



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18
FORTALEZA - CE

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS PRÁTICAS DE ENSINO DO PROFESSOR DE AEE COM CRIANÇAS COM NEE

José Kasio Barbosa da Silva, Universidade Estadual do Ceará, jose.kasio@aluno.uece.br
Marcos Andrade Alves dos Santos, Universidade Estadual do Ceará, marcos.andrade@aluno.uece.br
Déborah Praciano de Castro, Universidade Estadual do Ceará, deborah.praciano@uece.br
Renata Queiroz Maranhão, Universidade Estadual do Ceará, renata.maranhao@uece.br

REFLECTIONS ON SPECIAL EDUCATION IN CHILD EDUCATION: THE TEACHING PRACTICES OF AEE TEACHER WITH CHILDREN WITH NEE

RESUMO

O objetivo deste estudo é refletir as práticas de ensino do professor de Atendimento Educacional Especializado de crianças com necessidades educativas especiais em um centro de Educação Infantil numa cidade interiorana do Estado do Ceará. Além disso, procuramos analisar como acontece o processo de aprendizagem dessas crianças e de que modo as práticas do professor contribuem ou não para o desenvolvimento das crianças com NEE. Aplicamos um questionário – que tratavam da prática docente do professor de Educação Especial – para uma professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Encontramos que as necessidades mais recorrentes entre os alunos com NEE são, linguagem oral e escrita, aspectos cognitivos, físicos e motores, dificuldades em reter informações, atenção, concentração e memória. A participante apontou que executa na alfabetização das crianças atividades a partir de jogos pedagógicos, e materiais produzidos pelo professor de Atendimento Educacional Especializado. A educadora destacou que, para as crianças atendidas, a estrutura física do prédio escolar não é favorável às suas necessidades. Visto isso reflete-se que uma educação de equidade deve se centrar numa preocupação de acessibilidade que ultrapasse o modelo de educação em sala de aula, abrangendo todo o ambiente escolar. Através desse estudo, foi possível analisar o modo como o professor concebe suas práticas de ensino no AEE para crianças com NEE, destacando o caráter protagonistas destas crianças.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Infantil; Práticas de ensino.

ABSTRACT

The objective of this study is to reflect the teaching practices of the teacher of Specialized Educational Attendance of children with special educational needs in a center of Early Childhood Education in an inner city of the State of Ceará. In addition, we try to analyze how the learning process of these children happens and how the teacher's practices contribute or not to the development of children



with NEE. We applied a questionnaire - that dealt with the teaching practice of the teacher of Special Education - for a teacher of the Initial Years of Elementary Education. We found that the most frequent needs among students with NEE are oral and written language, cognitive, physical and motor aspects, difficulties in retaining information, attention, concentration and memory. The participant pointed out that she performs in children's literacy activities activities from pedagogical games, and materials produced by the teacher of Specialized Educational Attendance. The educator stressed that, for the children served, the physical structure of the school building is not conducive to their needs. Viewed from this it is reflected that an equity education should focus on an accessibility concern that goes beyond the model of classroom education, covering the entire school environment. Through this study, it was possible to analyze the way in which the teacher conceives his teaching practices in AEE for children with NEE, highlighting the protagonists character of these children.

Key words: Special Education; Child Education; teaching practices.

1 INTRODUÇÃO

As primeiras relações sociais que uma criança mantém contato é em casa, com a família. Estas relações de sociabilidade tornam-se mais complexas quando este mesmo sujeito inicia os seus primeiros anos de escolarização, na Educação Infantil. Corroboramos com a afirmativa de Figueiredo (2000), em que a Educação Infantil é a abertura primordial para a inclusão escolar, no qual é marcado por um ensino lúdico, que desenvolve e aprimora as capacidades linguísticas, motoras, as relações sociais e afetivas das crianças.

Neste sentido, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/1996, na seção II, artigo 29, referente à Educação Infantil, o documento afirma que “[...] A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, e social, complementando a ação da família e da comunidade.” Desse modo, é na Educação Infantil que os sujeitos são convidados a experimentarem suas primeiras experiências com a pluralidade social.

