



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

ISRAEL DIAS DA SILVA FILHO

A FORMAÇÃO DOCENTE
E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

JOÃO PESSOA

2022

ISRAEL DIAS DA SILVA FILHO

A FORMAÇÃO DOCENTE
E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

Trabalho acadêmico de conclusão de curso apresentado ao Curso de Pedagogia como requisito parcial à obtenção do grau de licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Orientadora: Profa. Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues, PhD.

JOÃO PESSOA

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586f Silva Filho, Israel Dias da.

A formação docente e o atendimento educacional
especializado - AEE / Israel Dias da Silva Filho. -
João Pessoa, 2022.

49f. : il.

Orientação: Janine Marta Coelho Rodrigues.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Inclusão. 2. Formação docente. 3. Atendimento
educacional especializado. I. Rodrigues, Janine Marta
Coelho. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37(043.2)

ISRAEL DIAS DA SILVA FILHO
A FORMAÇÃO DOCENTE
E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

Trabalho acadêmico de conclusão de curso
apresentado ao Curso de Pedagogia como
requisito parcial à obtenção do grau de
licenciado em Pedagogia pela Universidade
Federal da Paraíba – UFPB.

Aprovado: 15 de dezembro 2022

BANCA EXAMINADORA

Janine Marta Coelho Rodrigues
Profa. Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues/PhD – UFPB
Orientadora

Izaura M. A. Silva
Profa. Dra. Izaura Maria de Andrade da Silva – UFPB
Membro Titular

Magno Alexon Bezerra Seabra
Prof. Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra
Membro Titular

JOÃO PESSOA

2022

Dedico esse trabalho ao público-alvo da Educação Especial, que no cotidiano da escola tem me proporcionado novas aprendizagens e oportunizado rever minhas práticas e me tornar mais humanizado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Força Incrível pelo dom da vida, tão precioso em tempos difíceis. Aos meus familiares pelas vivências e aprendizagens. Aos discentes e docentes do Curso de Pedagogia pela troca de saberes. Aos docentes do Atendimento Educacional Especializado do Município de João Pessoa/PB pela experiência e vivências compartilhadas. O meu carinho, minha admiração e o meu muito obrigado à todos e todas que fazem parte da Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação, do Departamento de Ensino Fundamental e da Divisão de Educação Especial da Secretaria de Educação e Cultura. Enfim, a todos que de alguma forma contribuíram para que esse trabalho se materializasse.

"É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática".

Paulo Freire

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figuras 1 – Dimensões dos sujeitos escolares.....	18
Figuras 2 – Temática da Formação	34
Figuras 3 – Plataforma Mentimeter	35

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução das Matrículas SEDEC/JP.....	36
Gráfico 2 – Total do Público-alvo SEDEC/JP	36
Gráfico 3 – Total do Público-alvo/Anos Finais SEDEC/JP	37

RESUMO

Esta pesquisa, aborda a temática da Formação Docente e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) considerando o cenário atual marcadamente excludente. Para os objetivos deste trabalho, focamos investigar a formação docente frente a diversidade, buscando entender o fenômeno da exclusão, bem como seu contra ponto, a inclusão que ocorre com o público-alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva no cotidiano da escola através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), desvelando o caráter contraditório das interações humanas frente as políticas educacionais que garantem uma Educação Inclusiva, equânime e de qualidade para todos. Metodologicamente a pesquisa se caracteriza como um trabalho de caráter exploratório, segundo as fontes de informação é do tipo bibliográfica, na perspectiva de autores como: Moraes e Novas (2010); Duran (2009); Vigotsky (1931/2012); Bassedas (1996); Beuclair (2009); Maturama e Varela (2001); Freire (1967); Lanna Júnior (2010); Oliveira (2022) e Mendes (2015). A perspectiva teórica realizou uma tessitura contextualizada de reflexões e diálogos com os marcos legais das políticas educacionais inclusivas (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990; BRASIL, 1994; BRASIL, 2001; BRASIL, 2011; BRASIL, 2015). Os resultados apontaram que a formação inicial e continuada dos docentes e de todos os profissionais que atuam no cotidiano da escola na perspectiva inclusiva deve ser contemplada, planejada e organizada visando construir ações que favoreça o trabalho colaborativo no intuito de promover a inclusão de todos os educandos presente na escola, inclusive o público-alvo da Educação Especial.

