

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas  
Curso de Especialização em Projetos Sociais: Formulação e Monitoramento

Polliane de Jesus Dorneles Oliveira

**O IMPACTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NOS  
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Belo Horizonte

2020

Polliane de Jesus Dorneles Oliveira

**O IMPACTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NOS  
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Projetos Sociais: Formulação e Monitoramento da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Projetos Sociais: Formulação e monitoramento.

Orientador: Prof. Dr. Frederico Couto Marinho

Belo Horizonte

2020

Polliane de Jesus Dorneles Oliveira

301 Oliveira, Polliane de Jesus Dorneles.  
O48i O impacto do Atendimento Educacional Especializado  
2020 (AEE) nos alunos com necessidades educacionais especiais  
[recurso eletrônico] / Polliane de Jesus Dorneles Oliveira. -  
2020.  
1 recurso online (37 f.) : pdf  
Orientador: Frederico Couto Marinho.

Monografia apresentada ao curso de Especialização em  
Projetos Sociais: Formulação e Monitoramento - Universidade  
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências  
Humanas.  
Inclui bibliografia.

1. Educação especial. II. Educação inclusiva. I. Marinho,  
Frederico Couto. II. Universidade Federal de Minas Gerais.  
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.



Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas  
**Departamento de Sociologia**  
Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha  
31.270-901 - Belo Horizonte - MG

## **ESPECIALIZAÇÃO EM PROJETOS SOCIAIS: FORMULAÇÃO E MONITORAMENTO**

### **ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA DE 2017771800 - POLLIANE DE JESUS DORNELES OLIVEIRA**

Aos vinte dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte, reuniu-se a banca examinadora de defesa de monografia do Curso de Especialização em Projetos Sociais: Formulação e Monitoramento, composta por Orientador: Frederico Couto Marinho e Glauber Eduardo Ribeiro Cruz para examinar a monografia intitulada "*O Impacto do Atendimento Educacional Especializado (aee) nos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*" de 2017771800 - POLLIANE DE JESUS DORNELES OLIVEIRA. Procedeu-se a arguição, finda a qual os membros da banca examinadora reuniram-se para deliberar, decidindo por unanimidade pela aprovação da monografia. Para constar, foi lavrada a presente ata que vai datada e assinada pela Coordenadora.

Belo Horizonte, 20 de fevereiro de 2020

Profa. Danielle Cireno Fernandes  
Coordenadora do Curso de Especialização em  
Projetos Sociais: Formulação e Monitoramento

## Resumo

Dentro do campo da educação, o tema da inclusão dialoga com um dos grandes desafios na luta pela garantia de direitos de crianças e adolescentes que tem estrita relação com estudos e experimentações que vim praticando nos últimos anos. Justifica-se numa literatura recente que aponta dificuldades dos professores e da escola em reconhecer e legitimar outros espaços e tempos nos quais os alunos agem e exercitam os processos de inclusão, de relações de poder, de gestão e de representações sobre seus modos de socialização e socialidades (CARRANO, 2003). Com o objetivo de compreender como é realizado O acesso e a permanência dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais pós LDB/96 e como o programa do AEE tem auxiliado na inserção desses alunos. Para tanto, optou-se nesse estudo pela pesquisa científica de natureza qualitativa. De acordo com o objetivo traçado, o tipo escolhido de pesquisa foi à pesquisa a descritiva. E, em relação a procedimentos técnicos, escolheu-se a pesquisa bibliográfica. Considera-se, como principal achado nesse trabalho que ainda atualmente a inclusão é vista como um desafio, causando angústias e expectativas em grande parte dos profissionais da educação.

**Palavras-chave:** inclusão, LDB/96, Acesso e permanência.

## **Abstract**

Within the field of education, the theme of inclusion dialogues with one of the major challenges in the struggle for the guarantee of the rights of children and adolescents that is strictly related to studies and experiments that I have been practicing in recent years. It is justified in a recent literature that points out difficulties of teachers and school in recognizing and legitimizing other spaces and times in which students act and exercise the processes of inclusion, power relations, pregnancy and representations about their modes of socialization and socialities (CARRANO, 2003). In order to understand how the access and permanence of students with Special Educational Needs post LDB / 96 is accomplished and how the ESA program has helped in the insertion of these students. Therefore, this study opted for scientific research of qualitative nature. According to the objective set, the chosen type of research was the descriptive research. And, regarding technical procedures, the bibliographic research was chosen. It is considered as the main finding in this work that inclusion is still currently seen as a challenge, causing distress and expectations in most education professionals.

**Keywords:** inclusion, LDB / 96, Access and permanence.

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
GERED	Gerências Regionais de Educação
LDB/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NE	Necessidades especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
TA	Tecnologia Assistiva
TDIC	Tecnologias digitais de informação e comunicação
TGD	Transtornos globais do desenvolvimento

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Trajetória histórica do processo de inclusão.....	13
---	----

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Procedimentos técnicos utilizados nos 66 trabalhos.....	28
<b>Tabela 2:</b> Comorbidade levantadas nos trabalhos 66 trabalhos. ....	29
<b>Tabela 3:</b> Percepção dos professores quanto às estratégias de mediação pedagógica no AEE. ....	30
<b>Tabela 4:</b> Estratégias pedagógicas mais favoráveis à aprendizagem dos alunos de AEE.....	31

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1.1. Problema de pesquisa</b> .....	12
<b>1.2 OBJETIVOS</b> .....	12
<b>1.2.1 Objetivo geral</b> .....	12
<b>1.2.2 Objetivos específicos</b> .....	12
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	13
<b>2.1 O processo de inclusão</b> .....	13
<b>2.2. Os alunos com NE: Breve histórico pós LDB/96</b> .....	16
<b>2.3 TGD, deficiência e altas habilidades</b> .....	17
<b>2.4. A utilização das TDIC nas salas de aulas</b> .....	19
<b>2.5. A inclusão e a formação dos professores</b> .....	20
<b>2.6. Formação dos professores</b> .....	24
<b>2.7. A política pública na formação dos professores</b> .....	26
<b>3. METODOLOGIA</b> .....	29
<b>4. RESULTADOS E DICUSSÕES</b> .....	30
<b>Resultados da primeira etapa</b> .....	30
<b>Resultados da segunda etapa</b> .....	30
<b>Resultados da terceira etapa</b> .....	30
<b>7. CONCLUSÃO</b> .....	35
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	37

## 1. INTRODUÇÃO

Este projeto surge do desejo de continuidade da pesquisa dos cursos de graduação em Psicologia e em Pedagogia trazendo inquietações sobre a insurgência e a constituição da inclusão de alunos com necessidades educacionais dentro dos processos inclusivos, não somente na educação básica, mas dentro do contexto da Educação Tecnológica.

