



ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM DIÁLOGO COM AS PRÁTICAS DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Lidianny Susy de Queiroz Dias

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN).

lidianny_dias@outlook.com;

Jhonnys Ferreira Do Nascimento

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA).

lord.jhonnys@hotmail.com.

Resumo: O presente artigo é um desdobramento de uma pesquisa monográfica e se dispõe a discutir o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o trabalho pedagógico da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Nas duas últimas décadas as discussões acerca da necessidade de inclusão nos sistemas educacionais de populações historicamente postas à margem da sociedade, como aquelas com necessidades educativas especiais, ganhou espaço na literatura pedagógica. Esse estudo trata-se de uma revisão bibliográfica para debater a teoria que rege o Atendimento Educacional Especializado, enfocando o trabalho na SRM. A problemática abordada é: Qual a proposta pedagógica do AEE e da SRM para trabalhar às diferentes necessidades educativas no contexto escolar? Elencamos os seguintes objetivos: Investigar as práticas de inclusão em diferentes momentos da história; Discutir as práticas pedagógicas propostas pelo AEE, que devem ser realizadas na SRM; Demonstrar as competências que o docente responsável pela SRM deve adquirir para realização do trabalho no AEE. As análises dos resultados foram realizadas utilizando a pesquisa qualitativa como aporte teórico metodológico, e para levantamento dos dados, realizamos pesquisas em livros, bases de dados eletrônicas como: Revistas (SciELO, Revista de Educação), base de dados de dissertações da CAPES, UNICAMP, dentre outros. Organizamos as ideias dos principais autores e apresentamos as análises nesse artigo. Ao término dessa pesquisa, constatamos que existe uma grande lacuna entre o que expõe a lei do Programa AEE e a prática pedagógica das SRM, e isso foi constatado através de nossas observações cotidianas no ambiente escolar no qual estamos inseridos.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva, Formação profissional, Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncionais.

INTRODUÇÃO

A finalidade desse artigo é apresentar os resultados da pesquisa bibliográfica realizada para a elaboração do trabalho monográfico intitulado “ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM DIÁLOGO COM AS PRÁTICAS DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO MUNICÍPIO DE ENCANTO – RN”, para conclusão do curso de especialização em Psicopedagogia, com o objetivo de discutir as práticas pedagógicas da professora responsável pela SRM da cidade supracitada. Neste artigo apresentamos os resultados da pesquisa bibliográfica que serviram de aporte teórico para a pesquisa realizada na SRM da cidade de Encanto.



Nas últimas três décadas, as políticas educacionais brasileiras foram influenciadas pelos principais organismos internacionais de financiamento de políticas públicas, a saber: Banco Mundial e Organizações das Nações Unidas (ONU). Ao reconhecer os atrasos na efetivação dos direitos humanos básicos, como saúde, educação, segurança pública, etc., estes organismos, ao conceder empréstimos aos países em desenvolvimento, exigem que metas sejam cumpridas, de acordo com os parâmetros internacionais, muitas vezes, descontextualizados das realidades nacionais.

Em um regime que cruza a tênue linha da cooperação, chegando, muitas vezes, à intervenção, as políticas nacionais estão sob a égide dos órgãos de financiamento internacional, entre elas as educacionais. Instituído programas/políticas com moldes de países com um histórico de efetivação de direitos sociais, o Brasil acaba por acumular problemas ao invés de resolvê-los, haja vista a incompatibilidade de estrutura física e social. Entre essas políticas, encontram-se às de vertente inclusivas.

A questão da inclusão tornou-se, desde início da década de 1990, uma questão mundial, sendo debatida/discutida em vários encontros internacionais, como: Conferência Mundial sobre Educação para todos (1990), realizada em Jomtien, Tailândia; Conferência Mundial de Educação Especial (1994), realizada em Salamanca, Espanha (MITTLER, 2003).

Com a Declaração de Salamanca “Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”, promulgada após a referida conferência, são transmutadas as tessituras filosóficas do conceito de Educação Especial, que até então era uma modalidade de ensino voltada exclusivamente para educandos que possuíam alguma necessidade educativa especial, para Educação Inclusiva que, em âmbito mundial, fundamenta-se nas lutas dos movimentos sociais pela equiparação dos direitos humanos, propondo a inclusão de populações historicamente postas à margem da sociedade.

