

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: REVISANDO AS PRÁTICAS

ATENDIMENTO
EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO:
REVISANDO AS
PRÁTICAS

SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE: REVIEWING
PRACTICES

Marco Antonio Melo Franco¹
Priscilla de Almeida Fontana Magalhães²
Gláucia Cristina Moreira de Oliveira³

Resumo:

As políticas para educação especial na perspectiva da inclusão em educação avançaram muito com a política de 2008. O presente artigo buscou investigar as produções científicas sobre as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas por professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), publicadas entre os anos de 2010 a 2018, no banco de dados de periódicos CAPES. Foram encontrados 47 artigos relacionados à temática. Desses artigos apenas seis discutem, de forma mais específica, as práticas pedagógicas. Identificamos que embora a educação inclusiva e as políticas vêm sendo discutidas, há algumas décadas, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados e vencidos, particularmente, na constituição de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Palavras-chave: Inclusão. Atendimento Educacional Especializado. Práticas Pedagógicas.

¹ Universidade Federal de Ouro Preto

² Universidade Federal de Ouro Preto

³ Universidade Federal de Ouro Preto

The policies for special education in the perspective of inclusion in education have advanced considerably with the Brazilian Special Education policy of 2008. This article investigated the scientific productions on inclusive pedagogical practices developed by teachers of Specialized Educational Services (AEE), between the years 2010 to 2018, in the database of the CAPES journal. Among the searches performed, 47 articles were found related to the practices developed in the AEE. Only six articles discuss pedagogical practices in a more specific way. We identified that although inclusive education and policies have been the subject of debate for some decades, there are still many challenges to be faced in the constitution of more inclusive pedagogical practices.

Keywords: Inclusion. Specialized Educational Service. Pedagogical practices

INTRODUÇÃO

A Educação Especial na perspectiva da inclusão em educação é um tema complexo e que requer reflexão e debates constantes. Ao compreender a educação como um direito de todos torna-se necessário investigar e compreender as formas como a inclusão escolar vem acontecendo na sociedade e analisar os seus desdobramentos. Pensar em inclusão em educação está muito além de garantir o acesso do sujeito com demandas específicas no ensino regular.

Considerando essa perspectiva, o presente estudo parte do pressuposto de que o discurso sobre inclusão da pessoa com deficiência tem sido apropriado por profissionais da educação, no entanto as práticas ainda são muito incipientes e requerem uma sistematização mais qualificada. (RODRIGUES, 2006). Outro aspecto diz respeito à qualidade da formação de profissionais para atender os estudantes com demandas educacionais específicas, à infraestrutura, aos investimentos financeiros, entre outros.

No Brasil, a Educação Especial na Perspectiva da inclusão em educação começa a ganhar destaque desde a Constituição de 1988 e tem como propósito repensar as ações educacionais de forma a estabelecer a igualdade de acesso, desenvolvimento e permanência na rede regular de ensino. Essa condição deve ser garantida pelo Estado, com intuito de abolir toda e qualquer forma de preconceito e discriminação como previstos no art.3º, inciso IV da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Podemos, então, compreender que inclusão tem a ver com pensar um sistema que se reorganize para lidar com as diversidades e diferenças, oferecer as condições necessárias para que o sujeito entre e permaneça na escola. Ou seja, “adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluía certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas.” (SASSAKI, 2005, p. 21).

O Brasil vem desenvolvendo políticas que tentam responder às necessidades e demandas sociais no campo da inclusão. Uma delas diz respeito às Diretrizes para o AEE- Atendimento Educacional Especializado- (2009), que consiste em apoiar e complementar a educação escolar, oferecendo atendimentos específicos que permitirão a formação, desenvolvimento humano e autônomo dos alunos com deficiência, de modo que busque romper com qualquer forma de discriminação.

Entendendo que o AEE, embora possa ser questionado em alguns aspectos, se configura em um grande avanço na política de inclusão no Brasil e cumpre um papel importante na garantia de acesso e permanência da pessoa com deficiência no ensino regular. Nesse sentido, este estudo busca investigar as contribuições das práticas educativas desenvolvidas por professores nos Atendimentos Educacionais Especializados no processo de inclusão escolar a partir de uma revisão sistemática da literatura utilizando as publicações de periódicos da CAPES entre os anos de 2010 e 2018.