Palavras-chave: Inclusão. Formação Docente. Atendimento Educacional Especializado.

SUMMARY

This research addresses the theme of Teacher Training and Specialized Educational Assistance (AEE) considering the current scenario that is markedly exclusionary. For the purposes of this work, we focus on investigating teacher training in the face of diversity, seeking to understand the phenomenon of exclusion, as well as its counterpoint, the inclusion that occurs with the target audience of Special Education in the inclusive perspective in the daily life of the school through the Attendance Specialized Educational System (AEE), revealing the contradictory character of human interactions in the face of educational policies that guarantee an Inclusive, equal quality Education for all. Methodologically, the research is characterized as an exploratory work, according to the sources of information it is of the bibliographic type, from the perspective of authors such as: Moraes e Novas (2010); Duran (2009); Vigostsky (1931/2012); Bassedas (1996); Beuclair (2009); Maturama and Varela (2001); Freire (1967); Lanna Junior (2010); Oliveira (2022) and Mendes (2015). The theoretical perspective carried out a contextualized texture of reflections and dialogues with the legal frameworks of inclusive educational policies (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990; BRASIL, 1994; BRASIL, 2001; BRASIL, 2011; BRASIL, 2015). The results showed that the initial and continued training of teachers and all professionals who work in the daily life of the school from an inclusive perspective must be contemplated, planned and organized in order to build actions that favor collaborative work in order to promote the inclusion of all students. present in the school, including the target audience of Special Education.

Keywords: Inclusion. Teacher Training. Specialized Educational Service.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. A FORMAÇÃO DOCENTE NA ATUALIDADE.....	14
2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	22
2.1 O Sujeito com deficiência é constructo do seu tempo	22
2.2 A Educação Especial e a inclusão	28
2.3 O Atendimento Educacional Especializado (AEE).....	30
3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	32
3.1 Experiência de formação continuada na Rede Municipal de Ensino/João Pessoa/PB..	33
CONCLUSÕES	39
REFERÊNCIAS	
ANEXOS	

1 INTRODUÇÃO

A realidade nos desafia constantemente, a ampliarmos nossa visão de mundo. Mundo que se desenha excludente, em relação aos grupos minoritários presentes em nossa sociedade. Nesse sentido, o fenômeno da exclusão tem se tornado um dos desafios que se apresenta complexo, multifacetado e que se esconde por trás de uma teia de condicionamentos, causas e consequências.

A nível global, nunca foi tão evidente que a exclusão social pode atingir a todos, seja pela estrutura econômica atual que gera o desemprego, seja pela discriminação étnica, de gênero, da mulher, dos velhos ou das pessoas com deficiência.

Esta pesquisa, aborda a temática da Formação docente e o Atendimento educacional especializado (AEE) considerando o cenário atual marcadamente excludente. Para os objetivos deste trabalho, focamos investigar a formação docente frente a diversidade e o atendimento educacional especializado, buscando entender o fenômeno da exclusão, bem como seu contra ponto, a inclusão que ocorre com o público-alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva no cotidiano da escola através do AEE, desvelando o caráter contraditório das interações humanas frente as políticas educacionais que garantem uma Educação Inclusiva, equânime e de qualidade para todos.

