



**ISABELLA DE SOUZA MOREIRA
MAYNA CRISTINA SILVA SANT'ANA**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO
DE EXPERIÊNCIA**

**LAVRAS – MG
2021**

ISABELLA DE SOUZA MOREIRA
MAYNA CRISTINA SILVA SANT'ANA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Pedagogia para a obtenção do título de Licenciatura.

Profa. Dra. Josiane Marques da Costa
Orientadora

LAVRAS – MG
2021

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

Atualmente, muitas são as discussões sobre o processo da Educação Inclusiva de alunos com deficiência dentro do ambiente escolar. Algumas dessas instituições não compactuam com o processo de inclusão escolar e social dos alunos e alunas que partilham de alguma deficiência, sendo ela: física, motora e ou intelectual. O ambiente escolar tem como finalidade garantir o acesso à educação e à inserção social dos alunos com deficiência, fazendo com que estes sejam incluídos no ambiente escolar e tenham acesso a um processo educacional igualitário. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é apresentar um relato de experiência com alunos com deficiência incluídos na educação infantil, no âmbito de uma escola da rede privada de ensino. Essa pesquisa buscou relatar a experiência acerca do processo de inclusão educacional de dois alunos com deficiência na classe regular de ensino. A metodologia utilizada neste trabalho é de natureza qualitativa, já que busca relatar experiências vivenciadas no ambiente escolar. Buscamos analisar como foi realizado o processo de inclusão desses alunos, tendo em vista a necessidade de se realizar constantes e contínuas reflexões sobre novas e diversificadas perspectivas na educação escolar, de forma mais específica. Considera-se que é necessário a adoção de novas ações pedagógicas, buscando criar e repensar novos ambientes de aprendizagem que torna necessário a participação em projetos de formação continuada, a fim de desenvolver estratégias de ensino que alcancem os alunos com deficiência.

Palavras Chaves: Educação Inclusiva, Educação Infantil, Deficiência, Relato de Experiência, Formação Docente

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	5
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	7
2.1 Um breve histórico sobre a inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar	7
2.2 O Projeto Político Pedagógico na viabilização e qualificação do Atendimento Educacional Especializado – AEE para alunos com deficiência	12
2.3 Formação\informação do professor de apoio na educação inclusiva.....	16
3 METODOLOGIA.....	19
3.1 Contexto da Pesquisa e Caracterização dos Participantes	21
4 RELATO DE EXPERIÊNCIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA.....	23
4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RELATOS.....	26
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	29
6 REFRÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	31

1 INTRODUÇÃO

Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica¹ 2017, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), o número de matrículas de alunos com deficiência foi de 827.243, o que indica um crescimento no número de matrículas há quatro anos consecutivos. Adicionalmente, o índice de inclusão de pessoas com deficiência em classes regulares, passou de 85,5% em 2013 para 90,9% em 2017. Esses dados revelam que, mesmo a passos lentos, o Brasil tem conseguido ampliar a inclusão de alunos com deficiência no sistema de ensino. Porém, a estrutura das escolas ainda parece ser insuficiente para atender a essa população, visto que a maior parte dos alunos com deficiência, não tem acesso ao atendimento educacional especializado (AEE) e somente 40,1% conseguem utilizar o serviço (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 2018).

Atualmente, muitas são as discussões sobre o processo da Educação Inclusiva de alunos com deficiência dentro do ambiente escolar. A escola tem como finalidade garantir o acesso à educação e à inserção social dos alunos com deficiência, fazendo com que os referidos alunos sejam incluídos no ambiente escolar e tenham acesso a um processo educacional igualitário.

Nesse sentido, a educação inclusiva tem o intuito de incluir os alunos com deficiência no ambiente escolar, garantindo um processo educacional, sem distinção dos alunos com deficiência e sem deficiência. Por isso entende-se que para uma educação qualificada a instituição carece de aparatos específicos (MANTOAN, 2003).

Na educação infantil, a inclusão de crianças com deficiência se dá quando a escola possui profissionais capacitados, estrutura física adequada, materiais didáticos e recursos pedagógicos inclusivos (pensados e elaborados para atender à necessidade especial de cada aluno, de acordo com sua deficiência).

A respeito da educação inclusiva é importante discutir: (i) a relação entre professor e aluno; (ii) compreender como funciona o processo de inclusão no ambiente escolar; (iii) como os Projetos Políticos Pedagógicos abordam aspectos sobre a educação inclusiva para alunos com deficiência; e a importância da formação continuada dos professores para a capacitação de uma boa formação integral e pedagógica.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é apresentar um relato de experiência com

¹ A Educação Básica é formada por três grandes etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a educação básica é obrigatória a partir dos quatro anos de idade.

alunos com deficiência incluídos na educação infantil. Essa pesquisa buscou relatar a experiência acerca do processo de inclusão educacional de dois alunos com deficiência na classe regular de ensino. A metodologia utilizada neste trabalho é de natureza qualitativa, já que busca relatar experiências vivenciadas no ambiente escolar. Buscamos analisar como foi realizado o processo de inclusão desses alunos, tendo em vista a necessidade de constantes e contínuas reflexões sobre novas e diversificadas perspectivas na educação escolar, de forma mais específica.

A experiência relatada ocorreu em um estágio não obrigatório, realizado entre os anos de 2017 e 2018, em uma escola da rede particular de ensino, na cidade de Lavras, em Minas Gerais. A aluna Julia², inicialmente apresentava um quadro de deficiência intelectual, leves limitações psicomotoras advindas, possivelmente, de uma falta de oxigenação cerebral ocorrida no parto e, além disso, ela também apresentava a ausência da fala. Já o aluno Pedro³, apresentava deficiência física como consequência de um tumor cerebral que, ao ser removido, comprometeu parte dos movimentos da criança. Embora os alunos apresentassem as deficiências relatadas acima, não foi fornecido para as professoras nenhum diagnóstico sobre a/as deficiência/s dos alunos.

O trabalho está organizado da seguinte forma: primeiro apresentaremos revisões bibliográficas e estudos que conceituam o processo de Educação Inclusiva. Posteriormente, apresentaremos a metodologia, os relatos de experiência e uma análise e discussão dos relatos. Por fim, apresentamos uma conclusão, apontando questões sobre o processo de inclusão mediante aos relatos.

² Foi utilizado um pseudônimo para resguardar a identidade dos participantes.

³ Foi utilizado um pseudônimo para resguardar a identidade dos participantes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Um breve histórico sobre a inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar

A perspectiva da Educação Inclusiva de alunos com deficiência no ambiente escolar visa atender, de forma igualitária e equitativa, as necessidades educacionais desses alunos durante todo o processo de escolarização dos mesmos, por meio de uma educação que favorece o aprendizado de todos os envolvidos no processo educativo. Contudo, o processo educacional de pessoas com deficiência no Brasil nem sempre foi acessível.

