

PERFIL DOS EDUCADORES ESPECIALIZADOS EM ATENDIMENTO A ALUNOS COM UMA OU MAIS DEFICIÊNCIAS NA REDE MUNICIPAL DE IPORÁ-GO

PROFILE OF EDUCATORS SPECIALIZED IN CARE FOR STUDENTS WITH ONE OR MORE DISABILITIES IN THE MUNICIPAL NETWORK OF IPORÁ-GO

Josiane Silva Santos¹, Lorena Fernandes Sousa², Cláudia Ribeiro de Lima³, Cleusa Joana de Lima Martins,⁴ Ana Cláudia de Faria Lima,⁵ Bianca Christofoli Freitas Queiroz,⁶ Eloíza Romeiro Cunha,⁷ Kaio José Silva Maluf Franco,⁸ Tales Gabriel Barros e Bittencourt,⁹ Márcio Marino Navas Filho¹⁰

RESUMO

Por compreender que a escola precisa entender a diversidade dos alunos e agir na defesa de seus direitos à integração de forma a promover uma reforma que torne possível uma educação de qualidade para todos, sem nenhum tipo de exclusão, propusemos a realização desta pesquisa de campo, com o intuito de conhecer o perfil dos profissionais da educação que tem atuado no Atendimento Educacional Especializado dos alunos com uma ou mais deficiências na rede municipal do município de Iporá. Os métodos e as técnicas empregados na realização desta pesquisa foram baseados na pesquisa documental de fonte primária, através do uso de documentos oficiais e de fonte secundária baseada na pesquisa bibliográfica. A coleta de dados utilizou-se a observação direta extensiva a partir da aplicação de um questionário. Este instrumento foi respondido por professoras que atuam nas salas de recursos multifuncionais em escolas da rede municipal de Iporá. A partir da análise dos resultados percebe-se que as professoras têm uma vasta experiência na área da educação, tendo a maioria delas também tempo considerável de atuação na educação inclusiva. Notou-se que o sentimento da maioria é por mais cursos dentro da área da educação inclusiva que venham de encontro com suas necessidades diárias e que colaborem na execução de sua proposta pedagógica diante das diversas deficiências.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade; Educação inclusiva; Experiência educacional.

RESUMO

Understanding that schools need to understand the diversity of students and act in defense of their rights to integration in order to promote a reform that makes quality education possible for all, without any type of exclusion, we proposed carrying out this research field, with the aim of knowing the profile of education professionals who have worked in Specialized Educational Assistance for students with one or more disabilities in the municipal network of the municipality of Iporá. The methods and techniques used in carrying out this research were based on primary source documentary research, through the use of official documents and secondary sources based on bibliographic research. Data collection used extensive direct observation through the application of a questionnaire. This instrument was answered by teachers who work in multifunctional resource rooms in schools in the Iporá municipal network. From the analysis of the results it is clear that the teachers have extensive experience in the area of education, with the majority of them also having considerable time working in inclusive education. It was noted that the majority's feeling is for more courses within the area of inclusive education that meet their daily needs and that collaborate in the execution of their pedagogical proposal in the face of various deficiencies.

Keywords: Diversity; Inclusive education; Background education.

INTRODUÇÃO

Por compreender que uma escola inclusiva baseia-se mais radicalmente no entendimento de que a escola precisa entender a diversidade dos alunos e agir na defesa de seus direitos à integração de forma a promover uma reforma que torne possível uma educação de qualidade para todos, sem nenhum tipo de exclusão, propusemos a realização desta pesquisa de campo, com o objetivo principal de conhecer o perfil dos profissionais da educação que tem atuado no Atendimento Educacional Especializado dos alunos com uma ou mais deficiências na rede municipal de Iporá-GO.

No primeiro capítulo buscamos traçar a trajetória da educação especial e da inclusão no ensino regular através da história e da história da educação num contexto amplo e focando em seguida na história da educação especial no Brasil. Para isso, buscamos para a construção do referencial teórico deste trabalho autores como: SANTOS e BARBOSA (2016) e MIRANDA (2003), (2008).

No segundo capítulo organizamos, em ordem cronológica, um breve histórico com algumas leis direcionadas a educação especial brasileira. Inicialmente buscamos suporte em leis e documentos como a Declaração de Salamanca (1994), entre várias tantas outras leis e resoluções.