Pluralidade esta que, muitas vezes são marcadas por estigmas sociais. Estes marcadores estão nos corpos de crianças que não são pertencentes à “norma”, como é o caso das crianças com NEE - Necessidades Educativas Especializadas. Importa considerar que, mesmo possuindo deficiências, tais crianças não estão impedidas ao desenvolvimento da aprendizagem na escola. E uma das figuras sociais essenciais para o seu desenvolvimento ativo e de aprendizagem é o papel do professor. Na prática docente, que se revela através da bagagem histórica de vida e de formação do



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18
FORTALEZA - CE

professor, há elementos que podem conduzir ao processo de desenvolvimento dos seus alunos. É necessário, porém, que, para que as crianças com necessidades educativas especiais ampliem ou alterem seu repertório de saberes, bem como se desenvolvam em suas capacidades de inteligibilidade, o docente adote estratégias que tenham em conta as características particulares individuais dos alunos (REBELO, 2011).

Além disso, no que diz respeito ao processo educativo desses alunos, de modo preferencial, o professor deveria intentar uma prática pedagógica que promova a inclusão destes alunos em séries regulares de ensino. Pois, como atenta Vygotsky (1998) e seu conceito de zona de desenvolvimento proximal, a diversificação de níveis de aprendizagem em um ambiente de aprendizagem pode favorecer a trocas interativas que faça com que um nível de desenvolvimento salte para patamares mais elevados. À vista disso, é através de atividades desafiadoras, instigantes e diversificadas que estimulem as suas capacidades físicas e cognitivas, que os sujeitos construirão níveis superiores de pensamento, reconhecendo-se como protagonistas da constituição de seus próprios saberes (RAMOS, FERNANDES, 2012). E, provavelmente, este deveria ser o papel do professor. Portanto, uma mediação adequada, por meio da prática de ensino do educador, pode contribuir significativamente na vida dessas crianças, uma vez que, elas se percebem como constituidoras de seu próprio conhecimento. Grosso modo, isso implica diretamente na prática pedagógica do professor, de modo que, ainda segundo as autoras citadas, tais práticas inclui a diversidade quando se reformula/reconstituí práticas de ensino que procure transformar a todos, atendendo a necessidade de cada um.

Resolvemos produzir este trabalho por acharmos relevante tanto os aspectos sociais como os acadêmicos aqueles que envolvem discussões acerca da análise da prática de ensino do professor de crianças com NEE em sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado). Em especial, quando se trata de uma prática desenvolvida em um contexto de escolarização precarizada, como a que ocorre em um Centro de Educação Infantil numa zona rural de uma cidade do interior do Estado do Ceará. Discutir a Educação Especial e, sobretudo, elaborar pesquisas acerca da temática, possibilita uma maior visibilidade do assunto.

Diante dessa discussão inicial, com efeito, o objetivo principal é refletir as práticas de ensino do professor de Atendimento Educacional Especializado de crianças com necessidades educativas especiais em centro de Educação Infantil em uma cidade interiorana do Estado do Ceará. Além disso, procuramos analisar como acontece o processo de aprendizagem dessas crianças e de que modo as práticas do professor contribuem ou não para o desenvolvimento das crianças com NEE.



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18
FORTALEZA - CE

Na primeira seção, discutiremos a formação do professor da Educação Especial na Educação Infantil e problematizar sobre suas práticas de ensino; em seguida, descreveremos a metodologia que utilizamos para desenvolver a pesquisa; mais adiante, buscaremos fazer uma discussão acerca dos resultados coletados e analisados; e por fim, faremos algumas reflexões sobre as considerações finais das práticas de ensino do professor da Educação Especial.

2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PENSANDO SOBRE SUAS PRÁTICAS DE ENSINO

Estudos de grande valia no meio científico contribuíram para redefinir e problematizar a formação de professores (GATTI, 2010; NÓVOA, 2009). Não existe uma formação que “prepara” professores para atuar em sala de aula, mas, uma formação que contribui com ferramentas e embasamento teóricos necessários ao cotidiano escolar, adequando-as conforme a realidade com o contexto em específico. Além disso, o professor necessita buscar constante formação, uma vez que, a realidade e a subjetividade de cada aluno é distinta uma da outra, assim como há diferenças entre cada turma, além do próprio ambiente escolar em que o docente atua está sujeito a transformações.

A formação de professores voltada à educação especial é legitimada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. No artigo 18, § 2º é ressaltada a importância da formação do professor especializado na Educação Especial, sendo considerados (BRASIL, 2001, p. 4-5):

professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Desse modo, a formação destes professores, da Educação Especial, é fundamental para a assistência de alunos com necessidades educacionais especiais tanto na sala regular, quanto na própria sala de Atendimento Educacional Especializado. Podemos nos atentar que o próprio Conselho Nacional de Educação (CNE), ainda faz ressalva a formação de professores numa perspectiva de educação inclusiva, visto que (BRASIL, 2001, p. 25-26):

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos.

