



DOSSIÊ



## Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Educação inclusiva para e pela diversidade

Daniela Gonçalves Mendonça NORDONY, *Universidade Estadual de Goiás*

Luciana Ribeiro Alves VIEIRA, *Universidade Estadual de Goiás*

Franciele Virgínia da Silva CARVALHO, *Universidade Estadual de Goiás*

---

Este trabalho configura-se como um estudo de caso simples e tem como objetivo geral evidenciar a atuação de uma professora especialista do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a articulação do seu trabalho ao dos demais profissionais de uma instituição de educação infantil do município de Anápolis - GO. O AEE é um direito legal dos alunos com necessidades especiais, contudo, por vezes esse direito é negligenciado devido a carência formativa dos professores em geral e até mesmo do próprio professor especialista, o que ainda é um elemento limitador para as práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. Nesta pesquisa mostramos como esse atendimento, ao ser trabalhado de forma colaborativa, pode contribuir significativamente para o fortalecimento da inclusão escolar. Trata-se de uma pesquisa descritiva de cunho qualitativo. O texto apresenta como principais referenciais teóricos: Mantoan (2003, 2006), Mittler (2007), Reis (2006, 2013), Reis e Lopes (2018), Santos e Reis (2016), Silva e Reis (2011), dentre outros. Como resultado dessa reflexão fica evidenciado que é plenamente possível realizar a inclusão escolar em qualquer etapa de escolarização e, quando se tem um grupo de profissionais coeso e empenhado, o trabalho se torna ainda mais prazeroso e significativo para todos os envolvidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Atendimento Educacional Especializado. Inclusão Escolar. Diversidade.

---



## **Introdução**

Vivenciamos a era da inclusão social, que modifica políticas públicas e tende a gerar uma nova consciência para aceitação e inserção de pessoas deficientes em todas os âmbitos sociais. A contemporaneidade nos sugere adequações e mudanças que visam a valorização, respeito e interação com a diversidade. No que se refere à esfera educacional, nos deparamos com a necessidade emergencial de aderirmos ao processo de inclusão escolar, que envolve reformas e reestruturações pedagógicas como um todo, “com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola” (MITTLER, 2007, p. 19), oportunizando o processo de interação e rompendo com a exclusão e o isolamento.

É no movimento de lançar o olhar, perceber e interpretar a diversidade humana presente nas instituições de ensino (MANTOAN, 2006) que dispensamos nossos esforços nesta pesquisa, tendo a inclusão escolar, a diversidade e o atendimento educacional especializado (AEE), no âmbito da educação infantil, como objetos de estudo.

O AEE é um direito legal dos alunos com necessidades especiais, contudo, por vezes esse direito é negligenciado devido a carência formativa dos professores em geral e até mesmo do próprio professor especialista; além da desarticulação do trabalho deste com o dos professores regentes de turmas e demais profissionais das instituições de ensino, que ainda é um elemento limitador para as práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. Porém, nesta pesquisa queremos mostrar como esse atendimento, ao ser trabalhado de forma colaborativa, pode contribuir significativamente para o fortalecimento da inclusão escolar.

Sendo assim, temos como objetivo geral evidenciar a atuação de uma professora especialista do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a articulação do seu trabalho ao dos demais profissionais de uma instituição de educação infantil do município de Anápolis - GO.

Para o desenvolvimento da pesquisa, tivemos como aparato metodológico o estudo de caso, de cunho qualitativo e descritivo, pois este “é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 20).



Configurando-se como uma pesquisa de campo, contamos também com o relato de experiência da uma mãe de uma criança, de cinco anos, que frequenta há dois anos a instituição e o referido atendimento, totalizando, dessa forma, seis participantes de pesquisa.

Tivemos como participantes da pesquisa a professora do AEE, que contribuiu por meio de uma entrevista semiestruturada; a equipe gestora, composta por uma coordenadora pedagógica e uma diretora; uma professora da sala de aula comum e uma cuidadora, que contribuíram respondendo a um questionário com perguntas discursivas. A escolha dessas participantes de pesquisa ocorreu a fim de observarmos a articulação entre o trabalho da professora que realiza o atendimento educacional especializado com os demais profissionais da instituição. Contamos também com o relato de experiência de uma mãe de uma criança de cinco anos que frequenta há dois anos a instituição e o referido atendimento, totalizando, dessa forma, seis participantes de pesquisa.

Todo o processo investigativo da pesquisa empírica ocorreu conforme os critérios éticos, sem exposição dos sujeitos envolvidos, sendo assim, todas as informações têm caráter confidencial e, por isso, suas identidades foram mantidas em sigilo.

Além do estudo de caso, a pesquisa elucida uma revisão bibliográfica para a construção das fundamentações teóricas sobre diversidade, inclusão escolar e atendimento educacional especializado, bem como as políticas públicas que norteiam seu funcionamento. Utilizamos como aportes teóricos principais os seguintes autores: Mantoan (2003, 2006), Mittler (2007), Reis (2006), Reis e Lopes (2018), Santos e Reis (2016), Silva e Reis (2011), dentre outros.

A pesquisa realiza um recorte histórico sobre os avanços da inclusão escolar no Brasil, em um processo articulado entre diversidade e alteridade, dialogando com os autores mencionados. Além disso, esclarecemos sobre os conceitos teóricos e políticas públicas que norteiam o atendimento educacional especializado. Em seguida, apresentamos os recortes das narrativas das participantes de pesquisa que representam o resultado do nosso estudo. Finalizamos com algumas considerações que dão margem à novas reflexões, visto que a inclusão educacional e aqueles que dela fazem parte, são assuntos que merecem disposição de continuidade.



## **A escola inclusiva: pensando a inclusão à luz da alteridade**

### **Um breve recorte histórico**

Por muitas décadas, pessoas com deficiências foram totalmente privadas do convívio social, se abstendo de qualquer interação com outras pessoas que não fossem do seu núcleo familiar. Cabia aos familiares o papel de cuidadores e instrutores na formação desses seres humanos e, nesses casos, priorizavam os cuidados com a saúde em detrimento ao desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais, sociais e físicas que necessitavam de igual atenção.

