

Edwaldo Costa
Suélen Keiko Hara Takahama
(Organizadores)

COMPREENDENDO O PROCESSO DE INCLUSÃO



Edwaldo Costa
Suélen Keiko Hara Takahama
(Organizadores)

COMPREENDENDO O PROCESSO DE INCLUSÃO



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^o Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^o Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^o Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^o Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^o Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^o Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^o Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^o Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^o Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^o Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^o Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Compreendendo o processo de inclusão

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Edwaldo Costa
Suélen Keiko Hara Takahama

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C737 Compreendendo o processo de inclusão / Organizadores
Edwaldo Costa, Suélen Keiko Hara Takahama. – Ponta
Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0085-1

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.851221805>

1. Inclusão. I. Costa, Edwaldo (Organizador). II.
Takahama, Suélen Keiko Hara (Organizadora). III. Título.

CDD 371.9

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Em atenção ao movimento mundial de inclusão, que enfatiza a necessidade de alcançarmos uma educação para todos(as), centrada no respeito e valorização das diferenças, a Atena Editora apresenta o Ebook “Compreendendo o processo de inclusão”, que aborda a concepção de educação inclusiva, constituindo um novo enfoque para a educação especial e trazendo contribuições valiosas para a reflexão sobre a transformação conceitual e prática do sistema educacional. A obra tem como objetivo ampliar e disseminar conhecimentos técnicos e científicos, estimular o intercâmbio de experiências entre os diversos profissionais e pesquisadores que atuam no processo de inclusão educacional e atendimento às necessidades educacionais especiais dos(as) alunos(as). Está organizada em dez capítulos que trazem assuntos como Transtorno do Espectro Autista, Formação do professor do Atendimento Educacional Especializado, Linguagem oral em pessoas com deficiência auditiva, Política de Inclusão, Educação Inclusiva, Extensão Universitária para estudantes com deficiência, Relações Étnico-Raciais na Legislação Brasileira, Inclusão do deficiente congênito no mercado de trabalho, Síndrome de Asperger e Estratégias de ensino da parasitologia para alunos com deficiência, oferecendo aos(as) leitores(as) informações que enriquecem a prática pedagógica.

Pretende-se também propor análises e discussões a partir de diferentes pontos de vista: científico, educacional e social. Assim, não podemos pensar em inclusão sem atingirmos o âmago dos processos exclusionários tão inerentes à vida em sociedade. Reconhecer a exclusão, seja ela de qualquer natureza e tome a forma que tomar, é o primeiro passo para nos movermos em direção à inclusão na sala de aula, na escola, na família, na comunidade ou na sociedade.

Como toda obra coletiva, esta precisa ser lida tendo-se em consideração a diversidade e a riqueza específica de cada contribuição.

Por fim, espera-se que com a composição diversa de autores e autoras, temas, questões, problemas, pontos de vista, perspectivas e olhares, este e-book ofereça uma contribuição plural e significativa.

Edwaldo Costa
Suélen Keiko Hara Takahama

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL (ECG), A AGENDA 2030 E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NAS ESCOLAS REGULARES: UM (NOVO) DIÁLOGO FRENTE AOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Marcela Taís dos Santos Hungaro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8512218051>

CAPÍTULO 2..... 13

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Rita de Cássia Araújo Abrantes dos Anjos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8512218052>

CAPÍTULO 3..... 26

ANÁLISIS DEL LENGUAJE ORAL EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA: FUNDAMENTOS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Guadalupe Esther Gil Chávez

Araceli Contreras Robledo

Martha Mónica Salcedo Camacho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8512218053>

CAPÍTULO 4..... 38

A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR PARA SURDOS E OUVINTES: PRINCIPAIS DESAFIOS

Suélen Keiko Hara Takahama Costa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8512218054>

CAPÍTULO 5..... 50

ABORDAGEM DIAGNÓSTICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REMOVENDO BARREIRAS CRIANDO OPORTUNIDADES

Marcia Aparecida Bento Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8512218055>

CAPÍTULO 6..... 64

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ICSA/ UFPA: RELATO E REFLEXÕES

Rubens da Silva Ferreira

Ana Maria Pires Mendes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8512218056>

CAPÍTULO 7..... 76

DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO DA “EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS” NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Valeska Nogueira de Lima

André Augusto Diniz Lira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8512218057>

CAPÍTULO 8..... 91

REVISÃO DA LEI DAS COTAS COM PROPOSTAS PARA MELHOR INCLUSÃO DO DEFICIENTE CONGENITO NO MERCADO DE TRABALHO

Regiane Borges Benjamim

Genivaldo de Souza Costa

Marcia Vilma Gonçalves de Moraes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8512218058>

CAPÍTULO 9..... 97

SÍNDROME DE ASPERGER E A INCLUSÃO NA SALA DE AULA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Adriana Silveira Monteiro Rodrigues