SOBRE O AEE E AS PRÁTICAS

Pensar em inclusão em educação, é pensar em uma educação que atenda as diferentes demandas, dos sujeitos e garanta o acesso e a permanência de todos nos processos de escolarização, tendo em vista a educação como um direito garantido pela Constituição Federal brasileira de 1988. Sobretudo, é necessário romper com as barreiras sociais que reforçam toda e qualquer forma de preconceito e discriminação difundidos na sociedade. Portanto, é importante pensar em uma educação voltada para as diversidades e para as diferenças coletivas e individuais. Em relação à educação inclusiva, Glat, Pletsch e Fontes (2007, p.344) entendem que:

(...) mais do que uma nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa o desenvolvimento de *respostas educativas* que atinjam a todos os alunos, independente de suas condições intrínsecas ou experiências prévias de escolarização.

As autoras reforçam a perspectiva de uma escola para todos, capaz de lidar com as diferenças respeitando as individualidades. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008⁴, avança tentando, de alguma maneira, que os sistemas de ensino garantam:

o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade educação especial desde a educação infantil até o ensino superior; oferta de atendimento educacional especializado (...). (BRASIL, 2008, p. 14).

Essa política reafirma o direito de todos à educação na escola comum com o intuito de não se ter mais dois sistemas paralelos de ensino, entendendo a educação especial como sendo:

(...) uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008b, p.10).

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva caracteriza o Atendimento educacional especializado como aquele que tem por função

⁴ Nos restringimos, nesse artigo, à política de 2008 uma vez que a nova política decretada em 2020 sofre vários questionamentos e encontra-se suspensa pelo supremo tribunal federal STF.

(...) 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 atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008b, p.10).

Dando sequência à implementação de políticas e reforçando o papel do AEE, o Decreto Presidencial nº. 6.571/2008 destaca o compromisso da união quanto ao apoio técnico e financeiro visando a implementação do AEE nos sistemas públicos de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. (BRASIL, 2008).

Em 2009, com o objetivo de nortear a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação – CNE publicou a Resolução CNE/CEB, 04/2009, que determina as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica. De acordo com essas diretrizes, o AEE deve ser realizado:

“(...) na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação” (BRASIL, 2009).

Assim, pode-se afirmar que o AEE funciona por meio de um conjunto de atividades, de recursos pedagógicos e de acessibilidade, que compõe a escolarização dos alunos público alvo da Educação Especial, que estudam nas classes comuns do ensino regular. Tal atendimento pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, em turno contrário ao da escolarização. Sendo uma maneira de “(...) de garantir

que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência” (FÁVERO, PANTOJA e MANTOAN, 2007, p. 29).

Ao discutir o AEE, percebemos a importância das práticas desenvolvidas nessa modalidade. Ao se falar sobre prática no campo educacional há que se destacar as diferenças existentes entre práticas educativas e práticas pedagógicas. De acordo com Libâneo (1994) a prática educativa é aquela que considera o conhecimento acumulado pela sociedade como um processo formativo fundamental das atividades humanas. Assim a prática educativa configura-se como “um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades” (LIBÂNEO, 1994, p. 15). Libâneo (1994) ainda afirma que:

“Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade” (LIBÂNEO, 1994, p. 15).

Em relação às práticas pedagógicas, podemos perceber que elas se diferem de práticas educativas porque geralmente são práticas que possuem intencionalidades. E buscam promover a emancipação quando entendidas como práxis. (FRANCO, 2016).

Corroborando com esse pensamento, a perspectiva histórico-crítica, como bem reforçam Caldeira e Zaidan (2013), entende a prática pedagógica como uma prática social bastante complexa, já que envolve contextos e vivências nas quais os sujeitos estão inseridos; relações de espaço/tempo; condições, necessidades e possibilidades que incidem nas práticas pedagógicas, passíveis de serem construídas cotidianamente. Isso requer uma ação reflexiva por parte do professor e ações criativas em suas atividades. Esses elementos

reforçam o sentido da práxis num processo de construção e reconstrução de conhecimentos e saberes, em ações que visam a transformação da realidade.