No terceiro capítulo, passamos a discutir questões voltadas para deficiência, seus conceitos e as ações praticadas a partir do que se vivia em cada momento da história. É nesse capítulo que fazemos um passeio desde a exclusão das pessoas com alguma deficiência até a inclusão social

dessas pessoas como pessoa de direito como todo cidadão.

No quarto capítulo apresentamos a Política Nacional de Educação Especial e o atendimento educacional especializado (AEE), discutindo a competência da escola, as atribuições do professor e avaliações dos estudantes que fossem público alvo do Atendimento Educacional Especializado.

No quinto capítulo demonstramos nosso referencial teórico metodológico e expomos as técnicas utilizadas para realização desta pesquisa. Os métodos e as técnicas empregados na realização desta pesquisa, foram baseados na pesquisa documental de fonte primária, através do uso de documentos oficiais inerentes à escola e de fonte secundária baseada na pesquisa bibliográfica. Como técnicas de coleta de dados utilizamos a observação direta extensiva a partir da aplicação de um questionário que foi respondido por seis professoras que atuam em Salas de Recurso Multifuncionais das escolas da rede municipal de Iporá-GO.

A apresentação e discussão dos resultados é feita no capítulo sexto.

1. TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR

Este capítulo se propõe a realizar uma breve contextualização histórica da trajetória da Educação Especial, procurando recontar alguns momentos vivenciados, objetivando compreender que acontecimentos ou fatos influenciaram nas conquistas alcançadas pelos indivíduos que apresentam deficiências.

Ao debruçarmos sobre obras e autores que relatem sobre a história da Educação Especial no Brasil, verificamos que a evolução do atendimento educacional especial irá ocorrer com características diferentes daquelas observadas nos países europeus e norte-americanos. MIRANDA (2003), observa que os estágios identificados em países europeus e americanos não parecem estampados na realidade brasileira. Para a autora, a fase da negligência ou omissão, que pode ser observada em outros países até o século XVII, no Brasil pode ser estendida até o início da década de 50.

Contudo, MIRANDA (2008), a Educação Especial no Brasil se caracterizou por ações isoladas e o atendimento se referiu mais às deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade as deficiências físicas. Podemos dizer que com relação a deficiência mental houve um silêncio quase absoluto.

De acordo com a declaração os princípios por ela defendidos é que as escolas e seus projetos pedagógicos se adequem as necessidades dos indivíduos nela matriculados, de acordo com o Art. 1º da Declaração de Salamanca, “*o planejamento educativo elaborado pelos governos deverá concentrar-se na educação para todas as pessoas em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas*”. (p. 13).

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de

outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (BRASIL, 1994, p. 17-18).

No intuito de reforçar a obrigação do país em prover a educação, em dezembro de 1996 é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Essa lei expressa em seu conteúdo alguns avanços significativos. Podemos citar a extensão da oferta da educação especial na faixa etária de zero a seis anos; a ideia de melhoria da qualidade dos serviços educacionais para os alunos e a necessidade de o professor estar preparado e com recursos adequados de forma a compreender e atender à diversidade dos alunos. (MIRANDA, 2006).

2. UM BREVE HISTÓRICO DAS LEIS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

O número de leis que expressam o atendimento a esse público é significativo. Não pretendemos aqui fazer a discussão dos avanços e retrocesso em cada uma, nem discutir o conceito adotado na produção dos textos legais. O intuito é elencar alguns dos principais dispositivos criados pelas políticas públicas nacionais para pessoas com deficiência, por ordem cronológica.

1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024/61

Foi a primeira lei nacional a citar a integração escolar. No Art. 88 preconiza, “A Educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los a comunidade”.

1971 – Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961

Defini “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e acaba reforçando o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais.

1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96

No Art. 59, preconiza que “os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades”; assegura a “terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências” e; a “aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar”. Também define no Art. 24, incisoV, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” e no Art. 37

[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”. Em seu trecho mais controverso, Art. 58 e seguintes, diz que “o atendimento educacional especializado 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.

2007 – Decreto nº 6.094/07

Estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

2014 - Plano Nacional de Educação/PNE - Lei nº 13.005/2014

Institui o Plano Nacional de Educação – PNE, no inciso III, parágrafo 1º, do Art. 8º, determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam o atendimento as necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

3. A QUESTÃO DA DEFICIÊNCIA: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO SOCIAL

Inicialmente é importante entendermos que a sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais relacionadas à questão da pessoa com deficiência.

