



ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): UM OLHAR PARA O SEU FUNCIONAMENTO

Risocleide Aparecida Maria da Silva¹

RESUMO

Esta pesquisa é fruto de uma experiência vivenciada na disciplina de Educação Especial do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPE/CAA. Buscamos nesse estudo, compreender o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola que atenda pessoas com necessidades educacionais especiais. Para tanto, utilizamos como procedimentos metodológicos a entrevista semiestruturada e o registro de observação. Deste modo, a investigação foi realizada em uma escola de Ensino Médio localizada do município de Santa Maria do Cambucá-PE, que atende pessoas com deficiência e dispõe de dois professores que realizam o AEE. Os dados evidenciaram que o funcionamento do AEE nessa instituição apresenta aspectos positivos, como por exemplo, a presença de profissionais formados e comprometidos com a aprendizagem efetiva dos estudantes, mas também encontramos algumas dificuldades, como a falta de materiais disponibilizados para a efetivação dos atendimentos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado.

INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), segundo Alves e Gotti (2007), são serviços educacionais prestados pela educação especial para atender às Necessidades Educacionais Especiais (NEE) dos estudantes. Sendo assim, o AEE se constitui como a educação especial dentro da escola regular comum, objetivando contribuir com os processos de ensino/aprendizagem dos estudantes, por meio de uma relação de trocas entre os professores do AEE e os das classes comuns. Neste sentido, visa-se que os estudantes com deficiência ou com NEE tenham aula na classe regular e o AEE se constitua como um apoio para o desenvolvimento efetivo desses sujeitos.

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA. E-mail: risocleideasilva@gmail.com.



O presente estudo foi proposto na disciplina de Educação Especial do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste. Visando o contato dos educandos com a realidade do Atendimento Educacional Especializado- AEE da região. Assim apresentamos como questionamento o seguinte: como se dá o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado em uma escola que atenda pessoas com necessidades educacionais especiais? Neste sentido, o objetivo dessa pesquisa foi: compreender o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado em uma escola que atenda pessoas com necessidades educacionais especiais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) une à educação regular comum e à educação especial. Mas, nem sempre o AEE possuiu esse significado, segundo Alves e Gotti (2007), essa expressão, era entendida, equivocadamente, como sinônimo de escolarização realizada pela escola/classe especial. O que acabou por alimentar por longos períodos as práticas educacionais direcionadas aos estudantes com deficiência, assim como a formação de professores de educação especial especificamente para atuarem nessas escolas e classes especiais.

Apesar dos avanços que as classes especiais significaram para as pessoas com deficiência, pois foi à primeira oportunidade real de escolarização para elas, consideramos que essas classes estão mais próximas do conceito de integração. “A ideia de integração surgiu para derrubar a prática social a que foram submetidas às pessoas deficientes por vários séculos (SASSAKI, 1997, p. 30/31)”. No entanto, esse modelo parte da ideia que as pessoas com deficiência são quem precisam se adequar a sociedade, tornando-se o mais “normal” possível.

Neste sentido, a “[...] a integração social, afinal de contas, tem consistido no esforço de inserir na sociedade pessoas com deficiência que alcançaram um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes (SASSAKI, 1997, p. 34)”. Parte-se do princípio do padrão de normalidade da sociedade, assim no paradigma da integração, as diferenças não são aceitas, pois só há inserção se as pessoas com deficiência se adequarem as exigências sociais.

Tal movimento se deu, e muitas vezes ainda se dá, por conta da concepção de deficiência disseminado pela medicina. Segundo Bazante e Duarte (2011), estudos na área



indicam que por muito tempo, as questões sobre a Educação Especial foram discutidas numa abordagem médico/pedagógica. Nesse contexto, as práticas sociais e escolares estavam subordinadas aos olhares dos médicos e psicólogos. “Diante dessa perspectiva, compreender e determinar a participação do indivíduo na sociedade e seu comportamento nas relações sociais se efetivava pelo enquadramento que deveria corresponder a parâmetros estabelecidos por sujeitos tidos como normais (BAZANTE; DUARTE, 2011, p. 22)”.