Segundo Sasaki (2010), esse cenário começa a apresentar mudanças a partir de avanços paradigmáticos, que favoreceram a criação de políticas públicas educacionais, permitindo assim, que pessoas com deficiências pudessem ser inseridas em escolas especiais, com metodologias pedagógicas voltadas apenas para suas limitações.

Essas escolas eram fundadas sob um modelo médico da deficiência que objetivava a reabilitação para uma inserção mais funcional na sociedade das crianças e jovens nelas matriculados. Esse seria o primeiro passo para a inclusão dessas pessoas no ambiente educacional formal. Era o início de um processo de mudança que geraria uma cadeia de transformações ao longo do tempo.

Nas últimas duas décadas, o Brasil viu ruir a ideia dessa educação segregada e paralela por meio de princípios e movimentos inclusivos, que visam ir além da mera inserção das pessoas com deficiência no espaço educacional, visando a promoção de uma educação para todos, voltada para a diversidade e a valorização desta.

Com vistas a romper com tal paradigma, em 1994, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca na Espanha. Nessa ocasião, o país assinou um acordo conhecido como Declaração de Salamanca (1994) que atuou na promoção de avanços no processo de inclusão escolar. A partir de então, o Brasil passou a trabalhar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, planejando suas políticas públicas com direcionamentos a uma educação acolhedora, com igualdade de direitos, respeito e valorização da diversidade, tendo como locus de concretização dessas, a escola regular.

Uma educação que trabalha em prol da diversidade “propõe um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou



sem deficiências e com ou sem tipos de condições atípicas. É a valorização do ser humano e aceitação das diferenças individuais [...]” (REIS, 2006, p. 41). Sob esta perspectiva, a escola passa a garantir direitos iguais de acesso apesar das diferenças que são inerentes a todas as pessoas.

As primeiras redefinições das políticas públicas educacionais brasileiras para uma escola inclusiva estão propostas na Lei de Diretrizes e Bases, LDB 9.394/96, que estabelece a educação especial como uma modalidade oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, conforme pode ser observado no seu artigo 58.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular [...] (BRASIL, 1996, p. 39-40).

Entretanto, tão importante quanto garantir o acesso seria resguardar a permanência das pessoas com deficiência na escola. Para isso, surgiram os serviços de apoio especializado de modo a subsidiar o suporte necessário àqueles que precisam, possibilitando a readequação da metodologia, currículo, recursos didáticos utilizados, etc., por meio de tecnologias assistivas, de modo a atender as especificidades educacionais. Essas transformações permitiram a exigência de formação adequada dos professores, que atuam no atendimento especializado educacional, de modo a realizar com eficiência a integração destas pessoas em classes comuns.

Seguindo este movimento, outras resoluções e diretrizes específicas foram criadas para a educação especial em uma perspectiva inclusiva, garantindo amparo legal da diversidade no contexto escolar. Desse modo, destacamos como políticas públicas importantes de serem mencionadas nesta pesquisa: a Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; a Política Nacional de Educação Especial



na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); e, no sentido de implementar essas políticas, foi criado o Decreto nº 7.611/11, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, objeto de estudo de nossa pesquisa, sobre o qual tratamos adiante.

Todas essas prerrogativas legais aqui relacionadas foram elaboradas para direcionar o trabalho escolar, resguardar o direito de acesso e permanência dos alunos independente de suas limitações, sejam elas quais forem, além de amparar técnica e legalmente todos os envolvidos nesse processo: alunos, familiares, escola e corpo docente.

### **Alteridade e Inclusão**

Mesmo com a existência de políticas públicas criadas para favorecer a inclusão escolar, os desafios na prática em sala de aula revelam que ainda há um longo caminho a percorrer, evidenciando os limites didático-pedagógicos das intervenções para com os alunos que apresentam qualquer necessidade educacional específica.

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas àquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais” (MITTLER, 2007, p. 11 – grifos do autor).

Sendo assim, para adequar-se a esse novo modelo escolar inclusivo, são necessárias mudanças para além das políticas públicas, mas também estruturais, atitudinais, conceituais e mentais. Esse movimento de ressignificar o papel da escola enquanto espaço de todos é fundamental para voltar o olhar para aqueles alunos que acabaram, em algum momento, sendo deixados de lado durante o processo educacional e lhes oportunizar uma nova forma de ser e aprender.

Hoje, também é papel da escola levar as crianças e jovens a refletirem que somos seres únicos e diversos vivendo em uma coletividade. Somos uma humanidade constituída por pessoas diferentes. A riqueza das vivências está na mistura de culturas, raças, etnias, gêneros, tradições religiosas, línguas, etc. Desta forma, a ideia de



homogeneização apregoada pela educação tradicional é uma violência contra a formação humana e a inclusão.

Por muitas vezes este paradigma da homogeneidade acaba se sobrepondo ao da heterogeneidade que, sob a perspectiva da diversidade, deveria ser imperativo no contexto educacional. Sob esse ponto de vista, a discussão da heterogeneidade deveria contemplar também as diferentes ideias, permitindo-se reconhecer, valorizar e considerar as diferenças culturais, sociais, étnico-raciais, religiosas, sexuais, além daquelas pessoas possuidoras de alguma condição biológica que venha dificultar a convivência nos padrões das condições chamadas ‘normais’, conforme afirma Reis (2013).

Para Lima e Silva (2016, p.89) “entende-se por inclusão escolar o direito de todos os cidadãos brasileiros de se escolarizarem”. Nesse sentido, com a presença cada vez maior de estudantes com necessidades educacionais específicas nos diversos níveis de ensino regular, é emergente discutirmos e repensarmos o papel dos professores e da formação continuada destes para o auxílio de uma inclusão efetiva por meio da qual seja possível traçar novos caminhos para a educação escolar. Mantoan (2006) corrobora dessa ideia ao afirmar que:

Vivemos um tempo de crise global, em que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e em que o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, passa por uma reinterpretação. A inclusão é parte dessa contestação e implica a mudança do paradigma educacional atual, para que se encaixe no mapa da educação escolar que precisamos retrazar (MANTOAN, 2006, p. 188-189).