Dentro da área da educação, ele dialoga com um dos grandes desafios na luta pela garantia de direitos de crianças e adolescentes que tem estrita relação com estudos e experimentações que vim praticando nos últimos anos. Justifica-se numa literatura recente que aponta dificuldades dos professores e da escola em reconhecer e legitimar outros espaços e tempos nos quais os alunos agem e exercitam os processos de inclusão, de relações de poder, de gestação e de representações sobre seus modos de socialização e socialidades (CARRANO, 2003).

Assim, Goffman (1988) ressalta que um indivíduo estigmatizado é considerado como aquele que apresenta uma característica diferente daquela aceitável pela sociedade, ou seja, não se encaixa aos padrões de perfectibilidade e *normalidade* que existe enquanto regra numa sociedade de produção consumista. A pessoa estigmatizada é categorizada em tipos como *o diferente*, e acaba ficando em desvantagem aos demais sujeitos, e por esse motivo é tratada de maneira diferente. Não sendo assim incluída no ambiente ao qual está inserida. Nesta perspectiva, O que se tem publicado sobre “Qual o impacto do programa AEE na inserção dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais?”.

Constatamos que são incipientes as pesquisas para a compreensão sobre a atuação da inclusão a incorporação de suas demandas e compreensão de seus processos de representatividade.

Este estudo tem enquanto relevância acadêmica e social, o intuito de desmistificar estigmas e estereótipos acerca das pessoas com Transtornos globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades e deficiência. Diante deste cenário, a escolha do tema justifica-se pela necessidade de problematização e compreensão das interações dos alunos com TGD, deficiência e altas habilidades, pós LDB/96.

As perguntas serão respondidas através da pesquisa no banco da CAPES e do IBICT através de um levantamento e uma pesquisa bibliográfica, pois não haverá tempo para pesquisa de campo.

A partir deste interesse e da reflexão ora explicitada, pergunto: Qual o impacto do programa AEE na inserção dos alunos com NE?

### **1.1. Problema de pesquisa**

Para uma pesquisa de caráter interdisciplinar entre a psicologia e a pedagogia, que dialoga com os estudos literários com os estudos de pensamento social e educacional. Esse tema causa impacto no cotidiano das escolas, sendo que um dos impactos pode ser por uma ausência de discussão sobre o tema nos em de formação dos professores e licenciaturas o que geraria uma insegurança nos profissionais que desconhecem os diferentes tipos de tecnologias existentes e os diferentes acometimentos das crianças de inclusão.

Assim, o questionamento que apresenta a presente investigação se formula no em de buscar conhecer qual o impacto do programa AEE na inserção dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

## **1.2 OBJETIVOS**

### **1.2.1 Objetivo geral**

Compreender como o acesso e a permanência dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais pós LDB/96 e como o programa do AEE tem auxiliado na inserção desses alunos.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

- Realizar um levantamento de como é realizada a entrada e a permanência desses jovens na Educação básica;
- Analisar como é feita a inclusão, de um aluno com necessidades educacionais especiais no programa AEE.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 O processo de inclusão**

De acordo com Mazzotta (2011) até o século XVIII, as concepções sobre NE eram muito voltadas para o misticismo e para a base religiosa, remetidos a poderes sobrenaturais, não havendo uma base científica para embasar. Nesse período existiam várias maneiras de se referir às pessoas com NE, algumas são: incapacitado, inválido, deficiente. Existia uma base religiosa, na qual colocava o homem como “imagem e semelhança de Deus”, como Deus era perfeito não haveria espaços para anomalias sendo incluído a perfeição tanto física quanto a mental (MAZZOTTA, 2011, p. 16).

Segundo esse autor aconteceu principalmente na Europa os primeiros movimentos pelo atendimento das pessoas com NE, que nessa época era chamado de atendimento aos deficientes. Assim, essas medidas educacionais que eram locais passaram a se expandir e foram para os Estados Unidos e o Canadá, em seguida para outros países incluindo o Brasil.

Segundo Sonza et al. (2013) desde antiguidade e ao longo do tempo, houve uma mudança na postura da sociedade em relação as pessoas com deficiência. Essas foram se modificando à medida que as culturas, crenças, fatores econômicos, políticos e sociais se alteraram. Nesse período as pessoas com deficiência, eram excluídas da sociedade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2014), no Brasil, o atendimento à pessoa com necessidade especial teve início a época do Império, a partir da criação de duas instituições, são elas: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, e hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos.

No início do século XIX, inicia-se o atendimento aos chamados “débeis” ou “deficientes mentais”. Já no final do século XIX e início do século XX, uma nova concepção de deficiência passa a ser destacada. Nesse período a deficiência passa a ser tratada a partir de estudos médicos, tendo como causa orgânica. Há uma preocupação com o movimento higienista, no qual eram delimitados os espaços para os ditos “não normais”. Esses acabavam sendo afastados do convívio de suas famílias e da sociedade.

Esse posicionamento altera as antigas ações de segregar e separar as Pessoas com deficiência e inicia-se o movimento de integração social. “E foi utilizando-se do normal como parâmetro que se buscou a integração da pessoa com deficiência, a qual

era vista como um desvio do normal” (SONZA et al., 2013, p. 25). A Figura 1 apresenta de forma resumida a evolução da trajetória histórica de inclusão.



**Figura 2** - Trajetória histórica do processo de inclusão.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Sonza et al. (2013).

Existe uma discussão em torno de dois conceitos que já vem tomando espaços de debates há algumas décadas, o primeiro é o de integração e segundo inclusão. Buscando responder a essas questões abrangendo de forma que elas apresentam significados semelhantes e são usadas para expressar “situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teóricos-metodológicos divergentes” (MONTANO, 2003, p.15). Ao utilizar o termo integração, segundo essa autora, refere-se ao inserir os alunos com deficiência nas escolas comuns, tendo várias possibilidades educacionais, podendo perpassar as salas de aula regular ao ensino em escolas especiais.

Para Sonza et al. (2013) o termo integração foi utilizado normal como um parâmetro buscado para integrar a pessoa com deficiência. Para a autora, integrar significa “encontrar esse desvio e avaliar o que precisaria ser modificado no sujeito e em sua vida, buscando chegar o mais próximo possível do concebido como normal” (SONZA et al, 2013, p.25-26).

Diante de um novo paradigma o qual tinha a base a normalidade, começaram as críticas em torno disso. Segundo Sonza et al. (2013) com a crítica abarcando o paradigma da integração faz-se surgir um novo olhar para “procurar apagar as diferenças, buscaria respeitá-las” (SONZA et al., 2013, p. 26). Em um esforço que seria unilateral a sociedade passa a conviver com a pessoa com deficiência.

Ao referir-se a inclusão, explana Montoan (2003), que essa questiona as políticas, a organização especial e regular, e o próprio conceito de integração. Pensar em integração vai além de limitações e especificidades do aluno, podendo então, dar a interpretação de independência do aluno.