Primeiramente, ela começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Esse período é caracterizado por uma sociedade que se isentou de qualquer responsabilidade para com as pessoas com deficiência. Nesta época essas pessoas eram tidas como inválidas e sua deficiência era condicionada a um estado não passível de mudanças, além de basear-se na religião para justificar o processo de exclusão pautado em questões místicas e ocultas, o que foi vivenciado na Idade Antiga, Idade Média e parte da Idade Moderna. (MAZZOTA, 1996; SASSAKI,1997).

Posteriormente, desenvolveu-se o atendimento segregado das pessoas com deficiência dentro de instituições através de uma prática da integração social que perdurou por aproximadamente oito séculos. Isso significou a segregação de pessoas com deficiência em instituições residenciais ou escolas especiais com fins, também, de proteger a sociedade do que era considerado diferente. (SASSAKI, 1997; MENDES, 2006).

Recentemente adotou-se a filosofia da inclusão baseado em novas práticas sociais em relação à pessoa com deficiência norteada nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que tem como diretriz principal a igualdade de oportunidades para todos. A nova proposta que surge sugere a integração da pessoa com deficiência na sociedade em condições o mais próximo possível da normalidade. (DANTAS, 2010).

No Brasil, a educação especial passou por profundas transformações no Século XX, impulsionadas pelos movimentos que reivindicavam igualdade entre os cidadãos e a superação de qualquer tipo de discriminação. A busca por formas que facilitassem a integração dos alunos com algum tipo de deficiência a partir de um enfoque mais interativo impôs que a escola assumisse sua responsabilidade diante dos problemas de aprendizagem que esses alunos apresentassem. Assim, o conceito de necessidades educativas especiais e a ênfase na importância de que a escola se adapte à diversidade de seus alunos foi expressão dessas novas realidades. (MARCHESI, 2010).

4. A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

Uma das inovações trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é o Atendimento Educacional Especializado - AEE, um serviço da educação especial que "*[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas Necessidades específicas*" (SEESP/MEC, 2008, apud ROPOLI, 2010, p. 17).

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola. São atendidos, nas Salas de Recursos Multifuncionais, alunos público-alvo da educação especial, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto N. 6.571/2008:

4.1 ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DO AEE

Ainda na mesma Nota Técnica, sobre as atribuições do Professor do Atendimento Educacional Especializado, as ponderações destacam que ao Professor de AEE cabe:

1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando:

- a. a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos;
 - b. a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade;
 - c. o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos;
 - d. o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;
2. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
 3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
 4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;
 5. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;
 6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos;

4.2 AVALIAÇÃO

A avaliação da aprendizagem de alunos de AEE exige o mesmo cuidado e atenção que a escolha das metodologias para realizar o trabalho pedagógico com esses alunos. As pessoas aprendem diferente, e entre os alunos com deficiência essa aprendizagem se torna muito mais peculiar a cada um deles.

Nesse sentido identificar a forma mais prudente e sensata de avaliar os alunos do AEE é imprescindível para o equilíbrio e bom andamento do processo de aprendizagem. É preciso respeitar os limites que cada um apresenta e decidir por técnicas e instrumentos eficazes nesse processo.

5. METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado a partir de uma pesquisa de campo que incluirá todas as escolas da rede municipal do município de Iporá-GO

Após a definição do tema e o recorte do objeto de pesquisa, buscamos através da pesquisa bibliográfica reunir as produções existentes sobre o tema para construção do referencial teórico e análise dos dados coletados.

A amostra de participantes desta pesquisa é constituída de seis profissionais da educação que atuam no Atendimento Educacional Especializado dos alunos com uma ou mais deficiências na rede municipal de Iporá-GO

Para realização desta pesquisa utilizamos as mais variadas técnicas de pesquisas possibilitadas pelo modo como nosso referencial teórico-metodológico foi construído.

O levantamento de dados deu-se através da aplicação de um questionário que engloba aspectos relacionados à

informações básicas e desenvolvimento profissional.