Claudilene Ferreira de Almeida

Candida Waldira Corrêa

Cristiane Aparecida de Sales

Danielly Gonçalves da Silva Sarturi

Dilma Machado Lima

Edna Alexandre da Costa

Juliana Martins Braga

Miriam Kelen Ribeiro Alves

Raquel Leme Vieira

Selma Ojeda Teixeira

Susimara da Luz Veríssimo Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8512218059>

CAPÍTULO 10..... 109

ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA PARASITOLOGIA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UMA ABORDAGEM ATIVA

Clarissa Nascimento da Silveira Raso

Gerlinda Agate Platais Brasil Teixeira

Patrícia Riddell Millar

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.85122180510>

SOBRE OS ORGANIZADORES 122

ÍNDICE REMISSIVO..... 123

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Data de aceite: 02/05/2022

Data de submissão 08/03/2022

Rita de Cássia Araújo Abrantes dos Anjos

SEDF - Secretaria de Educação do Distrito Federal; Mestre em Educação – UCB Brasília - DF
<http://lattes.cnpq.br/9468102490928871>

RESUMO: Com a expansão da matrícula de alunos público alvo da educação especial na rede regular de ensino, criou-se dispositivos legais para garantir o direito ao acesso e permanência e o sucesso dos alunos nas escolas regulares. As diretrizes nacionais para a educação especial, estabelecidas pelo Ministério da Educação, preveem o atendimento educacional especializado (AEE), oferecido preferencialmente na rede regular de ensino para apoiar esses alunos. A resolução n. 4/2009, estabelece que para atuação no AEE, o professor deve ter uma formação específica para a educação especial. Nesse sentido, esse trabalho teve como objetivo abordar os pressupostos desse atendimento e analisar os aspectos da formação dos profissionais que atuam nesse atendimento, buscando identificar as exigências da formação desse docente de acordo com suas atribuições. Dessa forma, realizou-se pesquisa documental e bibliográfica utilizando como fontes de pesquisa documentos oficiais que tratam do AEE e orientam a formação daquele que nele atua. Foram utilizadas as obras de: MITTLER,

(2003); MAZZOTTA (2011); MANTOAN (2006); CARNEIRO (2008); (MANTOAN; SANTOS, 2010), além destes, buscou-se em teses e dissertações, as possíveis contribuições dessa temática para a formação dos professores do AEE. Concluímos que a formação do professor do AEE, tem se voltado com maior ênfase para a formação continuada desses profissionais e evidência superficialidade. Nesse sentido, reconhecemos ser necessário dar maior importância a formação desse profissional, que deve ser acompanhada de reflexões na prática do cotidiano escolar, superando o caráter pontual do processo de formação na estruturação de processos de formação permanente.

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento Educacional Especializado, formação, professores.

THE TRAINING OF THE TEACHER OF SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE

ABSTRACT: With the expansion of enrollment of student targeting special education in the regular education network, legal provisions were created to guarantee the right to access, permanence and the student's success in regular schools. The national guidelines for special education, established by the Ministry of Education, provide specialized educational services (AEE), preferably offered in the regular school network intending support these students. Resolution nº 4/2009, establishes that to work in the AEE the teacher must have specific training for special education. In that way, the present study aimed to address the assumptions of this service and analyze aspects of the training of professionals

who work in it, seeking to identify the requirements of teacher's training according to their attributions. In this way, documental and bibliographic research was carried out using official documents that deal with the AEE and guide the training of those who work in it as sources of research. The works of: MITTLER, (2003); MAZZOTTA (2011); MANTOAN (2006); CARNEIRO (2008); (MANTOAN; SANTOS, 2010), as well as the theses and dissertations with possible contributions of this theme to the training of AEE teachers. To conclude, the training of the AEE teacher has focused with greater emphasis on the professional's continued training and shows superficiality. For that matter, we recognize that it is necessary to give greater importance to the training of the professional, which must be accompanied by practice's reflections of daily school life, exceeding the punctual nature of the training process in the structuring of ongoing training processes.

KEYWORDS: Specialized Educational Service, training, teachers.

1 | INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu marco de importância fundamental no avanço à uma educação que contemple não apenas uma parte das pessoas, mas a todos, como consta no artigo 205 e como prevê artigo 206 "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1988). Além de estabelecer a educação como obrigatória e gratuita, a lei trouxe legitimação a oferta do AEE, indicando que esse atendimento ocorra preferencialmente na rede regular de ensino.

O Brasil tem se destacado nos últimos anos pelos avanços relacionados à efetivação do direito de todos à educação com a elaboração de documentos normativos que orientam as políticas educacionais para garantia de acesso e permanência na escola dos alunos público-alvo da educação especial. Para incluir, não basta matricular as crianças nas escolas regulares, mas sobretudo deve-se garantir a aprendizagem desses alunos, o que remete à formação dos professores a fim de atuarem de forma inclusiva.

