

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O FUNCIONAMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Dara dos Santos Nascimento¹
Francisca Joselena Ramos Barroso²
Eliana Aparecida Teixeira Vidoti³
Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro⁴

RESUMO

Este trabalho é fruto de atividades realizadas no Projeto de Extensão universitária - Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Educação (NEDIMPE) grupo que desde o ano de 2018 reúne estudantes de graduação e profissionais atuantes na Educação Básica da cidade de Itapipoca e municípios vizinhos na Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campos da Universidade Estadual do Ceará. Esta produção apresenta como objetivos analisar como as políticas públicas educacionais influenciaram no estabelecimento da Educação Especial inclusiva; conhecer como ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica e compreender como esse suporte ajuda a incluir crianças com necessidades educacionais especiais na escola regular. Para isso, foi realizada em 2019 uma pesquisa de campo pautada em uma abordagem qualitativa com cinco professores de AEE que trabalham na cidade de Itapipoca-Ceará buscando entender como ocorre e qual a importância desse trabalho para a inclusão escolar. Os trabalhos de Mantoan (2015) e Sampaio e Sampaio (2009) foram relevantes para a análise de dados. Com isso, percebeu-se que esse atendimento auxilia os professores no ensino regular a incluir o aluno com necessidades educacionais especiais, porém ele não pode ser confundido com um reforço escolar e que o apoio da família é fundamental nesse processo.

Palavras-chave: Atendimento educacional especializado, Educação especial, Educação inclusiva, Políticas públicas educacionais

INTRODUÇÃO

Atualmente, a Educação Especial no Brasil, modalidade educacional responsável pela educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, tem uma perspectiva inclusiva. Ou seja, a educação formal dessas pessoas ocorre em escolas regulares, junto de outras crianças que não apresentam esse diagnóstico. Essa é a concepção proposta desde a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, marco legal que reúne várias conquistas no País.

Contudo, nem sempre as pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, compreendidos como pessoas com

¹ Graduada pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará - UECE, darasnascimento@gmail.com;

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará - UECE, josybarroso55@yahoo.com;

³ Graduada pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista- UNESP, eliana.vidoti@gmail.com;

⁴ Doutor em Educação e professor do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, mirtiel frankson@yahoo.com.br.

necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008) tiveram do ponto de vista legal, o direito à educação. Mesmo depois dessa orientação, documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) não esclareceram pontos importantes para que a Educação Especial passasse a ser praticada de fato do ponto de vista da inclusão, o que para Mantoan (2015) contribuiu para protelar práticas inclusivas na escola.

Além disso, os referidos documentos permitiam que a Educação Especial fora da escola regular continuasse a existir em alguns casos, estes não esclarecidos nos documentos em questão, o que corroborou para que os sujeitos que seriam beneficiados com a inclusão continuassem a ser separadas dos demais alunos. Apenas no ano de 2008 foi publicado o documento Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) o que significou um avanço para a educação brasileira (MANTOAN, 2015).

No ano seguinte, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009) estabeleceu a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para complementar a escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais e as atribuições do professor responsável por esse atendimento, o que Mantoan (2015) caracteriza como um divisor de águas para a efetivação da Educação Especial inclusiva, aspecto esse que necessita de mais estudos e investigações.

Apesar disso, ainda não se pode afirmar a existência de uma escola plenamente inclusiva, pois mudanças dessa magnitude esbarram no preconceito, no desconhecimento e na necessidade de ressignificar as práticas antes excludentes, o que nem todos estão dispostos a fazer. O longo histórico de exclusão na história educacional brasileira não será superado por meio de leis e decretos, que, embora muito importantes para legitimar a questão do ponto de vista legal, são insuficientes sem o apoio de políticas públicas eficazes. Como a proposição de um atendimento educacional especializado é relativamente nova e a sua importância é apontada como substancial para a inclusão escolar, acredita-se que se faz necessário para nós, enquanto educadores ou futuros educadores, conhecê-lo com mais propriedade teórica e empírica.

Diante disso, em meio a diversas discussões e investigações consolidadas em ações do Projeto de Extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisas em Educação (NEDIMPE) em 2019, realizado na Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE) surgiu o interesse em realizar essa investigação, que se consolidou pela motivação em analisar como as políticas públicas educacionais influenciaram no estabelecimento da Educação Especial inclusiva; conhecer como

ocorre o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica e compreender como esse suporte ajuda a incluir crianças com necessidades educacionais especiais na escola regular.