A formação de professores numa dimensão inclusiva é o foco de uma política que acolha às necessidades daqueles alunos, em suas particularidades. Neste sentido, esta formação não deve se



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18
FORTALEZA - CE

restringir somente a formação de pedagogos, sendo necessário, porém, que abranja a todos os setores de formação docente (licenciaturas) em suas respectivas áreas de conhecimento, contribuindo para a sua atuação com alunos com NEE. Para Pasion et al. (2017) é importante se discutir a formação do professor, principalmente sua formação continuada, objetivando criar possibilidades para que o aluno no serviço do AEE tenha suas necessidades educacionais consideradas e amparadas ao acesso a uma educação de qualidade. Desse modo, o percurso formativo inicial e continuado do profissional do magistério em busca de uma prática pedagógica que se volte para a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na Educação Infantil, é essencial para uma educação aberta à equidade da diversidade e a democratização do ensino.

Embora não se possa afirmar a existência de um modelo a ser seguido pelo professor, é possível construir alternativas justamente quando desenvolve-se um pensamento sobre a impossibilidade de um modelo único de atuação para a totalidade dos alunos. Não se aprende de modo intransitivo. A aprendizagem de uma tarefa exige que o aprendiz utilize aspectos elaborados de seu desenvolvimento para a realização de problemas que estão contidos nas tarefas a serem solucionadas. Tal ideia está disponível em Vygotsky (1998, p. 108), quando este afirma que:

(...) a mente não é uma rede complexa de capacidades *gerais* como observação, atenção, memória, julgamento, etc., mas um conjunto de capacidades específicas cada uma das quais, de alguma forma, independe das outras e se desenvolve independentemente. O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas.

Sendo as capacidades de cada aluno construídas nas relações sociais que sua história de vida singular lhe proporcionou, alguns autores que trabalham com educação especial têm apostado na moção de flexibilidade curricular. Para Evans (1995), a criação de um currículo flexível para a preparação de conteúdos escolares específicos é fundamental para que seja estruturado metas a serem estabelecidas, planejadas, avaliadas, e alteradas, conforme àquele contexto e suas particularidades, a partir do nível de aprendizagem de cada aluno. Desse modo, a flexibilidade promove uma ação educativa que pode “avançar ou retroceder, dependendo de resultados bem ou mal sucedidos” (MARANHÃO, 2000, p. 84). Neste sentido, as *técnicas de modificação de conduta*, tais quais descritas por Del Rio (1996), podem servir de norte. Tais técnicas operam por um planejamento que consiste em: estabelecer objetivos claramente definidos, partindo de uma avaliação inicial dos alunos e delimitando a sequência da matéria (incluindo atividades, materiais, tarefas a serem realizadas e objetivos parciais a serem alcançados em cada sequência de atividades), bem como a análise de cada etapa finalizada, podendo gerar alterações nos objetivos primeiros ou no percurso a ser estabelecido.



Poder-se-ia argumentar que a flexibilização curricular, atenta às capacidades já desenvolvidas nos sujeitos de aprendizagem, acabaria por limitar o aluno com necessidades educacionais especiais a desenvolver apenas aquilo que ele já possui. Essa pergunta é realizada, de modo retórico, por Gardner (1994) em sua exposição da teoria das inteligências múltiplas. E é justo com ele que podemos responder.

Ao constatar que a inteligência não está assentada em uma capacidade geral, mas em diversos tipos de inteligência e que nem todas estão assentes em todos os indivíduos, Gardner (1994) propõe a elaboração de tarefas que produzam pontes entre aquilo que o sujeito consegue fazer e o que lhe é menos desenvolvido. Neste sentido, um sujeito com dificuldade em Matemática, mas com facilidade em música pode ser exposto a tarefas que se utilizem de músicas para alcançar um resultado em noções matemáticas. Em todos os casos, tornara-se claro a necessidade de flexibilização curricular de modo individualizado para atender as especificidades de cada aluno. Deste modo, a formação de um professor que trabalhe com alunos com necessidades educacionais especiais será mais eficaz se considerar tais reflexões.

3 METODOLOGIA

A abordagem metodológica deste trabalho é de cunho qualitativo, uma vez que, a pesquisa qualitativa é uma atividade científica que tem como interesse investigativo a um determinado grupo social, personagens sociais da cotidianidade em suas particularidades e que, os pesquisadores não se preocupam apenas com variáveis numéricas (MINAYO, 2009). Buscamos também fazer um estudo de caso, onde possibilita a avaliação de um fenômeno em particular, com características peculiares de um determinado grupo. Marconi e Lakatos (2011) afirmam que o estudo de caso se refere a uma pesquisa em que se faz um levantamento com maior fidedignidade de determinado caso de um grupo sob todos os seus aspectos.