A pesquisa se caracteriza como um trabalho de caráter exploratório, que buscou desenvolver e esclarecer ideias, com o objetivo de oferecer uma visão ampla, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado, oferecendo dados elementares que darão suporte para futuros estudos mais aprofundados sobre o tema, tendo em vista o objeto de estudo – A Formação Docente e o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Segundo as fontes de informação é do tipo bibliográfica, na perspectiva de autores e marcos legais como: Moraes e Novas (2010); Duran (2009); Vigostsky (1931/2012); Bassedas (1996); Beuclair (2009); Maturama e Varela (2001); Freire (1967); Lanna Júnior (2010); Oliveira (2022) e Mendes (2015). A perspectiva teórica realizou uma tessitura contextualizada de reflexões e diálogos com os marcos legais das políticas educacionais inclusivas (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990; BRASIL, 1994; BRASIL, 2001; BRASIL, 2011; BRASIL, 2015) que orientam e propõe uma mudança de paradigma no enfrentamento

da atualidade que se desenha complexa onde o processo de inclusão é parte de nossa tarefa em nosso tempo.

Para atingirmos o objetivo de nosso trabalho, a peça monográfica está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, iniciamos nossa pesquisa refletindo sobre os desafios da atualidade e a importância da formação docente frente a diversidade diante de um contexto cada vez mais complexo que exige mudança de paradigma e posição política em defesa do respeito a diversidade sem perder de vista o que temos em comum.

No segundo capítulo ampliaremos a nossa discussão sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Abordando, o sujeito com deficiência, que na história é constructo de seu tempo. Apresentando, algumas referências à indivíduos que apareciam na condição de deficiente, sejam de natureza física, motora, intelectual ou sensorial, na Antiguidade e a atual concepção de “deficiência” presente nos marcos legais, fruto dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, somado as declarações e leis que o Brasil é signatário, que asseguram a Educação Especial na perspectiva inclusiva através do atendimento educacional especializado (AEE).

No terceiro capítulo apresentamos a metodologia utilizada, bem como, um relato de experiência de formação docente da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa/PB, onde realizamos um diálogo com professores(as) dos Anos Finais do Ensino Fundamental, inicialmente trazendo, dados do público alvo da Educação Especial presente nas escolas e refletimos sobre a importância e elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) de forma colaborativa para que os educandos com deficiência tenha garantido, o acesso e a permanência na escola.

Ao término desse trabalho os resultados apontaram que a formação inicial e continuada dos docentes e de todos os profissionais que atuam no cotidiano da escola na perspectiva inclusiva deve ser contemplada, planejada e organizada visando construir ações que favoreça o trabalho colaborativo no intuito de promover a inclusão de todos os educandos presente na escola, inclusive o público-alvo da Educação Especial.

Na próxima sessão seguem os referenciais teóricos que nortearam a nossa pesquisa.

1 A FORMAÇÃO DOCENTE NA ATUALIDADE

A sociedade atual é marcada pelo aprofundamento da desigualdade social que implica o fenômeno da exclusão pautada por questões étnicas, de gênero, do idoso e das pessoas com deficiências, como também, de grupos minoritários que não dispõem das mesmas condições econômicas, culturais ou biotípicas.

Paralelo a essa realidade, outro fenômeno se desenha, a inclusão social que exige de todos uma mudança de paradigma para enfrentamento das desigualdades que afeta a todos no acesso aos bens e serviços garantidos em nossa Constituição. A Constituição Cidadã em seu art 3º, inciso IV, garante a promoção do bem estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Ao refletirmos sobre essas questões que envolvem o tema inclusão/exclusão social, percebemos a centralidade existente dessa temática nos debates políticos educacionais.

A preocupação com o tema inclusão/exclusão social tem estado no centro dos debates políticos educacionais com vistas, entre outras coisas, a propor uma escola capaz de incluir todos, independentemente de suas singularidades, sejam elas físicas, sociais, cognitivas, psicológicas, culturais. [...] a política de Estado para a inclusão tem levado os governos e as instituições sociais a adotarem como princípio o direito à igualdade e à diferença, cujo objetivo seria construir políticas sociais mais inclusivas. (SANTOS, 2010, p. 29)

A questão da inclusão, nos desafia a pensar a tensão que tem provocado as discussões sobre os termos diferença e igualdade na educação, sobretudo no cotidiano da escola. Portanto, é nesse cenário que a formação docente é de extrema importância para entendermos as implicações que surgem quando estamos diante da valorização das diferenças em oposição ao ideal humanista de igualdade universal.