Tendo em vista os desafios do setor educacional em se trabalhar com as diferenças, em se inserir todos os cidadãos na sala de aula, a Educação Inclusiva tenta desfazer os preconceitos sociais e inserir os alunos que possuem Necessidades Especiais na sala de aula, para que tenham uma educação condizente com suas necessidades. Nesse sentido, a Assistência Educacional Especializada (AEE) tem como objetivo trabalhar as habilidades e competências de cada criança que sofre de transtornos globais, distúrbios de aprendizagem, dentre outras necessidades, através de atividades diferenciadas realizadas por um profissional que tenha a formação adequada para atuar na Sala de Recursos Multifuncionais.



No entanto, há uma grande ambiguidade nessas ações. Muitas vezes não acontece a inclusão de fato, pelo contrário: a falta de experiência/formação específica de profissionais, ou a omissão em perceber que existem diferenças na sala de aula, acaba desestimulando as crianças com NEE. É necessário perceber a diversidade, aceitar que todos têm o direito de estar em uma sala de aula regular, aprender, e sentir-se igual. Uma escola de qualidade não se omite. Não trata esse aspecto como um problema, mas busca uma solução plausível para realizar o aprendizado dessas crianças.

Muitas vezes as salas multifuncionais têm esse papel exclusivo. Retira-se o aluno especial do convívio das crianças ditas normais porque muitas vezes acredita-se que ele não tem condições de aprender. O professor, por sua vez, não sabe como agir em determinadas situações para proporcionar o aprendizado e torna-se omissos, esperando que a sala multifuncional realize um trabalho que deveria ser feito em parceria. É a educação de faz de conta, ou porque não dizer bancária, como dizia Paulo Freire.

Muitas dessas crianças são excluídas desde a família, quando os pais se tornam omissos e não acompanham seus filhos no desenvolvimento intelectual. Quando não aceitam muitas vezes que seu filho tem determinadas limitações, esperando que apenas a escola imponha valores e limites. Afinal, se a Escola tem obrigação de realizar a educação inclusiva, a família por sua vez tem o direito e o dever de lutar para que os direitos dessas crianças e adolescentes sejam preservados. Participando, fiscalizando o trabalho, acompanhando em casa as tarefas escolares para melhorar o desempenho na escola.

Por tudo isso, existe uma urgência em se discutir os parâmetros da Educação Inclusiva, pois as lacunas existentes nas práticas educativas são moldadas pela falta de experiência e/ou conhecimento dos profissionais da educação. O campo de pesquisa e trabalhos sobre esse assunto é muito vasto, mas as instituições escolares e demais setores da sociedade precisam estar dispostos a realizar esse diálogo, pois a inclusão não deve ocorrer apenas na escola.

Para realização desse escrito, pretendemos atingir os seguintes objetivos: Investigar as práticas de inclusão em diferentes momentos da história da educação; Discutir as práticas pedagógicas propostas pelo AEE, que devem ser realizadas na SRM; Enfatizar a importância da participação da família no processo de inclusão. A metodologia utilizada foi o método qualitativo de pesquisa, no intuito de compreender as subjetividades de cada autor, comparando ideias e discutindo-as. Utilizamos as ideias de autores como Canário (2005); Nóvoa (2008); Nóvoa (2009); Silva (2009); Edler Carvalho (2000); Angher (2011); Mantoan (2011); Brasil (1996); Brasil (2007); Brasil (2010).



Ao término das análises, percebemos que apesar do grande aporte teórico no campo da educação inclusiva, a prática pedagógica ainda é moldada por velhos conceitos, que consideram as crianças com necessidades educativas especiais incapazes de aprender, e justifica a omissão da escola em promover práticas pedagógicas diferenciadas.

