessidades educativas especiais.** 1994. Disponível

em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 12 maio. 2014.

VALENTE, J. A. **Informática na educação:** o computador auxiliando o processo de mudança na escola. NIED-UNICAMP e CED-PUCSP. [online], 1993. Disponível em: <<http://www.nte-jgs.rct-sc.br/valente.htm>>. Acesso em: 18 maio 2014.

VALLADARES- L. Cita os dez mandamentos da observação participante: **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** Vol.22 no.63 p. 303 São Paulo, 2007.

VIEIRA, A. M. H. Metodologia na investigação de crenças. In: Barcelos, A. M. F. e Vieira Abrahão, M. H. (Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas:* foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006, p. 219-231.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo - SP, Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de defectologia.** In: Obras completas. Tomo cinco. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução Ana Thorell; revisão Técnica Cláudio Damacena. – 4. ed.- Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALLA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Trad: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed. 1998.

ZANCHET, B. M. B. A. et al. Prática pedagógica no ensino médio: **a possibilidade de inovação na perspectiva da emancipação.** São Luís, Maranhão. EDUFMA, 2009, 94p.