De que diferenças estamos falando ou qual a igualdade que estamos visualizando? Se reconhecermos que nossa existência, é um fenômeno que está em constante transformação, a partir da ação humana gerando uma realidade cada vez mais complexa que a nossa visão isolada não dar conta para alcançar o entendimento e conhecimento necessário para lidarmos com o binômio exclusão/inclusão.

Nos estudos de Candau (2008) a autora aponta inquietações referente à articulação entre igualdade e diferença no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas, que supõe o reconhecimento e a valorização das

diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos/as. Dialoga sobre a importância da reconstrução do que consideramos “comum” a todos e todas, para que seja garantido aos diferentes sujeitos socioculturais, o reconhecimento e assegure, portanto, que a igualdade apareça nas diferenças que são assumidas como referência comum, rompendo, dessa forma, com o caráter monocultural da cultura escolar.

De acordo com Moraes e Navas (2010) estamos vivendo em um mundo duvidoso, complexo e múltiplo. Um mundo controverso, contraditório, incoerente, injusto e problemático com demandas de todos os tipos. Tendo em vista, que os problemas e necessidades somadas ao nosso modo de vida e ao paradigma positivista civilizatório que sustentamos continuam colocando em perigo nossa própria sobrevivência.

Enquanto ser humano possuímos um corpo, um psiquismo e uma capacidade racional para refletir e sermos capazes de realizarmos escolhas sobre a vida, sobre nós e os outros. Em relação a esses aspectos somos todos iguais, mas diferentes, devido a nossa identidade, as nossas características étnicas, nossa forma de ver e interpretar a nós mesmos, os outros e o mundo.

Somos seres em contínua transformação, em processo de contínuas mudanças estruturais, mudanças essas que acontecem mesmo quando o sujeito aparentemente está em repouso. Apresentamos, na verdade, que somos, seres incompletos, inacabados, em constante processo de construção, de autoconstrução, de reconstrução, mesmo não possuindo consciência desse processo.

O padrão da vida se manifesta complexo, em rede, portanto exige de cada docente, um olhar novo para compreender os desafios impostos em cada contexto onde se encontram inseridos. Para Boff (2004, p. 9): “A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam”. Neste sentido, para compreender a nós mesmos, os outros e a vida em sua totalidade se faz necessário conhecer o lugar social de quem olha.

Este pensamento é importante, principalmente quando necessitamos nos tempos atuais, de entender como o sujeito vive, com quem convive, que experiências possui, qual sua profissão, em que trabalha, que desejos alimenta em relação à vida e que tipo de esperança o anima diante da realidade vivida. Realidade vivida que implica um tipo de “consciência” construída em seu cotidiano.

A vida cotidiana envolve a totalidade da prática humana, incluindo tanto a atividade objetiva do homem, transformadora da natureza e do mundo social, quanto a formação da subjetividade humana; todos os momentos do homem, todos os seus tipos de ação, reflexão e sentimentos, que se originam no trabalho, fazem parte da práxis. (Duran, 2009, p. 33)

Conhecer o cotidiano se faz necessário, porque, sendo conhecido, é possível conquistá-lo e planejar ações que permitam transformá-lo. Precisamos assumir a realidade como uma totalidade concreta questionando a fragmentação do conhecimento para a construção de um entendimento integrado das práticas sociais e simbólicas de um determinado sistema social.