Para coleta de dados os profissionais da educação receberam o questionário em arquivo, por e-mail ou whatsapp, que foi respondido sem a presença da entrevistadora. Após a devolução dos mesmos, realizamos a

tabulação dos dados para apresentação dos resultados a partir da construção de gráficos e tabelas.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 INFORMAÇÕES BÁSICAS

Tabela 1. Sexo

	Quantidade	%
Feminino	6	100%
Total	6	100%

Fonte: Pesquisa de campo.

De acordo com os resultados obtidos na aplicação do questionário, constatou-se que 100% dos professores participantes desta pesquisa são do sexo feminino.

O que também pode ser observado é que na medida em que se avança na etapa de ensino, os números de mulheres que atuam nessas etapas diminuem.

Tabela 2. Idade

	Quantidade	%
40 – 49 anos	6	100%
Total	6	100%

Fonte: Pesquisa de campo.

Sobre a faixa etária das professoras entrevistadas, 100% têm entre 40 e 49 anos de idade.

Tabela 3. Tempo na educação

	Quantidade	%
11 – 15 anos	1	16,6%
16 – 20 anos	1	16,6%
21 – 25 anos	4	66,4%
Total	6	100%

Fonte: Pesquisa de campo.

Em relação ao tempo de trabalho na educação 16,6% têm entre 11 e 15 anos,

outros 16,6% de 16 a 20 anos e 66,4% têm entre 21 e 25 anos.

Tabela 4. Tempo na educação inclusiva

	Quantidade	%
menos de 3 anos	2	33,2%
4 – 6 anos	1	16,6%
10 – 12 anos	1	16,6%
mais de 15 anos	1	16,6%
não respondeu	1	16,6%
Total	6	100%

Fonte: Pesquisa de campo.

Sobre o tempo de trabalho na educação inclusiva atuando diretamente com estudantes com necessidades de atendimento educacional especializado,

33,2% trabalham nela a menos de 3 anos, 16,6% entre 4 e 6 anos, 16,6% de 10 a 12 anos, 16,6% a mais de 15 anos e 16,6% não respondeu essa pergunta.

Tabela 5. Vínculo

	Quantidade	%
Efetivo	5	83,4%
Interino	1	16,6%
Total	6	100%

Fonte: Pesquisa de campo.

Em relação ao vínculo das pesquisadas, notou-se que 83,4% são efetivas, sendo aquelas professoras que prestaram ingressaram no serviço público

mediante a realização de concurso, e 16,6% são contratadas, sendo aquelas professoras que prestam serviço em caráter temporário.

Tabela 6. Formação

	Quantidade	%
Pedagogia e Esp. Psicopedagogia	2	33,2%
Letras e Esp. Psicopedagogia	2	33,2%
Letras e Pedagogia	1	16,6%
Pedagogia e Ciências Biológicas	1	16,6%
Total	6	100%

Fonte: Pesquisa de campo.

Quanto a formação, os dados demonstraram que 33,2% possuem curso superior de Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia, outros 33,2% possuem curso superior de Licenciatura em Letras e Especialização em Psicopedagogia, 16,6% possuem curso superior de Licenciatura em Pedagogia e

Letras e 16,6% curso superior de Licenciatura em Pedagogia e Ciências Biológicas.

Quando estimuladas para estimarem, em uma semana letiva normal na escola, que quantidade de horas eram gastas em algumas atividades específicas, as respostas foram as seguintes:

Tabela 7a. Ensino do estudante

	Quantidade	%
20h	1	16,6%
10h	2	33,2%
8h	2	33,2%
6h	1	16,6%
Total	6	100%

Fonte: Pesquisa de campo.

Em horas dedicadas diretamente ao ensino dos estudantes, 16,6% responderam que 20h semanais, 33,2%

responderam que 10h, 33,2% que se dedicam 8h e 16,6% que trabalham diretamente com o estudante 6h.

Tabela 7b. Planejamento ou preparação de aula

	Quantidade	%
20h	5	83,4%
16h	1	16,6%
Total	6	100%

Fonte: Pesquisa de campo.

Sobre a atividade de planejamento ou preparação das aulas, tanto na escola quanto fora da escola, 83,4% responderam

que se dedicam uma média de 20h por semana e 16,6% que trabalham 16h semanais.

Tabela 7c. Tarefas administrativas/burocráticas

	Quantidade	%
5h	1	16,6%
4h	3	50,2%

2h	2	33,2%
Total	6	100%

Fonte: Pesquisa de campo.