A inserção da pessoa com deficiência no convívio social foi uma conquista de extrema importância mundial. Isso porque tal perspectiva trouxe um novo paradigma para a sociedade, reafirmando que as pessoas com deficiência têm direitos garantidos. Porém, antes do surgimento da educação especial (que aconteceu no século XIV), as pessoas com deficiências não eram consideradas parte integrante da sociedade, por isso eram mortas ou abandonadas. Durante a trajetória histórica da educação especial, na antiguidade, as pessoas com necessidades educacionais especiais eram consideradas como seres amaldiçoados. No decorrer dos séculos, essa ideia foi sendo, aos poucos, desconstruída e as pessoas com deficiência começaram a fazer parte da sociedade através do trabalho e do estudo. No século XIX,

A educação especial, por meio do atendimento educacional especializado, em substituição ao ensino comum, revelou diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência, iniciou na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro (MEC/SECADI, 2007, p. 2).

Nessa época a Educação Especial se baseava no conceito de segregação, que é basicamente dispor do benefício da educação para pessoas com deficiência, mas em lugares específicos. Ou seja, elas não podiam frequentar as escolas comuns. Essas pessoas, então, frequentavam escolas e clínicas que eram vinculadas com hospitais de psiquiatria. Um exemplo disso eram as pessoas com deficiência intelectual, que eram encaminhadas ao Instituto Pestalozzi (1926). Nos anos seguintes foram criados institutos e/ou escolas para atender somente as pessoas com deficiências como cegueira, surdez e transtornos mentais, conforme mencionado acima, como, por exemplo, a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais).

Mas, nos anos 60, notou-se que o número de escolas e clínicas havia crescido de forma exorbitante, e com isso, foi criada a Lei 4.024 de Diretrizes e Bases para a Educação. No Artigo 88, diz que “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). Assim, foi repensado o conceito de educação especial a partir da segregação. A partir dessa mesma década, iniciou-se o processo de inserção das pessoas com deficiência nas escolas regulares. Mas essa inserção era feita a partir da integração, ou seja, os alunos podiam frequentar a classe comum, mas tinham que se adaptar àquele ambiente e aos métodos de ensino aplicados.

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados (MANTOAN, 2003, p. 15).

As pessoas com necessidades educacionais especiais podiam estudar nas classes e escolas regulares de ensino, mas a escola não possuía práticas de ensino e espaços físicos adaptados para atender às pessoas com deficiência, ou seja, a escola não se adequava para recebê-las. Esse período foi conhecido como integração escolar.

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal Brasileira que prevê no Artigo 208, inciso III, “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1998). Isso significou um grande avanço no processo de integração, pois garantia que as pessoas com deficiência, na rede regular de ensino, pudessem usufruir do uso de recursos pedagógicos necessários para o seu desenvolvimento escolar e social. Mas, o processo de integração não era suficiente para incluir o aluno com deficiência. De acordo com Mantoan (2003):

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências (MANTOAN, 2003, p.15).

Para contrapor a integração, surge o movimento de inclusão escolar, que somente foi conquistado no ano de 1990, com o intuito de não só inserir o aluno no ambiente de ensino, mas também criar métodos para que ele obtivesse um desenvolvimento adequado e o sucesso acadêmico. A educação inclusiva visava

[...] alcançar o desenvolvimento de uma escola democrática na qual a diversidade é respeitada e valorizada, o movimento de inclusão escolar prevê a revisão e a reformulação do sistema educacional como um todo [...] (SILVA, 2010, p. 10).

Após a conquista do processo de inclusão, no ano de 1994, foi implementada a Declaração de Salamanca, uma resolução das Nações Unidas com o objetivo de reformular as políticas educacionais da Educação Especial. Essa declaração foi implantada na Conferência Mundial sobre Educação Especial que ocorreu na cidade de Salamanca, na Espanha. Sua origem se deu pelos movimentos de direitos humanos que surgiram nos anos 60 e 70. A Declaração de Salamanca ampliou a inclusão, beneficiando também as crianças que não possuem deficiência, mas possuem necessidades especiais caracterizadas pela dificuldade de aprendizado temporário ou permanente. As implicações orientadas por esse documento têm como princípio a adaptação do currículo para que todas as crianças possam ter acesso ao ensino e aprendizagem de forma igualitária, em um ambiente onde todos possam conviver e interagir sem que haja nenhum tipo de exclusão, segregação ou prejuízo de ensino para ambas as crianças. Destaca-se que, o Brasil, frise que O Brasil, enquanto país signatário dessa declaração, incorporou algumas dessas ideias durante a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, conhecida como a Lei 9394/96.

Esse processo histórico da educação especial, da inclusão, da implementação das diretrizes da Declaração de Salamanca e tudo o que foi conquistado, apesar de necessário, causou uma crise de paradigma no sistema educacional. Todo aquele padrão de segregação e de que a escola somente podia ser frequentada por pessoas sem deficiências foi quebrado, rompendo sua sistematização.

A escola se abriu para receber novos grupos sociais, mas não parece não ter recebido formação necessária para receber e atender os alunos com deficiência. Mantoan (2003, p.13) aponta que, apesar de inserir o aluno com deficiência e buscar meios para promover seu aprendizado, a escola ainda pratica a exclusão (ou a segregação), quando separa os alunos com deficiência dos alunos sem deficiência os divide, propondo currículos específicos.

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em categorias (com deficiência e sem deficiência), as modalidades de ensino em regular e especial, os professores especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças.

Ou seja, a inclusão, segundo (MANTOAN, 2003, p. 13), veio para quebrar os paradigmas. Ela exige que as escolas trabalhem sem discriminar e sem separar ou excluir os alunos do processo de ensino e aprendizagem. Mas, na prática, a inclusão pode não acontecer da forma devida, pois a própria escola pode possuir deficiências. Algumas escolas pregam uma homogeneização, mas separam suas modalidades de ensino, suas disciplinas, seus alunos e não há uma junção dos conceitos, uma interdisciplinaridade. Tudo o que há na educação devem ser processos que, juntos, trabalham para desenvolver e formar cidadãos ativos na sociedade.

Para Oliveira e Leite (2007), a proposta de um sistema educacional inclusivo, no contexto da realidade brasileira, embora se encontre amparada de forma legal e tenha como base princípios teóricos devidamente fundamentados em ideais democráticos de igualdade, equidade e diversidade, ainda apresentam práticas inclusivas que se distanciam das proposições teóricas e legais. Consequentemente, isso mostra a necessidade de se buscar entender os diversos aspectos que se encontram relacionados ao delineamento ideal de políticas públicas que se relacionam à inclusão educacional, considerando-se, para tanto, as ações político-administrativas e, também, igualmente importantes, as de caráter pedagógico.

Assim sendo, apreende-se que o processo inclusivo deve ser observado do ponto de vista educacional, capaz de atender a todos os alunos de forma indistinta e mostrando-se, de fato, ser capaz de incorporar as diferenças no contexto da escola, e isso, por sua vez, exige uma completa transformação do cotidiano educacional.

Essa transformação do meio escolar deve buscar mudanças que façam com que o mesmo se torne um ambiente acolhedor. Adotando uma proposta de ensino que esteja pautada, de forma engajada e comprometida, em ações inclusivas, é possível criar e estabelecer situações nas quais sejam respeitados os caminhos a serem percorridos pelos educandos. Nesse viés, a escola precisa ser crítica diante de padrões normativos, estereótipos de aprendizagem e se abra para inteligências múltiplas, estilos de aprendizagem, desenho universal da aprendizagem.