Para a coleta de dados, utilizamos a aplicação de um questionário com a elaboração de seis perguntas que tratavam da prática docente do professor de Educação Especial. Gil (2008, p. 121) afirma que o questionário é uma técnica investigativa organizada por “[...] um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” Assim, a coleta de dados, por meio de um questionário, tem a função minuciosa de investigar ações de um determinado grupo, elaborando as questões como um reflexo dos objetivos que deseja atingir ao final da pesquisa.



Participa da pesquisa uma professora do Ensino Fundamental, de uma cidade interiorana. Formada em Psicopedagogia, que atende crianças com necessidades educativas especiais em uma sala de AEE que foi improvisada na biblioteca da escola de Ensino Fundamental, pelo fato de que no centro de Educação Infantil não possui espaço para a elaboração de uma sala de AEE. Como meio para resguardar a identidade da participante, e pelos aspectos éticos da nossa pesquisa, atribuímos um nome fictício de Lara para resguardar totalmente a identidade da participante como garantia ao sigilo de informações.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentamos aqui os resultados da pesquisa, de acordo com a aplicação do questionário, bem como buscamos discutir os dados apresentados com a revisão de literatura acerca do que há de produção existente sobre o determinado fenômeno. Os dados estão apresentados de acordo com a discussão da resposta de cada pergunta respondida pela sujeita de pesquisa.

Inicialmente, quando questionada sobre quais as necessidades de aprendizagem mais recorrentes entre os alunos com NEE, a professora Lara listou alguns, dentre eles estão a “*Linguagem oral e escrita; aspectos cognitivos, físicos e motores; dificuldade em reter informações a longo prazo; atenção, concentração e memória [...] atraso no desenvolvimento neuro-psicomotor; dificuldade de comportamento e relacionamento [...]*”. Estes aspectos citados pela sujeita, deixa evidente as dificuldades encontradas no percurso do desenvolvimento de crianças com necessidades educacionais especiais.

A dificuldade de aprendizagem desses alunos, podem ser corroboradas com a afirmativa de Correia (2009) em denominá-las dificuldades de aprendizagem específica. Para o autor (CORREIA, 2009, p. 47):

As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem de pensamento, e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, déficit de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente.

Desse modo, as características específicas de dificuldades encontradas no processo de aprendizagem dos alunos com NEE, são fundamentais para a reformulação da prática pedagógica do professor. É importante que o docente constantemente reveja suas práticas de ensino para se adequar às dificuldades encontradas na avaliação do processo de aprendizagem dessas crianças. Para Batalha (2012) é necessário que o docente esteja a observar cautelosamente o insucesso escolar desses alunos,



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18
FORTALEZA - CE

e que verifique se esse insucesso permanece, mesmo depois de terem sido adotadas diferentes estratégias de ensino. Portanto, há uma emergência para uma “renovação” de práticas de ensino diante das dificuldades encontradas pelo professor, possibilitando este averiguar com maior fidedignidade as especificidades encontradas da necessidade de aprendizagem desses alunos.

Mas como ser capaz desse olhar tão individualizado se o critério de união desses alunos é sempre, o da exclusão? Ou seja, os alunos que não se adequam estão todos juntos, cada um com sua demanda, em um mesmo espaço requerendo a atenção singularíssima de um mesmo profissional. Não se trata de montar um plano de trabalho mais ou menos geral (normalmente especificado desde fora, por regimentos tais como a Lei de Diretrizes e Base) e organizar indivíduos capacitados para cumprilo em torno do máximo de efetividade. Ao contrário, aqui, trata-se de estabelecer um plano para cada aluno, ir tateando, experimentando e avaliando, a cada tatear, a efetividade de uma proposta que pode servir apenas ao sujeito para o qual ela foi pensada. Tarefa difícil de ser realizada para um pequeno grupo de excluídos, circunscritos em um espaço de diferenciação, que é a sala de necessidades especiais.