Desde 2008, com o lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a presença desses alunos tem sido ampliada nas escolas regulares e um dos suportes mais relevantes para a sua inclusão é o Atendimento Educacional Especializado que requer dos seus professores uma formação diferenciada.

Desse modo, o presente artigo tem como objetivo abordar os pressupostos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e analisar a importância da formação dos profissionais que atuam nesse atendimento. Considerando a legislação vigente, buscou-se identificar as exigências da formação desse docente e o trabalho educacional consoante com suas atribuições. Para tanto realizou-se pesquisa documental e bibliográfica.

Quanto aos documentos oficiais, selecionamos aqueles que normatizam o AEE e orientam a formação docente. Como aporte teórico foram utilizadas as obras de: MITTLER, (2003); MAZZOTTA (2011); MANTOAN (2006); CARNEIRO (2008), além destes, buscou-se em teses e dissertações, as possíveis contribuições dessa temática para a formação dos

professores do AEE.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O atendimento educacional especializado

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/96, prevê, pela primeira vez, a existência de serviços especializados na escola regular. Seguindo os preceitos apresentados pela CF/88, e incorporando os princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que reforça a educação como um direito de todos, a LDB define a Educação Especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 1996). Assegura ainda currículos, métodos e técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender as suas necessidades.

Desde então, foram elaborados outros dispositivos legais para a garantia desses direitos. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), reafirma o conceito de atendimento educacional especializado, evidenciando que os alunos público-alvo da educação especial (PAEE) têm o direito de frequentar a sala de aula comum e, quando necessário, de receberem o AEE no período inverso ao da escolarização. Essa política contribuiu para o aumento das matrículas desses estudantes em escolas regulares (BRASIL, 2014).

Com o propósito de orientar as escolas na implantação dos novos serviços de Educação especial, a referida Política explicita detalhadamente o Atendimento Educacional Especializado: trata-se um serviço de educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam barreiras para a plena participação dos alunos. Dessa forma, ressalta-se ainda os seus objetivos:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Observamos que tais objetivos estão em consonância com o sentido da educação inclusiva, como um conjunto de processos educacionais decorrente da execução de políticas articuladas impeditivas de qualquer forma de segregação e isolamento (CARNEIRO, 2008). Ampliando esta definição, é preciso compreender, que quando se fala em educação inclusiva, “fala-se em educação além da escolar, ou seja, não se cogita só o ensino, mas de

apoio e suportes, de trabalhos em equipe e de toda uma gama de mudanças institucionais que vão além da organização didática” (CARNEIRO, 2008, p. 67).

Desse modo, o AEE deve ainda se articular com a proposta pedagógica da escola comum, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em sala de aula, de modo que o atendimento deva complementar e/ou suplementar a formação do aluno com vistas à sua autonomia e independência (BRASIL, 2011).

Organizado, então, para suprir as necessidades de acesso ao conhecimento e à participação dos alunos nas escolas comuns, o AEE constitui oferta obrigatória dos sistemas de ensino. É instituído, assim, como apoio nas escolas tanto para os alunos, pais, professores e demais, todavia, necessita articular-se com esses segmentos para promover efetiva inclusão, como podemos observar em suas atribuições:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 3).

Ao analisarmos as atribuições e os objetivos ora citados, constantes das Diretrizes Operacionais para o AEE, Resolução n. 4, de 2009, chama a atenção o caráter multifuncional da atuação e a grande responsabilidade exigida desse profissional que além do atendimento aos alunos, aos professores e as famílias, tem a responsabilidade na articulação com profissionais de outras áreas. Importante destacar que as práticas desenvolvidas pelo AEE não se limitam a um conjunto instrucional de procedimentos, implica também aspectos formativos relacionados à geração de atitudes e valores e demais aspectos relacionais (BATISTA, 2011).

O AEE é um serviço necessariamente respaldado no profissional que o representa, nesse sentido, e com base na multiplicidade de tarefas que ele tem a executar, entendemos que sua formação precisa instrumentalizá-lo para que seja capaz de realizar as várias atividades que requerem conhecimento específico. Assim, identificamos, nos documentos, as definições da formação necessária, trazendo para essa compreensão um pouco dos antecedentes históricos.

2.2 A formação do professor do AEE

Até o início da década de 1990, a formação para trabalhar com alunos com necessidades especiais, era quase exclusiva para aqueles professores que atuavam em escolas especiais ou associações de atendimento específico às pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 2011).