A partir do parecer de tais profissionais, se instalavam na prática as relações que se poderia ter com os chamados deficientes, que tinham sua condição enquadrada dentro da realidade. “Tão arraigado é o modelo médico da deficiência que, note-se, ele tem influenciado fortemente o discurso dos próprios defensores da causa das pessoas com deficiência (SASSAKI, 1997, p. 28)”. Assim, percebemos que o discurso da integração, carregava por trás, pareceres médicos, que enquadravam os sujeitos, levando a exclusão desses.

Foram nos anos de 1980, que as discussões por uma sociedade inclusiva, que valorizava as diferenças começou ganhar fôlego. Mas foi na década de 1990, com a Declaração de Salamanca, que o paradigma da inclusão se estabeleceu mais fortemente. Nesse período, tivemos no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, que trás em seu texto como sendo uma contribuição para as dificuldades/necessidades educativas especiais, a inclusão da Educação Especial como modalidade do ensino regular. (BAZANTE; DUARTE, 2011).

Diferente da concepção de integração que visa tornar as pessoas com deficiência o mais “normal” possível, enquadrando-as dentro de padrões estabelecidos, a inclusão parte do princípio que é a sociedade que deve ser modificada, para que assim, possa incluir todas as pessoas e suas respectivas necessidades. “Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade (SASSAKI, 1997, p. 41)”.

Neste sentido, a inclusão social, defende que não são as pessoas com deficiência que precisam mudar sua condição, mas sim a sociedade. Segundo Omote (2003):

A inclusão é, acima de tudo, um princípio ideológico e defesa da igualdade de direitos e do acesso às oportunidades para todos os cidadãos, independente das posses, da opção religiosa, política ou ideológica, dos atributos anatomofisiológicos ou somatopsicológicos, dos comportamentos, das condições psicossociais, socioeconômicas ou etnoculturais e da afiliação grupal (p. 154).



O paradigma inclusivo visa à valorização e à convivência com as mais variadas diferenças. Trata-se de um projeto de sociedade, que precisa atingir a todos em todos os lugares, no entanto, a inclusão escolar tem especial importância nesse grande projeto de construção de uma sociedade inclusiva, segundo Omote (2003), por duas razões. “Em primeiro lugar, a educação é possivelmente o meio mais seguro para prover todas as pessoas, [...] os bens intelectuais e culturais, essenciais para o exercício pleno da cidadania e para a superação do fosso das desigualdades (p. 155)”. Ainda a partir da autora, “em segundo, é por meio da educação que se pode assegurar a formação de novas gerações de cidadãos, com uma nova mentalidade e atitudes genuinamente inclusivas (OMOTE, 2003, p. 155)”.

É a partir dessa premissa que nas últimas décadas, os discursos e pesquisas têm caminhado em direção da defesa por uma educação inclusiva. Segundo Omote (2003):

[...] a educação inclusiva é, antes de mais nada, ensino de qualidade para todos os educandos, cabendo à escola a tarefa de desenvolver procedimentos de ensino e adaptações no currículo, quando necessárias, para fazer face a gama de diversidade de peculiaridades e necessidades do seu alunato (OMOTE, 2003, p. 155).

A garantia de um ensino de qualidade para todos, independentemente de suas necessidades é o que visa à educação inclusiva. Sabendo que na escola as pessoas não aprendem da mesma forma, é preciso lutar por um currículo que leve essas diferenças em consideração. “Reconhecemos a inclusão escolar, como movimento e paradigma, que não diz respeito unicamente à escola. Contudo, somos cômicos de que em seu interior, a inclusão se processa nas práticas curriculares cotidianas, explícitas ou implícitas (MAGALHÃES, 2009, p. 159)”. A autora destaca que a maneira que as instituições escolares organizam e vivenciam seu currículo, tem impacto direto no atendimento das pessoas com deficiência nesse ambiente, que tendem a incluí-las ou a excluí-las.