O modelo educacional homogeneizante, de saberes fragmentados e ‘engavetados’ acompanha essa crise e é chegado o momento para as transformações. As instituições de ensino não podem ignorar a diversidade. Nós, professores, não podemos marginalizar e excluir as diferenças, ao contrário, podemos fazer desta o foco para a formação humana, levando em conta as conexões entre os saberes e os encontros da subjetividade humana com o cotidiano.

Assim, é preciso compreender que trabalhar sob esta perspectiva exige maior esforço e demanda dedicação dos profissionais envolvidos. É certo que a inclusão não é novidade no ambiente escolar, todavia, notamos que, tanto gestores quanto professores, reconhecem a importância de se trabalhar a inclusão e promover o reconhecimento das potencialidades individuais de cada criança, mas sob alegação de não



serem especialistas na área, acabam não proporcionando a integralidade desse direito legal.

Conforme Silva e Reis (2011), pensar a inclusão é fazer um movimento de reflexão, repensando a escola, para que esta deixe de ser a escola da homogeneidade e passe a ser a escola da heterogeneidade, aberta a todos, uma escola pautada no constante exercício de alteridade.

Quando pensamos em alteridade e seu significado tão amplo de se colocar no lugar do outro, muitas questões e enfrentamentos se apresentam: quem é o outro a que me refiro? Quem sou eu nesse processo relacional? O que nos afasta e nos une? O que configura as nossas similaridades e diferenças? Como sei o quê e quem sou (identidade)? Furtado (2012, p. 1) afirma que:

[...] a alteridade nas relações é pré-requisito para o exercício da cidadania e para se estabelecer uma relação pacífica e construtiva com os diferentes, nas medidas em que se identifique, entenda e aprenda a aprender com o contrário.

Assim, a escola se torna um espaço privilegiado, onde as crianças e jovens são convidados intencionalmente a este exercício de reflexão e aprendizagem. Diante disso, há uma ampliação conceitual ao pensarmos a inclusão nesse movimento de alteridade, ao que Reis (2006, p. 30) afirma:

O conceito de necessidades educacionais especiais se amplia e passa a incluir, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias, que repetem continuamente os anos escolares, que não têm onde morar, que trabalham para ajudar no sustento da família, que sofrem de extrema pobreza, ou que simplesmente, estão fora da escola por qualquer motivo.

As necessidades educacionais especiais conforme descritas pela autora e percebidas no contexto diverso da escola não podem, portanto, serem pensadas somente a partir da deficiência. Uma escola inclusiva se compromete com um ensino de qualidade para todos, seja qual for a dificuldade que se apresente - biológica, física, emocional, social, econômica, etc. - qualquer que seja o obstáculo que, de alguma forma, se coloque entre o aluno e o conhecimento.

Pensar em alteridade e inclusão, nesse contexto, envolve esforços e enfrentamentos para a construção de uma educação que acolha e não exclua, para e pela diversidade, pois para Capellini (2004) apud Silva e



Oliveira (2014, p. 177) “os desafios enfrentados pela escola, em busca de uma inclusão escolar, são decorrentes do insucesso em lidar com a diversidade e políticas sérias e efetivas de inclusão”. Para tal, é preciso que se busque, acima de tudo, promover o acesso educacional com a garantia ao ensino de qualidade, com equidade e garantia de permanência a todos os alunos, independente de suas limitações, de qualquer caráter que sejam estas, promovendo assim condições de consolidação do conhecimento.

## O Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Compreendemos que a inclusão escolar vai além de pensarmos apenas nas necessidades específicas dos alunos com alguma deficiência; contudo, quando falamos em atendimento educacional especializado (AEE) e, pautado em uma legislação específica, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), faz-se necessário delimitarmos e conhecermos o público alvo da Educação Especial:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, *definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação*. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p. 15 - grifo nosso).

Porém, essa mesma legislação orienta que “as definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões” (BRASIL, 2008, p. 15).

Além de especificar o público alvo da educação especial, a legislação em vigor estabelece o percurso que deve ser percorrido dentro do ambiente escolar, a começar por traçar a proposta pedagógica da escola, contemplando estes alunos e proporcionando a educação inclusiva de forma articulada com o ensino comum.

Entretanto, não podemos afirmar que a inclusão escolar esteja acontecendo apenas com a efetivação da matrícula de um aluno com deficiência na escola regular conforme prevê a legislação. A inclusão



escolar acontece quando este aluno recebe uma formação humana e integral, que preze por um ensino igualitário e equitativo, que não menospreze seus saberes, respeite suas limitações e ainda assim o faça ir além, contribuindo para a ampliação de seus conhecimentos e potencialidades.

Como mencionado anteriormente, o modelo médico da deficiência estabeleceu, por muitas décadas, a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais em escolas segregadas, conhecidas como escolas especiais, que visavam à normalização e reabilitação desses alunos para sua integração na sociedade (SASSAKI, 2010). Esses alunos eram atendidos por professores especialistas que focavam seu trabalho na deficiência que seu aluno apresentava. Nesses casos, era função desses profissionais prestar atendimento educacional especializado com foco nas premissas de capacitar seus alunos a viverem em sociedade, modificando-os ou curando-os, ou seja, adequando-os aos padrões que a sociedade impõe.

Com o passar do tempo, percebeu-se que no contexto da inclusão escolar o atendimento educacional especializado não deveria ser negado, contudo, transformado, passando o foco a ser pedagógico e complementar, e não mais substitutivo, e, portanto, ofertado dentro da própria escola regular, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008):

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as 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.

A partir do entendimento desse documento, a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais abrange sua inserção na escola regular, interagindo com seus pares e participando ativamente do currículo, não eliminando a necessidade do atendimento educacional especializado, que é realizado de forma complementar nas salas de recursos multifuncionais (SRM).