Para isso, foi realizada uma pesquisa de campo apoiada em uma abordagem qualitativa com cinco profissionais de AEE sobre como ocorre e qual a importância desse trabalho para a efetivação da inclusão escolar. Esperava-se com isso conhecer mais sobre o trabalho do profissional de AEE e a sua função na escola, compreendendo como ela é influenciada por esse trabalho. Diante disso, percebeu-se que esse atendimento tem grande relevância na efetivação da inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais, pois auxilia os professores, os familiares e os próprios estudantes a desenvolverem suas potencialidades e viabiliza que eles consigam permanecer na escola regular. Porém, ele não pode ser confundido com um reforço escolar. Nesse processo, a relação família-escola possui um importante papel para que as ações realizadas na escola possam contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem desses estudantes

METODOLOGIA

Essa pesquisa é fruto de atividades realizadas do Projeto de Extensão Universitária - Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Educação (NEDIMPE) grupo que desde o ano de 2018 reúne estudantes de graduação e profissionais atuantes na Educação Básica da cidade de Itapipoca e municípios vizinhos na Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE). A proposta do grupo é pesquisar, discutir e intervir em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental na cidade de Itapipoca com ações no campo de estudos da Didática.

No ano de 2019 o grupo se organizou para pesquisar em três escolas com o objetivo de identificar possíveis problemas relativos a metodologias de ensino e durante o período de observações do cotidiano escolar, chamou nossa atenção o Atendimento Educacional Especializado, apoio dado aos estudantes com necessidades educacionais especiais e que tem se firmado nos últimos anos como temática urgente e necessária nas pesquisas educacionais. Por ser um campo de atuação relativamente recente, que veio para dar suporte à inclusão escolar, nos sentimos motivados a conhecer melhor esse trabalho e demos início a essa pesquisa convidando profissionais que atuam nesse atendimento a responder um questionário cinco perguntas abertas.

Nesse tipo de questionário “[...] solicita-se aos respondentes para que ofereçam suas próprias respostas” (GIL, 2008 p. 122). O questionário era estruturado com cinco perguntas que

versavam sobre atuação, formação entre outros aspectos do trabalho desses profissionais. Dessa forma, cinco professoras participaram da pesquisa e receberam os questionários junto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde foi esclarecido os objetivos do trabalho e resguardado o anonimato dos participantes. A análise dos dados coletados tem uma abordagem qualitativa e apresentam-se na próxima seção

DESENVOLVIMENTO

Essa seção tem por finalidade conhecer como se deu a formação da modalidade de Educação Especial no Brasil. Acredita-se que a história da educação brasileira pode explicar de que forma o Estado tem promovido ações que estejam ligadas a essa área educacional e como essas ações tem influência até os dias de hoje, observando os avanços e retrocessos na área.

Desse modo, a primeira Constituição Brasileira, promulgada em 1824, em seu Artigo 174, inciso XXXII, garante “A Instrução primaria, e gratuita *a todos os Cidadãos*” (BRASIL, 1824, grifo nosso). Embora o trecho grifado dê a entender que todas as pessoas possuem tais direitos, na prática não foi o que ocorreu, pois as pessoas com necessidades educacionais especiais, por exemplo, não estavam compreendidas nessa totalidade. Apesar disso, elas passaram a ser assistidas, mas não de um ponto de vista educacional, mas clínico, como afirmam Sampaio e Sampaio:

Inicia-se a era da institucionalização: conventos e asilos, seguidos de hospitais psiquiátricos, constituíram-se como locais de confinamento. As pessoas com deficiência eram retiradas de suas comunidades de origem e mantidas em instituições, residências segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias (2009, p. 36).

Cabe destacar que nesse período as Santas Casas já acolhiam as pessoas com deficiência, assim como, as crianças que eram abandonadas por seus familiares, mas não necessariamente com deficiência, porém, não há muitas informações sobre como ocorria o seu tratamento (SILVA, 2012). Dessa forma, foi criado no ano de 1854 o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e três anos depois o Instituto dos Surdos Mudos, ambos na cidade do Rio de Janeiro, que era a capital federal nesse período. Os dois institutos existem ainda hoje, embora sob nomes diferentes: Instituto Benjamin Constant – IBC e Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, respectivamente (BRASIL, 2014).