PROCESSO METODOLÓGICO

A perspectiva metodológica adotada nesse estudo tem como base a abordagem qualitativa. Para Martins (2004):

A pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise. (MARTINS, 2004, p. 289)

Nota-se, nas contribuições acima, que pesquisas de cunho qualitativo requerem análises sistematizadas, intuitivas e subjetivas. Um tratamento de informações que visa observações sentimentais, intencionais, comportamentais agregados a um determinado padrão de ética. Para a realização da pesquisa foi necessário a adoção de etapas. Em um primeiro momento, definimos as palavras chaves que nortearam o estudo. Em seguida, buscamos em artigos científicos o conceito de práticas educativas e práticas pedagógicas desenvolvidas nos Atendimento Educacionais Especializados em escolas comuns. A pesquisa no banco de dados do periódico da CAPES foi realizada considerando os anos de 2010 a 2018. A data de 2010 se deve ao fato da política do AEE ter início efetivo a partir da Resolução CNE/CEB nº 4/2009.

Para fazer o levantamento das produções científicas, no banco de dados do periódico da CAPES, sobre as práticas de inclusão desenvolvidas por professores do AEE, definimos as seguintes palavras-chave: atendimento educacional especializado e práticas pedagógicas; atendimento educacional especializado e práticas inclusivas.

Primeiramente realizamos a busca com as palavras-chave atendimento educacional especializado e práticas pedagógicas, logo conseguimos encontrar um total de 145

artigos. Depois refinamos os resultados utilizando os seguintes itens: artigos, tópicos (education, special education, educação especial, inclusão, autism, educação, inclusion, educação inclusiva, atendimento educacional especializado, inclusão escolar) e data de publicação (2010 a 2018). Depois de refinar os resultados chegamos a 43 artigos. Os artigos encontrados foram armazenados em um banco de dados para posterior consulta e análise.

A segunda busca foi feita com as palavras-chave atendimento educacional especializado e práticas inclusivas. Nessa busca encontramos um total de 55 artigos. Depois, fizemos o mesmo processo de refinar os resultados, utilizado anteriormente, e chegamos ao número de 19 artigos. Em seguida procedemos da mesma forma armazenando os artigos em um banco de dados. Assim encontramos 43 artigos na busca com as palavras-chave atendimento educacional especializado e práticas pedagógicas e 19 artigos na busca com as palavras-chave atendimento educacional especializado e práticas inclusivas, totalizando 62 artigos.

O próximo passo foi produzir uma tabela para organizar todos os artigos encontrados e verificar se havia algum artigo repetido nas duas buscas feitas com as diferentes palavras-chave. Dessa forma identificamos que 15 artigos estavam repetidos. Com a exclusão desses 15 chegamos a um total de 47 artigos encontrados.

Em seguida, separamos os artigos pelas seguintes categorias: artigos que abordam as práticas pedagógicas no AEE; artigos que abordam as políticas da educação especial; artigos que abordam a infraestrutura e organização pedagógica; artigos que abordam a avaliação escolar; artigos que abordam características de deficiências; artigos que abordam a formação de professores; artigos que abordam o currículo escolar; artigos que abordam o contexto histórico sobre a educação especial; artigos que abordam outros temas. Assim, confeccionamos a tabela a seguir com o total de artigos por categoria.

Tabela 1: Total de artigos por categoria

Artigos que abordam	Quantidade
Práticas pedagógicas no AEE	6
Políticas da educação especial	6
Infraestrutura e organização pedagógica	3
Avaliação escolar	1
Características de deficiências	1
Formação de professores	13
Currículo escolar	2
Contexto histórico da educação especial	1
Outros temas	14
TOTAL DE ARTIGOS	47

Fonte: Elaborada pelos autores

Por fim, dos 47 artigos encontrados, elegemos para fazer nossa análise aqueles que estavam diretamente relacionados às práticas pedagógicas no AEE dentro das escolas regulares.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como visto na tabela anterior, apenas 6 artigos tratam das práticas desenvolvidas no AEE. A pesquisa buscou analisar artigos entre os anos de 2010 a 2018, entretanto, nota-se que os artigos que evidenciam as práticas pedagógicas no AEE foram publicados a partir de 2014. Melhor especificando, foi publicado um artigo em 2014, dois artigos em 2015, dois artigos em 2016 e um artigo em 2018. Assim, fica evidente a lacuna de pesquisas e estudos específicos nesse campo o que torna necessário se atentar para a necessidade de melhor investigar as práticas como forma de buscarmos compreender e qualificar o processo de inclusão escolar.