METODOLOGIA

Como explicamos na introdução desse trabalho, este artigo foi originado de um trabalho monográfico realizado em uma escola municipal da cidade de Encanto, estado do Rio Grande do Norte. Apresentamos aqui os principais autores que serviram de aporte teórico para a pesquisa. Para a escrita desse trabalho nos apoiamos no paradigma da pesquisa qualitativa, pois, acreditamos que diferentemente dos tradicionais métodos quantitativo, os qualitativos fornecem uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior “[...] relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas sociais, seja a incapacidade da estatística de dar conta dos fenômenos complexos e dos fenômenos únicos” (HAGUETTE, 2001, p. 63).

Os principais autores analisados foram: Canário (2005); Nóvoa (2008); Nóvoa (2009); Silva (2009); Edler Carvalho (2000); Angher (2011); Mantoan (2011); Brasil (1996); Brasil (2007); Brasil (2010). Realizamos a leitura, comparamos a ideia dos autores, e organizamos o artigo em: Introdução, Metodologia, Resultados e Discussões e Considerações Finais. Verificamos que existem lacunas até mesmo na elaboração das leis, quando delimitam que o atendimento seja preferencial, e não obrigatório.

O processo de inclusão não compreende apenas crianças com Necessidades Educativas Especiais, mas todos aqueles que foram colocados à margem do processo educativo ao longo da história: os afro-brasileiros, os índios, as mulheres, e as pessoas com algum grau de deficiência. Esses últimos foram vítimas de uma sociedade excludente, desde a Idade Média, seja na escola, no mercado de trabalho, nas instituições religiosas, etc. A luta dos movimentos sociais, em âmbito mundial, abriu caminhos para a problematização dessa concepção de escola e de aluno, refletindo sobre os que, historicamente, foram colocados à margem da sociedade.

Posteriormente, com a democratização da educação esta se tornou um bem público mais acessível à grande parte da população brasileira, uma vez que o acesso às escolas tornou-se um direito de todos os cidadãos. Entretanto, todas as pessoas que apresentavam deficiências as quais



dificultasse o desempenho exigido pelo mercado de trabalho, ou que se mostrasse diferente ao que era imposto pela sociedade, eram excluídas, ficando isoladas de qualquer atividade social.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao debruçarmo-nos sobre a literatura pedagógica que versa sobre os paradigmas de educação verticalizados à inclusão, compreendemos que historicamente existe uma resignificação do conceito de Educação Especial para Educação Inclusiva. A primeira concepção, Educação Especial, foi utilizada para colocar à margem os alunos com algum tipo de necessidade educativa especial, excluindo-os dos sistemas de ensino dito “normais”. A segunda concepção, Educação Inclusiva, é resultado das lutas pelos direitos humanos, travadas pelos movimentos sociais, buscando evidenciar os vários mecanismos de exclusão social afligidos às pessoas com alguma deficiência/ necessidade educativa especial.

Refletir sobre os paradigmas de Educação Especial e de Educação Inclusiva, implica, necessariamente, remetermo-nos à história da escola pública, pois, o modelo escolar que conhecemos na atualidade é uma construção histórico-social, que, ao longo dos séculos, homogeneizou os alunos, excluindo todos aqueles que não se enquadravam no modelo hegemônico, considerado “normal”, tornando “especial” tudo o que fosse destinado a um público “diferente”¹.

Com a crise da escola, que vem se arrastando desde o final do século XIX, apontada por diversos autores, a saber: Canário (2005) e Nóvoa (2008), entre outros; essa forma de organização escolar, necessariamente o modelo pedagógico onde professor ensina e aluno aprende, sendo que o primeiro é considerado detentor do conhecimento e o segundo um ignorante que deve aprender, começa a ser problematizado, haja vista as inúmeras transformações sociais e tecnológicas da contemporaneidade, mediadas pelas revoluções técnico-científicas, que instauraram várias formas de acesso à informação, entre elas, a internet, pondo em perspectiva o papel do professor enquanto dono absoluto do saber (CANÁRIO, 2005).