Ressalta-se que tanto o Instituto dos Surdos Mudos quanto o Imperial Instituto dos Meninos Cegos eram responsáveis pelo atendimento das pessoas com essas deficiências de todas as províncias do país, pois até então eram as primeiras experiências do tipo. Nos anos

seguintes, principalmente a partir do século XX, foram criados outros institutos de atendimento específicos a determinadas deficiências.

Depois de um longo período sendo governado por presidentes militares e depois por presidentes do eixo São Paulo-Minas Gerais, na chamada “política-do-café com leite”, Getúlio Vargas assumiu a presidência do país e criou, no mesmo ano, o Ministério da Educação e da Saúde, o que significou outras mudanças no quadro educacional brasileiro. Essas mudanças foram motivadas não apenas com a criação do Ministério, mas, principalmente, com a organização dos educadores na Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924 e do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932 (GHIRALDELLI JR., 2006; ROSSI, RODRIGUES, NEVES, 2009).

Sobre esse documento, Rossi, Rodrigues e Neves, (2009) afirmam que:

Reforçava-se, no documento de 1932, a ideia de educação integral, a co-educação dos sexos e a organização de um sistema nacional, prevendo-se a criação de creches e jardins de infância para assistência dos educandos na fase pré-escolar. A escola primária deveria desenvolver as aptidões individuais dos alunos, independentemente de sua classe social [...] (p. 110).

Embora nessa época tenham havido avanços importantes, principalmente relativos à garantia do direito à educação para todos, motivado principalmente pelas mudanças trazidas com a industrialização brasileira e da reorganização educacional, a Educação Especial ainda não havia sido concebida como modalidade educacional, permanecendo apenas a visão clínica das pessoas que hoje são atendidas por ela. Apesar disso, esse período da história brasileira representou um aumento significativo no número de atendimento delas. No ano de 1926 foi fundado o Instituto Pestalozzi, responsável pelo atendimento de pessoas com deficiência mental e em 1945 a sociedade Pestalozzi, instituição que se dedicou ao atendimento de pessoas com superdotação. Também durante esse período foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, a APAE (BRASIL, 2014).

Segundo Sampaio e Sampaio (2009), apenas a partir da segunda metade do século XX a Educação Especial passou ser discutida em debates educacionais, motivada pelo seu desenvolvimento e de áreas relacionadas, além do engajamento de grupos de defesa aos direitos das pessoas com NEE. Esses movimentos defendiam que as pessoas com NEE, que eram atendidas apenas por institutos deveriam ter os mesmos direitos que as outras pessoas tinham, dentre eles o da educação formal.

Assim, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961 afirma, em seu título X, denominado “Da Educação de Excepcionais”: “A educação de

excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, Art. 88). Anos mais tarde, já no período da Ditadura Militar no Brasil, o Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969 regulamenta a educação especial. O Decreto-Lei é composto de dois artigos. O primeiro artigo dispõe sobre os alunos que são seu público-alvo e merecem tratamento especial, determinando que estes são aqueles que, independentemente do nível de ensino, enquadram-se nos seguintes aspectos:

- a) incapacidade física relativa, incompatível com a frequência aos trabalhos escolares; desde que se verifique a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes;
- b) ocorrência isolada ou esporádica;
- c) duração que não ultrapasse o máximo ainda admissível, em cada caso, para a continuidade do processo pedagógico de aprendizado, atendendo a que tais características se verificam, entre outros, em casos de síndromes hemorrágicas (tais como a hemofilia), asma, cartide, pericardites, afecções osteoarticulares submetidas a correções ortopédicas, nefropatias agudas ou subagudas, afecções reumáticas, etc. (BRASIL, 1969).

Nessa compreensão, nem todos os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação poderiam ser alcançados com a Educação Especial, assim como ocorre hoje. Porém, destaca-se que essas diretrizes contribuíram para estabelecer a presença deles na escola, o que para a época se constituiu como um grande avanço. Dois anos mais tarde, a Lei nº 5.692/71, que promoveu alterações na LDBEN de 1961 instituiu que “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial” (BRASIL, 1971, Art. 9), o que, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2014), contribuiu para separar esses estudantes dos demais, em escolas ou salas de aulas “especiais”.