Como a pesquisa esteve direcionada para as práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE, sem destacar algum tipo de deficiência específico observou-se que, dos artigos selecionados, cada um especificava as práticas com deficiências distintas. Identificamos que os instrumentos utilizados como metodologias foram entrevistas, observações (vídeogravadas em um dos casos), diários de campos, referências bibliográficas, questionários, experiências e intervenções. Os objetivos das seis pesquisas selecionadas tinham como foco investigar o desempenho das práticas pedagógicas no AEE, os projetos propostos pelo AEE, as contribuições das atividades lúdicas no AEE, adaptações de recursos e a efetivação da utilização de recursos tecnológicos no AEE. Ressaltamos que todos esses seis artigos tratavam das práticas pedagógicas.

O primeiro artigo analisado, intitulado **“Professoras do atendimento educacional especializado: intervenção clínica ou pedagógica?”** de Renata Porcher Scherer e Maria Cláudia Dal’Igna, (2015), não especifica uma determinada prática pedagógica, porém busca compreender as práticas desenvolvidas no AEE e os discursos dos vários campos de saber que as constituem (psicólogos, terapeutas, entre outros), pontuando a formação de professores, as experiências vivenciadas nas práticas desenvolvidas. Entendemos ser pertinente analisá-lo pois, baseado nessas questões, elas questionam se o tipo de trabalho desenvolvido nas salas de recursos se aproximam mais da perspectiva pedagógica ou clínica. Nota-se nas entrevistas diferentes entendimentos por parte das professoras em relação ao AEE. Algumas entendem mais como um atendimento clínico, ao passo que outras tendem a explorar as potencialidades dos alunos com assuntos referentes aos conteúdos de sala de aula e investem em recursos didáticos de acordo com as especificidades e demandas de cada aluno. Há um caso em que a professora destaca que verifica o desejo do aluno nesse processo tentando identificar algo que desperte seu interesse. Neste caso, ela utiliza brincadeiras e descobre, nesse ato de brincar, várias coisas a respeito dele. Em uma outra situação, uma outra professora também reforça

que as atividades lúdicas contribuem muito no processo de aprendizagem dos alunos.

Scherer e Dal'Igna (2015), ao analisarem as falas das professoras sobre as atividades com jogos e brincadeiras, constatam que esse mecanismo utilizado acaba identificando as normalidades e anormalidades dos alunos. Para elas:

O jogo está centrado na observação, na anotação e na classificação. As práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de recursos exercem funções de regulação e normalização, com base nos processos de classificação. (SCHERER e DAL'IGNA, 2015, p. 422)

Seguindo a linha dessa reflexão percebe-se que esse mecanismo de ensino utilizado pelas professoras, ao mesmo tempo em que permite ao aluno adentrar vivenciar experiências comuns aos demais colegas, também serve como instrumento diagnóstico de suas capacidades. Posto isso, os profissionais que atendem no AEE, de acordo com seus conhecimentos científicos, verificam os sintomas e promovem o diagnóstico dos alunos que atendem.

Outro aspecto analisado pelas autoras, trata-se dos desafios enfrentados pelos alunos no ambiente escolar no que concerne às estratégias curriculares de ensino. Logo as adaptações são primordiais, bem como é imprescindível o diálogo contextualizado entre os professores da sala de aula do ensino regular com os professores do AEE. Assim, Scherer e Dal'Igna (2015) indagam se as adaptações nos currículos possam ser uma forma ou possibilidade de operar em pequenos ajustes dos sujeitos, de perceber o que eles conseguem fazer ou não, sem considerar o processo de conhecimento de forma significativa. Seria esse o princípio que promove a inclusão? Pensar em mecanismos diversos que atendam as demandas de forma desiguais desde o início?

As autoras permitem uma reflexão bastante inquietadora, pois nos leva a pensar se esse sistema educacional de fato

quer promover a inclusão ou apenas pretende direcionar os sujeitos a uma perspectiva de normalização por meio das práticas educativas. Diante disso, afirmam que tais práticas tendem a corrigir e normalizar os sujeitos e, ao mesmo tempo, servem para organizar o diagnóstico afim de planejar atividades que possam monitorar seus desempenhos. Pensar sobre as situações apresentadas, possibilita refletir em nossa formação como futuros educadores. A inclusão na escola deve ser ressignificada de modo que se permita uma construção de conhecimento por parte dos alunos com deficiências de forma mais significativa.