Tentando atentar para a forma como a professora desenvolve atividades, questionamos Lara sobre como são as práticas de ensino de alfabetização dessas crianças com necessidades educacionais especiais na sala de atendimento educacional especializado. A professora nos relatou que, as práticas de ensino de alfabetização são:

Atividades executadas a partir de jogos pedagógicos e materiais produzidos pelo professor do AEE, favorecendo o desenvolvimento do aluno naquela respectiva deficiência, uso de materiais concretos, atividades de escrita, pintura, leitura, recorte, colagem, montagem, rasgadura, dobradura, identificação, interpretação, contos e histórias, coordenação motora fina e ampla, estimular concentração, atenção, memória, motricidade, atividades que desenvolvam e estimulem o raciocínio lógico matemático, conversa dirigida. (LARA)

A alfabetização de crianças com NEE, deve ser estimulada do mesmo modo como a alfabetização de crianças ditas “típicas”, delineando as suas peculiaridades. De acordo com Boraschi (2013) o processo de alfabetizar letrando deve ser ampliado para todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades educativas especiais, para que tenham as mesmas oportunidades que os demais. Ainda para a autora, é importante que haja uma interação com o universo textual que abranja todos os gêneros discursivos, promovendo o desenvolvimento de habilidades leitoras. No entanto, é necessário a modificação dos objetivos e dos métodos de ensino que o professor utilizará, por meio de recursos multifuncionais que possibilite uma maior interação entre o sujeito e o ensino significativo, e isso pode se dá por meio da adaptação de materiais de acordo com sua deficiência específica. Em outras palavras, o docente, para atender aos anseios daquele aluno, deve adequar suas



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18
FORTALEZA - CE

práticas de ensino, como o processo de alfabetização, refletindo sua prática pedagógica, não somente na sala de atendimento educacional especializado, mas da própria sala comum.

É preciso enfatizar, porém, que cada aluno tem seu tempo para aprender e por esse motivo, o professor deve respeitar o tempo do aluno, mas sempre trazendo a criança atividades instigantes e desafiadoras para a superação de seus limites (CARVALHO et al. 2015). Ainda conforme os autores, o professor é o agente principal na mediação entre ensino/aprendizagem. A educação dessas crianças, dependerá da qualificação deste profissional, e para que o processo de letramento aconteça na alfabetização de crianças, o educador deve buscar continuamente meios que comprometam uma prática pedagógica eficiente e inclusiva.

Quando perguntada que tipo de práticas de ensino é utilizada para favorecer um maior resultado no processo de aprendizagem das crianças com necessidades educativas especiais, a sujeita nos narrou as *“Atividades que envolvam jogos pedagógicos, leitura/escrita, execução de atividades que envolvam atenção e concentração.”* Atividades lúdicas são benéficas no processo de aprendizagem de qualquer criança, pois, com o brincar o aluno incorpora sensações e emoções essenciais para o seu desenvolvimento, implicando diretamente na formação de sua personalidade e sua inserção num mundo social (ROCHA, DESIDÉRIO, MASSARO, 2018). A utilização de jogos pedagógicos para o aprimoramento da aprendizagem de crianças com NEE é um estimulante para o seu processo de aprendizagem. Como explicitam Barros et al. (2012, p. 205), o jogo pedagógico traz a intencionalidade da relação do jogo à aprendizagem, que se constitui como o objetivo principal de interação. Em outras palavras, é imprescindível para os jogos pedagógicos o equilíbrio entre a dimensão lúdica e pedagógica, equilibrando a “liberdade típica dos jogos” e a facilitação dos processos educativos. Executar atividades como essas, além do exercício de atenção e concentração dessas crianças, é proporcioná-las uma maior desenvoltura no seu desenvolvimento, e sua percepção sobre o que está sendo feito por elas mesmas como sujeitas auto construtoras do seu próprio conhecimento.

Indagamos à Lara se na escola onde atua, ou mesmo na Secretaria de Educação de seu município, existe alguma oferta de formação voltada à área da Educação Especial e como ela poderia contribuir para a prática formativa dos docentes. Sua resposta foi negativa, de que não há uma formação voltada a sua área específica de educação especial.

Embora afirme que não há algo sistematizado por terceiro, a professora nos relatou que existem encontros mensais com professores da rede pública municipal, para a organização de projetos educacionais sobre determinadas deficiências que são promovidas durante o período das datas



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18
FORTALEZA - CE

comemorativas, além de “[...]compartilhamos experiências, algumas vezes produzimos matérias para serem trabalhadas nos atendimentos, fazemos leitura de textos, assuntos sobre deficiência, assistimos reportagens, séries ou filmes.” Percebemos o quão ainda é perceptível não somente a carência de políticas educacionais para a formação de professores numa perspectiva inclusiva, mas a desvalorização da própria Educação Especial.