O papel da escola e do corpo docente, bem como, as relações e interrelações constituídas com a comunidade escolar, principalmente com os educandos e familiares em seu cotidiano implica uma práxis que oportunize a apropriação da cultura e dos conhecimentos historicamente construídos, bem como, desenvolver o sujeito, não só na dimensão cognitiva, mas também, social, afetiva e moral. (VYGOTSKY, 1931/2012).

Concordamos com Vygotsky, tendo em vista, que o sujeito, possui outras dimensões e precisam ser valoradas. O sujeito, família, escola e sociedade são sistemas que estão presente em um sistema mais complexo, a vida. Em nosso cotidiano, o fenômeno educativo, principalmente, nos espaços formais está diretamente interligado com esses sistemas que se retroalimentam constantemente através do meio que se movimentam os sujeitos envolvidos com a educação. Compreende-se por meio, os espaços que determinam o “movimentar” dos sujeitos envolvidos nos diversos sistemas por onde interage.

Rosnay (apud BASSEDAS et al., 1996, p.8) define um sistema como um conjunto de elementos em interação dinâmica e organizados em função de uma finalidade. O indivíduo está imerso em uma realidade onde coexistem diversos sistemas, cada um com suas regras, estrutura e ideologia. Este modelo sistêmico amplia nosso conceito de aprendizagem, pois se dá de forma relacional e interdependente. Pensamos que a realidade interfere sobremaneira no universo das pessoas com deficiência.

Todos os sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem são responsáveis pelos resultados das aprendizagens e ensinagens. É preciso que se veja, tanto o educando quanto o professor, às famílias de ambos, a escola, o próprio

contexto social, como todos os envolvidos neste processo, como co-responsáveis pela aquisição do aprender.

Como professores(as), atuamos a partir do nosso referencial teórico, da nossa visão de realidade, de nossos instrumentos, do contexto que observamos, das informações que obtemos dele e das interrelações existentes entre os espaços pelo os quais nos relacionamos durante toda vida.

Para Beauclair (2009, p. 22) “Nossa atualidade nos desafia a superação de uma visão restrita de vida, mundo e aprendizagem”. Portanto, enquanto perspectiva de formação docente, qual a visão que temos sobre a vida, o mundo e aprendizagem diante da diversidade presente na escola? Estamos preparados para os desafios impostos pela diversidade humana que implica o desenvolvimento da autonomia e reconhecimento da alteridade do outro?

A formação continuada proposta aos professores(as) contemplam que tipo de visão de mundo? Diante do exposto, é pertinente, entender que precisamos compreender que não basta apenas instrução ou comandos vindos de fora, mas uma proposta que desenvolva a nossa autonomia com o meio em que nos encontramos inseridos, seja na família, na escola, na sala de aula, ou qualquer outro espaço em que realizamos nossas interrelações, enquanto seres vivos.

A autonomia dos seres vivos é uma alternativa à posição representacionista. Por serem autônomos, eles não podem se limitar a receber passivamente informações e comandos vindos de fora. Não ‘funcionam’ unicamente segundo instruções externas. Conclui-se, então, que se os considerarmos isoladamente eles são autônomos. Mas, se os virmos em seu relacionamento com o meio, torna-se claro que dependem de recursos externos para viver. Desse modo, autonomia e dependência deixam de ser opostos inconciliáveis: uma complementa a outra. Uma constrói a outra e por ela é construída, numa dinâmica circular. (MATURANA; VARELA, 2001, p.14)

Os sujeitos escolares, enquanto seres biológicos, psicológicos e sociais são considerados centralidade da prática educativa no fenômeno da educação, que influenciam e são influenciados. Ambos, enquanto sujeitos sociais possuem um relacionamento que implica a posição de educador e educando.

De acordo com Moraes (2008): O indivíduo como unidade social contém dentro de si, a própria sociedade que se manifesta nos arquétipos, na cultura, nas linguagens e nos valores representativos onde se encontra inserido.