Em 1990, a declaração assinada pelo Brasil, em Jomtien - Declaração Mundial de Educação para Todos, e em 1994, a Declaração de Salamanca, considerada marco importante na consolidação da a educação inclusiva no mundo, fomentaram mudanças nos dispositivos legais brasileiros, que passaram a priorizar o direito de acesso à escola regular, e a influenciar o modo como se pensava a formação de professores até aquele momento, ainda que de forma tímida.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEM nº 9.394/1996) tornou-se necessário a preparação de todos os professores para se trabalhar com a diversidade, pois passou-se a exigir a formação adequada para todos os professores de classes regulares ou especiais determinando que os sistemas de ensino deverão assegurar, como podemos observar no art. 59:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

Outros documentos mostram-se relevantes, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 1/2002), estas, definem que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O que nos conduz a questão como essas definições estão ocorrendo na prática dos cursos de formação.

Em 2002, a Lei nº 10.436/02, apresenta a Língua Brasileira de Sinais – Libras, é definida como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores, determinação que ainda não se concretizou amplamente no currículo desses cursos.

Em 2007, o PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação, é lançado tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior. Esses documentos, nacionais e internacionais, alicerçaram a construção da política educacional de inclusão.

No documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) identificamos que

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial. (BRASIL, 2008, p. 13).

A Resolução n. 4 de 2009, no artigo 12, estabelece que “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial” (BRASIL, 2009). Ambos documentos não sugerem uma formação inicial específica, nem mencionam qual o curso abrange o conhecimento necessário ao professor do AEE, mas fica esclarecido nas orientações da política, que a formação desse professor terá, de agora em diante, um caráter interdisciplinar e interativo.

Embora o Decreto 6.571/2008 foi incorporado pelo Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011) que passou a dispor sobre a Educação Especial e o AEE, este define que as ações de apoio técnico e financeiro devem contemplar a formação continuada de professores, incluindo o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão. Além da formação de educadores, o referido decreto prevê a formação de gestores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva.

A Lei nº13.146/2015 (LBI), trata em seu capítulo IV, do direito à educação, determinando aos diferentes cursos de formação inicial e continuada:

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio. (BRASIL, 2015)

Assim, a formação dos professores para o AEE, parece ocorrer durante a implantação do serviço. São os professores cuja preparação acontece por meio da formação continuada, ou seja, aquele professor que tem formação inicial para docência e um curso de formação continuada em AEE pode atuar na sala de recursos multifuncionais. Ressalta-se, a existência de cursos de atendimento educacional especializado na modalidade EaD, por instituições privadas que ministram cursos de formação, capacitação e aperfeiçoamento na área da Educação.

Entretanto, como afirmavam Mantoan e Santos (2010), muitos cursos de formação de professores, não tem acompanhado os progressos da tecnologia, o perfil da sociedade atual e seus novos marcos teóricos metodológicos. De acordo com as autoras, poucos cursos de formação de professores romperam com modelos baseados na transmissão de

conhecimentos, nos estudos dos fundamentos da psicologia, da sociologia e de outras disciplinas distanciadas das questões que estão presentes no cotidiano escolar, segundo elas, os professores conhecem muito superficialmente o que os aguarda nas escolas.

Essa realidade parece ser agravada com a oferta de cursos na modalidade a distância que tem aumentado a cada ano. Por exemplo, de acordo com o Censo da Educação Superior, em 2016, mais da metade dos alunos da pedagogia frequentam cursos EaD, nas instituições privadas (52%). A formação oferecida aos professores dos anos iniciais da educação básica nos anos 2000, foi feita majoritariamente por meio de instituições privadas e pelo ensino a distância. Nos anos mais recentes, isso está se expandindo entre as licenciaturas das áreas específicas.

Para Gatti, Barreto, André e Almeida (2019) isso é preocupante, pois as relações mais diretas com escolas, crianças e adolescentes, gestores e educadores, e, o acompanhamento de estágios, tornam-se, no mínimo, complicados. De acordo com os referidos autores, o impacto dessas novas abordagens nas redes de ensino precisa ser considerado.

Destacamos que, na perspectiva da educação aberta às diferenças e do ensino inclusivo a formação dos professores, deve construída no interior das escolas, continuamente, à medida que os problemas de aprendizagem dos alunos com e sem deficiência aparecem e considerando-se concomitantemente o ensino ministrado, suas deficiências, inadequações (MANTOAN, 2011).

Nesse sentido, concordamos que muito poderia ser evitado se os professores tivessem uma formação direcionada para o estudo dos problemas dos alunos e para a investigação de suas causas, “se pudessem vivenciar espaços escolares contextualizados em projetos colaborativos de aprendizagem, nos quais aspectos práticos e teóricos se entrelaçam na construção do conhecimento pedagógico” (MANTOAN; SANTOS, 2010, p. 18).