Assim como a seleção dos conhecimentos curriculares que seriam ensinados aos discentes, a escola acabou que selecionando, também, os alunos que seriam aptos a receber essas instruções. As instituições de ensino acabaram que selecionando os “melhores” para receber a educação/saber escolar. Faz-nos pensar Nóvoa (2009, p. 86), que nenhuma escola pode usar a liberdade “[...]para selecionar socialmente os seus alunos, introduzindo factores de discriminação e de desigualdade no acesso ao serviço público de educação”.

¹ As palavras colocadas entre aspas denotam um sentido diferente atribuído pela sociedade, normalmente cheio de estereótipos e preconceitos, resgatado pela autora para refletir sobre o assunto em questão.



Esse modelo de escola acabou tornando-se hegemônico ao longo da história, pondo à margem da sociedade os alunos que não estavam aptos a receberem esse valioso tesouro que era à educação escolar. *Ibidem* (2009, p.70) afirma que

Ao longo do século XX, baseámos a acção pedagógica numa espécie de “modelo ideal” de aluno, que nunca existiu, mas que a relativa homogeneidade social e cultural das turmas permitia imaginar, dando origem a práticas educativas razoavelmente coerentes (NÓVOA, 2009, p. 70).

Para Silva (2009), ao longo do século XIX e na primeira metade do século XX, as pessoas com deficiência eram inseridas em instituições com caráter assistencialista, estas eram construídas bem distantes das cidades e povoados, para que estes sujeitos ficassem incomunicáveis e privados de liberdade. A estes, ainda era recusado o direito a educação, sendo a elas negada à matrícula em uma escola com alunos “normais”, considerava-se que o melhor lugar para essas pessoas era em escolas especializadas, pois nestas instituições as pessoas com deficiência teriam atendimento próprio às necessidades delas.

Assim, às pessoas com alguma deficiência eram destinadas às escolas especiais, onde receberiam uma educação condizente com sua condição humana, ou seja, uma educação também especial. Essa visão de ensino perdurou, massivamente, no Brasil, até a promulgação da Constituição Federal de 1988, da Declaração de Jomtien em 1990 e da Declaração de Salamanca em 1994. No entendimento de Edler Carvalho (2000, p.61 – grifo nosso):

Quando são utilizadas outras modalidades de atendimento educacional (como classes especiais, salas de recursos, professores itinerantes, escolas especiais) ou se exigem adaptações que, geralmente, não estão, comumente, disponíveis para o ensino regular, **a oferta educativa é chamada de educação especial.**

No decorrer dos anos, criou-se duas educações, distintas uma da outra, com objetivos, currículos e finalidades diferenciadas, pois, acreditou-se que, equivocadamente, esses sujeitos iriam exercer tipos diferentes de cidadania. Ainda em Edler Carvalho (2000, p.61) percebemos que

[...]reforça-se a ideia de uma duplicidade de educações: uma para os ditos normais e outra para os outros, deficientes ou não, genericamente, chamados de alunos com necessidades especiais, o que os tem colocado na condição de “clientela” da educação especial, na categoria de portadores de deficiência, com todos os estigmas decorrentes.



Nas últimas duas décadas do século XX, os debates acerca da Educação Escolar Especial e Inclusiva, se intensificaram, tanto em âmbito mundial como nacional. A luta dos Movimentos Sociais pela igualdade de direitos da população com Necessidades Educativas Especiais (NEE), no caso da educação inclusiva, foi, aos poucos, reconhecida, o que, no Brasil, culminou na promulgação do artigo 208, inciso III da Constituição Federal de 1988, que assevera: “Atendimento escolar especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino” (ANGHER, 2011, p. 74).

Um ponto sempre foi reivindicado pelos movimentos sociais: que a criança com NEE deveria ser matriculada na rede regular de ensino. Partindo desta perspectiva, acreditamos que existe uma séria lacuna no texto da lei, tendo em vista que é empregado o termo “preferencialmente”, ou invés de “obrigatoriamente”, e visto que, em nosso país, dificilmente algo que não é obrigado por lei é cumprido, o que acarreta leituras díspares, em duplo entendimento.