Os demais artigos analisados abordam práticas com diferentes tipos de deficiência. O artigo que corresponde às práticas desenvolvidas com alunos autistas, nos chamou atenção, em primeiro lugar, sobre a classificação adotada da sala de atendimento, nas quais as autoras descrevem que, para algumas pessoas, essa sala era denominada como “área de trabalho individual” ou por outros como “Baía”. Nesse ambiente o silêncio era predominante, assim como uma organização mais rígida que mantinha a rotina diária. Tais práticas também foram observadas em um Centro de Atendimento Educacional Especializado no interior de São Paulo, e foi o que levou as autoras a questionarem os seus resultados. Os questionamentos se davam em torno do processo de interação, por vezes, negado a esses alunos, bem como o frequente silêncio no ambiente de atendimento. Verificou-se com isso a dificuldade nas comunicações, imaginações e no processo de interação entre as crianças autistas com o meio social. Se tudo isso era negado aos alunos, como e o que esperar dos resultados no processo de aquisição de conhecimentos?

Seguindo a linha de pensamentos Vigotskiano, Monteiro e Bragin (2016), ressaltam a importância das relações e experiências sociais no processo de desenvolvimento humano, e essa concepção é dada para todos, mesmo que isso ocorra por caminhos alternativos. Logo, as autoras compreendem “que não é o defeito que decide o destino das pessoas, mas,

sim, as consequências sociais desse defeito” (MONTEIRO e BRAGIN, 2016, p. 885).

Partindo desse entendimento, as autoras revelam em suas pesquisas que o que ocorre na realidade das salas de atendimentos observadas se distancia da perspectiva interativa. Para alguns professores, os alunos eram incapazes de aprender de outra forma que não fosse com atividades individuais, inclusive, atividades que inibissem seus frequentes comportamentos disruptivos, classificados como “comportamentos difíceis”. Nota-se ainda que as atividades pedagógicas eram restritas devido a esses fatores. Para as professoras, manter a linha e trabalho com experiências repetitivas era permitir que os alunos não regredissem e mantivessem seus comportamentos bem estabelecidos e as habilidades adquiridas nesse processo se davam, muitas vezes, de forma descontextualizadas.

Devido as inquietações relacionadas com os diálogos com as pesquisadoras, as professoras demonstraram mudanças em suas ações. É com esse processo de transição de postura vieram as inseguranças e as reflexões sobre suas práticas. Mas, mesmo com receio do novo e do diferente, ao propiciarem um ambiente mais interativo e simbólico que favorecesse o processo de ensino e de aprendizagem, de forma significativa, elas puderam perceber sucesso em suas novas ações, sobretudo no que diz respeito ao processo de interação entre elas e seus alunos. Nesses caso, a comunicação passou a ser mais explorada e as atividades passaram a ter um caráter mais lúdico e mais coletivo.

Todo esse processo reforçou que o papel interacionista e coletivo advindo das práticas pedagógicas são essenciais para o processo de ensino e aprendizagem. O artigo traz uma reflexão importante em relação às práticas pedagógicas realizadas com alunos autistas dizendo que é preciso quebrar o tabu ao se pensar e naturalizar que esses sujeitos não conseguem interagir, não conseguem aprender de forma coletiva e, desse modo, as práticas tornam-se restritas e reforçam as desigualdades. Para isso, atividades que envolvam a comunicação, a socialização

as brincadeiras são práticas fundamentais para o público autistas. Percebe-se nessa pesquisa que é possível desenvolver um processo educativo dinâmico e com bons resultados para a formação do sujeito de forma integral.

Ao pensar em sociedade, pensamos também em um mundo no qual a tecnologia tem movido vários contextos sociais atualmente. A discussão que se segue conta com a análise do terceiro artigo das autoras Silva e Ceron (2014), que demonstram em sua pesquisa a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ambiente escolar, com intuito de somar no processo de ensino e aprendizagem, no desenvolvimento de práticas inclusivas no que diz respeito a utilização desses recursos.