Dessa forma, é possível proporcionar a estes alunos as oportunidades para que alcancem o pleno desenvolvimento, por meio de uma dialética educativa que favorece para que todos tenham o tempo necessário para aprender, segundo as suas próprias expectativas e possibilidades.

A Constituição deixa bem claro que um dos princípios do ensino deve ser o de proporcionar “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988), enfatizando, ainda, a ideia de que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, em seu Capítulo V, também trata da questão da educação especial, ressaltando, dentre outras determinações, a seguinte:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as 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 do ensino regular; § 3º A oferta de educação especial, [...] tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior; [...].

De acordo com o que discutimos, é possível compreender que deve haver a garantia plena do ingresso e permanência das pessoas (com e/ou sem deficiência) nas escolas, bem como nas salas comuns de educação e o acesso aos bens culturais da humanidade como forma de reconhecimento de sua cidadania e condição humana. Fica claro, portanto, de acordo com Drago (2011, p.03) que

a escola e os sistemas de ensino devem envidar esforços para que os sujeitos com alguma dessas características tenham garantido o direito ao atendimento educacional especializado para vencer possíveis dificuldades no que tange à aquisição das competências educacionais (DRAGO, 2011, p. 03).

Um ponto a ser ressaltado em relação à LDB 9394/96 é o fato de que esta lei representa um grande avanço para o processo educacional das pessoas com deficiência.

2.2 O Projeto Político Pedagógico na viabilização e qualificação do Atendimento Educacional Especializado – AEE para alunos com deficiência

O Projeto Político Pedagógico é um documento presente na escola e constitui em um material de grande importância. O PPP aborda sobre a organização do trabalho pedagógico interagindo com a concepção, realização e avaliação de todo o projeto educativo. Segundo Veiga,

O Projeto Político-Pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola (VEIGA, 2007, p.13).

O PPP possui a função de sustentar a intencionalidade política no trabalho pedagógico, no qual possibilita um espaço democrático de reflexão e compressão das ideologias presentes nos discursos e práticas pedagógicas.

Atualmente defende-se, na perspectiva do direito, de forma cada vez mais ampla, que a educação especial atue de forma a contribuir, de forma significativa, para a perspectiva de um real fortalecimento e qualificação do processo de educação inclusiva.

Isso se mostra bastante significativo uma vez que, ainda de acordo com Batistão (2015), a tendência atual é que as ações educativas da educação especial se movimentam no sentido de promover condições de escolaridade favoráveis aos educandos com deficiência, buscando eliminar barreiras e, ao mesmo tempo, favorecendo e qualificando a permanência destes alunos nas salas de aula comuns, ou seja, no ensino regular.

Visando alcançar um ensino de qualidade para os alunos com deficiência, dentre todas as iniciativas criadas, surge, então o Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que se estabelece como uma forma de garantir que, efetivamente, o educando com deficiência possa ter acesso direto e contínuo a apoios e recursos que possam minimizar as dificuldades que enfrenta devido à sua dificuldade e limitação. O AEE trata-se de uma sala de recursos multifuncionais (dentro ou fora da escola regular) com adequação arquitetônica voltada para a acessibilidade equipada e adaptada para atender alunos com necessidades especiais de forma complementar ou suplementar. Essa sala de recursos possibilita a equidade de condições no processo de aprendizagem. Nela, o professor deve identificar as necessidades do aluno e desenvolver um currículo que atenda suas especificidades, produzindo um material acessível de acordo com aquilo que precisa

ser desenvolvido no estudante (cognitivo, motor, intelectual, emocional, inserção social etc.), utilizando os recursos pedagógicos e de acessibilidade disponíveis. O objetivo do AEE é derrubar as barreiras atitudinais da aprendizagem e promover a inclusão de alunos com deficiência, fazendo com que os mesmos tenham suas necessidades especiais educacionais atendidas de forma adequada.

“As barreiras atitudinais [...] nem sempre são intencionais ou percebidas. Por assim dizer, o maior problema das barreiras atitudinais está em não a removermos, assim que são detectadas. Exemplos de algumas dessas barreiras atitudinais são a utilização de rótulos, de adjetivações, de substantivação da pessoa com deficiência como um todo deficiente [...]”.

(LIMA, TAVARES, 2012)

O AEE foi criado para atender as crianças com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades e superdotação. Ele é oferecido no contra turno das aulas regulares e ministrado por professor/professores com formação específica para a educação inclusiva. É um serviço que apoia a sala de aula, para que se ofereçam meios que efetivem o aprendizado dos estudantes, havendo diagnóstico médico ou não.

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, 2008, p.10).

Para que o Atendimento Educacional Especializado se efetive, é necessário superar velhas práticas e implementar uma nova concepção do suporte pedagógico especializado, visto que, muitas vezes, as salas de recursos assumem um papel de “reforço escolar”, atuando nos limites e dificuldades dos alunos com deficiência intelectual, o que não os impulsionava a acessar novas formas de funcionamento intelectual e, portanto, novas formas de aprendizagem. Segundo Oliveira (2012):

E é nisto que a escola deve centrar sua atenção: como se podem criar possibilidades de aprendizagem no contexto escolar, interpondo um substancial mudança de foco, onde as dificuldades não são aprendidas simplesmente como fatores inerentes à condição biológica, mas como, também, provenientes das limitações do contexto social, no caso, escolar (OLIVEIRA, 2012, p.18).

Nesse contexto, a apreensão sobre o sentido da diferença se faz importante, para que haja o reconhecimento e a valorização das potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Para isso, o profissional responsável pela inclusão de alunos com deficiência pode identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial.

Esse tipo de atendimento, o Atendimento Educacional Especializado, pode ser oferecido aos educandos tanto por instituições especializadas quanto pela rede regular de ensino, não devendo, no entanto, ser visto como substituto ou reforço ao ensino regular. Ao ser ofertado na escola regular, O AEE deve ser parte integrante das discussões realizadas de forma coletiva, contando com a participação de todos os envolvidos no

processo de ensino-aprendizagem na busca por métodos e estratégias mais abrangentes e efetivas. Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001) instituiu no artigo 8º que, para os alunos com necessidade educacionais especiais

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (MEC/SEESP, 2001, Art. 8º)

Apesar da obrigatoriedade da escola em oferecer a inclusão do aluno na classe regular de ensino, o artigo 9º, da mesma resolução, propõe que

as escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos (MEC/SEESP, 2001, Art.9º).

O AEE geralmente acontece no contraturno das aulas regulares, como é disposto no inciso 1º do mesmo artigo citado acima: “nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso” (MEC/SEESP, 2001, Art. 9º).

Para que seja possível melhor viabilização e qualificação do processo inclusivo, especificamente no AEE, é importante considerar o Projeto Político-Pedagógico (PPP), apontado pela Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE-MEC). O PPP consiste em um documento no qual constam diretrizes operacionais para o AEE e, conforme Batistão (2015) o PPP “deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo sua organização”.