A inclusão parte do princípio de que a sociedade deve se adaptar, perpetuando a autonomia e independência da pessoa com deficiência. É nesse momento que o esforço deixaria de ser unilateral e passaria a ser um esforço bilateral, no qual a sociedade e a pessoa com deficiência busquem um equilíbrio.

Mazzota (2011) ressalta que o movimento de inclusão, no Brasil, foi inspirado por movimentos que já aconteciam e muitas estavam concretizadas na Europa e nos Estados Unidos da América. Sendo somente a partir do século XIX alguns brasileiros deram início e iniciaram a organização de alguns serviços, tais como: para os deficientes mentais, deficientes físicos, cegos e surdos. Para esse autor, a inclusão da educação de deficientes, excepcional ou especial na política educacional brasileira passa a acontecer somente no final dos 1950 e início da década de 60 do século XX.

Neste sentido a inclusão e integração são conceitos que estão presentes no processo de conscientização e a questão da inclusão escolar. São visões diferentes de atendimentos as pessoas com NE que constantemente aparecem até mesmo confundidas. Portanto, deve-se deixar claro que a proposta de integração, aceita e acolhe os diferentes, desde que eles façam o esforço necessário para se adequar às exigências sociais e educacionais.

Com uma proposta que seja inclusiva deve-se integrar a sociedade e a escola com a necessidade de se adaptar às necessidades das pessoas com NE e integrá-las não somente no ambiente escolar, mas também na sociedade. Para tanto, deve-se refletir quem são os alunos com NE, como estão sendo inseridos, há garantia do acesso, mas como fica a permanência desses alunos pós LDB/96?

## 2.2. Os alunos com NE: Breve histórico pós LDB/96

A primeira questão a ser levantada neste tópico é: Quem são os alunos com NE? Essa definição consta na resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Oliveira e Vieira Junior (2019) ressalta que diante da forma trazida por essa resolução de se conceber as necessidades educacionais das crianças e adolescentes, surge que a necessidade de adaptação é retirada do indivíduo e passa a ser de responsabilidade do sistema educacional ao qual está inserida. Assim como para qualquer cidadão, desde Constituição brasileira garante as pessoas com necessidades especiais o direito à educação pública e gratuita preferencialmente na rede regular, se necessário à educação especializada e adaptada em escolas especiais em contraturno.

Isso pode ser constatado na Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, ressalta que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente (não havendo obrigatoriedade) no horário regular ao qual o estudante esteja matriculado, para educandos com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação. O decreto nº 3.298 de 20 de dezembro 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, regulamentando a matrícula, a permanência e a especialização apropriada e individualizada desses estudantes.

Mantoan (2003) lembra quando a Constituição Federal não usa adjetivos e toda escola, por menor que seja, deve atender aos princípios constitucionais. Dessa maneira nenhuma pessoa pode ser excluída independente de sua cor, sexo, idade ou deficiência, ou seja, as propostas de integração e inclusão sociais.

Portanto, a inclusão surgiu dentro dessa nova perspectiva de atendimento. Passa-se a acreditar que todas as crianças devem aprender juntas não importando quais dificuldades ou diferenças elas possam ter (OLIVEIRA e VIEIRA JUNIOR, 2019).

De acordo com as Diretrizes para a Educação Especial no Brasil, são considerados educandos com NE aqueles que apresentam:

I - Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recurso ou em outros espaços definidos pelo sistema de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a etapa ou série escolar (BRASIL, 2001).

Assim, as diretrizes irão nortear a inclusão dos alunos com necessidades especiais na sala de aula. Não somente a entrada, mas também é de suma importância a sua permanência.

### **2.3 TGD, deficiência e altas habilidades**

A partir da classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10 (1993) TGD pode ser definido como:

Transtorno Global de Desenvolvimento é um grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões (CID 10, p. 246).

Esses transtornos apresentam-se de várias formas como: Autismo infantil, Autismo Atípico, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados, Síndrome de Asperger e TGD sem outra especificação.

Já os alunos com altas habilidades são os que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Essas pessoas não são citadas no CID 10, pois não é classificada como doenças transtornos e deficiência.

O termo utilizado para os alunos com deficiências pode ser para aqueles que têm impedimentos, seja ela de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em influência mútua com diversas barreiras, podem cruzar sua participação plena e efetiva

na sociedade com as demais pessoas que estão incluídas (OLIVEIRA e VIEIRA JUNIOR, 2019).

De acordo com a legislação vigente, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), são os alunos com deficiência ou que apresentam alguma NE possuem impedimentos a longo prazo, seja ela: de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, veem restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. As deficiências protegidas pela lei que rege a educação especial são:

- a. Cegueira: Ausência total de visão até a perda da percepção luminosa;
- b. Baixa Visão: Comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, após a melhor correção. Possui resíduos visuais que permitem a leitura de textos impressos ampliados ou com o uso de recursos ópticos;
- c. Surdo cegueira: Trata-se de deficiência única, caracterizada pela deficiência auditiva e visual concomitantemente;
- d. Deficiência Auditiva: O aluno que apresenta uma perda leve ou moderada terá dificuldade de perceber igualmente todos os fonemas das palavras.
- e. Surdez: O aluno que apresenta este nível de perda auditiva não consegue entender a voz humana, bem como adquirir a língua oral. Em geral, utiliza a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como forma de comunicação. A língua portuguesa será utilizada como segunda língua;
- f. Deficiência Intelectual: Incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, e está expressa nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade;
- g. Deficiência Física: Consiste na alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física;
- h. Deficiência Múltipla: Consiste na associação, de dois ou mais tipos de deficiência (intelectual/visual/auditiva/física) (BRASIL, 2001).

A partir dessas reflexões cabe pensar sobre qual o impacto do programa AEE na inserção dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais? Esses alunos estão incluídos realmente na sala de aula? Há uma preparação, estudo ou atualização sobre o AEE?

#### **2.4. A utilização das TDIC nas salas de aulas**

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), na educação podem ser empregadas como instrumento de trabalho incorporado ao professor. Coll e Moreneo (2010) o impacto da TDIC na educação é um aspecto particular e fenômeno mais amplo e esse está relacionado ao papel das novas tecnologias na sociedade atual. Sendo assim, o fato mais significativo para o desenvolvimento das TDIC seria a segunda metade do século XX. Para tanto as tecnologias digitais têm o início deste século como período exponencial para seu desenvolvimento e se destacam pelas possibilidades de interação e comunicação que oferecem.

Coll, Mauri e Onrubia (2010) ressaltam que as TDIC são vistas como ferramentas, acesso e processamento de informações sendo esses conhecimentos de domínio absolutamente necessários para a sociedade atual, como objetos de ensino e aprendizagem.

No entanto, para se utilizar e assim poder ter bom emprego das suas vantagens a utilização das TDIC em sala de aula, estas devem vir precedidas de planejamento adequado, de uma prática educativa centrada no aluno, de professores atualizados e principalmente de um currículo receptivos às inovações (Almeida, 2004).