Com a Declaração de Salamanca aprovada na Conferência Mundial de Educação em 1994, a inclusão das pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais nas classes regulares comuns passou a ser considerada segundo Bueno (2001), “[...] a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais, na medida em que a maior parte dessa população não apresenta nenhuma característica intrínseca que não permita tal inclusão [...] (p. 8)”. A fim de evitar que o atendimento educacional das pessoas com



deficiência, torne-se inclusivo apenas no discurso, é preciso propiciar situações reais de aprendizagem.

Para tanto, o ensino comum e a educação especial caminham juntos. “O ensino especial precisa ser utilizado como um recurso adicional com que o ensino comum pode contar na sua tarefa de atender as necessidades educacionais de todos os alunos, inclusive a dos chamados alunos deficientes.” (OMOTE 1995 *apud* OMOTE, 2003, p. 156). É por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que se constitui a educação especial na escola regular comum. Segundo Alves e Gotti (2007):

A educação especial, por sua vez, converte-se em uma modalidade transversal da educação escolar que permeia todos os níveis, etapas e modalidades da educação, por meio da realização do atendimento educacional especializado, definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, orientando e colaborando com a educação regular comum, em benefício de todos os alunos (p. 75).

As autoras ainda destacam que os sistemas e as redes de ensino deverão, portanto, organizar o atendimento educacional especializado previsto na Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 208, em consonância com o artigo 205 que prevê o direito de todos à educação. Neste sentido, percebemos que o AEE se constitui como oportunidade real de inclusão, visto que visa contribuir com os professores das salas comuns com o processo de desenvolvimento e ensino/aprendizagem das pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais.

Esse atendimento deve ocorrer “[...] preferencialmente, em sala de recursos multifuncionais da própria escola de ensino regular onde o aluno esteja matriculado. Na impossibilidade [...] poderá ser realizado em centros ou escolas especiais, ou ainda em classe hospitalar e na residência do próprio aluno (ALVES, GOTTI, 2007, p. 77)”. É preferencial que cada escola que atenda alunos com deficiência, possa ter também o AEE e para além disso, um lugar específico para esse atendimento. Mas, se a escola não tiver AEE é importante que ele ocorra em outros espaços.

O espaço da escola que ocorre o AEE é chamado de salas de recursos multifuncionais.

Salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, por meio de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a



construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. (MEC 2006 *apud* BERSCH 2007, p. 90).

Neste sentido, as salas de recursos multifuncionais se constituem como um local, no qual é desenvolvido o atendimento de cada estudante do AEE, partindo das suas reais necessidades. É nesse lugar que são desenvolvidos um conjunto de estratégias que possam contribuir com o processo de ensino- aprendizagem dos sujeitos atendidos. Assim, faz-se presente um novo conceito e prática que permeia esse ambiente, a Tecnologia Assistiva (TA).

Segundo Bersch (2007), a TA é composta de recursos e serviços, sendo o recurso o equipamento utilizado pelo aluno, o que lhe permite ou favorece o desempenho de uma tarefa. Enquanto o serviço de TA na escola, como apontado pelo autor, é aquele que buscará resolver os problemas funcionais desse estudante, encontrando alternativas para que ele participe e atue nas mais variadas atividades do contexto escolar. Nesta perspectiva, é necessário reconhecer as reais necessidades e individualidades de cada estudante atendido, para a partir daí, buscar estratégias para atendê-lo.

São os profissionais especializados na área que estão aptos a constituírem o corpo da educação especial na escola, no entanto, o trabalho para o desenvolvimento dos estudantes não fica restrito somente a eles. Se o que se busca é uma educação inclusiva, é preciso uma mobilização por parte da escola inteira, para não cair-se na armadilha de um discurso inclusivo, mas de uma prática mais próxima da integração.

METODOLOGIA

Em consonância com o objeto e objetivos desse estudo, adotamos a abordagem de natureza qualitativa, que segundo Minayo (2002), trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: registros de observação e entrevistas semiestruturadas.

Como forma de registrar os dados coletados, utilizamos o diário de campo, no qual foram anotadas as observações da visita e as percepções. Trata-se de um “[...] um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. (NETO, 2008, p. 63). No diário de campo podemos anotar tudo aquilo que percebemos no lócus estudado, para não correremos o risco de esquecermos depois.