O atendimento educacional especializado como parte do PPP das escolas precisa ser debatido coletivamente, pois se sabe que a estrutura social, política e econômica dificulta o avanço do processo educativo na perspectiva de cumprir sua finalidade (BATISTÃO, 2015, p.03).

Drago (2011), por meio de pesquisas realizadas sobre a possibilidade de democratização da educação no processo de inclusão, através da idealização e consecução do Projeto Político-Pedagógico, propicia uma coerente reflexão sobre a importância que esse documento representa. Segundo Drago (2011), uma das inúmeras formas de efetivação do processo de educação inclusiva “não acabe nos muros das escolas, mas que tome fôlego e se fortaleça no grupo de profissionais e alunos, contribuindo, assim, para que a inclusão deixe de ser algo imposto e passe a ser mola propulsora das ações

educacionais cotidianas” (DRAGO, 2011, p.01).

Para enfatizar a real importância desse documento, Drago (2011) busca elucidar algumas ideias acerca do PPP e o processo constitutivo do mesmo no contexto educacional, destacando, entre outros elementos, seus objetivos e finalidades de maneira compreensível, possibilitando, assim, um melhor entendimento sobre a questão abordada.

De acordo com Veiga (2003) *apud* Drago (2011), o PPP de uma escola deve ser visto e entendido em sua plenitude, não podendo, dessa forma, ser entendido apenas como um mero documento contendo regras, normas e modos de ver o aluno, a escola e os conteúdos disciplinares. Isso porque o PPP “exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo” (VEIGA, 2003 *apud* DRAGO, 2011, p. 9).

Também se deve ter em mente que a construção de um PPP exige de todos os envolvidos uma participação intensa e contínua, na qual cada um assuma o seu papel de coautor no contexto do processo de ensino–aprendizagem em toda a sua extensão e multiplicidade.

2.3 Formação\informação do professor de apoio na educação inclusiva

São muitos os desafios encontrados na política de implantação da educação inclusiva no Brasil, mas a falta de profissionais capacitados é uma das mais preocupantes, pois, quando esse profissional se depara com um aluno em sua classe com qualquer deficiência, esses docentes se sentem confusos, desesperados e até mesmo incapazes de acolhê-los.

Sant’Anna (2005, p. 228) alerta para o fato de que “a implantação da educação inclusiva tem encontrado limites e dificuldades em virtude da falta de formação dos profissionais das classes regulares para atender as necessidades educativas especiais”. A discussão principal é a ausência de formação especializada dos educadores para trabalhar com estudantes com deficiência, e isso, certamente se constitui em um sério problema na implantação de políticas desse tipo.

O reconhecimento de dificuldades na formação docente para a educação inclusiva deve ser, não uma justificativa para os fracassos, mas um motor propulsor para a construção de experiências bem-sucedidas onde a educação seja de qualidade e verdadeiramente para todos. Sabe-se que somente a formação inicial não é suficiente. Isso porque a maioria dos professores se formam adequadamente e de forma específica para o atendimento de alunos com deficiência. Os cursos de formação acadêmica para a área da educação possuem algumas disciplinas sobre a educação inclusiva e sobre algumas deficiências, mas não são suficientes para adquirir o conhecimento necessário para atuar com pessoas com deficiência. Essas disciplinas geralmente são ofertadas com uma carga menor de horas-aulas, não sendo suficientes para aprender todo o conteúdo necessário.

Portanto, é imprescindível uma formação continuada para a educação inclusiva que atenda aos docentes. Tal formação implica em um processo contínuo, o qual, segundo Sadalla (1997) *apud* Sant'Anna (2005, p. 228) “precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino- aprendizagem”. Para a autora, o professor precisa de ajuda para entender sua prática, para entender suas crenças em relação ao processo de aprendizagem, buscando cada vez mais aprimorar o ensino em sala de aula. A formação continuada é um fator indispensável para a atuação dos profissionais de educação, já que esses vão atuar efetivamente com alunos que estarão sob sua responsabilidade, por mais diversificado que seja esse grupo.

Nesse contexto, a formação precisa levar em consideração, o máximo possível, o ambiente profissional de ensino, favorecendo situações em que possam mobilizar seus recursos no contexto da ação profissional e, ao mesmo tempo, possa levá-los a fazer uma análise reflexiva e metódica de sua prática, na busca de superarem as suas dificuldades. Sobre essa questão Mantoan, (2003) afirma que

Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. Como já nos referimos anteriormente, a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um *design* diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (MANTOAN, 2003, p. 43).

Na inclusão, é necessário o envolvimento de toda a equipe gestora, diretores e professores, todos precisam estar envolvidos em uma coletividade para que a inclusão aconteça e seja efetiva. Portanto, no processo da educação inclusiva, é fundamental que os professores deem continuidade no processo de conhecimento e desenvolvimento e aprofundem mais para que se tenha uma melhoria no sistema educacional. Mantoan (2003), em sua obra, já afirmava que

“É preciso expulsar a exclusão de nossas escolas e mesmo de fora delas e que os desafios são necessários, a fim de que possamos avançar, evoluir em nossos empreendimentos. É fácil receber os “alunos que aprendem apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar, para as classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e, sendo ou não deficientes, para os programas de reforço e aceleração. Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os “especializados” e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais” (MANTOAN, 2003, p. 18).

Nesse sentido, para que a inclusão se efetive, os professores precisam investir nas potencialidades de aprendizagem de seus alunos, atendendo às suas necessidades e propondo atividades que favoreçam o seu desenvolvimento. Como por exemplo a inserção de atividades lúdicas, os brinquedos e os jogos que possibilitam a incorporação de novos valores, atitudes e aprendizados por meio de atividades diferenciadas. A brincadeira pode ser considerada como um exercício que auxilia no desenvolvimento global das crianças, possibilita-se a interação entre os alunos, a solução de problemas de maneira positiva e a formação crítica e reflexiva das concepções do indivíduo. Nesse âmbito de jogos e brincadeiras, também se enquadra a prática educativa denominada psicomotricidade relacional, onde a aprendizagem e o desenvolvimento infantil são propiciados por meio da relação entre as crianças, professores e objetos, intermediados pelo ato de brincar.

Porém, como na maiorias das vezes, não há um perfil único da deficiência, é necessário um acompanhamento individual e contínuo, tanto da família como do docente e até de outros profissionais. O professor de apoio (aquele designado a acompanhar o aluno com deficiências durante o horário de aula), precisa dessa formação continuada específica para atuar em sua área, visto que os professores precisam desse conhecimento para observar e entender a deficiência do seu aluno. Assim, ele conseguirá desenvolver um plano de aula adequado e acessível para aquele estudante, visando atender às suas necessidades educacionais especiais e garantir o direito à educação de qualidade.