## **2.5. A inclusão e a formação dos professores**

Atualmente, muito se ouve falar da questão da inclusão escolar. Porém, a luta contra a segregação dos portadores de NE é antiga. Segundo Marchesi (2004) a partir da década de 60, movimentos contra a segregação começaram a ser gerados e difundidos, fato que provocou profundas modificações no campo da educação especial. No contexto dessas modificações estavam movimentos sociais que lutavam pela igualdade entre os cidadãos, contra qualquer tipo de discriminação e pela continua integração dos portadores de necessidades especiais à nossa sociedade.

A inquietação sobre as pessoas com NE foi aumentando cada vez mais e, junto a essa inquietação, a obrigação de se pensar e explicitar o lugar da pessoa com NE dentro da proposta de uma Educação Para Todos, ocupando um lugar de destaque. Assim, a Declaração de Salamanca, na Espanha, aconteceu em junho de 1994. Essa Conferência produziu o que passou a ser nomeado como Declaração de Salamanca. Nesta, “ratificava-se o compromisso com a Educação para Todos e apontava para a necessidade de todas as pessoas inclusive aquelas com necessidades educativas especiais, estarem incluídas no sistema comum de educação” (ABENHAIM, 2005, p.42)

Decorrentes de relatórios elaborados a partir desses encontros surgiram outros encontros e publicações como o livro “Educação: um tesouro a descobrir” em 1996, a Declaração das ONG’s em Dakar no ano de 2000 e o encontro dos Ministros da Educação da América, a pedido da UNESCO, em Cochabamba em 2001. A partir de então, muito se passou a discutir e decidir sobre a qualidade e eficiência da educação.

No Brasil é elaborado o Plano Nacional de Educação que, segundo Abenhaim (2005), tem como eixo a inclusão, a escola de qualidade para todos. Porém, nesse plano permanece a proposta da escola especial e das classes especiais. Esse fato, segundo ele, não provoca em nenhum momento a necessidade de romper o modelo de educação classificatória e de pensar na educação inclusiva.

Percebe-se que entramos num universo bem mais amplo e complexo, que não se refere a uma questão simples e isolada de incluir algumas crianças na escola. São diversas discussões que envolvem a sociedade como um todo, e principalmente um modelo de escola já existente.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar confronta paradigmas da sociedade, sobretudo em relação aos modelos educacionais que são utilizados, pois a escola acaba sendo classificatória. A partir da inserção da inclusão ela busca dar uma nova

significação aos papéis da escola, dos professores e da própria sociedade em relação as pessoas com NE. Através da inclusão propõe-se uma mudança de perspectiva educacional buscando um pouco de justiça e de igualdade de condições não somente para portadores de necessidades especiais, mas para todos os demais, estruturando-se a partir das necessidades de todos os alunos.

Essa questão não somente o pedagógico, mas também a sociedade e a família que muitas vezes não estão preparados para lidar com uma nova situação. São paradigmas que estão mudando e visões de um trabalho pedagógico também com necessidade de mudanças. Segundo Mantoan (2005), em entrevista ao site Nova Escola na edição 182 de maio de 2005, a inclusão escolar seria:

a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro (Mantoan, 2005).

Ao referir-se aos termos incluir e integrar são conceitos que estão inseridos no processo de conscientização e luta pela questão da inclusão escolar. São visões diferentes de atendimentos a pessoas com NE que constantemente aparecem até mesmo confundidas. Conforme o Decreto Federal no 3.298, de 20 de dezembro de 1999:

Deficiência é todo e qualquer comprometimento que afeta a integridade da pessoa e traz prejuízos na sua locomoção, na coordenação de movimentos, na fala, na compreensão de informações, na orientação espacial ou na percepção e contato com as outras pessoas (BRASIL,2015).

O termo “necessidades educacionais especiais” começa a ser empregado nos anos 60 apesar de não mudar, segundo Marchesi (2004) a concepção até então dominante de deficiente. Para ele, a utilização deste novo termo desvia para a escola o problema de aprendizagem dos alunos. Ou seja, de certa forma a concepção de deficiente direcionava exclusivamente para o aluno os problemas decorrentes de suas dificuldades de aprendizagem, mas com esse novo termo, vincula-se também a uma resposta educacional para a dificuldade. Marchesi (2004) acredita ter ocorrido uma mudança de enfoque que, além de ter repercussões nas pessoas com NE, teve também nas escolas, direcionando-se ao processo de ensino aprendizagem.

Os direitos dos portadores de necessidades especiais são garantidos por lei, sendo estabelecidos pela Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dentre vários direitos que estão relacionados à saúde, ao ir e vir, ao trabalho e outros, temos, com

destaque, o direito à educação. Este direito serve de base para várias decisões da nossa sociedade direcionadas a inclusão escolar, assunto que será discutido ainda neste capítulo.

Assim como para qualquer cidadão, a nossa Constituição garante aos portadores de necessidades especiais o direito à educação pública e gratuita preferencialmente na rede regular, mas quando necessário, também à educação especializada e adaptada em escolas especiais. (art. 58 e Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, art. 24 do Decreto no 3.298/99 e art. 2º da Lei nº 7853/89.)

Em Belo Horizonte existe a Lei Municipal no 6.701/94 que garante vagas escolares para os alunos portadores de necessidades especiais (deficiências) nas escolas regulares e especiais no município. Assim sendo, fica garantido o atendimento tanto em escolas públicas municipais quanto nas escolas particulares conveniadas. Segundo Diniz e Rahme (2004):

A história da deficiência tem se colocado em nossa cultura como uma forma de caracterizar aqueles sujeitos que, por razões variadas, apresentam um déficit, uma perda, tanto na esfera orgânica quanto na psíquica (DINIZ; RAHME, 2004, p.112).

Refletindo elas explanam sobre o atendimento as pessoas com NE sendo a princípio realizado de maneira assistencialista, tendo como base um modelo médico, e, conseqüentemente, uma concepção da pessoa com NE como um ser inválido e inábil. Assim, a alocação médica era predominante no campo pedagógico fazendo com que de uma maneira mais intensa a escola se isentasse da preocupação com a educação das pessoas com NE.

Entretanto, a partir do século XX, “principalmente com o desenvolvimento de áreas de saber afins, começaram a surgir experiências educacionais alternativas de atendimento a essa população” (DINIZ E RAHME, 2004, p.112). Dessa forma, percebe-se que existiu o movimento de deslocar o atendimento dos portadores de necessidades especiais da esfera exclusivamente médica e assistencialista para um novo modelo. Um novo modelo que surge dentro dessa nova alternativa de atendimento as pessoas com NE, ou seja, as sugestões de integrar e incluir na sociedade. Skrtic citado por Stainback (1999), afirma que:

A inclusão é mais que um modelo para a prestação de serviços de educação especial. É um novo paradigma de pensamento e de ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma do que exceção (SKRTIC citado por STAINBACK, 1999, p. 31).