Diante desse novo modelo educacional, um outro profissional surge, responsável por gerir a SRM; trata-se de um professor especialista



que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, apoiando aluno e professor da classe comum. O trabalho desse profissional, até então realizado nas escolas especiais, passa a ser ressignificado também, não mais substitutivo, mas complementar e de colaboração e apoio ao professor da classe comum.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), esse profissional é aquele que desenvolve competências para identificar as necessidades educacionais especiais, define e implementa propostas pedagógicas a essas necessidades. Além disso, “apoia o professor da classe comum e atua nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação ou adequação curricular e práticas pedagógicas alternativas, dentre outras” (CARNEIRO, 2012, p. 13).

Percebemos que o princípio da equidade é evidenciando nessa prática, com contemplação de recursos e metodologias diferenciadas para equiparar oportunidades de ensino-aprendizagem promovidas por diferentes profissionais, em uma articulação mútua, favorecendo o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais.

É interessante ressaltar que o AEE não pode contemplar apenas atividades repetitivas daquilo que é desenvolvido na sala de aula comum ou atividades totalmente paralelas; ele tem caráter complementar e tudo deve ser planejado com um viés pedagógico, objetivo e sistematizado.

Os professores que atuam nas salas de recursos devem participar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com deficiência ao currículo e sua interação no grupo, entre outras ações para promover a inclusão deste aluno (SILVA e OLIVEIRA, 2014, p. 176).

Portanto, o professor especialista que atua no AEE, não poderá ser considerado como o único responsável pela proposta pedagógica do aluno com necessidades educacionais especiais, fosse assim, estaríamos retornando ao período da segregação, onde esses alunos só eram escolarizados em classes especiais, como nos coloca Sasaki, (2010).

## **Caminhos e resultados da pesquisa: o AEE pela percepção das participantes**



Como evidenciado na introdução desse artigo, essa pesquisa foi realizada em uma instituição de educação infantil, e, no intento de promover a articulação entre os saberes pedagógicos e a atuação de diferentes profissionais, participaram da pesquisa a professora especialista da SRM, a coordenadora pedagógica, a gestora da instituição, uma professora regente da turma do infantil V (crianças de 5 anos) e a cuidadora que auxilia nessa sala. Como instrumentos de coleta de dados, optamos pela entrevista semiestruturada com a professora do AEE e um questionário discursivo com as demais participantes.

A instituição pesquisada recebeu o nome fictício de “Crescer”; é administrada pela prefeitura municipal, que é responsável por todas as despesas financeiras desta em convênio com uma instituição religiosa que cede o espaço para o seu funcionamento. Está localizada no município de Anápolis-GO e contava com cento e vinte e duas crianças matriculadas no ano de 2019. Dessas, vinte recebiam o atendimento educacional especializado, na SRM. A professora especialista, a quem demos o nome fictício de Raquel, realiza esse trabalho há cinco anos e ganhou destaque na rede municipal de ensino pela forma como o faz. Ela tem trinta e oito anos de idade e é professora há quase onze anos, atuando na Educação Infantil pública na maior parte de sua trajetória profissional.

O atendimento educacional especializado funciona na SRM da instituição, que conta com materiais diversificados e adequados para atender as especificidades de cada uma das vinte crianças matriculadas. As crianças, público alvo desse atendimento, participam semanalmente, por um período de uma hora, do atendimento educacional especializado na SRM. Durante o atendimento, são desenvolvidas atividades e estímulos pensados de acordo com suas necessidades. Nos demais dias, Raquel observa a criança na própria sala de aula com o seu grupo de convívio, fazendo um trabalho de conscientização sobre a diversidade com todos os envolvidos no ambiente escolar, especialmente as crianças do próprio agrupamento com quem tem contato direto.

Ao longo de nossas conversas Raquel salientou que, muitas vezes, o laudo médico que indica a deficiência da criança, demora muito tempo para ser concluído, mas enfatizou que esse não é pré-requisito para o atendimento, embora se torne um desafio ainda maior para o exercício de sua função, dificultando a sondagem inicial. A professora entrevistada esclareceu que quando a professora da classe comum ou a equipe pedagógica percebem que a criança apresenta um déficit de



desenvolvimento em relação à sua faixa etária, essa é imediatamente direcionada ao atendimento de Raquel. Ainda sobre os desafios que ela enfrenta em relação à educação inclusiva, destaca:

Temos desafios todos os dias e um deles é a falta de informação. As pessoas, principalmente os pais, não sabem como lidar, porque como é educação infantil, muitas vezes somos nós, professores, que percebemos as necessidades daquela criança e damos o primeiro parecer às famílias, que não sabem como lidar e algumas são bastante resistentes. Muitas também falam que aceitam ali, mas depois não fazem o que precisa ser feito. Mas nós estamos sempre pedindo que os pais e/ou os responsáveis nos deem o feedback daquilo que estão fazendo, das terapias, acompanhamentos com profissionais, etc. É um trabalho de persistência.

O relato da professora do AEE evidencia que, muitas vezes, a ação do professor do atendimento educacional especializado é fundamental para o desenvolvimento da criança; mostra, ainda, que há dificuldades no que se refere à aceitação e falta de compreensão por parte do núcleo familiar, que não entende as limitações da criança, a importância da busca de auxílio terapêutico e da realização do acompanhamento e tratamento médico, que se difere daquele ofertado na unidade educacional por meio da SRM.

Para ilustrar de que maneira essa parceria com a unidade escolar por meio da professora do AEE pode nortear as ações da família, apresentamos um recorte da narrativa da mãe de uma criança a quem demos o nome fictício de Pedro. Nesse estudo, destacamos como o suporte da unidade educacional lhe foi essencial na busca de atendimento médico e terapêutico, bem como para o fechamento de seu diagnóstico final.