Também é perceptível o esforço autorregulado dos professores diante de tal ausência. De certo, um caminho profícuo para a superação de obstáculos encontrados em suas práticas. Esse dado corrobora com as ideias de Patto (1999) que percebe que uma das alternativas para o fracasso escolar é a troca de experiências entre os professores, já que estes acumulam um saber fazer erguido em suas próprias práticas e voltados aos seus contextos específicos de atuação. Tal autora aposta que mais do que cursos forjados em lugares distantes daqueles nos quais atuam os professores, as trocas entre eles podem servir à reflexão e superação de obstáculos. A autora propõe que a intermediação de psicólogos em tais encontros pode facilitar os objetivos almejados. Aqui, entendemos que a intermediação de psicólogos, ou mesmo pedagogos com ampla experiência de prática de estudo, pesquisa e atuação em necessidades educacionais especiais pode ser contributiva.

Embora Patto (1999) critique a existência de tais cursos, entendemos que combinar as duas estratégias pode ser promissor pois, de acordo com Rodrigues e Rodrigues (2011) a formação de professores é um fator fundamental para o comprometimento da qualidade da educação especial. É importante que os docentes, diante de seus conhecimentos e com compromisso lutem por uma reforma educacional. Ainda conforme os autores (RODRIGUES, RODRIGUES, 2011, p. 58) “Precisamos de cursos desenvolvidos sob valores Inclusivos para formar professores de Educação Inclusiva.” Nesse sentido, é importante uma formação que de fato se importe e valorize o ensino inclusivo, não somente durante o período das datas comemorativas da conscientização da inclusão, mas que esta seja feita cotidianamente no espaço escolar.

Para Silva et al. (2018) em pesquisa que trata sobre a análise da importância da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular e o posicionamento dos professores, os autores afirmam que, embora com os “esforços” do Governo na busca por uma educação mais inclusiva, é possível encontrar muitas lacunas e incongruências nas políticas públicas de inclusão e da prática educacional docente. O que reflete na importância de uma associação mais eficaz entre as políticas públicas e a prática educacional para um ensino democrático e inclusivo.

Questionamos a participante em como ela avaliava a acessibilidade, quanto a estrutura física da escola, para estas crianças com NEE. Lara nos destacou que, para as crianças que são atendidas, a



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18
FORTALEZA - CE

estrutura física do prédio escolar se encontra favorável às necessidades das crianças que são atendidas no momento, todavia se, por ventura, a escola receba “[...] alguma criança deficiente visual, auditiva [...] já teremos dificuldade para locomoção e desenvolvimento, devido a falta de adaptações na construção, falta de sinalização e identificação de recursos para facilitar o percurso e aprendizagem dos mesmos.” Discutimos a importância da acessibilidade na escola com o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, corroborando a acessibilidade do ambiente escolar, (BRASIL, 2008, p. 12):

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.

Desse modo, a Política Educacional da educação inclusiva no espaço escolar, deve atender às necessidades educacionais, seja numa dimensão pedagógica e física. Para Melo (2011) é preciso uma educação de equidade, que esteja centrada numa preocupação de acessibilidade que ultrapasse o modelo de educação apenas em sala de aula, mas que se expanda em todo o ambiente escolar. Também é preciso pensar que a escola deveria estar, desde sempre, preparada à recepção de alunos com NEE. Uma vez que a implementação de reformas ou adaptação estrutural nas escolas depende de ordenamentos, inclusive financeiros e de engenharia, advindos do estado e uma vez que as políticas públicas parecem lidar com descaso para a educação como um todo e em especial, para o atendimento a crianças com NEE, a chegada de novas crianças, com determinadas necessidades especiais nessa escola, concorreria para o fracasso do trabalho docente.

Mas, também é de se estranhar a resposta positiva da professora ao questionamento realizado, uma vez que o atendimento é vinculado a biblioteca. E aqui podemos tecer, pelo menos duas considerações. Há de se considerar os níveis integrativos do aluno com NEE no espaço escolar. Se Vygostsky (1998) tem razão ao supor que a interação entre crianças com níveis de desenvolvimento distintos pode favorecer o desenvolvimento de crianças com níveis mais baixos de desenvolvimento, a desintegração de alunos com NEE da sala de aula regular pode contribuir para a lentificação ou supressão do desenvolvimento de determinadas habilidades que poderia ser adquirida com outros mais capazes. Deste modo, a existência de uma sala de atendimento especializado deveria ter como meta a sua superação. Quanto mais próximos dos ambientes e atividades desenvolvidos por todos, mais integrado estará o aluno (MARCHESI e MARTIN, 1995).