Por isso lembramos que educação inclusiva prevê não só a reestruturação das escolas e das práticas pedagógicas para apoiar os alunos público alvo da educação especial, mas compreende um processo de reforma e de reestruturação das instituições formadoras, o que inclui o currículo, a avaliação, os registros, os relatórios, as decisões tomadas, a pedagogia e as práticas de sala de aula (MITTLER, 2003).

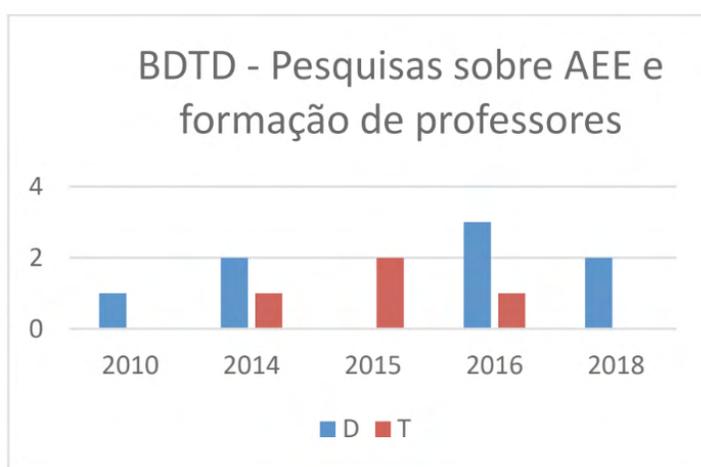
3 | METODOLOGIA E ANÁLISE DE RESULTADOS

Foram utilizados procedimentos metodológicos de pesquisa bibliográfica, e documental. De acordo com Gil (2010), a pesquisa documental é utilizada em praticamente todas as ciências sociais, valendo-se de toda sorte de documentos. Segundo o autor, mediante a consulta a documentos, torna-se possível obter diversas informações como estrutura, organização, descrições de funções, cargos e outras, que auxiliarão na

identificação de informações relevantes para o estudo.

Assim sendo, a pesquisa documental neste trabalho baseou-se em documentos que se referem ao Atendimento Educacional Especializado, especialmente, os que fundamentam a implementação e o funcionamento do AEE, bem como, aqueles que tratam da formação para a atuação neste serviço. A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio da revisão de literatura que contempla autores que investigam a temática.

Fez-se um levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD, buscando as pesquisas registradas sobre a formação dos professores para atuarem no AEE sem delimitar o período para pesquisa, cujos títulos tivessem os descritores: atendimento educacional especializado, formação e professores. Foram apresentados doze trabalhos entre teses e dissertações, entre 2010 e 2018.



Fonte: Elaboração da autora

Queiroz Junior (2010), realizou pesquisa sobre a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado, com o objetivo de identificar as necessidades formativas apontadas por professores especializados em deficiência intelectual. O estudo considerou que os professores apontaram diferentes necessidades formativas, relacionadas tanto às questões não contempladas em sua formação inicial quanto às mudanças no contexto educacional. Concluiu que as propostas desenvolvidas pela Secretaria de Educação do município estudado ao longo dos cinco anos pesquisados, por diferentes razões, não se configuraram numa linha formativa que auxiliasse os professores na organização e estruturação do serviço no município.

Silva (2014a) em seu estudo sobre a formação dos professores de atendimento educacional especializado de Goiás, concluiu que no estado pesquisado exige-se formação em nível superior para atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais, entretanto, nem

sempre essa formação serve como parâmetro para ingresso no atendimento educacional especializado, mostrando que muitos professores que trabalham na área não possuem formação específica. A autora destacou que a formação inicial foi considerada deficitária e insuficiente, mas constatou que a pesquisa colaborativa é uma possibilidade que pode contribuir significativamente para a melhoria de sua prática pedagógica.

Outro autor nesse mesmo ano (SILVA, 2014b) investigou a formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas. Sua pesquisa evidenciou que há necessidade de formação inicial/continuada para professores do AEE das escolas indígenas, conforme os preceitos da escola diferenciada, específica, bi/multilíngue, comunitária e intercultural.

Já a tese de Ropoli (2014) avaliou a contribuição do curso de especialização lato sensu de Formação de Professores para o AEE, analisou a metodologia de Aprendizagem Colaborativa em Rede (ACR) e concluiu que a oferta do curso na modalidade a distância, utilizando esta metodologia, reforçou a necessidade da interação do professor da classe comum e do professor de AEE, possibilitando desenvolver trabalhos colaborativos garantindo a interação entre todos os envolvidos.

Uma das pesquisas, (CALDA 2015), ao analisar como a tecnologia computacional é utilizada no AEE e os desafios na sua formação, concluiu que poucos professores que atuam nas SRM tiveram uma formação que possibilitasse a aplicação das tecnologias computacionais em sua mediação pedagógica. Sem essa familiaridade com os recursos computacionais, os professores acabam sentindo-se inseguros para utilizá-los, deixando de potencializar, pela via desses recursos, os processos de ensino aprendizagem do aluno com deficiência.