O professor regente (aquele designado a toda a turma, como um todo), em sala de aula, precisa mostrar atitudes inclusivas perante todos os alunos, visto que isso minimiza a exclusão e ainda faz com que estes alunos não se sintam diferentes dos demais. Como afirma Arruda e Silva (2014)

Um professor de sala de aula regular, não pode ser diferente de um professor de inclusão, onde seja valorizado o respeito mútuo à sua capacidade e seu espaço, facilitando assim sua atuação de forma livre e criativa

proporcionando a cada um, uma sala de aula criativa e diversificada, dando a oportunidade de participar das atividades adaptadas às necessidades de cada aluno, já que o professor vai ser sempre o responsável pelo sucesso ou pelo fracasso da aprendizagem dessa criança (ARRUDA; SILVA, 2014, p. 05).

Portanto, a formação/informação do professor de apoio na educação inclusiva é de extrema importância para o desenvolvimento dos seus alunos, visto que as habilidades e conhecimentos necessários para atuar nessa área devem ser adquiridos através de estudos envolvendo a teoria e a prática. Assim, o processo de inclusão se dá de forma adequada e todos os alunos podem usufruir de uma educação justa e de qualidade.

3 METODOLOGIA

Este é um estudo de cunho qualitativo que tem como ferramentas a revisão bibliográfica da literatura que se debruçou sobre o tema em tela. Na pesquisa qualitativa, a fonte de dados se origina do ambiente natural, nesse caso, um relato de experiências com alunos que possuem deficiência, pertencentes à Educação Infantil, no qual o investigador se constitui como instrumento principal de observação. Além disso, tendo como base que a pesquisa é qualitativa, neste estudo, serão realizadas a descrição das atividades que foram propostas, sua execução e análise.

Segundo os autores Bogdan e Biklen (1994, p. 49), ao discorrer sobre esse tipo de estudo, “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Quanto ao trabalho do investigador qualitativo:

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem” (PSATHAS, 1973 apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Em paralelo com a abordagem qualitativa, será realizado um estudo de caso por meio de um relato de experiência. Quanto à observação, Vianna (2003) explicita que ela tem um papel muito importante na pesquisa qualitativa, sendo considerada uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação, sendo também a mais disponível das técnicas de coleta de dados. O autor ainda complementa que

A observação, como técnica científica, pressupõe a realização de uma pesquisa com objetivos criteriosamente formulados, planejamento adequado, registro sistemático dos dados, verificação da validade de todo o desenrolar do seu processo e da confiabilidade dos resultados (VIANNA, 2003, p. 14).

Segundo Lüdke (1986), “a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (p. 26). Geralmente, ela é utilizada na pesquisa, quando os indivíduos estudados não têm condições de fazer descrições verbais de seus comportamentos, o que é uma característica presente nesse trabalho, no qual o objeto de estudo são as crianças na educação infantil, sendo que na maioria das vezes, por motivos diversos, não conseguem ainda externar ou explicar verbalmente suas atitudes.

Para que a observação possua um significado científico é importante que seja apoiada em conceitos teóricos consistentes associados ao tema estudado e aos comportamentos a serem observados.

Para aproximar o tema em tela da realidade do cotidiano da educação infantil e da educação especial e inclusiva, foram realizadas observações do cotidiano de dois alunos com deficiência na classe regular de ensino. As experiências relatadas ocorreram em um estágio não obrigatório, realizado entre os anos de 2016 e 2018, em uma escola da rede particular de ensino, na cidade de Lavras, em Minas Gerais.

Esta pesquisa parte da iniciativa de identificar a relação entre formação acadêmica e prática inclusiva no ambiente de trabalho. Essa iniciativa surgiu através da disciplina de Educação Inclusiva, no processo de graduação em Pedagogia, a qual gerou uma correlação com o estágio não obrigatório feito por nós em uma rede de ensino particular. No decorrer do estágio, visou-se a necessidade de expor informações que produzissem conhecimentos teóricos e práticos a partir das experiências vivenciadas. Essas experiências contribuíram para a construção de um pensamento que acrescenta novos olhares para o conceito de educação inclusiva durante o processo de formação acadêmica.

O estudo aconteceu na cidade de Lavras (MG), nos anos de 2017 a 2019, em uma escola da rede particular de ensino. As experiências foram vivenciadas separadamente com dois alunos em específico: uma aluna do sexo feminino identificada como aluna “A”, e um do sexo masculino no qual identificamos como aluno “B”.

O relato de experiência permitiu que seguíssemos uma linha de estudos com o foco na formação continuada dos professores e professoras da rede regular de ensino, a adequação no Projeto Político Pedagógico (PPP) para alunos e alunas com deficiência, surgindo assim a problematização da ideia de formação/informação sobre as especificidades de alunos e alunas com deficiências durante a contratação do profissional da educação. Para assim avaliar suas pesquisas acadêmicas pautadas em um relato de experiência nas quais ambas presenciaram durante o 1º ao 5º período (os) de sua graduação. Para que os objetivos desse trabalho sejam alcançados.

Este relato de experiência será analisado a partir de cinco pontos:

1. A contratação para a vaga de professor de apoio. Como ocorreu o processo, as demais exigências para o cargo e a experiência durante o primeiro contato com a equipe

pedagógica da instituição de ensino.

2.O primeiro contato com a sala de aula e o professor regente. Entender como funcionaria esse processo uma vez que o professor regente avalia a necessidade de um apoio para a formação pedagógica do aluno e como se daria esse processo.

3. Relação Família e Escola. A parceria entre os projetos desenvolvidos pela equipe pedagógica e o apoio da família durante esta trajetória.

4. Dificuldade para a implementação do Projeto Político Pedagógico. Desafios diante a especificidade do aluno diante as atividades propostas pela professora regente. Gerando descontentamento entre a equipe pedagógica e assim a necessidade de se pensar em uma formação continuada para melhor atender à demanda da formação do aluno com deficiência.

5. Prós e Contras diante a inserção do professor de apoio dentro da sala de aula. O ponto de vista construtivo da atuação do professor de apoio dentro da sala de aula, visando a sua formação e aplicação dos estudos.

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

O estudo aconteceu na cidade de Lavras (MG), nos anos de 2017 a 2019, em uma escola da rede particular de ensino. As experiências foram vivenciadas separadamente com dois alunos em específico: uma aluna do sexo feminino identificada com o pseudônimo “Júlia”, e um do sexo masculino de pseudônimo “Pedro”.

A aluna Júlia, inicialmente apresentava um quadro de deficiência intelectual, leves limitações psicomotoras advindas, possivelmente, de uma falta de oxigenação cerebral ocorrida no parto e, além disso, ela também apresentava a ausência da fala. Apesar de não falar, ela compreendia muito bem tudo o que os outros falam e consegue atender a todos os comandos (ex.: pegar o caderno, fechar a mochila, guardar o lanche, etc). Júlia é uma aluna muito carinhosa, divertida e hiperativa; ama atividades com tinta e também adora dançar. Ela é risonha e brincalhona e se dá bem com todos que se aproximam dela, recebe as professoras e os colegas com beijos, abraços e carinho no cabelo. Sua brincadeira favorita era o famoso “pique-pega”, e ela amava correr atrás dos seus colegas que fazem a maior festa com sua risada.