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18
FORTALEZA - CE

Porém, uma vez que a escola não se sinta capaz de realizar tal integração, ela decide separar crianças em um espaço a elas destinado. No caso da escola pesquisada, esse espaço é forjado no improviso. Trata-se da biblioteca. Sendo um espaço que deve funcionar para a coletividade de todos os que atuam dentro da escola, impossível não desconfiar que algo aí vai mal, podendo mesmo ir mal não apenas para os alunos com NEE, que devem ter atividades interrompidas pelo entra e sai de pessoas nesse espaço, como também para todos os outros, já que tal espaço está sendo organizado para o atendimento de um grupo específico de crianças, o que pode atrapalhar ou mesmo impedir o acesso dos alunos considerados regulares à biblioteca.

Encerrando nosso questionário com a professora Lara, atuante em uma escola de uma localidade interiorana, perguntamos como esta percebia a contribuição da comunidade para a inclusão social dessas crianças com NEE em um contexto social. O discurso de Lara reflete uma educação inclusiva que anda em passos lentos, mas, paulatinamente vem ganhando espaço, não somente na comunidade escolar, mas em toda a sociedade:

[...] pois as escolas estão recebendo a cada ano crianças deficientes e antes dificilmente se via uma criança deficiente no ambiente escolar. Isso significa que mesmo tendo seus direitos negados, estão lutando e ganhando espaço. Existe dentro da comunidade muito preconceito com pessoas deficientes, preconceito vindo de toda parte, um desafio constante para a família e criança. Mas também há a contribuição de profissionais juntamente com a família que atuam como peças fundamentais para o processo de desenvolvimento das crianças com NEES. (LARA).

Percebemos com a argumentação da professora o reconhecimento do preconceito da comunidade com às pessoas com deficiência. Conforme Silva (2006, p. 426) o corpo do sujeito deficiente é “[...] insuficiente para uma sociedade que demanda dele o uso intensivo que leva ao desgaste físico [...] ou para a construção de uma corporeidade que objetiva meramente o controle e a correção, em função de uma estética corporal hegemônica [...]”. Assim, o preconceito contra às pessoas com deficiência configura-se no mecanismo da negação social, causadas pela diferença da ausência ou impossibilidade. É fato que encontramos muitos casos de famílias que retiram seus filhos do ambiente escolar e privam do convívio social, pela violência sofrida pelo preconceito, não somente a pessoa com deficiência, como a própria família. Entretanto, existe um paradoxo entre a proteção da pessoa com deficiência, uma vez que a família priva a autonomia daquele sujeito, impossibilitando o seu desenvolvimento enquanto agente social.

A prática de ensino do docente, sobretudo no âmbito da Educação Infantil, é importante se reconfigurar a uma prática que não somente inclua, mas que ofereça condições necessárias para o desenvolvimento pleno de crianças com NEE. Além disso, a escola deve promover o reconhecimento



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18
FORTALEZA - CE

da diversidade, provocando a toda comunidade escolar um novo olhar diante das pessoas com deficiência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse estudo, foi possível analisar o modo como o professor concebe suas práticas de ensino no Atendimento Educacional Especializado para crianças com necessidades educativas especiais em um centro de educação infantil em uma cidade interiorana do Estado do Ceará. Os estudos de base teórica e, sobretudo, a coleta de dados e seus respectivos resultados foram de fundamental importância para atingirmos ao objetivo do trabalho.

Ao decorrer da pesquisa, podemos perceber que as práticas de ensino do professor de educação especial na sala de AEE são importantes para o aprimoramento – cognitivo, motor, social, dentre outros – contínuo daquele sujeito com deficiência. O desenvolvimento da aprendizagem acontece de modo que o professor reconstitua sua prática não somente no contexto da realidade escolar, mas do próprio aluno com NEE.

Os recursos de atendimento multifuncional utilizados pela escola, mesmo que muitos improvisados, como a própria sala de AEE vinculada à biblioteca, refletem a importância e a preocupação da escola em oferecer uma educação significativa para esses alunos. O Governo, por sua vez, não exerce a sua função legal da concretização das políticas educacionais já elaboradas nos últimos anos para a inclusão de pessoas com deficiência. Ainda há um grande caminho a percorrer durante esse processo de luta por uma educação para todos.

A formação docente e a valorização da prática de ensino do professor deve ser pautada diante das políticas educacionais, para que estes profissionais consigam exercer na instituição escola o papel da inclusão e da orientação de alunos com NEE. É preciso, todavia, mostrar a esses alunos a sua importância como sujeitos protagonistas. É diante às reconfigurações de uma prática de ensino contextualizada, significativa e, sobretudo inclusiva, que o professor, se tornará um grande aliado na formação íntegra e democrática de crianças com necessidades educacionais especiais.