O estudo de Rabelo (2016) estudo evidenciou que a análise e elaboração de casos de ensino na formação dos professores do AEE, demandou que as professoras utilizassem conhecimentos teóricos, práticos e conteúdos de documentos legais, atendendo a um conjunto de necessidades formativas do grupo de professoras, o que possibilitou subsidiar uma atuação mais qualificada.

Viera (2016) ressalta, para que um curso semipresencial oferecido a docentes de AEE possa efetivamente colaborar com sua (auto) formação continuada e permanente é imprescindível ao proponente levar em conta as diferentes realidades sócio-históricoculturais que permeiam os contextos educacionais.

Damasceno (2016) por sua vez, ao investigar a formação continuada dos professores do AEE da prefeitura municipal de Fortaleza, analisou a contribuição da formação para a prática pedagógica inclusiva dos docentes, constatando que esta, avança ao incentivar nos professores do AEE o perfil de um trabalho pedagógico como facilitador da inclusão e agregador da comunidade escolar para o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Contudo, como desafio dessa formação apontou-se a ausência de momentos de formação no contexto do trabalho.

Analisando o processo de formação continuada de professores do AEE para alunos surdos, Paixão (2016), constatou fragilidades em relação a sistematicidade e continuidade das formações, mostrando a necessidade de transformação da prática dos docentes, destacando ser fundamental uma formação e acompanhamento sistemático dos professores, a fim de que se sintam apoiados na busca de um atendimento que contemple os desafios da educação inclusiva para surdos.

Essa necessidade de acompanhamento sistemático da formação dos professores do AEE, também foi identificada no estudo realizado por Lima (2018), analisando a política de formação continuada de professores do AEE, no Curso de Formação Continuada de Professores do AEE, no município de Campina Grande verificou-se que, na prática, esta formação assinalou para uma perspectiva fragmentada, com formações pontuais de temas específicos voltados aos estudos das deficiências, apontando, assim, para a perspectiva permanente nessa formação.

Além de o aspecto já mencionado que giram em torno da formação dos professores do AEE, há ainda a escassez do oferecimento de cursos de formação continuada pelos Governos Federal e estaduais, como constatou a pesquisa de Borges (2018), sua pesquisa apontou que a maioria desses cursos foram oferecidos por empresas formadoras, compondo cargas horárias mínimas, dificultando o aprofundamento de metodologias para a aplicabilidade dos atendimentos nas salas de recursos multifuncionais.

Os trabalhos encontrados indicaram que as pesquisas em torno da formação do professor do AEE, tem se voltado com maior ênfase para a formação continuada desses profissionais e apontam que assim como ocorre com os outros professores (MANTOAN; SANTOS, 2010) a formação evidencia superficialidade. Três estudos (ROPOLI, 2014; SILVA, 2014; RABELO, 2016) apontaram que o viés colaborativo na formação pode subsidiar uma atuação mais qualificada, uma vez que estratégias de aprendizagem colaborativa contribuem para socializar os conhecimentos e experiências, incentivam leituras, pesquisas, soluções, recursos, parcerias nas resoluções de problemas, promovendo a interação entre os envolvidos.

As pesquisas em torno da formação do professor do AEE, tem se voltado com maior ênfase para a formação continuada desses profissionais e apontam que assim como ocorre com os outros professores (MANTOAN; SANTOS, 2010) a formação evidencia superficialidade e reforçam a necessidade da realização de mais pesquisas para se compreender melhor os aspectos da formação dos professores do AEE, bem como seus limites, desafios e a identificação de experiências exitosas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, o AEE se respalda no profissional que o representa, dessa forma, verificamos que a atuação do professor especialista para além do atendimento ao aluno,

requer uma articulação com outros segmentos da comunidade escolar, como a família e professores do ensino comum, além de outros profissionais fora da escola, além disso, suas atribuições envolvem uma multiplicidade de atividades para as quais sua formação precisa ser profunda o suficiente para que ele possa contribuir com uma educação cada vez mais inclusiva.

Apesar dos avanços na legislação que incentivaram a expansão das matrículas desses estudantes na rede regular de ensino, há ainda desafios no que diz respeito à formação dos professores e ao acesso qualificado do ensino, estudos apontam insuficiência na formação desse professor.

Nesse sentido, é necessário dar maior importância a formação desse profissional, que deve ser acompanhada de reflexões do cotidiano escolar. Uma formação que contemple os desafios da educação inclusiva, que incentive os professores ou futuros professores do AEE a fazer o relacionamento entre a teoria e a prática, considerando os diferentes contextos e realidades, que se busque respostas aos desafios diários por meio do estudo e da reflexão na prática para que de fato possam apoiar a inclusão educacional dos estudantes público alvo da educação especial.