A entrevista por sua vez, segundo Neto (2008), é o procedimento mais usual no trabalho de campo, pelo qual os pesquisadores buscam informações contidas nas falas dos autores sociais. Elas em geral podem ser estruturadas ou não estruturadas, sendo a primeira quando as perguntas são previamente formuladas e a segunda, quando os informantes abordam livremente o tema proposto. Existe ainda, no entanto, uma terceira forma de entrevista, a semiestruturada, que é na verdade a junção entre as duas acima citadas. É justamente essa última, a escolhida para nesse trabalho, pois apesar de um roteiro de entrevista previamente formulado, na hora que os sujeitos a respondem, podem surgir outras questões.

A instituição na qual foi realizada esse estudo fica localizada na cidade de Santa Maria do Cambucá- PE, é uma escola de tempo semi-integral, que atende turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio e dispõe do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Portanto, os sujeitos participantes desse estudo foram os dois professores do AEE. As entrevistas foram gravadas com a autorização dos entrevistados e depois transcritas. No decorrer da coleta de dados foi realizada a preservação da identidade das pessoas envolvidas, assim, os profissionais do AEE da escola, serão chamados de André e Madalena.

Os dados obtidos através das entrevistas e dos registros de observação foram analisados a partir da análise de conteúdo, que segundo Franco (2008), nessa o significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado, partindo de suas características definidoras. Já o sentido do objeto implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das representações sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A instituição na qual realizamos esse estudo atende quatro jovens com deficiência, sendo elas física, cognitiva e auditiva. No entanto, apenas três deles são acompanhados pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), visto que um desses não sente a necessidade de acompanhamento. A sala de AEE da escola é composta por dois profissionais, ao qual chamaremos nesse estudo de André e Madalena. Essa, possui o normal-médio (magistério), graduação em Pedagogia, pós em Psicopedagogia Institucional e em Educação Especial Inclusiva, e um curso de Libras e Braille em andamento. André possui graduação em Pedagogia e especialização em Libras.



A professora Madalena trabalha na escola de segunda- feira à sexta- feira, das 7:30h da manhã até às 11:30h, ela atende dois estudantes com deficiência cognitiva, uma jovem e um jovem. Como trata-se de uma escola de período semi- integral, o atendimento ocorre todos os dias, no horário de algumas aulas, para tanto, a professora do AEE entra em negociação com os professores das disciplinas.

O trabalho que a professora Madalena desenvolve com os dois estudantes, consiste em reforçar os conteúdos estudados nas disciplinas e trabalhar as áreas que eles apresentam mais dificuldades. Segundo ela, “[...] eles chegam aqui na escola, sem saber ler ou sem o domínio de qualquer operação matemática, então é preciso realizar um trabalho em cima disso, para além do que é estudado na sala comum (Extrato da entrevista, professora Madalena, 2019)”. Para tanto, a professora utiliza diversas estratégias, com jogos e recursos didáticos, em sua maioria desenvolvidos por ela mesma, já que os materiais disponibilizados pelo governo são escassos. Os jogos visa estimular o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas, que segundo ela dependerá da exigência de cada caso.

O trabalho desenvolvido por Madalena se aproxima daquilo que Alves e Gotti (2007), destacam como atividades que podem ser realizadas para os alunos com deficiência cognitiva no AEE. Tais atividades consistem em: “realizar atividades que estimulem o desenvolvimento dos processos mentais [...]; fortalecer a autonomia dos alunos para decidir, opinar, escolher e tomar iniciativas, a partir de suas necessidades e motivações; propiciar a interação dos alunos em ambientes sociais [...] (p. 78)”.

Em relação ao professor André, apesar de também atender algumas vezes na sala do AEE, seu lócus de trabalho principal é uma turma do segundo ano do ensino médio, acompanhando um estudante com surdez. Seu trabalho consiste em traduzir em Libras para o estudante, o conteúdo das disciplinas. André é um profissional concursado da escola, ele acompanha o estudante com surdez de segunda- feira à quarta-feira, das 7:30h da manhã até às 17h da tarde.