Deste modo, a inclusão surge dentro de uma nova perspectiva de atendimento. Passa-se a acreditar que todas as crianças devem aprender juntas não importando quais dificuldades ou diferenças elas possam ter. Stainback (1999) alega que na escola inclusiva todas as crianças são beneficiadas pela oportunidade de aprenderem umas com as outras, pois conquistam as atitudes, as habilidades e os valores necessários para que as comunidades apoiem a inclusão de todos os cidadãos. Ana Lydia Santiago (2004) comenta que “o compromisso mais atual do trabalho pedagógico seria o de reforçar nas crianças diferentes por suas inserções culturais a integração da própria diferença na construção de suas aprendizagens” (SANTIAGO, 2004, p.26).

Ou seja, cabe à Pedagogia dentro dessa nova perspectiva, integrar a criança e fazer da sua diferença um referencial para sua aprendizagem, deixando de focalizar a dificuldade para buscar a produção.

## 2.6. Formação dos professores

No contexto brasileiro existem fundamentos legais que legitimam a atuação do profissional de educação. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, nos artigos 61 e 62 ressalta que:

A formação de profissionais da educação deverá ter como fundamentos a associação entre teorias e práticas além do aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino devendo, ainda, esta formação ocorrer em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (BRASIL, 1996).

Nóvoa (1995) comenta que não só a educação, mas todo o contexto social do Brasil e do mundo está pouco a pouco sendo mudado. Novas concepções em relação à educação e ao papel do professor vão surgindo e fazendo parte de um processo amplo de reforma social, educativa e pedagógica:

a evolução do contexto social fez mudar o significado das instituições escolares, com a conseqüente necessidade de adaptação a mudança, por parte de alunos, professores e pais, que devem mudar as suas expectativas em relação ao sistema de ensino. Não há ensino de qualidade nem reforma educativa, nem renovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores (NÓVOA, 1995, p.15).

Entendemos a inclusão escolar como uma das mais inovadoras ou transformadoras, propostas da educação, uma vez que ela traz, com a entrada dos portadores de necessidades especiais no processo educativo, novas formas de se pensar a educação, e o papel do professor. São diferentes questões a serem trabalhadas tanto com os alunos quando com os professores, na perspectiva de proporcionar um encontro com a diversidade e com a necessidade de adaptação.

Neste sentido, voltando a Nóvoa (1995), nada disso será possível se não houver uma adequada formação dos professores, e ampliando ainda mais, também dos demais profissionais envolvidos na escola inclusiva, já que todos estão envolvidos nesse contexto social de mudanças em todo processo social e educativo de uma forma geral.

Kullook citando Demo (1992) diz que a formação dos profissionais é uma grande e importante barreira para ser ultrapassada no sistema educacional brasileiro, devido as grandes mudanças que ocorrem constantemente no Brasil e no mundo. Mudanças diversas que ocorrem ao longo da história. Tendo em vista a inclusão, Mantoan (2003) alerta que esta implica mudança do atual paradigma educacional que se vive no Brasil, sendo um grande desafio que propõe reorganizar as escolas em um novo modelo. Certamente uma reorganização que deve ocorrer em vários níveis, principalmente na formação dos profissionais envolvidos nessa mudança.

Diante desse fato faz-se necessário explicitar o que seja a formação no sentido em que será abordada neste trabalho. Segundo Kullo (2000), ao falarmos de formação estamos falando de dois tipos de formação: inicial e continuada. Formação inicial estaria caracterizada pela graduação, cursos como a Pedagogia e Normal Superior no caso de professores, ou seja, seriam cursos de graduação, com suas disciplinas e práticas nas universidades. E, formação continuada seria a formação que acontece no dia a dia, através de participação em cursos, palestras, capacitações, e pelo conhecimento prático produzido no dia a dia.

Também nessa mesma linha, Kullo citando Demo (1992) alerta para a necessidade crescente de pensar em uma educação permanente para os professores, em decorrência principalmente da velocidade com que as mudanças vêm ocorrendo na atualidade. Os avanços tecnológicos e a produção acelerada do conhecimento exigem, cada vez mais, uma permanente atualização profissional. Segundo Nóvoa (1995), formação permanente

Deve construir-se a partir de uma rede de comunicação, que não deve se reduzir ao âmbito dos conteúdos acadêmicos, incluindo também os problemas metodológicos, pessoais e sociais que, continuamente, se entrelaçam com as situações de ensino (NÓVOA, 1995, p.119).

A educação permanente seria então um processo, como a própria palavra diz, permanente, onde se discutiria dia a dia questões relacionadas ao processo educativo, social e psicológico daqueles envolvidos com os alunos. Nóvoa (1995) ainda ressalta a comunicação como um grande facilitador nesse processo de formação, pois ela vem permitir o diálogo, a troca de experiências, o compartilhar dos problemas e a expressão das limitações e dificuldades por parte desses profissionais enquanto estão ali, continuamente trabalhando com os alunos. A formação nunca acaba e esse contato dos demais profissionais fará parte sempre dessa formação permanente do profissional.

## 2.7. A política pública na formação dos professores

O MEC através da Secretaria de Educação Especial – SEESP, divulgou dados em relação Educação especial no Brasil. Segundo o MEC, dados do Censo Escolar de 2003 (MEC/INEP) registram que a participação do atendimento inclusivo cresceu, no Brasil, passando dos 24,7% de 2002 para 28,7% em 2003, um crescimento de 30,6% em apenas um ano, em relação às matrículas. A participação do atendimento em separado, nas classes especiais e nas escolas, diminuiu, passando de 75,3% para 71,3%.<sup>1</sup>

Estes dados mostram a inclusão do Brasil tomando novas proporções e se mostrando cada vez mais presente também no ensino público do nosso país.

Em relação à formação de professores, o MEC através de programas como o Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP), em parceria com o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, busca facilitar e propiciar bases para o desenvolvimento de projetos, pesquisas e cursos direcionados à Educação. Ele busca financiar e tornar possíveis programas direcionados à formação de professores da educação infantil, do ensino fundamental, da educação de jovens e adultos, da educação profissional, do ensino médio e da educação superior atuantes tanto em escolas de ensino regular que recebem portadores de necessidades especiais, quanto àqueles que atuam nessa luta pela inclusão escolar.

Um desses programas facilitados pelo MEC foi o Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, iniciado em 2003. Neste programa a SEESP teve o propósito de garantir a inserção de todos os alunos de Educação Especial nas escolas de ensino regular. Segundo o MEC, este programa capacitou inicialmente 114 municípios brasileiros que participaram de cursos e programas capacitadores para os gestores e educadores. Esses, por sua vez, atuarão e capacitarão os municípios próximos multiplicando assim a ação.