Ressaltamos também que essa formação promova o diálogo dos futuros professores com os professores mais experientes do AEE, superando o caráter pontual e fragmentado do processo formativo na construção de processos de formação permanente. Para tanto é importante que haja investimento e acompanhamento sistemático na formação desses professores.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Cláudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.17, p.59-76, Edição Especial, mai ago, 2011.

BORGES, Angelita Salomão Muzeti. **A educação inclusiva e a formação dos professores do atendimento educacional especializado**: análise em uma rede municipal no interior de Minas Gerais. Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Universidade Estadual Paulista. FRANCA. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 2 nov 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva**. Brasília, DF, MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo escolar da Educação Básica**: notas estatísticas, 2014. Brasília; MEC, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/205855325/lei-13146-15>. Acesso em 04 out 2019.

CALDAS, Wagner Kirmse. **Tecnologia assistiva e computacional**: contribuições para o atendimento educacional especializado e desafios na formação de professores. Tese. Doutorado em Educação. Universidade federal do Espírito Santo. 2015.

CARNEIRO, Moaci Alves. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DASMASCENO, Fabíola Camurça Janebro. **Política de educação especial**: formação continuada dos professores do atendimento educacional especializado (AEE) da prefeitura municipal de Fortaleza. Mestrado em Planejamento de Políticas Públicas. Universidade Estadual do Ceará. 2016.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação** /– Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5 ed. São Paulo, Atlas, 2010.

LIMA, Maria das Graças de. **A formação continuada de professores do atendimento educacional especializado (AEE) em Campina Grand/PB**: o antes, o durante e o depois de uma intervenção pedagógica. Mestrado. Educação. Universidade Federal da Paraíba. 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/Unicamp. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/a-educacao-especial-no-brasil-da-exclusao-a-inclusao-escolar/> 2011. Acesso em 10/02/2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. SANTOS, Maria Terezinha dos. **Atendimento Educacional Especializado**: políticas públicas e gestão nos municípios. São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: contextos sociais. Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003

PAIXÃO, Elaine Cristina. **Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos em São Bernardo do Campo**. Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo. 2016.

QUEIROZ JUNIOR, Edilson de. **Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado**: desafios e perspectivas. Dissertação. Mestrado. Faculdade de educação da Universidade de São Paulo. 2010.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado**. Tese. Doutorado em educação. Universidade Federal de São Carlos. 2016.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **Formação de professores em atendimento educacional especializado (AEE): aspectos políticos, tecnológicos e metodológicos de um curso de formação de professores na modalidade a distância.** Tese. Doutorado Educação Universidade Estadual de Campinas. 2014.

SILVA, Márcia Rodrigues da. **A formação dos professores de atendimento educacional especializado de Goiás.** Dissertação. Mestrado. Universidade Federal de Goiás. 2014a.

SILVA, João Henrique da. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas** – Dourados-MS: UFGD. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Grande Dourados. 2014b.

VIEIRA, Andréa Hayasaki. **Formação de professores de atendimento educacional especializado: experiência de um curso semipresencial.** Dissertação de Mestrado em Ensino na Educação Básica. Universidade Federal de Goiás. 2016.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abandono escolar precoce 51

Acessibilidade 15, 16, 17, 18, 43, 44, 47, 48, 64, 65, 69, 70, 73, 106, 110

Acessibilidade e diversidade 64, 65, 69, 70, 73

AEE 4, 6, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25

Agenda 2030 1, 3, 6, 9, 10, 11

Alunos 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 24, 38, 39, 40, 42, 44, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 71, 72, 86, 87, 88, 97, 98, 103, 105, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121

Aprendizado 6, 52, 69, 72, 88, 99, 100, 101, 102, 110, 111, 116, 117, 118, 119

Aprendizagem 3, 6, 9, 10, 12, 14, 15, 19, 21, 22, 38, 39, 41, 44, 45, 47, 48, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 87, 98, 99, 103, 107, 109, 117, 118, 119, 120

Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Belém (APAE) 71

Atendimento educacional especializado 5, 6, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 44, 104, 107

Atividades lúdicas 109, 120

Autismo 3, 6, 11, 12, 98, 99, 100, 102, 103, 107, 108, 113

Auxiliares auditivos 28, 29

Avaliação diagnóstica 50, 51, 55

C

Capacidades intelectuais 55

Cidadania 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 43, 47, 67, 72, 82, 86, 88, 89, 105, 110