As autoras discorrem sobre a importância da utilização das TICs no ambiente escolar e da necessidade uma boa infraestrutura, recursos e materiais que comportem os equipamentos, bem como é importante a formação de professores para sua utilização nos trabalhos pedagógicos em todo contexto educacional, sobretudo nas salas de recursos multifuncionais. Entretanto, o texto evidencia que a utilização das TICs, por parte de alguns professores entrevistados, pelas autoras, acontecem de forma equivocada, pois essas tecnologias possuem mais um caráter de instrumento facilitador do que de potencializador de habilidades no processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Por ter finalidades distintas para cada professor, nota-se a necessidade da formação continuada, com foco mais voltado para aquisição conhecimento e desenvolvimento de habilidades no campo das tecnologias.

O quarto artigo analisado questiona as contribuições do AEE para os alunos com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades (AH) em relação as salas de aula do ensino comum. O artigo faz um paralelo entre avaliação e as práticas pedagógica evidenciando que a educação especial é muito complexa e, por isso, é necessário que se rompa com a visão histórica de uma escola que ensina, avalia e que promove a homogeneização propiciando uma

nova concepção de escola que se define no aprender, no avaliar e no incluir. Essa nova concepção permite promover maior flexibilidade e reorganização do ambiente escolar.

As autoras revelam que o ambiente escolar tem se tornado cada vez mais diversificado e que é essencial perceber toda a diversidade com um olhar mais dinâmico e criativo. Ao apontarem a avaliação da aprendizagem como crucial, nesse processo, elas ressaltam que, a partir desse elemento, é possível buscar mudanças sobre a perspectiva da homogeneização, ao passo que esse mesmo elemento se torna um desafio para os professores que devem considerar o “erro” como um caminho para aquisição de conhecimento. As concepções construídas ao longo do tempo de “testagem de saberes” por meio de aferimento e disciplina do corpo, contrapõem a lógica de que a avaliação deveria ser um elemento de contribuição para a aprendizagem.

Partindo dessa visão, as autoras fazem uma reflexão sobre as implicações das avaliações nas práticas pedagógicas como um instrumento potencializador no processo inclusivo. Posto isso, é preciso compreender que o fato de que a criança não aprende, como as demais, não significa que ela não possua capacidades para tal. As autoras fazem uma colocação bastante interessante quando dizem que “Assim acontece na escola, pois, como organismo vivo e em movimento constante, é preciso viver o caos, a desarrumação, para reorganizarmos cotidianamente nossas práticas e nossas concepções” (FREITAS, CHRISTOFARI e TEZZARI, 2016, p. 143). Muitas vezes as patologias atribuídas às crianças acabam sendo sinônimos de seus fracassos e o fazer pedagógico que se cria para atender as demandas específicas acabam por enquadrarem essas crianças nos padrões socialmente estabelecidos.

As autoras reforçam a importância da interação no processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, dizem ser crucial o envolvimento da família e que, no processo de adaptação do aluno com o ambiente escolar comum, é necessário um diálogo constante entre os professores. Elas reforçam que esse processo:

Envolve movimentos como: estabelecer uma rede de comunicação entre os profissionais da escola que estarão envolvidos; fornecer à escola informações a respeito da criança, características de seu quadro, suas necessidades; estabelecer uma linha de comunicação inicial entre a família e a escola e estabelecer contato com outros serviços que a criança frequenta, quando for o caso. (FREITAS, CHRISTOFARI e TEZZARI, 2016, p. 148-149).

Assim como a acolhida ao aluno se faz importante para seu desenvolvimento mais do que conhecer suas características é essencial compreendê-lo como um “sujeito- aluno”, pois suas características não diminuam suas potencialidades. Além disso, o apoio da família é imprescindível para o processo adaptativo escolar.

O quinto artigo apresentado faz uma reflexão muito importante em torno da educação inclusiva, partindo das análises de processos avaliativos, perpassando sobre as práticas estabelecidas, até a compreensão da importância do processo interativo, do apoio familiar e principalmente da interlocução dos professores do ensino regular com os professores do Atendimento Educacional Especializado. Essa dinâmica de trabalho quebra o estereótipo de que os alunos com demandas educacionais específicas não aprendem e exploram com êxito suas potencialidades de modo que a inclusão na educação se estabeleça de forma efetiva.