Já o aluno Pedro, apresentava deficiência física como consequência de um tumor cerebral que, ao ser removido, comprometeu parte dos movimentos da criança. Pedro utilizava uma cadeira de rodas para sua locomoção, mas necessitava de ajuda para movê-la. Ele é um menino risonho e carismático, se esforçava bastante para brincar e se comunicar com os colegas. Embora tivesse a fala e a coordenação comprometida gostava de fazer

brincadeiras e gestos engraçados para os colegas se divertirem. Com o passar do ano letivo e o seu desenvolvimento cognitivo e motor se desenvolvendo, Pedro gostava de brincar de “mamãe e papai” com as meninas da sala. Durante a brincadeira, ele sempre gostou de levar " a filha" para a escola. Mas sua grande paixão era jogar futebol, correr atrás da bola e se divertir com os gols que conseguia fazer com a ajuda dos colegas.

4 RELATO DE EXPERIÊNCIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Relato de experiência sobre a aluna Julia:

A aluna identificada como “Aluna Julia”, é uma criança do sexo feminino que tinha 4 anos de idade na época. Ela é gêmea de uma outra criança do sexo masculino e, quando nasceram, retiraram seu irmão primeiro e, por algum motivo não relatado, houve uma demora significativa para retirar o segundo bebê (a aluna Julia) e, por isso, houve uma falta de oxigenação no cérebro da recém nascida. Essa má oxigenação causou sequelas que não se manifestaram de imediato, mas foram observadas e identificadas ao longo do processo de desenvolvimento da criança. Devido à pouca idade e à dificuldade em identificar sua (s) deficiência (s), ela não possuía um laudo fechado, mas devido ao ocorrido no parto, a suspeita dos médicos era de paralisia cerebral. No laudo constavam também suspeitas de autismo e TDAH.

Na época da observação, a aluna Julia estava cursando o primeiro período da educação infantil. Devido às suas necessidades educacionais especiais, ela necessitava de uma professora de apoio para acompanhá-la durante todos os horários de aula.

Nesse mesmo ano, eu estava cursando o 3º período do curso de pedagogia e me inscrevi para a vaga de professora de apoio. No dia da minha contratação, a entrevistadora (coordenadora da escola) fez algumas perguntas sobre a minha experiência com crianças e sobre como foi feita a escolha de cursar a pedagogia. Assim, conseguia vaga mesmo não tendo nenhuma formação concluída e nem experiência em trabalhar em escola. Depois de uma conversa breve, foi pedido para que eu voltasse na parte da tarde para um “teste”. Nenhuma informação foi passada a respeito da escola, dos professores, dos métodos de ensino e o PPP não foi apresentado.

Ao chegar na escola, no horário da aula, ainda sem muitas informações, fui apresentada à professora com a qual eu iria dividir a sala para trabalhar e, logo em seguida, fui apresentada à minha aluna. Como era o segundo dia de aula, do início do ano letivo, o dia foi bem tranquilo com contação de histórias e brincadeiras. A princípio, a aluna Julia se mostrou bastante hiperativa e nervosa, porém carinhosa e muito bem humorada. Minha relação com a professora regente foi tranquila e muito amigável. A professora possui formação em psicopedagogia e especialização em autismo, além de toda a sua trajetória de experiência na educação inclusiva (trabalhou na APAE da cidade e também foi professora de apoio de outros alunos com deficiência). A professora regente me ensinou sobre a rotina da turma e sobre o seu método de ensino. Além disso, ela me deu algumas orientações sobre o trabalho na educação inclusiva.

Os pais da aluna foram-me apresentados, mas nenhum dos dois levantou questões sobre meus conhecimentos e também não fizeram nenhuma observação sobre acriança.

A aluna Julia possuía um ótimo relacionamento com as demais crianças da turma. Todas elas entendiam e respeitavam suas diferenças e especificidades e ela já fazia parte dessa mesma turma desde o maternal. A aluna Julia era extremamente compreendida e respeitada pelos seus colegas que a auxiliavam em suas necessidades (davam a mão para ele subir as escadas, ajudavam com as atividades e adaptaram, por livre e espontânea vontade, as brincadeiras para que ela pudesse e conseguisse participar).

Em relação ao PPP da escola, não consegui ter acesso, mesmo solicitando o documento para leitura. Essa questão dificultou muito o processo de adaptação à escola, visto que era meu primeiro contato com uma instituição de ensino, como professora de apoio estagiária. Sem o acesso ao PPP, contei somente com o auxílio e os conselhos da (s) professora (s). A aluna não possuía um plano de aula, então eu mesma elaborava as atividades com meu próprio planejamento. Eu elaborava diversas atividades e brincadeiras, pesquisando na internet tudo que estimulasse a criança de acordo com as necessidades que ela apresentava. O apoio que eu tinha, vinha somente das professoras regentes e da família da aluna com as quais tive contato durante 2 anos. A coordenação e a direção não ofereciam nenhum tipo de suporte, formação ou informação sobre as especificidades das deficiências da criança.

Minha experiência de atuação como professora de apoio me abriu muitas portas para o conhecimento, pois eu precisava buscar cada vez mais informações que me preparasse para atender as necessidades daquela estudante, visto que aquele era meu primeiro contato com a sala de aula e também com uma pessoa com deficiência. A minha falta de experiência e conhecimento não me impediu de fazer um bom trabalho, pois sempre contei com a ajuda de professoras, amigas e também dos conhecimentos adquiridos na faculdade no decorrer do tempo.

No ano de 2018, dois anos após ingressar na escola como professora de apoio encerrei o meu trabalho na instituição que atuei.-

Relato de experiência sobre o aluno Pedro

O aluno no qual identificamos por aluno Pedro, era um menino de 3 anos de idade, que na época havia passado por uma cirurgia cerebral devido a um tumor que se alojava em sua medula espinhal. A cirurgia retirou o tumor, mas deixou sequelas que comprometeram suas funções motora, intelectual, a fala, a locomoção do aluno. Após sua recuperação, os médicos que acompanhavam o caso, sugeriram a volta ao ambiente escolar como parte do processo de reabilitação do aluno.

No ano de 2016, quando houve o processo de seleção para a vaga de assistente e professora de apoio para atuar com esse aluno. Após ser selecionada para atuar na escola, participei de uma reunião com os pais e a equipe pedagógica para tratarmos das especificidades do caso em questão. Lembro-me que durante a entrevista com a coordenadora pedagógica, ela explicou brevemente e sem muitos detalhes as necessidades específicas do aluno, dizendo que eu já estava apta para a vaga e perguntando se eu me interessaria pelo cargo.

No dia seguinte, cheguei ao colégio e fui apresentada aos funcionários e, em seguida, participei de uma breve reunião com a professora regente. Durante a reunião, eu e a professora regente tomamos consciência das especificidades do aluno Pedro e das recomendações médicas e dos fisioterapeutas, cogitaram a possibilidade da volta ao ambiente escolar, acreditando que essa interação com o espaço e outras crianças ajudariam na sua recuperação. A coordenadora ressaltou que deveríamos nos atentar a algumas particularidades do aluno, como por exemplo, não permitir que houvesse impacto na região onde a cirurgia havia sido realizada. A partir disso, a professora regente e eu, entendemos que além dos desafios pedagógicos, a questão física do aluno era delicada.