Tal processo é profundamente marcado na relação do sujeito que aprende com o sujeito que ensina, ambos, sujeitos multidimensionais envolvidos com o

processo de ensino aprendizagem exige da formação docente conhecer as distintas dimensões que os constituem em sociedade.

“[...] o educador, como o sociólogo, tem necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa, as alturas e profundidades da vida humana e da vida social não devem estender-se além do seu raio visual, ele deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber, além do aparente e efêmero [...]” (MANIFESTO, 2006, p. 188 apud SOUSA, 2021, p. 525)

As relações que estabelecemos é que definem a educação como uma prática social, realmente particular e própria. A intencionalidade educativa no sentido do processo educacional vivido, articulado aos professores, a escola, a sociedade e aos outros sujeitos educativos, precisa estar baseada nas dimensões dos sujeitos escolares que estão inseridos em um contexto mais amplo, na sociedade.

Figura 1 – Dimensões dos Sujeitos Escolares



Trabalhar na formação docente essas dimensões é pensar a educação para o futuro de forma integral que se retroalimenta constantemente na construção e reconstrução de saberes. Portanto, possibilitando, desenvolver ações educativas com práticas pedagógicas diferenciadas associadas ao respeito às diferenças visando a humanização do ser humano, bem como, o respeito à dignidade, à autonomia de cada

um no intuito de educar numa perspectiva de formação de sujeitos criativos, independentes, solidários e construtores de sua própria história.

Para Paulo Freire (1967), a ação educativa não é neutra, educar é uma ação, sobretudo dialética que envolve ensinar e aprender, de forma reflexiva e exigente. O processo de ensinar deve ser uma ação consciente, que contemple a busca da coerência entre o que se fala e o que se faz, a partir da dialogicidade democrática, como exigência epistemológica necessária à mudança de vida das pessoas e de seus contextos.

Embora, Paulo Freire não se refira exatamente a Educação Especial, suas ideias se referem a educação dos sujeitos sociais, dos quais, sem dúvida, os educandos com deficiência fazem parte. O pensamento freiriano concebe o ser humano como um ser aberto e sua existência dinâmica, questionando toda postura que o inferioriza e o domine. Traz para o centro da educação a dialogicidade. A dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade. Paulo Freire trata o diálogo como um fenômeno humano onde a palavra ao ser pronunciada transforma o mundo. O diálogo entre os seres humanos é uma característica essencial entre os que acreditam que o mundo pode ser transformado.

Uma educação focada na dialogicidade, fundamentada no diálogo deve se realizar a partir da humildade, do encontro e da solidariedade conduzindo o ser humano a ser mais. O diálogo é a ação pedagógica por excelência que conduz todo o processo educativo, que elabora a partir do cotidiano dos professores(as) e dos educandos o seu universo temático ou temas geradores. Ambos transitando da consciência ingênua para a crítica em busca de uma educação como prática para a liberdade.

Esse modelo teórico de Paulo Freire que teve como base a reflexão na prática educativa popular, nos desafia a pensar a noção de ensinar a partir do conhecimento do educando, a importância do contexto, quando nos propõe, a mediação do ensino a partir das palavras e temas geradores e a educação como ato de conhecimento e transformação social e política.

Nesse caminho, Freire apresenta duas concepções de educação: a bancária e a problematizadora. Na primeira, o docente é o sujeito do processo e o educando apenas é conduzido a memorizar conteúdos, sem significado para eles, reduzidos em depósitos, pois não existe criatividade, troca de experiências ou qualquer possibilidade de transformação.

A crítica feita a essa concepção por Freire, é que o educando é visto como patológico e doente, um sujeito que precisa de ajustamento. Freire, afirma que na educação bancária, toda a sua metodologia é baseada no controle para que o educando não tenha o direito de pensar verdadeiramente e expressar através do diálogo sua palavra.

Na concepção de educação problematizadora o docente precisa refazer sua prática, mediando o processo educativo para que o educando possa se tornar um investigador crítico, ambos são sujeitos do processo, a visão individualista e a falsa consciência de mundo é superada pela dialogicidade.