No que se refere ao tempo gasto em tarefas administrativas, tanto na escola quanto fora da escola, incluindo tarefas relacionadas à administração escolar, preenchimento de formulários, e outras tarefas burocráticas que as professoras devem fazer como parte de suas atividades docentes, 16,6% responderam que dedicam 5h semanais, 50,2% que uma média de 4h

por semana e 33,2% destinam 2h. Quando solicitadas sobre outras atividades que são realizadas e que não constavam como opções, 16,6% mencionou as reuniões ou estudos/formações que fazem parte da rotina da escola e também a formação continuada Sala do Educador (3h) e outras 16,6% citou a confecção de material de apoio (3h).

Diariamente	1	16,3%
Total	6	100%

Fonte: Pesquisa de campo.

A participação de formações na escola para 16,3% se dá mensalmente, para 16,3% quinzenalmente, para 50%

semanalmente e para outras 16,3% diariamente.

Tabela 8. Elaboração e execução do plano de ação junto com professor regente

	Quantidade	%
Mensalmente	2	33,2%
Quinzenalmente	2	33,2%
Semanalmente	1	16,3%
Diariamente	1	16,3%
Total	6	100%

Fonte: Pesquisa de campo.

Sobre a elaboração e execução do plano de atendimento junto ao professor regente para os alunos que participam da sala de recursos multifuncionais de acordo

com as necessidades educacionais específicas de cada aluno, para 33,2% dá mensalmente, para outras 33,2% quinzenalmente, para 16,3% semanalmente e para outras 16,3% diariamente.

Tabela 9. Elaboração do plano de estratégia que favorece o acesso do aluno com deficiência

	Quantidade	%
Mensalmente	1	16,3%
Quinzenalmente	2	33,2%
Semanalmente	2	33,2%
Diariamente	1	16,3%
Total	6	100%

Fonte: Pesquisa de campo.

Referente a elaboração do plano de estratégia pedagógica que favoreça o

acesso do aluno com deficiência ao currículo e sua interação e inclusão no processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se tomarmos como critério o acervo legal, a função do Atendimento Educacional Especializado está bem definida. A partir da definição clara do AEE precisamos pensar na importância do trabalho dos profissionais de educação que trabalham nas Salas de Recurso Multifuncionais.

O Decreto nº 6.571/2008, prevê que o Atendimento Educacional Especializado é definido como um *“conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.”* (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, os professores de AEE atendem os alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) e a proposta de formação, para esses professores, contida na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é bastante complexa, pois entende-se que esses profissionais devem desenvolver habilidades e conhecimentos para o trabalho com todos os tipos de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e talentos/superdotação), em todos os níveis e modalidades de ensino. (BRASIL, 2008).

O Atendimento Educacional Especializado é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as especificidades dos alunos público-alvo do AEE, podendo ser realizada na Sala de

Recursos Multifuncionais, ou seja, em um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógico, equipamentos e professores com formação específica para o atendimento às suas necessidades, visando o desenvolvimento do aluno e proporcionando seu acesso ao conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 6.094/07, de 24 de abril de 2007**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. LDB. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília: Ministério da Educação, 1961.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília: Ministério da Educação, 1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Plano nacional de educação/PNE - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Ministério da

Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2014.

DANTAS, Valdilene de Lima Patez. **Os vários paradigmas que permeiam a história da pessoa com deficiência em nossa sociedade**. 2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/os-varios-paradigmas-que-permeiam-a-historia-da-pessoa-com-deficiencia-em-nossa-sociedade/33351/#ixzz4rdzAhhLj>>.

FERNANDES, S. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: Ipbex, 2011. Acesso em 14 de Outubro de 2022.

MARCHESI, A. **A prática das escolas inclusivas**. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J.. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 31-52.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos, v 01. nº33. Universidade Federal de São Carlos, p.387-405, set/dez, 2006.

MIRANDA, A. A. B. **Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. Cadernos de História da Educação**, UDUFU. Uberlândia: MG, n. 7, jan./dez. p. 29-46, 2008.

MIRANDA, A. A. B. **História, deficiência e educação especial**. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental, Unimep, 2003. Disponível em: <<http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/INCLUS%C3%83O-DEFICENCIA-E->

EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL.
Pdf>.Acesso em 02 de Outubro de 2022.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial: Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTOS, T.; BARBOSA, R. da S. **Educação Inclusiva**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.