REFERÊNCIAS

BARROS, A.; JESUS, A. D. de.; BARBOSA, A. G. **O uso de jogos pedagógicos e recreativos com pacientes pediátricos do Hospital Universitário Professor Edgar Santos.** O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares / Theresinha Guimarães Miranda, Teófilo Alvez Galvão Filho, organizadores. – Salvador: EDUFBA, 2012. 491 p.:il.



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18
FORTALEZA - CE

BORASCHI, M. B. Alfabetização e letramento em crianças com deficiência intelectual. Revista Eletrônica Gestão & Saúde ISSN: 1982-4785. Edição especial Julho 2013. p.612-23.

BRASIL. Resolução n. 02/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: CNE, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE n.2, de 11 de setembro de 2001.** Resolução que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília.

_____. **Parecer CNE/CP Nº 5/2005:** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. 2005.

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

_____. **LDB: Lei de Diretrizes e bases da educação nacional.** – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

CARVALHO, G. T. de.; GOMES, J. B. P.; SANTOS, M. C. dos.; DAVID, M. C. **O processo de alfabetização do aluno com síndrome de down na escola inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental.** Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET. ISSN 2175-1773 – dezembro de 2015.

CORREIA, L. M. (2009). **Inclusão e Necessidades Educativas Especiais.** Porto: Porto Editora.

DEL RIO, M. J. **Comportamento e Aprendizagem: teorias e aplicações escolares.** Em: Cool, C; Palácios, J. e Marchesi, A. Desenvolvimento psicológico e educação, Vol II. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

EVANS, P. **Algumas implicações da obra de Vygotsky na educação especial. In: Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos.** In: H. Daniels (org.) São Paulo, ed. Papyrus. 1995.

FIGUEIREDO, R. V. **A educação infantil e a inclusão escolar.** Heterogeneidade, cultura e educação. 2000.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1994.

GATTI, B. **A Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social /** Antônio Carlos Gil. – 6. Ed. – SÃO Paulo: Atlas, 2008.

MARANHÃO, R. Q. **A influência da interação entre crianças especiais e crianças “normais” na construção do conceito de digestão.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco pós-graduação em Psicologia. 2000.

MARCHESI, A.; MARTINS, E. Da terminologia do Distúrbio às Necessidades Educacionais Especiais. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar /** organizado por César Coll, Jesús Palacios e Alvaro Marchesi; trad. Marcos A. G. Domingues. – Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18
FORTALEZA - CE

MELO, M. W. S. **Acessibilidade na educação inclusiva: uma perspectiva além dos muros da escola.** Sitientibus, Feira de Santana, n. 44, p. 113-127, jan./jun. 2011.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente.** Educa. ISBN: 978-989-8272-02-7. Fora de colecção, julho de 2009.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. **Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor.** Cadernos de pesquisa. V.47 n.165 p. 964-981 jul./set. 2017.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia** – São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

RAMOS, R. C. B.; FERNANDES, F. S. **Um breve estudo sobre as práticas pedagógicas e a inclusão escolar dos alunos com deficiência que participam do AEE.** Práticas pedagógicas : entre teorias e metodologias , as necessidades educativas especiais / Edemir de Carvalho, Carmen Silva B. F. Carvalho (org.). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2012.

REBELO, M. C. A. **Concepções e práticas de 2º e 3º ciclo do Ensino Básico face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais.** Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Educação Especial, 2011.

ROCHA, A. N. D. C.; DESIDÉRIO, S. V.; MASSARO, M. **Avaliação da acessibilidade do parque durante o brincar de crianças com paralisia cerebral na escola.** Ver. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 24, n.1, p. 73-88, Jan.-Mar., 2018.

RODRIGUES, D.; RODRIGUES, L. L. **Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?** Educar em Revista, Curitiba, n. 41, p. 41-60, jul./set. 2011. Editora UFRP.

SILVA, L. M. **O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência.** Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

SILVA, A. F. P. da.; SANTOS, E. M. de. Q.; JUNIOR, L. F. de. O.; CRUZ, M. E. da.; SILVA, J. D. F. de. **A educação especial em uma escola municipal de Recife – PE.** Políticas públicas na educação brasileira: caminhos para a inclusão / Organização Atena Editora. – Ponta Grossa (PR) : Atena Editora, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo : Martins Fontes. 1998.