Nesta busca por maior compreensão da formação docente, considerando o que discutimos até o momento. É de suma relevância, focar nos processos de formação inicial e continuada, as dimensões do saber (conhecer, fazer, conviver, ser). Para a partir dessas dimensões enfrentar a crise externa e interna que estamos enfrentado a nível local e global colocando a educação como mediadora dos problemas e responsável pela aprendizagem e o ensino da condição humana.

Estamos diante de uma crise que é, ao mesmo tempo, externa e interna. Externa enquanto afeta as condições materiais de nossa existência e a vida do planeta e interna porque se relaciona estreitamente com nossa natureza humana e nossa forma de construir conhecimento e sentido. É a educação como facilitadora e promotora do desenvolvimento da consciência, da vontade, da compreensão e do compromisso, como dimensões estratégicas da aprendizagem e do ensino da condição humana. (BATALLOSO, 2012, p. 149)

Precisamos de uma formação que proporcione uma educação concebida, entendida e desenvolvida como responsabilidade social, que seja capaz de responder sensatamente aos desafios e demandas existenciais do tempo de agora, desenvolvendo, por sua vez, todas as dimensões da pessoa humana. Dimensões ameaçadas pelos desafios e demandas presentes no mundo, de forma global, através do paradigma hegemônico do projeto neoliberal.

A estratégia neoliberal com sua visão hegemônica não se preocupa apenas em influenciar o campo da educação, mas atualmente é espaço privilegiado que tem servido como técnica de governo, regulação e controle social. Nas palavras de Silva (2015, p. 13): “O projeto neoconservador e neoliberal envolve, centralmente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político, o cultural e o social.

Evidentemente, estamos todos afetados, inclusive na nossa formação docente. Situação que nos desafia a pensar, se estamos a serviço de uma educação dialógica, emancipadora como orientada por Paulo Freire, ou compartilhando com a racionalidade neoliberal que luta para retirar a educação institucionalizada da esfera pública para condicioná-la as regras do mercado e do controle para o consumo, reduzindo a educação a concepção bancária.

Nessa perspectiva, à docência cada vez mais sofre profundas mudanças de padronização, resultando em perda de autonomia no seu trabalho cotidiano. A ação docente na prática entra em contradição com a teoria desconsiderando a construção do trabalho docente que é construído política e socialmente quando por meio do sistema neoliberal apenas reforça a formação técnica e através dos seus mecanismos, impõe sua visão hegemônica desfavorecendo a reflexão social, cultural e política nas escolas.

De acordo com Paulo Freire, os aspectos técnicos e políticos são indissociáveis, jamais se desvinculam. Portanto, as grandes mudanças no campo socioeconômico e político, quanto na cultura, na ciência e na tecnologia, são fatos que evidenciam a crise profunda de concepções e paradigmas. Dessa maneira, influenciando a nossa prática educativa no fenômeno da educação. Por não conhecermos em que condições e particularidades se faz essa prática social, caímos no erro em diminuí-la.

Ao lado desse processo de uma educação voltada para o mercado e consumo e da perda de autonomia docente se encontram sujeitos e grupos minoritários historicamente excluídos da escola, começa então a surgir o preconceito. Isto posto, uma das maiores demandas da área de educação na atualidade, sem dúvida, é de compreender as temáticas que estão vinculadas a uma proposta de educação inclusiva movimento filosófico e político mundial que surgiu em favor do acesso à educação, a participação em atividades planejadas pela escola e, principalmente, a garantia do aprendizado e enfrentamento do preconceito e da intolerância.

Nesse caso, estão inseridas também as temáticas sobre a inclusão escolar, bandeira adotada pelo movimento para expor o processo de escolarização de sujeitos que fazem parte do chamado público-alvo da Educação Especial, nas escolas regulares, nas salas comuns de ensino.