A Prefeitura de Belo Horizonte através da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) criou iniciativas para responder a demanda dos profissionais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte a respeito de reivindicações no que diz respeito à formação continuada e em serviço<sup>2</sup>. Algumas dessas iniciativas envolvem programas como o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, que se mantém no propósito de elaborar e efetivar princípios, concepções, estratégias e ações

---

<sup>1</sup> informação retirada do site no MEC, pelo endereço [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

<sup>2</sup> As informações a seguir foram retiradas do site da Prefeitura de Belo Horizonte, no dia dez de agosto de 2005, pelo endereço [www.pbh.gov.br/smed](http://www.pbh.gov.br/smed).

de formação em diálogo com os profissionais de educação, existindo também em versão on-line.

A Prefeitura de Belo Horizonte oferece também a Rede Biblioteca do Professor da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte que é um espaço de encontros e estudo onde, os professores têm disponível um acervo de pesquisa, livros, periódicos e fitas de vídeos produzidos pelos próprios professores da rede. Existem ainda por parte da PMBH outras iniciativas como a criação das Gerências Regionais de Educação (GERED), buscando descentralizar as ações relativas às políticas educacionais e a criação do Conselho Municipal de Educação sob o desafio de garantir a formação continuada e em serviço, multiplicando as instituições e os profissionais que participam dessa interlocução sobre a prática pedagógica.

Dessa forma, percebe-se que existem programas e iniciativas direcionadas para a formação do professor por parte de nossas políticas, mas é importante refletirmos, pois ainda existem metas e projetos importantes para serem implantados e financiados pelo nosso governo para que ocorra efetivamente o processo de inclusão escolar. Metas e projetos não somente relacionados a formação dos professores, mas também a outras questões pedagógicas e estruturais das escolas do nosso país.

Tendo em vista essas discussões relacionadas à formação dos profissionais envolvidos com os portadores de necessidades especiais nas escolas inclusivas meu objetivo será verificar como os profissionais estão sendo preparados para receber esses alunos.

Conforme o art. 3 e 4 do capítulo 1 do Decreto Federal no 3.298, de 20 de dezembro de 1999, Deficiência é todo e qualquer comprometimento que afeta a integridade da pessoa e traz prejuízos na sua locomoção, na coordenação de movimentos, na fala, na compreensão de informações, na orientação espacial ou na percepção e contato com as outras pessoas.

Os direitos dos portadores de necessidades especiais são garantidos por lei, sendo estabelecidos pela Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dentre vários direitos que estão relacionados à saúde, ao ir e vir, ao trabalho e outros, temos, com destaque, o direito à educação. Este direito serve de base para várias decisões da nossa sociedade direcionadas a inclusão escolar, assunto que será discutido ainda neste capítulo.

No séc. XX, “principalmente com o desenvolvimento de áreas de saber afins, começaram a surgir experiências educacionais alternativas de atendimento a essa

população” (DINIZ E RAHME, 2004, p.112). Dessa forma, esse movimento existiu no sentido de deslocar o atendimento das pessoas com NE da esfera que antes seria exclusivamente médica e assistencialista para um novo modelo. Esse aparece dentro da nova alternativa de atendimento as pessoas com NE, ou seja, as propostas de integração e inclusão sociais.

Para que isso ocorra, Diniz e Rahme citando Neusa Hickel (1995, p.121) implicam uma outra questão que diz respeito aos professores. As autoras comentam que “analisando a questão do ensino e da aprendizagem das pessoas com deficiência, essa tarefa exige conhecimento, investigação e uma capacidade de criação de novas práticas, por parte dos professores, para descobrir como esses alunos aprendem” (DINIZ e RAHME, 2004, p.121). Dessa forma, fica evidenciada a importância do papel e da implicação do profissional da Educação nesse processo de mudança de perspectiva no atendimento aos portadores de necessidades especiais.

### 3. METODOLOGIA

Optou-se nesse estudo pela pesquisa científica de natureza qualitativa. De acordo com o objetivo traçado, o tipo escolhido de pesquisa foi à pesquisa a descritiva. E, em relação a procedimentos técnicos, escolheu-se a pesquisa bibliográfica.

**1ª etapa:** ocorreu no 2º semestre de 2019. No que se refere à coleta de dados, realizou-se o levantamento de dados através da pesquisa no banco da CAPES e do IBICT, no período de novembro a dezembro de 2019. Foram utilizados os seguintes descritores na busca: atendimento educacional especializado e Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996; atendimento educacional especializado e “acesso e permanência”; “atendimento educacional especializado” e “inserção”. Sendo encontrado um total de 95 trabalhos publicados sobre o tema ora pesquisado.

**2ª etapa:** ocorreu no final do 2º semestre de 2019 e início de 2020. Foram lidos os resumos de todos os trabalhos encontrados e selecionados na 1ª etapa.

**3ª etapa:** ocorreu no mês de dezembro de 2019. Foram lidos na íntegra e analisados todos os artigos selecionados na 2ª etapa. Durante a análise foram criadas as seguintes variáveis: ano de publicação do artigo; título do artigo; as palavras-chave; o tema principal do artigo e a metodologia utilizada na pesquisa.

Dessa maneira, esta pesquisa foi dividida em três etapas, das quais a primeira é referente a um levantamento bibliográfico e teórico que teve a finalidade de descrever e verificar na literatura especializada os principais conceitos sobre o impacto do programa AEE na inserção dos alunos com NE. Na segunda e na terceira etapa, foram realizadas as análises e discussões dos dados levantados.

## **4. RESULTADOS E DICUSSÕES**

### **Resultados da primeira etapa**

Na primeira etapa da pesquisa foram selecionados todos os trabalhos, independentemente do seu Qualis<sup>3</sup>, cujo foco era o atendimento educacional especializado (AEE) e a inclusão, cadastrados no site da CAPES e do IBICT, cujo evento de classificação foram os trabalhos encontrados de 2006 a 2018 e a área de avaliação foi a Educação e inclusão.

### **Resultados da segunda etapa**

Foi feita uma análise preliminar de todos os trabalhos levantados na primeira etapa, constituindo um total de 95 trabalhos. Durante essa análise preliminar, foram selecionados os artigos que apresentavam em seu título, no resumo ou nas palavras-chave algo sobre AEE e inclusão, para que fossem lidos na íntegra e assim tentar esclarecer como se dá o acesso e a permanência dos alunos com NE pós LDB/96 e como o programa do AEE tem auxiliado na inserção desses alunos. Como resultado, foram elencados 66 trabalhos.

### **Resultados da terceira etapa**

O que se revela após a análise dos 67 trabalhos:

Aspectos metodológicos utilizados nos 95 trabalhos analisados

Quanto à natureza das pesquisas apresentadas nos 66 trabalhos, verificou-se que 95% adotaram a abordagem qualitativa e 5% a quantitativa.