Conforme os dias foram passando, as informações necessárias para trabalhar com o aluno iam ficando cada vez mais escassas. Não houve contato com o laudo do aluno, a coordenação pedagógica alegava que as informações não estavam concluídas, e por isso, o laudo encontrava-se em “aberto” para uma análise mais criteriosa. Outra realidade insatisfatória está relacionada ao PPP, que, por vezes, solicitei o documento que nunca foi disponibilizado pela equipe pedagógica para ser consultado. Durante o processo de adaptação do aluno Pedro, apareceu a dificuldade para planejar e executar atividades pedagógicas, pois, ao meu ver, a instituição não compreendia que a inclusão do aluno no ambiente escolar necessitava de propostas pedagógicas para que ele evoluísse nas salas regulares de ensino. Além da dificuldade para manusear os documentos (PPP e laudo médico), enfrentamos também a falta de materiais pedagógicos de apoio. As adaptações físicas (rampas, corrimão, sinalização, etc.) também não faziam parte da estrutura do colégio, dificultando a locomoção do estudante diante das diversas atividades propostas pelos professores, visto que a criança utilizava cadeira de rodas.

Trabalhar com o aluno Pedro, foi um grande desafio, lembro-me que ele me ensinou a estar atenta aos muitos sinais que o corpo dele demonstrava, criando assim a nossa própria comunicação. Com isso, fui compreendendo que o processo de educação estaria muito além das atividades pedagógicas, que seria um processo individual com o aluno. Aprendi também que seu desenvolvimento deveria ser percebido nos pequenos detalhes durante o nosso convívio em sala de aula.

No decorrer do tempo, observamos que, a professora regente deixava sob a minha responsabilidade todo o desenvolvimento pedagógico e social do aluno. Foi um desafio, pois estávamos no início da formação acadêmica e o aluno não tinha um laudo fechado (com informações específicas) que nos orientasse sobre as suas necessidades. Sendo assim, durante todo o ano letivo, precisamos pesquisar e desenvolver atividades adaptadas que exigiam uma maior concentração motora, tais como: segurar um lápis, jogos pedagógicos de encaixe, atividades que competem às exigências aptas para sua idade, entre outras. Um dos maiores desafios durante esse processo, foi a questão da maturidade do aluno, visto que ele apresentava uma postura bastante infantilizada diante os desafios que ele encontrava ao realizar as atividades propostas dentro de sala de aula.

No ano de 2017, encerrei minhas atividades como professora de apoio, pois fui recontratada para o cargo de monitora da escola. Apesar do grande desafio, afirmo que o aluno Pedro enriqueceu meu processo formativo, e me concedeu uma experiência que me incentivou a pesquisar mais sobre a área da Educação Inclusiva.

4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RELATOS

Em relação a contratação para a vaga de professora de apoio, não houveram exigências em relação a formação especializada continuada e experiências com alunos com deficiência. Com essa pesquisa, pudemos entender que a formação especializada é necessária, uma vez que, através dos estudos, adquirimos conhecimento para criar a ponte entre a teoria e a prática. Quando fomos contratadas, estávamos no início da formação acadêmica (não especializada para atuar na educação inclusiva), e isso dificultou nossa autonomia na atuação como professoras de apoio.

No primeiro contato com a equipe pedagógica, notamos uma grande diferença na nossa recepção. Em relação à aluna Julia, não houve uma apresentação inicial formal da professora de apoio com os pais da criança e também não aconteceu um contato prévio com os outros funcionários e as dependências da escola. Já em relação ao aluno Pedro, houve uma reunião de apresentação entre a professora de apoio, a equipe pedagógica e os responsáveis pela criança, onde foram expostas informações sobre a deficiência do aluno e suas necessidades.

Nosso primeiro contato com as salas de aulas e as professoras regentes foram feitas logo no primeiro dia de aula. As professoras nos passaram informações sobre os horários e a rotina da escola e das crianças. Além disso, as professoras nos auxiliaram sobre como agir de forma pedagógica para promover o aprendizado, visto que não possuíamos experiência em ministrar aulas. Em relação à inclusão, elas nos mostraram

formas de incluir as crianças com deficiência, nem como proporcionar a interação delas com as outras crianças ou, como incluí-las na rotina das aulas e como adaptar o currículo. Os alunos Julia e Pedro não possuíam um plano de aula adaptado, então nós mesmas criávamos esse plano e desenvolvíamos atividades para atender as necessidades educacionais dessas crianças. Sem acesso ao PPP da escola, não tínhamos um direcionamento sobre como atuar com esses estudantes e como promover seu aprendizado. Portanto, contávamos com os conteúdos encontrados na internet e em livros para nos apoiarmos. Além disso, usávamos a observação e o contato diário com as crianças para entender sobre suas deficiências e sobre como atender às suas necessidades pedagógicas usando o método tentativa e erro. O plano de aula elaborado para a aluna Julia, não seguia o conteúdo da classe, eram atividades isoladas e buscavam trabalhar suas necessidades educacionais especiais. Já para o aluno Pedro, acompanhavam o conteúdo aplicado às demais crianças, mas de forma adaptada.

A relação das famílias dos alunos mencionados na pesquisa com a escola era de parceria e comprometimento com o desenvolvimento das crianças. Os pais estavam presentes na escola e compreensivos em relação a nossa pouca experiência. Durante o ano letivo, participavam de projetos, reuniões de pais e festividades, apoiando o progresso dos seus filhos. Ao final das aulas, os pais sempre conversavam com as professoras para saber como foi o dia das crianças e os seus progressos alcançados, além de darem retorno sobre o desenvolvimento dos mesmos dentro do ambiente familiar.

As maiores dificuldades encontradas em nossa atuação como professoras de apoio, foram: a falta de informação em relação aos projetos e o plano de aula anual da instituição. A falta de acesso ao PPP influenciou negativamente no nosso processo de atuação; a ausência de uma sala de AEE também dificultou o processo de inclusão, visto que os alunos não possuíam o atendimento especializado necessário para seu desenvolvimento. Sem a sala de AEE, ficávamos sem recursos e materiais didáticos de acessibilidade, portanto, tínhamos que agir de improviso com os materiais disponíveis na escola e adaptá-los de forma criativa. Por outro lado, justamente essa falta de informação/apoio nos impulsionou a buscar conhecimento sobre a educação inclusiva.