Uma das dificuldades apontadas por André consiste no fato do atendimento não ser todos os dias, o que para ele acaba prejudicando o estudante, visto que na classe comum não há outros intérpretes para repassar o conteúdo em Libras. Um outro aspecto negativo, é que o aluno ainda está em processo de alfabetização tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa. Dessa maneira, sem sua estadia na classe comum, possivelmente fica muito difícil para o estudante acompanhar as aulas. Em relação a segunda dificuldade apontada pelo professor,



que consiste em o aluno ainda não está alfabetizado nem em uma língua, nem em outra. É destacado por André como uma falha do sistema educacional:

O estudante chega no ensino médio sem saber Libras e sem dominar muito bem o Português, acarretando dificuldades em todas as áreas do conhecimento. Isso ocorre porque ele deveria ter tido um acompanhamento desde a Educação Infantil, mas infelizmente sabemos que a realidade é outra e isso acaba prejudicando todo o desenvolvimento escolar dele (Extrato de entrevista, professor André, 2019).

Na rede municipal da cidade, não possui AEE, assim sendo, compreendemos a constatação do professor André, pois se não há em toda sua escolarização atendimento que contribua para o processo de ensino/aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais, esse, quando chega (se chega) ao ensino médio, tende a apresentar várias lacunas em sua aprendizagem.

Em relação ao trabalho que o professor desenvolve com o estudante atendido é destacando que: “Eu ensino Libras e Português, sendo que, Libras é a primeira língua e Português é a segunda. Eu traduzo os conteúdos das disciplinas e adapto as necessidades de aprendizagem dele, porque o tempo de aprendizagem dele é diferente (Extrato de entrevista, professor André, 2019)”. Além disso, o professor também apontou que nem tudo é traduzido literalmente, como acontece em qualquer outra língua.

Aproximando-se daquilo que Alves e Gotti (2007) apontam como sendo foco do AEE no trabalho com pessoas com surdez:

Promover o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais- Libras e o aprendizado da Língua Portuguesa, como segunda língua, de forma dialógica, instrumental e como área do conhecimento, por meio do uso de tecnologias de informação, materiais bilíngues, convivência entre alunos; complementar os estudos referentes aos conhecimentos construídos nas classes comuns do ensino regular, considerando os aspectos linguísticos que envolvem a educação (p. 78).

Assim, percebemos que há aproximações entre as colocações das autoras sobre o trabalho com pessoas com surdez e a realidade encontrada no campo, na prática tanto do professor André quanto da professora Madalena. Quando foi perguntado a essa, sobre a importância da formação dos docentes da sala comum para trabalhar com os estudantes com deficiência, a mesma expressou:



O profissional não quer trabalhar com essas crianças especiais, pois se em sua sala há 35 ou 40 alunos, imagina pegar dois ou três que não sabe manusear o material, não sabe ir ao banheiro, não sabe se alimentar... é muito difícil o profissional em si querer trabalhar com essas crianças, aí a tendência é sempre de ir excluir, ir excluindo e cadê a inclusão? Cadê o profissional qualificado, capacitado que não tenha receio de trabalhar com essas crianças? É por isso que a formação numa perspectiva inclusiva é tão importante, porque a metodologia dependendo do caso precisa ser diferenciada, a avaliação é diferente, é preciso levar em conta outros aspectos, mas sem formação a tendência desse professor, é excluir (Extrato da entrevista, professora Madalena, 2019).

Para Madalena é imprescindível que o professor da sala comum tenha alguma formação para trabalhar na perspectiva inclusiva para não correr o risco de excluir seus alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais. Neste sentido, Omote (2003), defende que para que os sistemas de ensino possam funcionar eficientemente, com base em princípios inclusivos, é preciso que os professores do ensino comum recebam, na sua formação, alguns conhecimentos básicos sobre alunos com necessidades especiais e recursos especiais, bem como experiência pedagógica com tais estudantes.