No que se refere aos objetivos, a maioria das pesquisas foram do tipo exploratória (76,5%) e 23.5% foram do tipo descritiva. Sobre os procedimentos técnicos, a maioria utilizou o estudo de caso (56,06%), seguido pela pesquisa documental (24,24%), o relato de experiência e o grupo focal atingiram a mesma quantidade representando a porcentagem de 9,09% cada e o estudo de campo com 1,51%. Ver Tabela 1.

---

<sup>3</sup> Vale ressaltar que o Qualis é o sistema de avaliação dos programas de pós-graduação no país, e foi instituído pela CAPES no ano de 1977. A CAPES é a fundação responsável por classificar os periódicos anualmente, nos estratos A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C, de acordo com seu impacto ou relevância para uma determinada área científica. Além disso, o Qualis de um periódico não é avaliado pela produção individual, mas por fatores analisados nos periódicos científicos e as áreas de atuação das pesquisas publicadas.

Isso pode ser explicado, segundo Gil (2008), pois o estudo de caso vem sendo utilizado com uma frequência maior pelos pesquisadores a partir do momento que as pesquisas apresentam propósitos diferentes de estudo. Assim, pode-se citar e descrever uma situação do contexto em que está sendo realizada uma determinada pesquisa, e explicar as variáveis causais ou não de determinado fenômeno em alguma situação que não possibilite a utilização de levantamentos e experimentos.

**Tabela 1:** *Procedimentos técnicos utilizados nos 66 trabalhos.*

<b>Tipo</b>	<b>Quantidade</b>
Estudo de caso	37
Pesquisa documental	16
Relato de experiência	6
Grupo focal	6
Estudo de campo	1

Fonte: dados da pesquisa (2019)

Sobre os instrumentos de coletas de dados identificados nos artigos analisados, percebe-se que a maioria (33,33%) foram entrevistas e 28,2% foram questionários. Também apareceram: levantamento de documentos (24%), observação (12,5%) e diário de bordo (2%). Esse resultado mostra uma coerência nos resultados encontrados, pois as entrevistas e os questionários são os principais instrumentos utilizados quando se realiza um estudo de caso, sendo nas pesquisas encontradas o procedimento técnico mais utilizado, conforme explica Gil (2008).

Oliveira (2007) afirma que o método de estudo de caso deve ser utilizado para atender aos objetivos preestabelecidos pelos(as) pesquisadores(as), sendo um estudo mais aprofundado que busca fundamentos e explicações para um determinado fato ou fenômeno de uma realidade vivida.

Assim, de uma maneira geral, a maioria das pesquisas é de cunho qualitativo e estudo de caso. As pesquisas deixam claro que o foco de estudo sobre a inclusão e a LDB/96 seria o estudo de caso de um determinado curso ou local. Muitas vezes isso é determinado pelo acesso do pesquisador ao ambiente e pelas pessoas inseridas nos ambientes de trabalhos que já realizam.

#### Comorbidade levantadas nos trabalhos

Em muitos trabalhos lidos algumas comorbidade foram levantadas e o trabalho direcionado para atender a esse público específico. Dentre as levantadas 54,54% não direcionou o trabalho a uma doença ou transtorno específico, sendo escrito no geral,

15,15% tratam sobre a surdez podendo ela ser total ou parcial, 13,63% estavam relacionadas ao Asperger ou autismo, seguido pela cegueira ou baixa visão 7,57%, a deficiência intelectual e Síndrome de Down apresentaram 3,03% cada, a dislexia e a superdotação 1,51% cada dos trabalhos elencados nessa pesquisa. Ver Tabela 2.

**Tabela 2:** Comorbidade levantadas nos trabalhos 66 trabalhos.

<b>Tipo</b>	<b>Quantidade</b>
Surdez (total ou parcial)	10
Asperger e autismo	9
Cegueira ou baixa visão	5
Deficiência intelectual	2
Síndrome de Down	2
Superdotação	1
Dislexia	1
Nenhuma comorbidade citada	36

Fonte: dados da pesquisa (2019)

Diante do exposto nos trabalhos a maior parte deles traz as comorbidade de uma maneira geral, não explicando ou explanando sobre um transtorno ou doença em específico. Como até o ano de 2019 o autismo ainda não consta no Censo Demográfico não há como quantificar quantas pessoas no Brasil possui o Transtorno do Autismo, e somente em 1993 foi adicionado Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial da Saúde. O último Censo de 2010 quase 10 milhões de pessoas declararam ter algum tipo de deficiência auditiva, chegando a 5,1% do total de entrevistados na época. Quando comparado o processo de alfabetização escolar 75,5% dos deficientes auditivos foram alfabetizados enquanto na população geral o índice chegou a 89,5% da população. Mas os dados não são claros se a alfabetização ocorreu em libras ou em português.

#### *Percepção dos professores quanto às estratégias de mediação pedagógica no AEE*

A maior parte dos trabalhos lidos destaca a importância de se ampliar a compreensão a respeito do tema de inclusão. Esse diariamente ganha força em nossa sociedade: a inclusão de pessoas com NE e a formação dos professores para lidar com a inclusão.

A mediação teve um maior destaque a partir da Declaração de Salamanca (1994), passando a incluir os alunos com alguma NE em sala de aula regular, mas a formação dos professores em muitos casos não acompanhou a lei. Muitas vezes a inclusão não é feita de maneira a realmente inserir o aluno na sala de aula.

**Tabela 3:** *Percepção dos professores quanto às estratégias de mediação pedagógica no AEE.*

<b>Tipo</b>	<b>Quantidade</b>
Acreditam que a inclusão acontece	9
Acontece parcial	6
Falta formação dos professores	15
Não acontece	-
Não há opinião no trabalho sobre o assunto	36

Fonte: dados da pesquisa (2019)

Para Mousinho et al. (2010) “o mediador pode atuar como intermediário nas questões sociais e de comportamento, na comunicação e linguagem, nas atividades e/ou brincadeiras escolares, e nas atividades dirigidas e/ou pedagógicas na escola”. Nos trabalhos lidos 13,63% acreditam que a inclusão acontece, 9,09% acreditam que acontece de uma maneira parcial, 22,72% acreditam que a formação dos professores não contempla de maneira total a questão da inclusão havendo muitos relatos sobre o que fazer com a chegada de algum aluno com NE na sala de aula e como deve ser feito o encaminhamento para o AEE. E 54,54% dos trabalhos não levantam a questão sobre a mediação pedagógica no AEE e nem sobre a formação dos profissionais que deveriam ser incluídos no processo (Ver Tabela 3).