Com o tempo, em meio a diversas lutas históricas e sociais, essas práticas excludentes foram substituídas pela política de inclusão escolar, iniciada em 1988 com a Constituição Federal e que vem sendo aperfeiçoada até hoje. O texto da Constituição inova ao propor a educação como direito de todos (Art. 205), tendo os alunos igualdade de condições (Art. 206) e tendo os estudantes com NEE direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Art. 208) (BRASIL, 1988). Contudo, ainda hoje não é possível afirmar a existência de uma escola plenamente inclusiva.

Na compreensão de Mantoan (2015), um dos motivos para as dificuldades encontradas para a efetivação da inclusão escolar são controvérsias, na legislação pertinente à inclusão, pois ao mesmo tempo em que o país estabelece a educação inclusiva como referência para uma

educação igualitária em sua Constituição Federal, documentos importantes como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) admitem a substituição da educação inclusiva, que ocorre no ensino regular, pela Educação Especial, ao permitir separar os estudantes em razão do grau de sua deficiência, o que só foi esclarecido em 2008 com a política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008).

Entre os avanços e retrocessos em documentos oficiais durante os anos seguintes, as Diretrizes Operacionais da Educação da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica consolidam que as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, público da Educação Especial, precisam ser matriculadas em salas de aula comuns e também no AEE (BRASIL, 2009). Diante disso, os autores Parizzi e Reali (2010) destacam:

Especialmente no ensino especial, que parece apresentar-se como uma cultura diferente e própria dentro da cultura do ensino regular, experienciar e compreender as diretrizes da política educativa, o funcionamento do sistema escolar, da escola e sua organização podem proporcionar ao futuro professor e àquele em exercício uma atuação menos rotineira e repetitiva e mais consciente, responsável e reflexiva.

Portanto, é relevante que o professor compreenda as leis que regem sobretudo o ensino especial no que se diz respeito as diretrizes educacionais, o funcionamento do sistema escolar de forma geral e a organização da escola na qual atua, tais práticas possibilitam o estímulo a um exercício docente que se contraponha a rotina e a repetição, tornando-se mais crítica, reflexiva e inovadora. Além disso, as Diretrizes Operacionais da Educação da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica define a função do AEE como sendo a de “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2009, s/p).

Desse modo, “[...] o futuro professor deve aprender a compreender o contexto maior em que o ensino especial está inserido, conhecer sua história, identificar e questionar os diferentes modelos de atendimento, as questões ligadas às diretrizes legais, à escola, aos alunos, ao ensino, às relações sociais existentes [...]” (PARIZZI; REALI, 2010, p. 87). Nesse sentido, o AEE torna-se o principal responsável por ajudar esses estudantes a permanecerem na escola regular e se desenvolverem integralmente, aprendendo a ser e estar no mundo segundo suas características. Na próxima seção, analisa-se, por meio das respostas de cinco profissionais de

AEE, como ocorre e qual a importância desse atendimento para inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todas as profissionais pesquisadas trabalham com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) há pelo menos cinco anos. Atualmente são servidoras do município de Itapipoca e se dividem entre atender o público da Educação Infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Para resguardar o anonimato, elas serão identificadas pelos nomes fictícios: Ana, Flávia, Júlia, Daiana e Cláudia. As profissionais responderam a cinco perguntas.

Sobre o seu trabalho, Flávia afirmou que ocorre no mínimo uma vez por semana, a depender da quantidade de estudantes a serem atendidos e que o trabalho visa complementar o que o estudante já conhece; destacou também que auxilia os professores da escola nas dúvidas que possuem sobre o assunto. Ana expôs que o trabalho desenvolvido ocorre de acordo com as necessidades dos estudantes e que costuma trabalhar com jogos que estimulem-os, por exemplo, aspectos como atenção e concentração. Já Cláudia destacou trabalhar com atividades lúdicas direcionadas para ampliar as possibilidades de desenvolvimentos dos estudantes.