Neste mesmo sentido de “não-obrigação” da educação especial na rede regular de ensino, encontramos o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, artigo 04, inciso III: “Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades educativas especiais, *preferencialmente* na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, p. 02 – grifos nossos). Assim, podemos compreender, ao refletir sobre as duas leis citadas anteriormente, que mesmo a educação especial sendo contemplada por estas, pouco contribuem para a efetivação da inclusão destas crianças na rede regular de ensino, visto que, ao dar margem a duplas interpretações, acabam por favorecer dirigentes escolares que não se coadunam com a perspectiva inclusiva da educação escolar.

Assim, a educação especial de vertente inclusiva, que perpassa todos os níveis de ensino, busca realizar um atendimento educacional especializado (AEE) às crianças com NEE que estão matriculadas no ensino regular, sempre em contra turno. Destacamos em Brasil (2007, p. 09)

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Com a inclusão dos alunos nas salas comuns, compreendeu-se que era necessário um (sub) complemento educacional, visando favorecer a aprendizagem dos alunos. Assim, o programa AEE



contribui para suplementar o ensino oferecido para as crianças com deficiências e transtornos globais de desenvolvimento, e complementar a educação das crianças com altas habilidades.

Tendo como objetivo organizar e apoiar o desenvolvimento dos alunos, o AEE constitui-se de oferta obrigatória dos sistemas de ensino. “[...]deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (BRASIL, 2007, p. 09). Nesta perspectiva, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), criou o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, transformando a escola em *locus* de atendimento das crianças com NEE, matriculadas no ensino regular. Lemos em Brasil (2010, p. 06) que

As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social.

O Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) foi instituído pelo MEC/SEESP por meio da portaria ministerial nº 13/2007, integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Ao destinar recursos técnicos e financeiros, contribui para a permanência e sucesso dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, na escola comum, efetivando o que sugere as Leis internacionais e nacionais. Após alguns trâmites burocráticos para a posse da SRM, o MEC disponibiliza equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização destas, onde será ofertado o AEE.

Entre os recursos que são disponibilizados pelo programa, estão: microcomputadores, laptop, scanner, impressora laser, lupa eletrônica, material dourado, esquema corporal, bandinha rítmica, memória de numerais, tapete alfabético encaixado, software comunicação alternativa, impressora braile, máquina de datilografia braile, reglete de mesa, punção, soroban, entre tantos outros, a depender o tipo de sala (BRASIL, 2010).

O profissional responsável pela Sala de Recursos Multifuncionais deve apresentar atividades e dinâmicas diferenciadas para trabalhar com a clientela a qual se destina. Não apenas esse profissional, mas todos àqueles ligados à educação. Porém, o professor dessa sala deve entender que não pode utilizar métodos iguais para todas as crianças que participam do programa, considerando que cada uma apresenta suas especificidades.



Os cursos de formação para esses profissionais ainda são muito evasivos, limitando-se muitas vezes à especialização na área da Psicopedagogia. Os próprios formadores sentem dificuldades em realizar tais preparações, considerando que muitos professores veem esses cursos com finalidades específicas, reduzindo-os a mais um diploma (MANTOAN, 2001).

Desde que foi instituído o ensino especial, a partir da Declaração de Salamanca, o Brasil vem lutando para instituir nas escolas as Salas Multifuncionais, porém encontra barreiras no que diz respeito à estrutura das instituições de ensino e à preparação dos profissionais para atuar nesses ambientes. Dessa forma, as dificuldades do processo de formação são percebidas nos seguintes aspectos, apontados por Mantoan (2001, P. 117)

A maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino, e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam e adotam na sala de aula é frequentemente rejeitado. Por outro lado, reconhecemos que as inovações educacionais abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço feitos para adquiri-los.