Na verdade nem eu sabia como agir com ele. Foi uma descoberta. Eu não sabia nada sobre o autismo. No primeiro ano (2018) fui várias vezes à instituição para conversar e a Raquel era a pessoa que eu mais tinha intimidade. Ela sempre me orientou a correr atrás dos benefícios e dos tratamentos do Pedro. Então eu fui atrás, as terapias foram surgindo vaga e quando foi no ano de 2019 surgiu vaga no CEMAD, que foi uma vaga solicitada pela instituição, que ajudou bastante ele, que é uma terapia multidisciplinar. Foram surgindo vagas também na APAE com fonoaudiólogo, psicólogo e terapeuta ocupacional. Nesse tempo, todos os relatórios do desenvolvimento do Pedro que o médico pedia, eram feitos bem detalhados com a ajuda da Raquel (Mãe do Pedro, em entrevista às pesquisadoras).



Após muitas conversas com a professora do AEE, bem como após a realização de consultas e exames médicos, Pedro foi diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista - TEA. Conforme relatos da professora, a predisposição da família dessa criança na busca por um diagnóstico pode ser considerada uma exceção. Geralmente o que se percebe é uma resistência e dificuldade de aceitação das limitações educacionais das crianças por parte das famílias, sendo essas, resquícios de ideias arraigadas culturalmente, no que concerne à concepção de que existe um padrão a ser seguido e aqueles que não se enquadram sofrem retaliações, preconceitos e são excluídos.

A inclusão, nesse contexto, exige mudanças, a começar pela extinção de rótulos, afinal, o que é ser normal? Sobre esse assunto, Skliar (2006, p.18) aponta que as políticas de inclusão não poderão avançar se não for pensado e discutido o cerne da questão: “há, por acaso, alguma coisa que possa ser chamada, pensada e definida como normal? Existe, então, aquilo que deve continuar sendo o modelo de normalidade?”. Na concepção do autor, precisamos desmitificar o normal, porém, o que a escola tem feito é tentado discutir a questão do outro, com certa obsessão pelo outro, pelos considerados estranhos e diferentes, mas sem problematizar a normalidade e é por isso que avançamos tão pouco na inclusão.

Se a escola, que é um espaço privilegiado para a diversidade, não problematizar o normal nesse cenário de constantes mudanças, para que serve a escola? Conforme Skliar (2006), deveríamos enquanto escola, discutir a norma e não as diferenças. A inclusão assim pensada, como realmente deveria ser, não visa tolerar o outro, mais sim respeitá-lo em seu sentido mais amplo, compreendendo as diferenças, que questione e dê condições de enxergar e criticar as relações de poder que são naturalizadas em nossa sociedade. Para Mantoan (2006, p.191), “a tolerância como sentimento aparentemente generoso, pode marcar certa superioridade de quem o expressa”.

Outro grande desafio apontado por Raquel na tentativa de se fazer uma educação inclusiva é:

A questão burocrática mesmo do sistema. Por exemplo, muitas vezes não tem cuidador na sala de aula; a criança precisa de um cuidador e o professor na sala de aula, sozinho, não tem condições de atender a todos, dando aquela atenção mais direcionada e diferenciada à algumas crianças. Nós, porém, por sermos uma instituição centralizada, contamos com mais pessoas dispostas a trabalhar aqui.



Existem instituições mais afastadas que não têm o pessoal para dar esse suporte.

Na percepção de Raquel, a instituição Crescer pode ser considerada privilegiada diante de tantas outras da cidade, pois além de apresentar um quadro de funcionários extremamente engajados com o processo educativo, pode também contar com o apoio do Centro Municipal de Atendimento à Diversidade (CEMAD) que, conforme a entrevistada “sempre esteve a postos para auxiliar, ouvindo e apontando soluções possíveis, além de enviar à instituição cuidadores, intérpretes [...]”. Esse centro é uma referência para as unidades escolares do município, atuando de maneira articulada com o ensino comum. Conforme o site do município de Anápolis, o CEMAD:

[...] tem como missão desenvolver no indivíduo suas potencialidades, possibilitando sua habilitação ou reabilitação no sentido de integrá-lo no ensino regular, e sua participação na comunidade, e ainda a sua capacidade de auto realização e independência [...] (ANÁPOLIS, 2020).

De acordo com Raquel, essa rede de apoio caracterizada pela participação do CEMAD na instituição é fundamental para a concretização da inclusão. Desse modo, afirma que:

[...] porque é um trabalho em rede, uma engrenagem, onde todas as pessoas, desde o vigia no portão até as merendeiras, auxiliares de serviços de higiene, equipe gestora e pedagógica, todos abraçam a causa. As pessoas estão dispostas a tirar as barreiras para que a inclusão funcione.

Essa compreensão de todos os funcionários da escola acerca da educação inclusiva é fundamental para que esta se efetive, tendo em vista que há, assim, a consolidação do movimento constante de se pensar a diversidade e o respeito às diferenças, por meio das ações pedagógicas realizadas em todo o espaço escolar e não apenas na sala de aula ou na SRM.

Durante a realização desta pesquisa, percebemos que há, de fato, essa conexão entre os profissionais no ambiente de trabalho da instituição Crescer, haja vista a consonância nas respostas apresentadas pelas demais participantes de pesquisa quando questionadas sobre como o trabalho delas se articula ao da professora de AEE.

Trabalhamos juntas nas conversas com os pais, nos relatórios para equipes multiprofissionais, nos cuidados e aquisição de materiais e



equipamentos que facilitam a vida e a aprendizagem das crianças (Maria, gestora, 47 anos e professora há 11 anos).

Articula-se na elaboração e sugestões de atividades específicas a cada necessidade apresentada pelas crianças do AEE; na conversa com as famílias, orientação e acompanhamento dos casos (Vanessa, coordenadora pedagógica, 42 anos e professora há 25 anos).

A professora do AEE faz o atendimento às crianças de acordo com o conteúdo que está sendo desenvolvido em sala de aula e passa para as professoras materiais de estudo sobre a dificuldade de cada criança. Os relatórios de desenvolvimento da criança também são feitos em parceria (Pam, professora, 29 anos e professora há 12 anos).