Júlia afirmou que costuma atender alguns estudantes diariamente e que costuma trabalhar muito com jogos, na maioria das vezes confeccionados por ela com outros estudantes e que na turma há uma aluna surda, a profissional ensina libras quinzenalmente. Daiana enfatizou que o objetivo é “identificar, elaborar e organizar recursos [...] para eliminação de barreiras para a plena participação dos estudantes [...]”, o que corrobora com o disposto nas Diretrizes Operacionais da Educação da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009). A professora destacou que o trabalho realizado visa contribuir para a independência e autonomia dos estudantes.

Sobre a relação entre o Atendimento Educacional Especializado de um estudante e a sua participação na sala de aula regular, Ana comentou que mesmo os estudantes com NEE fazendo parte da sala de aula regular, percebe uma discriminação fruto da ignorância de pessoas que ainda não entendem a educação inclusiva. Contudo, a professora expôs que o AEE costuma ajudar esses estudantes e que as próprias famílias e os professores relatam que eles passam a se sentir mais à vontade com esse apoio. Por sua vez, Flávia e Júlia salientaram que o trabalho não é um reforço escolar, mas uma parceria entre os professores da sala de aula regular e do AEE, o que ratifica o texto das Diretrizes para a área (BRASIL, 2009).

Diante disso, percebeu-se ainda que há um elemento presente no discurso de quatro das cinco professoras pesquisadas: a ludicidade. Acredita-se que essas profissionais trabalham de forma lúdica porque perceberam que esses estudantes tem a sua aprendizagem potencializada utilizando esses recursos.

Inferre-se ainda que o trabalho dessas profissionais varia de acordo com a escola onde estão inseridas e os alunos que atendem, pois à medida em que se apresentam as necessidades dos estudantes elas definem as melhores opções de intervenção para ajudá-los em seu desenvolvimento e aprendizagem na escola e fora dela. Outra constatação interessante é a comunicação com a família destacada por Ana. Embora as outras profissionais não tenham mencionado se existe essa relação entre a família e a escola dos alunos, a declaração dela apresenta a importância de haver essa relação para a continuidade do trabalho realizado. Diante disso, tem-se que quando o profissional investiga criticamente sua realidade e auto-avalia sua prática formula saberes práticos que o auxiliariam a desenvolver uma maior autonomia na realização de seu trabalho de forma competente. (PARIZZI; REALI, 2010, p. 86).

Com relação ao desenvolvimento do plano de Atendimento Educacional Especializado, Cláudia aponta que: “O planejamento [...] é feito a partir não apenas de laudo, da anamnese (entrevista com os pais) e do diagnóstico inicial percebido através das observações. Nesse caso, se observa o que deverá ser trabalho: percepção visual/psicomotricidade/raciocínio lógico/oralidade [...].” Dessa maneira, para que o plano de AEE seja estruturado é preciso o laudo da deficiência que a criança apresenta, assim como, entrevista com os pais e o diagnóstico inicial promovido por observações. Em complementação a isso, tem-se que: “[...] Também conversamos com o professor da sala regular para sabermos quais as dificuldades desses alunos em relação aos aspectos: psicomotor, cognitivo - leitura e escrita e aspecto sócio afetivo e emocional” (JÚLIA). Assim, é importante também que esses profissionais estejam em contato com os professores da sala regular no intuito de identificar as deficiências dos alunos.

As pesquisadas deste estudo apontaram alguns critérios que julgam serem importantes na elaboração do plano do Atendimento Educacional Especializado. Dentre estes pontua-se que: “[...] o que mais gosta de fazer, suas dificuldades, suas habilidades, seus medos, suas inseguranças para só depois então montar o Plano de Ensino e trabalhar em cima de suas habilidades e potencialidades [...].” (DAIANA). Nesta perspectiva, o trabalho do AEE é realizado de acordo com as particularidades de cada sujeito e que desse modo, seja estimulado suas habilidades e competências. Em consonância a isso, a professora Flávia anuncia: “É acima de tudo poder detectar a deficiência e saber diante da sondagem e da observação o que aquele aluno necessita para um bom desempenho ao longo do ano e poder estabelecer metas e meios

para execução do plano.” E assim, por meio dessas observações é possível que seja traçadas metas e os meios para que o plano seja realizado.