Cidadania global 1, 2, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 12

Comportamento adaptativo 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63

Conteúdos curriculares 43, 52

D

Deficiência 5, 6, 7, 12, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 39, 40, 41, 42, 44, 46, 48, 50, 51, 52, 53, 64, 65, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 91, 92, 93, 94, 96, 98, 100, 104, 106, 109, 110, 111, 117, 118, 119, 120, 121

Deficientes adquiridos 91, 93, 95

Deficientes congênitos 91, 92, 93, 94, 95, 96

Diálogo 1, 23, 50, 51, 90

Discapacidade auditiva 26, 27, 28, 29, 34, 35, 36

Diversidade 2, 3, 9, 17, 24, 44, 46, 47, 64, 65, 69, 70, 73, 76, 78, 82, 83, 87, 90

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 56, 65, 66, 67, 68, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 94, 97, 98, 99, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 116, 118, 119, 120, 121, 122

Educação das relações étnico-raciais 76, 78, 88, 89

Educação especial 1, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 38, 39, 40, 42, 56, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 120, 121, 122

Educação inclusiva 3, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 40, 44, 47, 50, 51, 77, 98, 104, 105, 106, 107, 111, 116, 119, 121

Ensino de Ciências 50, 109, 117, 119, 120, 121

Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira 88, 89

Escola 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 23, 38, 39, 41, 45, 47, 48, 51, 53, 54, 55, 56, 62, 66, 74, 76, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 98, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 113, 120

Escolas regulares 1, 3, 4, 10, 13, 14, 15, 44

Espaço universitário 64, 65, 69, 70, 73

Estatuto da pessoa com deficiência 24, 68, 74, 119

Estudantes 2, 3, 4, 9, 10, 12, 15, 17, 18, 23, 39, 46, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 102, 109, 111, 117, 118, 119, 120, 121

Exclusão escolar 47

F

Formação 7, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 65, 67, 70, 71, 76, 77, 81, 83, 85, 86, 87, 88, 98, 99, 105, 120

G

Global 1, 2, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 121

I

Implante coclear 29, 32

Inclusão 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 14, 16, 17, 21, 23, 24, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 68, 71, 72, 74, 76, 78, 80, 83, 91, 95, 97, 98, 99, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 116, 119, 120, 121

Inclusão ao mercado de trabalho 95

Inclusión 26, 27, 32, 33, 34, 35, 36, 37

Instituto de Ciências Sociais Aplicadas 64, 65, 69

Integração 17, 40, 68, 89, 102, 118, 120, 122

Intérprete de LIBRAS 39, 42

Intervenção educativa 99, 119, 120

L

Lei das cotas 91, 94, 95, 96

Lei do Ventre Livre 79

Lenguaje oral 26, 27, 29, 34, 35

LIBRAS 17, 18, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 118, 122

N

Na perspectiva da educação inclusiva 14, 15, 17, 18, 50, 106, 107

Negro no espaço escolar 78, 80, 82, 83

O

Ouvintes 38, 42, 44, 45

P

Perspectiva da educação inclusiva 14, 15, 17, 18, 50, 106, 107

Pessoa com deficiência 5, 6, 24, 40, 64, 68, 74, 91, 94, 96, 110, 119

Política nacional de educação especial 12, 14, 15, 17, 23, 106

Políticas educacionais inclusivas 1, 10

Políticas públicas educacionais 1, 4, 12

Procesos cognitivos 26

Processo de inclusão 41, 83, 105

Professores 4, 7, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 38, 39, 43, 47, 62, 65, 67, 68, 69, 71, 77, 78, 82, 86, 87, 89, 98, 102, 105, 116, 117, 118, 119

Programas de ensino 52

Projeto de extensão 64, 65, 68, 69, 73

Próteses auditivas 29

R

Reabilitados 91, 93, 94, 95

Redemocratização 66, 82, 105

Relações étnico-raciais 76, 77, 78, 83, 84, 86, 88, 89

S

Sala de aula 8, 10, 15, 16, 19, 39, 45, 65, 71, 88, 97, 98, 99, 102, 104, 116, 117, 119

Síndrome de Asperger 97, 98, 99, 100, 103, 106, 108

T

TEA 1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 120

Terapia auditiva-oral 34

Terapia auditiva verbal 26

Transtorno do espectro autista 1, 4, 7, 9, 11, 120

U

Unesco 1, 2, 3, 8, 9, 10, 12, 15, 24, 32, 90

Universidade Federal do Pará 64, 65, 75

V

Vulnerabilidade socioeconômica 64, 69

🌐 www.atenaeditora.com.br
✉ contato@atenaeditora.com.br
📷 @atenaeditora
📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

COMPREENDENDO O PROCESSO DE INCLUSÃO



🌐 www.atenaeditora.com.br
✉ contato@atenaeditora.com.br
📷 @atenaeditora
📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

COMPREENDENDO O PROCESSO DE INCLUSÃO