Quando pensamos na formação de forma integral, nos deparamos com questões que vão além do estabelecido nos currículos escolares como, por exemplo, as contribuições das práticas esportivas para o desenvolvimento do indivíduo. Interessa-nos analisar no quinto artigo as concepções de educação inclusiva abordadas por Beltrame e Sampaio (2015). Eles fazem uma discussão em torno do Atendimento Educacional Especializado (AEE), e utilizam como ponto de reflexão a Educação Física adaptada, no caso, discorrem sobre o projeto CID-PL (Centro de Iniciação Desportiva-Paralímpica), oferecido aos alunos de rede pública e Entidades

Conveniadas. O objetivo do projeto é desenvolver as potencialidades por meio de práticas esportivas, bem como melhor estilo de vida e inserção social.

Sabe-se que o esporte propicia um grande benefício para o desenvolvimento humano. Embora ele possa oportunizar muitas possibilidades de atividades que podem ser desenvolvidas os autores ressaltam que é necessário um certo cuidado para que tais práticas não se distanciem de uma proposta pedagógica, sobretudo por se tratar de uma prática que tem por finalidade o desenvolvimento humano de forma integral e democrática para o desenvolvimento da autonomia. Para tanto, o artigo traz uma problemática que merece reflexão. Aborda a prática esportiva voltada para a competição, pela busca por resultados e a valorização excessiva do desempenho.

O artigo demonstrou que o objetivo do CID se distancia da proposta do AEE, que visa melhores condições de acesso no processo de ensino e aprendizagem do ensino regular. O projeto traduz uma visão reducionista do desenvolvimento, ao passo que propõe a individualidade, desprezando a formação do sujeito em sua plenitude. Isso sem falar da recompensa material que oferta.

Um aspecto interessante no artigo diz respeito a ludicidade. Os autores ressaltam que quando as atividades lúdicas são introduzidas nas práticas pedagógicas há maior interesse por parte dos aprendizes. Logo deve ficar evidente que o fazer pedagógico das atividades lúdicas não deve se restringir à competição e pela da vitória. É importante que privilegie a colaboração.

Beltrame e Sampaio ainda ressaltam que “(...)se a prática esportiva não for baseada em princípios que se configurem em oportunidades no sentido da prática corporal, cooperação e valorização às diferenças, estaremos criando obstáculos para a inclusão.” (BELTRAME e SAMPAIO, 2015, p. 383). Sendo assim, se as práticas esportivas não estiverem atreladas às práticas pedagógicas, esse movimento de construção de desenvolvimento integral se restringe ao reducionismo e

impede a formação do sujeito de forma democrática, reflexiva e emancipatória.

Por fim, o último artigo analisado diz respeito ao tratamento dado a um aluno surdo, no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa. Cabe aqui ressaltar que o aluno em questão utiliza a Língua de Sinais. Em um primeiro momento, foi realizada uma aula diagnóstica para identificar suas necessidades. Logo a proposta de intervenção realizada com o aluno demandou maior interação entre os professores envolvidos no processo de desenvolvimento de ações pedagógicas.

A pesquisa destaca que, partindo do conhecimento do aluno e suas necessidades e dificuldades de aprendizagem, é possível, por meio de adaptações, construir um plano de ensino produtivo. Um dos instrumentos que podem auxiliar de forma expressiva são os materiais multimídia. É possível destacar que a motivação é fundamental. Trabalhar com elementos que são do interesse do aluno possibilita maior participação de sua parte nas propostas de intervenções. O uso de imagens, nesses casos, também é indispensável. Além disso, é necessário compreender que o aluno surdo necessita de um mecanismo de comunicação que o auxilie no processo de aquisição de Língua Portuguesa, e para que essa aquisição aconteça é necessário ofertá-lo a Língua de Sinais. Língua essa que possibilitará a estruturação de seu pensamento, permitindo o desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional da sua formação. Lembrando que essa possibilidade não deve restringir à uma visão patológica, já que é necessário considerar a identidade linguística, no caso, do aluno surdo. Cabe, então, aos professores buscarem caminhos, alternativas de inserirem o aluno surdo na proposta de ensino da Língua portuguesa como instrumento de libertação contemplando a diversidade linguística.

CONSIDERAÇÕES

A partir desse trabalho, constatamos que existem poucas pesquisas relacionadas à temática das práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado no banco de dados do periódico da CAPES entre os anos de 2010 e 2018. Mas ao analisar os seis artigos encontrados que abordavam sobre práticas desenvolvidas por professores nos AEE, percebemos um grande avanço das políticas públicas que ancoram a inclusão em educação. Mesmo assim, em alguns casos, nota-se que há um despreparo dos professores para atender às demandas dos alunos, sobre o que eles entendem o da proposta do AEE, e o que é possível ofertar de atendimento pedagógico para melhor desenvolvimento do aluno. Nesse sentido chamamos a atenção para a importância de se compreender a prática como práxis como forma de promover a educação inclusiva tornando-a um processo reflexivo, emancipatório, libertador.