#### Estratégias pedagógicas mais favoráveis à aprendizagem dos alunos de AEE

Ao referirem-se sobre as estratégias pedagógicas os trabalhos mais recentes, 2016 em diante, tem ressaltado a importância da TA na inserção dos alunos com algum tipo de NE na sala de aula regular. Apesar desde o início da presença do homem no mundo, há o registro da utilização de recursos de tecnologia. Havendo um crescimento do uso da tecnologia na Revolução Industrial com a produção de bens em larga escala com a segmentação do processo de produção. É a partir dos anos 2000 que a tecnologia digital é inserida nas salas de aula, principalmente como mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Bersch (2013) aponta que o objetivo da TA é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, por meio da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho. Assim, nos trabalhos analisados foram ressaltados os trabalhos com TA nas

salas de AEE 19,69% dos trabalhos (ver Tabela 4). 9,09% trazem a importância de se utilizar a comunicação alternativa, sendo muito utilizada para ajudar indivíduos que não adquiriram a fala, a escrita funcional ou apresentam algum prejuízo em sua comunicação ou capacidade de falar ou escrever. Somente 3,03% apresentam o processo de alfabetização, leitura e escrita como relevante. E 68,18% não fazem referência sobre as estratégias pedagógicas favoráveis para a aprendizagem dos alunos de AEE.

**Tabela 4:** *Estratégias pedagógicas mais favoráveis à aprendizagem dos alunos de AEE*

<b>Tipo</b>	<b>Quantidade</b>
Tecnologia Assistiva (TA)	13
Comunicação alternativa	6
Processo de alfabetização, leitura e escrita.	2
Não há dados sobre o assunto	45

Fonte: dados da pesquisa (2019)

Os dados analisados quanto a não preocupação com as estratégias pedagógicas favoráveis para a aprendizagem dos alunos de AEE pode estar diretamente ligado a percepção dos professores quanto a mediação pedagógica descritas no item anterior (ver tabela 3), uma vez que as porcentagens estão bem próximas e realizando uma análise com a formação dos professores.

#### Acesso e permanência: Autores relevantes e a LDB/96os reflexos na inclusão

Muitas leis, decretos e portarias foram criadas após a LDB/96 para que o aluno com NE tenha direito ao acesso e permanência no ambiente escolar. Muito ainda se fala sobre o direito de inclusão, mas ainda há muito a se fazer. Este novo olhar sobre a escola implica na busca de alternativas que garantam o acesso e a permanência os alunos com NE nas salas de aula regular. Assim, o que se deseja é a construção de uma sociedade inclusiva compromissada com as minorias. O espaço escolar que temos hoje deve ser visto como espaço de todos e para todos.

## 7. CONCLUSÃO

O objetivo deste TCC foi o de identificar como é realizado o acesso e a permanência dos alunos com NE pós LDB/96 e como o programa do AEE tem auxiliado na inserção desses alunos. Em um aspecto geral, foi possível observar que esta temática ainda está em fase embrionária na produção de teses e dissertações devido ao baixo número de publicações, havendo mais artigos publicados nessa área, os trabalhos trouxeram importantes discussões para possíveis pesquisas futuras.

Observou-se que muitas leis e diretrizes foram publicadas pós LDB/96 e ainda há muita discussão a ser feita, para que haja uma inclusão prática nas escolas e não somente superficial. Oliveira e Vieira Junior (2019) afirmam que essa inserção está diretamente ligada a inclusão envolve diferentes questões, tais como: conteúdos adaptados, realizando a alteração dos currículos nas escolas e mudança de postura (participação) tanto da família como dos profissionais envolvidos.

Nos trabalhos levantados verificou-se que a maioria dos trabalhos analisados foi do tipo exploratória e quanto aos procedimentos técnicos o relato de experiência podendo ser relacionado ao emprego e a atividade exercida pelo profissional que atua na área, determinado por um curso ou local de trabalho.

Observou-se que a maioria dos trabalhos tratam a inclusão de uma maneira geral e não a separa por comorbidades, podendo ser verificado pela quantidade de trabalhos analisados.

Constata-se que a formação dos professores ainda é incipiente, ou seja, não contempla ou muitas vezes apresenta de uma maneira mais superficial o tema inclusão, tendo assim o profissional buscar outras maneiras de atualização ou aperfeiçoamento. Para Oliveira e Vieira Junior (2019) embora existam diferentes formas de pensar a inserção inclusiva pode-se centrar na formação inicial do profissional a partir de uma perspectiva apropriada, que advém do conhecimento teórico obtido em cursos de licenciatura, sendo que muitas vezes não acontece como constatado pela pesquisa.

Ao referir-se sobre as práticas e estratégias pedagógicas observa-se um crescente a partir do ano de 2016 em relação as TA e a inclusão digital desses alunos, proporcionando uma maior independência desses alunos e uma maior participação no ambiente escolar assim como no AEE.

Considera-se, como principal achado nesse trabalho que ainda atualmente a inclusão é vista como um desafio, causando angústias e expectativas em grande parte dos profissionais da educação. Muitas vezes não há continuidade nos estudos e o

profissional se ver aquém do é esperado. Porém, pode-se ressaltar que está mais amena que em tempos passados, pelo fato de que, de possuímos leis, decretos e portarias, desencadeia um compromisso com as práticas pedagógicas que favoreçam a todos os alunos, ou seja, houve uma mudança na concepção de ensino do aluno com NE, visando uma aprendizagem significativa, inclusiva e quem sabe um dia um ensino de qualidade para todos.

## REFERÊNCIAS

- ABENHAIM, Evair. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: MACHADO, Adriana Marcondes. **Psicologia e Direitos Humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- ALMEIDA, M. E. B. de. **Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o compartilhar de significados**, Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 79, p. 75-89, jan. 2009. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1435/1170>. Acesso em: 23 Agos.2018.
- BRASIL. **Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/Leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Leis/L7853.htm). Acesso em: 20 jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, SEESP, 2001.
- CARRANO, Paulo; SPOSITO, Marília. **Juventude e políticas públicas no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, n. 24, set.-dez., 2003.
- Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: **Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas** – Coord. Organiz. Mund. Da Saúde; trad. Dorgival Caetano. – Porto Alegre: Artmed, 1993.
- COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap. 1. p. 15-45. Tradução: Naila Freitas.
- COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. A incorporação das tecnologias de informação e comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap. 3. p. 66-93. Tradução: Naila Freitas.
- GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma, notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo:Moderna,2003.

MOUSINHO, Renata et al. **Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões.** *Rev. psicopedag.* [online]. 2010, vol.27, n.82 [citado 2019-12-16], pp. 92-108 . Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862010000100010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 0103-8486.

OLIVEIRA, Polliane de Jesus Dorneles; VIEIRA JUNIOR, Niltom. **Uso das TDICs na inclusão de um aluno autista: um estudo de caso.** *Educação Pública*, v. 19, nº 11, 11 de junho de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cederj.edu.br/artigos/19/11/uso-das-tdics-na-inclusao-de-um-aluno-autista-um-estudo-de-caso>.

SANTIAGO. Christine Ferretti. Criança/escola: especial? In: **Recursos. Fórum de Atenção à Saúde Mental da Criança dos Distritos Centro Sul e Leste.** Belo Horizonte, 2004.

STAINBACK, Susan e STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UNESCO, **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990, 8p.