Trabalhamos em parceria e é importante que seja um trabalho em equipe e que falemos a mesma linguagem. A professora de AEE nos auxilia em tudo; nos instrui nas tarefas que devemos realizar para o melhor desenvolvimento das crianças. A professora de AEE está sempre atenta às necessidades das crianças, tanto nos aspectos físico, intelectual e emocional. Ela nos dá respaldo e está sempre nos motivando com palavras de encorajamento e valorização à nossa profissão (Ana Maria, 40 anos, cuidadora há 6 anos).

Foi uma grata surpresa nos deparar com uma forma de trabalho colaborativa que ocorre nesta unidade educacional em prol da educação inclusiva. Por meio das entrevistas, percebemos que há o envolvimento de todos os profissionais, inclusive com a criação de ferramentas que subsidiam esta forma organizacional da práxis pedagógica.

Ainda sobre esse trabalho em equipe, Raquel explicou que está constantemente em contato com todos os profissionais da instituição e que colocou um mural de livre acesso na SRM em que atua, no qual ela deixa registrado informações importantes sobre cada criança atendida, bem como dicas de como auxiliar essa criança em sala de aula ou em momentos de interação com as demais. As ações inclusivas no ambiente escolar podem e devem ter “como eixos o convívio com as diferenças, a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para a criança, pois contempla a sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula” (MANTOAN, 2006, p. 192).

Para a professora de AEE, o diálogo deve ser constante e a busca por novos conhecimentos também. Essa importância da busca por novos conhecimentos foi enfatizada várias vezes por Raquel durante a nossa



entrevista e, ao ser questionada sobre como se prepara para esse trabalho tão específico, ela esclarece que:

[...] não tem como fazer inclusão sem formação. A inclusão aconteceria de forma mais natural se houvesse formação continuada para todos, não só para os professores de AEE, mas para todos que pisam no ambiente escolar.

Corroborando a essa ideia, Santos e Reis (2016, p. 331) afirmam que:

[...] é essencial uma formação, tanto inicial quanto continuada, que englobe a diversidade presente nos ambientes educacionais, a fim de possibilitar o desenvolvimento de umas práxis que incentive a prática da alteridade e o respeito às diferenças.

Somente com uma formação docente que dialogue efetivamente com a diversidade é que poderemos ampliar as concepções sobre alteridade e inclusão. Os professores precisam estar preparados e ter conhecimento para lidar com as necessidades especiais de todos os seus alunos, organizando as propostas pedagógicas de maneira que atenda a todos. Essa é uma tarefa árdua haja vista que a todo momento são confrontados com novos desafios.

Ao questionar às demais participantes da pesquisa sobre qual a função da formação continuada para um profissional que lida diariamente com a diversidade e a inclusão de pessoas com diferentes necessidades, tivemos as seguintes respostas:

Acho que deveria ser mais aprofundado esse assunto de inclusão na formação continuada dos profissionais, pois existem vários equívocos de como lidar com a diversidade, diferenças e inclusão dentro de uma sala de aula (Pam, professora).

Acho extremamente importante que tenha cursos de capacitação e qualificação para quem trabalha nessa área, pois são necessidades diferenciadas e inúmeros obstáculos que encontramos pelo caminho (Ana Maria, cuidadora).

Apenas formação não dará conta da demanda, dos desafios relacionados à inclusão. É extremamente importante, mas é necessário uma estrutura melhor do sistema educacional como um todo (Maria, gestora).

Todas reconhecem a importância da formação para os profissionais da educação trabalharem com a inclusão e a diversidade e,



ao mesmo tempo, apontam a necessidade de se aprofundar nos estudos destas temáticas por meio de cursos de formação continuada, além de terem melhores condições da estrutura educacional, que assegurem o devido suporte às crianças com necessidades educacionais especiais. Para Reis (2013, p. 142):

[...] a questão da formação de professores ainda é um grande desafio para a implementação e concretização de práticas pedagógicas capazes de colocar em evidência a diversidade como ponto de partida para uma educação inclusiva.

As percepções de Raquel apresentadas durante a entrevista apontam, um exemplo de busca pela contribuição com uma formação humana melhor não apenas para as crianças que apresentam alguma limitação educacional, e sim para todas aquelas que têm o privilégio de conviver em um ambiente inclusivo, o que pode ser evidenciado também na narrativa da mãe de Pedro.

De acordo com Raquel, Pedro ingressou na instituição no ano de 2018 e desde os primeiros dias de aula demonstrou um comportamento que merecia maior atenção da professora. Como a criança ainda não tinha um diagnóstico médico concluído, Raquel passou a observá-lo diretamente. Segundo a entrevistada, Pedro era uma criança que não aceitava permanecer na sala de aula, não se relacionava com as outras crianças, gritava muito e não participava das atividades propostas ao grupo. Após muita orientação e recomendações da professora do AEE, a família buscou auxílio terapêutico, médico e exames. A partir disso, Pedro foi diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista - TEA, conseguiu atendimento na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e no CEMAD, até enfim chegar ao resultado que a mãe relata:

No ano de 2019 nós vimos muitos avanços, tanto na instituição de educação infantil quanto nas terapias. Ele começou a participar com prazer das atividades e a cuidadora também foi um anjo na nossa vida [...] A Raquel quis realmente incluir o Pedro em todas as atividades. Na última apresentação que foi a formatura, foi surpreendente. Ele fez tudo o que tinha que fazer. Não teve diferença nenhuma para as outras crianças. Ficou lindo! É um trabalho de formiguinha e a gente não pode desistir. A Raquel é uma professora de apoio mesmo, tanto para o Pedro como para a família; uma peça fundamental na nossa vida. A parte dele de socialização com as outras crianças também foi muito importante. Das outras crianças enxergarem e aprenderem a respeitar as diferenças. Todas amavam o Pedro, sabiam que ele tinha necessidades especiais e queriam ajudar. Ajudar a guardar o material,



queriam pegar na mão quando ele chegava na sala. Então todos aprenderam com as diferenças – as crianças, os professores, o guarda, todos, inclusive eu que sou mãe e aprendi muito mesmo sobre tudo [...] O que eu penso sobre a inclusão é que falta conhecimento. A comunidade, os pais, alunos, deviam ter mais conscientização, deve ter mais qualificação de alguns profissionais para poder receber a diversidade e todos nós somos diferentes. Acho que temos que estar preparados para a diversidade.