As maiores dificuldades encontradas em nossa atuação como professoras de apoio, foram: a falta de informação em relação aos projetos e o plano de aula anual da instituição. A falta de acesso ao PPP influenciou negativamente no nosso processo de atuação; a ausência de uma sala de AEE também dificultou o processo de inclusão, visto que os alunos não possuíam o atendimento especializado necessário para seu desenvolvimento. Sem a sala de AEE, ficávamos sem recursos e materiais didáticos de acessibilidade, portanto, tínhamos que agir de improviso com os materiais disponíveis na escola e adaptá-los de forma criativa. Por outro lado, justamente essa falta de informação/apoio nos impulsionou a buscar

conhecimento sobre a educação inclusiva

Acreditamos que um Projeto Político Pedagógico deve ser sempre atualizado e bem estruturado, além de ser disponibilizado para todos que queiram conhecer e entender a instituição de ensino a qual ele pertence. Com nossas experiências na educação inclusiva, pudemos perceber que é extremamente importante a participação dos profissionais da área da inclusão (professoras de apoio, professoras das salas de AEE, estagiárias, etc) na criação/atualização do PPP, visto que esses profissionais possuem os devidos conhecimentos e conseguem desenvolver, de forma realmente inclusiva, projetos e planos de ensino para atender as necessidades dos alunos com deficiência.

Além disso, notamos o quanto a sala de AEE é necessária, tanto para o desenvolvimento das crianças, quanto para dar assistência aos professores regentes e de apoio. Sem ela, não vimos uma verdadeira inclusão, aquela que é um direito garantido e que atende a todas as necessidades dos estudantes. Somente na classe regular de ensino, o aluno não tem disponíveis todos os recursos e estratégias de ensino necessárias para seu desenvolvimento.

Apesar de todas as dificuldades geradas pela falta da formação especializada, experiência necessária, e apoio pedagógico, conseguimos realizar um ótimo trabalho e promover o aprendizado dos alunos de forma adequada e inclusiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, as políticas inclusivas estão discutindo sobre propostas pedagógicas, e as instituições de ensino estão se adequando a esse público, propiciando a promoção de diversos saberes, os quais alunos com deficiência têm direitos. Essas políticas educacionais são contemporâneas e estão sendo implantadas gradativamente.

É importante compreender sobre o conceito da educação e escola inclusiva para alunos com deficiência, pois tal compreensão implica em uma nova visão dessa escola, o que traz em seu projeto pedagógico (currículo, metodologia, avaliação, atendimento educacional especializado, etc.) e as ações que favoreçam a interação social através de práticas pedagógicas heterogêneas adequadas à diversidade de seu alunado. Desse modo, essas propostas devem ser pensadas e executadas junto com os professores e todos da comunidade escolar para que essas, realmente, possam sair do papel e serem concretizadas, pois deve se considerar a diversidade dos alunos e as várias formas de aprender. Vale destacar que a escola inclusiva se forma com um currículo aberto a apropriações advindas das especificidades dos alunos, aqueles que necessitam de um apoio especial para o sucesso, sendo que o currículo deve contribuir para construção da identidade dos alunos na medida em que ressalta a individualidade e o contexto social que estão inseridos. Além de ensinar um determinado conteúdo, deve aguçar as potencialidades e a criticidade dos alunos.

É importante destacar também, a função e contribuição da família nesse processo de inclusão, pois, além dos próprios educadores, estas integram a comunidade

escolar podem estimular uma cultura de respeito às diferenças, observar e mediar os conflitos que tais diferenças geram entre os estudantes, contribuir, enfim, para a inclusão e um ambiente de respeito e solidariedade.

Para implementar a educação, em uma perspectiva inclusiva, que não leve à segregação, é preciso mais do que condições físicas adequadas e currículos adaptados às necessidades educacionais das crianças com deficiências, é necessário, também, a participação ativa do professor nas aulas, trocas entre os alunos e respeito às diferenças.

A escola e toda a sua equipe precisam perceber a turma de alunos como heterogênea, visto que cada um possui um diferencial, pois provêm de lugares, culturas e famílias distintas, apresentando ritmos diferentes para aprender, o que caracteriza a pluralidade no espaço escolar. Desse modo, adotar novas ações pedagógicas requer do professor e da escola disposição em criar e repensar novos ambientes de aprendizagem o que torna necessário a participação em projetos de formação continuada, a fim de desenvolver estratégias de ensino que alcancem os alunos com deficiência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, A. L. M. M.; SILVA, A. P. M. da. O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 5 – nº 1 – 2014.

BATISTÃO, Sandra Paula da Silva (2015). **O projeto político-pedagógico e o atendimento educacional especializado na perspectiva inclusiva**. Disponível em: diversa.org.br/artigos/o-ppp-e-o-atendimento-educacional-especializado-na-perspectiva-inclusiva. Acesso em: 10 jan. 2020.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Editora: Porto Editora, Portugal, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 23 nov. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 2, de 11 de setembro 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf> Acesso em: 10 dez. 2020.

Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 nov. 2020.

DRAGO, Rogério (2011). **Projeto político-pedagógico e inclusão escolar: um diálogo possível**. Disponível em: anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trbalhoscompletos/comunicacoesRelatos/0459.pdf Acesso em: 10 dez 2020.

GIARDINETTO, A. R. dos S. B. **Educação do aluno com autismo: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo**

funcional natural. 2009. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Comentários sobre os resultados do Censo 2009**. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <<http://inep.gov.br/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 28 nov. 2020.

LIMA, F. J. de; TAVARES, F. dos S. S. Conceituação e taxonomia das barreiras atitudinais praticadas contra a pessoa com deficiência. Disponível em:

<http://www.deficienteciente.com.br/2012/09/barreiras-atitudinais-obstaculos-a-pessoacomdeficiencia-na-escola.html>. Acesso em: 25 mar. 2021

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas I**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção Cotidiano Escolar).

Ministério da Educação - MEC; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - SEEP. **Manual de Orientação: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais**. 2012. 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>. Acesso em: 10 dez. 2020.

Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96**.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S. Deficiência Intelectual: os sentidos da cultura, da história e da escola. In: SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual** – Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2012.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; LEITE, Lúcia Pereira (2007). **Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico** Disponível em: scielo.br/scileo.php?script=sci_arttex&pid=SO104-403620070000400004 Acesso em: 10 dez. 2020.

Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de

1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília, dez. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 10 dez. 2020.

QUEIROZ, Julia Graziela Bernardino de Araújo; GUERREIRO, Elisa Maria Bessa Rebello (2019). **Política educacional e pedagógica da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva na Rede de Ensino Público de Manaus**. Disponível em: scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=51413-65382019000200233 Acesso em: 11 dez. 2020.

ROGALSKI, S. **Histórico do Surgimento da Educação Especial**, Julho 2010. Disponível em:<URL><https://www.caxias.ideal.com.br/wpcontent/files/mf/f6c2ec65b238d43562227270b9dd168> 1. Pdf. Acesso em: 11 dez. 2020

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, Aug. 2005.

SILVA, Aline Maira da. **Educação Especial e Inclusão Escolar: História e Fundamentos**. Curitiba: Ibplex, 2010. 213 p. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=dQVp66LUf7wC&oi=fnd&pg=PR7&dq=hist%C3%B3ria+da+educa%C3%A7%C3%A3o+especial&ots=T2asm-IeO1&sig=kPA06dUKubygF_v16-TbQ2-_UDc#v=onepage&q=hist%C3%B3ria%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial&f=false>. Acesso em: 25 nov. 2020.

SOUSA, S. B. **Inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência mental: expectativa dos professores**. 2008. 163 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2131>. Acesso em: 11 dez. 2020.

VEIGA, Ilma Passos A. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.