É importante ressaltar que os conhecimentos e práticas para o ensino especial deve ser propriedade de todos os profissionais que fazem a educação, não apenas dos professores destinados à Sala de Recursos Multifuncionais. Os investimentos devem ser utilizados para formação continuada dos profissionais, principalmente na escola pública, considerando que o objetivo maior é inserir esses alunos nas classes de ensino comum, e para isso se faz necessário obter um ensino de qualidade. Como afirma Prieto (2006, p.57)

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, acreditamos ser necessário a formação continuada para que sejam criadas novas formas de transmissão e aquisição de conhecimentos, aproveitando os saberes de cada um para facilitar o aprendizado. Um passo importante para melhorar o processo de inclusão e garantir a qualidade de ensino é a revisão do currículo escolar e do Projeto Político Pedagógico. Nesses dois segmentos, a ideia de que a classe comum deve ser um mero processo de socialização para os alunos portadores de necessidades especiais deve ser superada, pois o direito ao acesso, permanência, bem como à aprendizagem devem ser garantidos, respeitando a equidade que deve



existir no sistema educacional. Afinal, a escola apresenta como principal objetivo a aprendizagem, sendo as demais instituições sociais responsáveis pela socialização do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar o termo inclusão torna-se difícil quando se pensa apenas em educação. Incluir significa inserir para participar, e não é isso que está acontecendo nas escolas e/ou no meio social. Apesar de tudo que já foi escrito e debatido, ainda há um longo caminho, dificultado por velhos conceitos que demonstram a incapacidade de convívio social de pessoas com necessidades especiais.

Não é preciso discutir apenas a inclusão educacional. É necessário rever a formação dos educadores e demais profissionais em educação que, agarrados a conceitos preconceituosos, não acreditam no processo inclusivo, não se importam com as crianças que tem necessidades especiais, e o que é mais absurdo: afirmam que essas crianças estão na escola para se socializar, porque sabem que são incapazes de aprender.

Para inclusão acontecer, o educador deve planejar sua aula sabendo que alguém aprende de maneira diferente, e que precisa ser trabalhado de outra forma. O que acontece é que essas crianças estão na sala de aula sem receber os cuidados necessários, a atenção que precisam, porque para muitos, elas não aprendem. Assim, elas têm garantido apenas o acesso, mas sem a qualidade de ensino que têm direito.

Nesse sentido, as práticas educativas nas escolas públicas precisam ser revistas, para que a educação seja democrática, como reza a Constituição Brasileira. O exemplo maior disso é quando vemos uma sala de aula com um aluno surdo sem nenhum profissional de libras, e o professor sem nenhum conhecimento sobre essa linguagem. Então sem pensar no aprendizado desse aluno, trabalham filmes sem legendas, músicas e demais recursos metodológicos que dependem da audição.

Ao término dessa pesquisa, acreditamos que o processo de inclusão, seja educacional, seja social, é barrado por questões políticas, econômicas e/ou culturais, que não permitem que as crianças com NEE sejam tratadas de forma igualitária, sejam consideradas cidadãos/ãs brasileiros que tem direito a uma educação de qualidade oferecida pelo Estado.

A inclusão deve está desvinculada de (pré)conceitos, considerada ideia acessível a todos e praticada no dia a dia em simples atos. Deficiente é aquele que não consegue entender as limitações



do próximo, pois não sabe que é tão limitado quando não se liberta do preconceito que o faz pensar que existem seres humanos incapazes.

REFERÊNCIAS

ANGHER, Anne Joyce. **Vade Mecum Acadêmico de Direito**. 12. ed. São Paulo: Rideel, 2011. (Série Vade Mecum).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Subchefia para assuntos jurídicos, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Ministério da Educação/MEC; Secretaria de Educação Especial/SEESP, 2010.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** Um “olhar” sociológico. Portugal, Porto: Porto Editora, 2005.

EDLER CARVALHO, Rosita. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **Escola inclusiva: A reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5 ed. Petrópoles: Vozes, 1997.

MANTOAN, Maria Tereza Égler; Prieto, Rosangela Gavioli. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. 3. Ed. São Paulo: Summus, 2006.

_____. (org). **Pensando e Fazendo Educação de Qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 2002.

_____. (org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

_____. (org). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008.

_____. (org.) NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

PRIETO, Rosangela Gavioli. In: MANTOAN, Maria Tereza Égler (org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. 3. Ed. São Paulo: Summus, 2006.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Da exclusão à inclusão: Concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, 2009. 13.135-153. Disponível em: <http://www.scielo.org/pt/pdf/rle/n13/13a09.pdf>.