No que tange o AEE, a professora Madalena aponta que esse é fundamental, pois os professores da sala comum não dariam conta, sozinhos, de propiciar um ensino de qualidade para os estudantes que possuem necessidades educacionais especiais. Por essa razão, Madalena destaca que o AEE leva em consideração o grau de comprometimento do estudante para desenvolver suas potencialidades e que para isso é preciso entender que mesmo os alunos com a mesma deficiência, exigem trabalhos diferenciados. Por exemplo, “tem três crianças e elas tiveram Paralisia Cerebral, uma pode ter tido a fala afetada, outro a parte cognitiva e outra algum membro do corpo. Cada uma apresenta a sua especificidade, então o trabalho com elas vai ser diferenciado (Extrato da entrevista, professora Madalena, 2019)”.

Diante dos dados achados na escola, listamos aspectos positivos e negativos no que tange o Atendimento Educacional Especializado. Como aspectos positivos, consideramos a existência de um ambiente próprio para o atendimento (sala de recursos multifuncionais), a existência de dois profissionais na instituição, ambos com formação, e a existência de jogos e recursos didáticos. No entanto, como aspectos negativos, se apresenta o tamanho da sala de recursos multifuncionais, que por exemplo, para atender estudantes com deficiência física pode dificultar um pouco. Além desse, como a escola é em tempo semi-integral, o horário de atendimento não se dá em horário oposto às aulas da sala comum, o que ao nosso ver pode



prejudicar o estudante, que precisa está ausente em algumas aulas para ter acompanhamento no AEE.

CONCLUSÃO

Avançamos muito em termos de direitos e acesso educacional para as pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, no entanto, percebemos que ainda temos um longo caminho a ser percorrido. Visto que, mesmo com os marcos legais da nossa Constituição Cidadã de 1988, que garantem a educação escolar inclusiva, há negligências por parte de algumas redes municipais. Que por não garantirem o atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência desde a Educação Infantil, acabam dificultando o processo escolar delas.

Entretanto, para aqueles que não são abandonados no meio do percurso, chegando ao ensino médio, quando passam a ser atendidos pela Educação Especial em conjunto com os professores das disciplinas, constatamos inúmeros ganhos. No que tange os professores especializados, percebemos que esses, estão realmente dispostos a contribuir com a vida desses estudantes. Mesmo com a falta de recursos e materiais para o trabalho, tais profissionais estão sempre se reinventando e procurando explorar ao máximo as potencialidades de seus alunos.

Sabemos que como um todo, a educação pública brasileira enfrenta inúmeros desafios, desde os investimentos na área até a formação dos profissionais. Na Educação Especial não é diferente, mas como a história nos mostra, as pressões dos movimentos sociais vêm conseguindo vários ganhos para o setor. Tudo que adquirimos até agora, sem dúvida nenhuma, é válido e tem contribuindo com as oportunidades de desenvolvimento educacional das pessoas com deficiência. Porém, ainda precisamos avançar ainda mais, para que o discurso da inclusão seja efetivamente colocado em prática.



REFERÊNCIAS:

ALVES, Denise de Oliveira; GOTTI, Marlene de Oliveira. Atendimento Educacional Especializado: concepção, princípios e aspectos organizacionais. In: **Ensaio Pedagógico**, Brasília- DF, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

BAZANTE, Tânia Maria Goretti Donato; DUARTE, Ana Maria Tavares. Problematizando a Educação Especial em tempos de Educação Inclusiva. **Rev. Educação, Estado e Diversidade**, Ed. Universitária da UFPE, Recife-PE, 2011.

BERSCH, Rita. Tecnologia Assistiva e Educação Especial. In: **Ensaio Pedagógico**, Brasília- DF, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com Necessidades Educacionais especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2001.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de conteúdo**. 3. E.d. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Currículo e práticas inclusivas na escola: tecendo fios de uma trama inconclusa. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos (Org). **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal-RN: EDUFRRN- Editora da UFRN, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21.ed. Petrópolis/RJ. Editora Vozes, 2002.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, R.; NETO, Otávio cruz. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OMETE, Sadão. A Formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (otg). **Formação de Educadores Desafios e perspectivas**. Editora UNESP, 2003.

SASSAKI, Romeu. **Inclusão: construindo uma Sociedade para Todos**. Rio de Janeiro, WVA, 1997.