Com os estímulos e terapias o avanço de Pedro foi notório, o que despertou grande alegria e emoção em todos os envolvidos neste processo e, ao final do ano de 2019, Raquel pôde afirmar que:

Foi muito bom participar dos avanços do Pedro. Fico muito feliz em ver o quanto ele cresceu. Ele está pronto para o mundo. Por mais que ele tenha dificuldades, que precise de algum apoio, ele tem muito mais autonomia do que quando chegou para a gente. Esse é um caso muito gratificante, porque é a prova de um trabalho em conjunto, em parceria.

As considerações da professora de AEE mostram sua preocupação em contribuir por meio de seu trabalho com a preparação da criança com necessidade educacional especial, não apenas para a superação de suas limitações, mas sim para a vida em sociedade, evidenciando que o resultado alcançado só foi possível graças ao envolvimento de toda a equipe educacional em prol do mesmo objetivo.

Ainda de acordo com Raquel, todos ganharam por meio deste processo e aprenderam na convivência com Pedro. Essa experiência, conforme os apontamentos da entrevistada, mostrou que podemos entender que não devemos tolher as crianças em suas experiências com as diferenças, impedindo-as de conhecer a riqueza da diversidade, pois esta engrandece a todos, sejam adultos ou crianças, tornando-nos seres humanos melhores e cidadãos mais colaborativos entre si e com o meio ambiente.

Corroborando a essa ideia, Fleuri (1999, p. 278), afirma:

[...] as relações sociais, no plano cultural, enfrentam o desafio da hibridação, da diversidade e do respeito à diferença. Juntamente com a defesa das identidades e da pertença étnica, surge então a necessidade de abertura ao outro e à reciprocidade, abrindo possibilidade de um movimento cidadão sob a forma de redes e parcerias, onde a complementaridade se constrói a partir do respeito às diferenças.



Assim, reafirmamos que conviver com a inclusão, a diversidade e todas as suas diferenças nas instituições de ensino é um direito de todos e é por essa educação que lutamos, pela transgressão no sistema educacional e em nós mesmos enquanto membros ativos da comunidade escolar e formadores de seres humanos.

## **Algumas considerações**

Ainda estamos distantes de um processo inclusivo satisfatório que contemple o respeito e a valorização da diversidade, porém, ao analisarmos o contexto histórico, mesmo que de uma forma geral, percebemos o quanto avançamos para estar onde estamos. Nesses termos, reafirmamos que ainda existem inúmeros professores sem nenhum direcionamento para subsidiar sua prática pedagógica em prol da inclusão.

Consideramos que retratar realidades difíceis nas quais a invisibilidade (inexistência e/ou ineficácia) da inclusão é uma constante, não nos acrescentaria, nesse momento, enquanto professoras e pesquisadoras que buscam cada vez mais conhecer e elaborar posicionamentos críticos sobre a temática. Sabemos que o cenário educacional e, principalmente o da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, é um cenário de lutas e por essa razão a nossa melhor ‘arma’ é o otimismo e a partilha de práticas exitosas, como a relatada neste artigo, que têm em seu bojo a força de vontade e a formação continuada de professores que creem no poder de uma educação mais humanizada e humanizadora.

A escola é um lugar privilegiado para discussões humanas, para o debate e para o exercício de práticas inclusivas. As realidades sociais, de gênero, classe, raça, etc., estão impregnadas na escola, que é uma instituição social diversa por excelência. O professor com uma observação cautelosa e escuta sensível pode propor práticas pedagógicas pontuais e/ou à longo prazo, que levem os alunos a vivenciarem de fato a inclusão.

Entendemos, assim, que a inclusão abarca temáticas que geram dor e desconforto, mas que podem gerar transformações também. Dependendo da proposta do professor os alunos podem ampliar seus olhares para o outro; não a partir de suas próprias perspectivas, mas a partir do outro.



Nessa perspectiva de formação humana, essa pesquisa nos mostra que a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nas instituições de ensino regular é plenamente possível e, quando se tem um grupo de profissionais coeso e empenhado, o trabalho se torna ainda mais prazeroso e significativo para todos os envolvidos. Nesse processo educacional e inclusivo, temos a figura chave do professor de atendimento educacional especializado (AEE) que, além de ser um multiplicador de conhecimentos específicos entre o grupo que atua, é também quem faz a ponte entre as crianças atendidas por ele, os demais profissionais da instituição de ensino e as famílias, de maneira que todos assumam uma mesma linguagem em prol do desenvolvimento pleno das crianças.

O desenvolvimento de um ensino com bases humanistas, apoiado na igualdade de direitos e oportunidades, que tenha como primazia a promoção de saberes que gerem significado real à criança com necessidade educacional especial, foco central das políticas públicas de inclusão, conforme nos assegura Reis (2006), poderá ser alcançado por intermédio de um processo bem planejado e articulado. Esse movimento requer uma articulação entre os professores da classe comum e professor especialista do atendimento educacional especializado. E, nossa pesquisa mostrou que isso já está acontecendo em unidades educacionais como a instituição Crescer.

Vivemos em uma sociedade plural na qual há uma rica variedade de manifestações culturais, intelectuais e sócio afetivas. Não podemos aceitar homogeneizações e esse processo de conscientização deve começar desde a Educação Infantil e, nós, professores, precisamos assumir novas posturas diante dos enfrentamentos. Uma das maneiras de lidarmos de maneira mais preparada com a nova configuração de escola que temos hoje é a formação continuada, conforme foi apontado pelas participantes de nossa pesquisa.