Neste estudo também fez-se importante analisar a relação entre as crianças que frequentam o Atendimento Educacional Especializado com suas participações nas salas regulares. De início, Júlia reitera que: “O atendimento educacional especializado acontece no contra turno e não substitui o ensino regular. É um complemento ou suplemento, não é reforço escolar. Também precisa existir uma parceria forte entre o professor de AEE e professor da sala regular.” Dessa maneira, fica evidente que o AEE não substitui o ensino regular, como também não pode ser caracterizado como um reforço escolar, mas como um estímulo ao desenvolvimento das habilidades e potencialidades de acordo com cada deficiência e transtorno. A esse respeito, Ana acrescenta:

costumo perceber com os meus alunos que ele se sentem mais a vontade segundo relatos da família e de alguns docentes em sala de aula na compreensão principalmente que eles são parte da sala de aula, onde muitas vezes são discriminados, segregados mesmo na sala do regular. Buscamos dá um apoio melhor como aluno e ser social.

Com isso, é possível compreender que o AEE possibilita aos alunos uma maior abertura, por intermédio dos relatos das famílias assim como, de alguns professores. Com esse atendimento, as crianças que apresentam deficiências e transtornos passam a ser ainda mais vistas como sujeitos de direitos e participativos, pois na maioria das vezes estas são discriminadas e segregadas até mesmo nas sala de ensino regular. A profissional Daiana levanta duas considerações importantes com relação a esse aspecto; a primeira consiste em: “[...] assumir a necessidade da construção de uma cultura educacional inclusiva, na qual todos participam do processo educativo com o objetivo comum de não deixar ninguém para traz.” A partir disso, pode-se perceber que o AEE para essa profissional faz como que a educação se desenvolva de forma coletiva, respeitando todas as singularidades dos sujeitos envolvidos.

Para finalizar, ainda tem-se a segunda consideração apontada por Daiana no que se diz respeito a esse assunto: “[...] o professor da sala comum tem oportunidades também de criar estratégias e propor atividades que beneficie toda a sala de aula, considerando os interesses de cada aluno com deficiência, identificando possíveis barreiras à aprendizagem desses estudantes [...]” Nesse sentido, o professor da sala regular juntamente com o profissional do AEE precisa desenvolver atividades que oportunizem o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando os níveis de aprendizagens e as barreiras que dificultam esses processo, no intuito de que seja garantida a aprendizagem de todas as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi produzido com a intenção de conhecer como ocorre o atendimento educacional especializado na Educação Básica assim como, compreender como esse suporte ajuda a incluir crianças com necessidades educacionais especiais na escola regular. A partir dos dados colhidos, foi possível perceber as atividades relacionadas ao AEE dependem da quantidade dos estudantes a serem atendidos e que estas complementam os conhecimentos que esses já aprendem em sala de aula.

Também foi apontado que os jogos são um recurso bastante utilizado durante o atendimento, uma vez que, as atividades lúdicas com o intuito de direcionar a ampliação de possibilidades de desenvolvimento dos estudantes. O AEE ainda nesse sentido, tem a função de contribuir para a independência e autonomia dos estudantes.

Por fim, salienta-se que o apoio da família em relação ao AEE é muito importante para o desenvolvimento de crianças que precisam desse auxílio. Como também, é de suma importância entender que esse trabalho não substitui o ensino regular e também não pode ser considerado um reforço escolar, mas um acompanhamento quanto as necessidades de desenvolvimento de cada criança em sua particularidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em: 30 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial**. Brasília – DF. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 04 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducaspecial.pdf>> Acesso em 25 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: MEC:SEESP, 2001. 79 p. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 19 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 06 out. 2017.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em 21 out. 2017.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 25. Fev. 2019.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969. **Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del1044.htm>. Acesso em: 25. Fev. 2019.

_____. BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em:<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25. Fev. 2019

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação brasileira**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006. 272 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200p.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 1 reimpressão. São Paulo: SUMMUS, 2015. 96 p

PARIZZI, Roseli Aparecida; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Práticas pedagógicas de professores de educação especial: desafios impostos pela diversidade. In: _____. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. cap. 3. p. 75-90.

ROSSI, Ednéia Regina. RODRIGUES, Elaine. NEVES. Fátima Maria (Orgs.). **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2009.166 p.

SAMPAIO, Cristiane T. SAMPAIO, Sônia Maria R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009. 162 p. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/3hs/pdf/sampaio-9788523209155.pdf>> Acesso em: 11 set. 2017.

SILVA, Maria Aline da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Intersaberes, 2012. 216 p.