Quando os estudos evidenciam que as intervenções se voltavam para os alunos de forma contextualizada, pedagógica e mais inclusiva foi possível perceber grandes avanços em seus desempenhos. Isso demonstra que, quando se conhece o aluno e as suas dificuldades, oferta um ambiente adequado, os recursos materiais e tecnológicos que atendam as suas especificidade e se promove um trabalho coletivo e colaborativo a aprendizagem tende a acontecer de forma significativa.

Verificou-se ainda que, por mais que a discussão em torno da educação inclusiva não seja algo novo, há muitas barreiras que precisam ser quebradas e vencidas para dar lugar a um processo de maior acessibilidade. Há inúmeros aspectos que precisam ser revistos. Um deles diz respeito à formação de professores. É preciso repensar a formação docente para além do que se faz atualmente concentrando em aspectos patológicos muito mais do que em aspectos pedagógicos, sociais, práticos e políticos. É preciso melhor explorar os recursos tecnológicos que estão disponíveis e utilizá-los em prol da inclusão e participação de todos. É preciso lançar mão das adaptações de

materiais, propostas pedagógicas e curriculares, a utilização de instrumentos lúdicos como propulsores de desenvolvimentos do sujeito. É preciso investir na interação e comunicação entre os professores do AEE, professores do ensino comum, entre a família e os alunos. Além disso, é preciso colocar o aluno com deficiência no lugar de protagonista de sua própria história.

REFERÊNCIAS

BELTRAME, A. L. N., & Sampaio, T. M. V. (2015). Atendimento especializado em esporte adaptado: discutindo a iniciação esportiva sob a ótica da inclusão. **Revista da Educação Física/UEM**, 26(3), 377-388

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: **Senado Federal**: Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Ldb 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial – **MEC; SEESP**, 2001.

_____. Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394/96 e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253/2007. Brasília, 2008.

_____. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: **MEC/SEESP**, 2008b.

_____. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: **MEC**, 2009.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia**, Belo Horizonte, n. 14, p. 15-32, jan./jun. 2013. Disponível em: < <https://pdfs.semanticscholar.org/a2ba/e75b7c25fe3245b9e3712b43a2d83b576061.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2020.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. de M. P. e MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especial: aspectos legais**. In: FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagógicos**. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de; CHRISTOFARI, Ana Carolina; TEZZARI, Mauren Lúcia. Atendimento Educacional Especializado e a possibilidade de sustentação da aprendizagem:

outras formas de fazer. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 137-155, maio/ago. 2016.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia D.; FONTES, Rejane S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menda; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, HELOISA H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; BRAGIN, Josiane Maria Bonatto. Práticas pedagógicas com autistas: ampliando possibilidades. **Journal of Research in Special Educational Needs**. v. 16, p. 884-888, 2016. Disponível em: Acesso em: 15 out. 2020.

OLIVEIRA, L.A.B. Um olhar psicopedagógico na inclusão de um aluno surdo **HOLOS; Natal** Vol. 34, Ed. 7,2018.

PEREIRA, Ray. **Diversidade funcional: a diferença e o histórico modelo de homem-padrão**. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.16, n.3, jul.-set. 2009, p.715-728.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 299-318.

SASSAKI, Romeu. Inclusão: o paradigma do século 21. **INCLUSÃO - Revista da Educação Especial**. Out/2005.

Scherer, R. P. & Dal'igna, M. C. Professoras do atendimento educacional especializado: intervenção clínica ou pedagógica? **Acta Scientiarum**. Education, Maringá, v. 37, n. 4, p. 415-425, Oct.-Dec., 2015.

SILVA, Larissy Cristina Hoffman da; CERON, Jussara Cristina Mayer. Tecnologia da informação e comunicação como instrumento potencializador das práticas pedagógicas nas salas de recursos de duas escolas de Sorriso-MT. **Eventos Pedagógicos**, v. 5, n. 2, p. 191-200, 2014.