Na perspectiva de Santos e Reis (2016), a educação inclusiva é um paradigma de educação. As autoras trazem concepções de inclusão escolar e trabalho docente vinculados a esse paradigma e nos levam a refletir sobre o papel da formação docente e as possíveis contribuições de uma prática inclusiva na busca de uma educação de qualidade para todos. Essa qualidade, inicialmente entendida enquanto emancipação positiva das relações e interações, começa a ser vislumbrada quando se tem o respeito vivo às diferenças em práticas que incentivem o exercício



da alteridade e, para tal, é preciso ter professores e profissionais capacitados, ou seja, com boa formação.

Esse foi apenas um breve estudo diante de tantos outros que ainda faremos em defesa da inclusão do ser humano nessa sociedade ainda tão carente de humanização. É preciso acreditar que é possível efetivar práticas pedagógicas de inclusão e diversidade mesmo diante de tantas barreiras que ainda precisam ser superadas. Concluímos afirmando que é preciso lutar por uma transgressão no sistema educacional como um todo; é preciso lutar, enquanto professores e seres humanos em constante construção da própria identidade, por uma escola verdadeiramente inclusiva.

## **Referências**

ANÁPOLIS. *Secretaria de educação/Educação inclusiva*. Disponível em: <http://www.anapolis.go.gov.br/portal/secretarias/educacao/pagina/educacao-inclusiva/> Acesso em: 12/06/2020.

BRASIL, Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília:1996.

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação*, Brasília: 2008.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB nº 02/2001, de 11 de setembro de 2001*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>, acesso em 12 de janeiro de 2020.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 7.611/11, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado*, Brasília: 2011

CARNEIRO, R.U.C. *Formação de professores: da educação especial à inclusiva – alguns apontamentos*. In: ZANIOLO, L.O; DALL’ACQUA, M.J.C. (orgs.). *Inclusão Escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas*. Juiá: Paco Editorial, 2012.

FLEURI, R. M. *Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade*. Rev. Bras. Est. Pedag., Brasília, v. 80, n. 195, p. 277-289, maio/ago. 1999.



FREITAS, C. C. de. (org.) *Razão sensível e complexidade na formação de professores: desafios transdisciplinares*. Anápolis: Editora UEG, 2016.

FURTADO, J. *Docência e alteridade*. Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo: COEB, 2012. <http://juliofurtado.com.br/wp-content/uploads/2016/03/coeb.pdf> Acessado em 15 de janeiro de 2020.

SILVA, Lázara Cristina da; LIMA, Marisa Dias. A formação do aluno com deficiência na educação básica: caminhos para a universidade. in: FIGUEIRAIBORGES, Guilherme; SILVA, Paula J. da; PERES, Thalita F. de Carvalho (orgs). *Formação de professores e demandas educacionais: PNE, Inclusão, Estágio e Pibid*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

LUDKE, M., ANDRÉ, M, E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. *O direito de ser diferente, na escola*. In: RODRIGUES, D. (org.) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MOSÉ, V. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

REIS, Marlene B. de F. *Educação inclusiva: limites e perspectivas*. Goiânia: Deescubra, 2006.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. *Política Pública, Diversidade e Formação Docente: uma interface possível*. 2013. 279f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ, 2013.

REIS, M. B. de F.; LOPES, C. R. Educação e diversidade: uma relação de alteridade nas práticas escolares. In: SUANNO, M. V. R.; LÜDKE, M.;



ANDRÉ, M. E. D. A. (orgs.). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

SANTOS, T. P; REIS, M. B. de F. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva. *Rev. Travessias*, v.10, n. 02, p. 330-344, 2016.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, L. R. S.; REIS, M. B. de F. Educação inclusiva: o desafio da formação de professores. *Revelli – Revista de Educação, Linguagem e Literatura*. v. 3, n. 1, p. 7-17 mar. 2011.

SILVA, M.T; OLIVEIRA, P.S. Análise das práticas colaborativas entre um professor de educação especial e de educação física. In: DENARI, F. E. (org.) *Educação Especial: distintos olhares diferentes escutas*. São Carlos-SP: Pedro e João Editores, 2014.

SKLIAR, C. A identidade que é nossa e a exclusão que é do outro. In: RODRIGUES, D. *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo. Summus Editorial, 2006.



## Specialized Educational Service (AEE): inclusive education for and for diversity

**ABSTRACT:** The article is committed to exposing a case study, having as main reference the experience reports of a teacher from the specialized educational service of an Institution of Early Childhood Education, in the city of Anápolis - GO. The objective is to understand the work and performance of this professional, to know her contributions in the school environment and the collaborative role she plays with other teachers. In this context, a successful practice of inclusion is also shared, to serve as a stimulus to other teachers and education professionals. It is a descriptive qualitative research, which allows to know the reality in a complex and contextualized way. In addition to the empirical research, elucidated by the experience report, the text presents a theoretical contribution that characterizes and validates the practice now reported, having as main references: Mantoan (2003, 2006), Mittler (2007), Reis (2006, 2013), Reis and Lopes (2018), Santos and Reis (2016), Silva and Reis (2011), among others. As a result of this reflection, the emerging need for paradigmatic changes in the educational model is evident, so that inclusion practices are consolidated; and, in this case, the core of this change permeates precepts aimed at continuing teacher education

**KEYWORDS:** Specialized Educational Service. School inclusion Diversity.

### ***Daniela Gonçalves Mendonça NORDONY***

*Mestranda regular no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT/UEG). Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia. Coordenadora da Educação Especial da Rede Municipal de Educação de Silvânia-Go.*

### ***Luciana Ribeiro Alves VIEIRA***

*Mestranda regular no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT/UEG). Pedagoga. Especialista em Educação Infantil. Professora da Rede Municipal de Educação de Anápolis-Go.*

### ***Franciele Virgínia da Silva CARVALHO***

*Mestranda regular no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT/UEG). Pedagoga. Especialista em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos (UFG). Professora da Rede Municipal de Educação de Anápolis-Go. Assessora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.*