Considerando a necessidade de conhecermos a realidade desses sujeitos que historicamente foram excluídos de alguma forma na Antiguidade criando

representações e justificativas que se transformaram em verdades naturalizadas. Apresentamos na pesquisa, alguns aportes teóricos sobre a deficiência no tempo e na história considerando o sujeito com deficiência constructo do seu tempo.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPETIVA INCLUSIVA

2.1 O sujeito com deficiência é constructo do seu tempo

O homem é um ser histórico, visto que suas ações e pensamentos mudam com o tempo à medida que enfrenta os problemas não só da vida coletiva, como também da experiência pessoal. Nesse processo, modifica também a maneira de pensar, agir e sentir, de modo que nunca permanece o mesmo ao fim de uma atividade, qualquer que seja ela. Segundo Carlos (2016, p. 3) “[...] o cotidiano e a história se tornaram um celeiro de experiências de todos os tipos.”

A sujeição do homem as condições materiais de sua existência e a necessidade de possuir vigor físico, para a caça, coleta ou defesa de sua tribo exigiram experiências que deram um fim fatídico à grande parcela de pessoas com deficiência.

Com base nos estudos de Moisés (2019) no início civilizatório, nos tempos que os humanos dependiam unicamente da caça e da coleta, a indiferença ou extinção eram habituais, em razão da existência de fatores que poderiam pôr fim ou causar grave prejuízo ao todo do grupo ou tribo. As pessoas enfermas por motivos de doenças ou por alguma lesão em virtude de caça ou da guerra, deveriam serem submetidas ao abandono ou sacrifício em favor da manutenção do coletivo.

Partindo do entendimento que o sujeito é constructo do seu tempo, verificamos que na Antiguidade Clássica, no cenário das pólis gregas Atenas e Esparta, em seguida em Roma, é que identificamos os primeiros registros oficiais ocidentais que referenciam a presença de sujeitos com deficiência.

Com base em Berthier (1984) apud Nascimento (2006) na antiguidade, os espartanos condenavam a criança surda, retardada ou deformada ao asfixiamento, degolamento ou eram jogadas precipício abaixo para as ondas do mar. Na visão espartana poupar uma criança que não servia aos ideais bélicos e esportivos da nação, seria uma traição.

Atenas, por se destacar em sua política, já apresentava por meio das leis, o auxílio à sobrevivência do deficiente, mas o apoio só ocorria ao cidadão ateniense, cidadão homem, proprietário de terras, com seus direitos políticos. Por outro lado,

escravos, mulheres, artesãos e outros indivíduos livres, eram excluídos por não serem atenienses.

Em Roma, a pessoa com deficiência era sinônimo de imperfeição. Por esse motivo era atirada no rio Tíber. Strobel (2009) salienta que, em Roma, não perdoavam os surdos porque achavam que eram pessoas castigadas ou enfeitiçadas, a questão era resolvida por abandono ou com a eliminação física – jogavam os surdos no rio Tíber. Só se salvavam aqueles que do rio conseguiam sobreviver, ou aqueles cujos pais os escondiam, mas era muito raro – e também faziam os surdos de escravos obrigando-os a passar toda a vida dentro do moinho de trigo empurrando a manivela.

Os estudos de Santiago (2009) sobre a pessoa com deficiência no Egito Antigo corrobora com importantes fontes de informação sobre a civilização egípcia encontradas em papiros produzidos durante diversas dinastias que apontam uma fonte de conhecimento sobre as deficiências.

Na verdade, não só através dos papiros, mas da arte egípcia que retratam a presença de certo grupo de deficiente que não foi sacrificado, nem abandonado a própria sorte. Casos de nanismo e diversos registros de cegos e deficientes físicos seguido de alguns surdos que eram adorados como semi-deuses sendo temidos e respeitados por mediar a comunicação entre os deuses e os Faraós eram comuns na sociedade egípcia.

No entanto, é preciso ressaltar que esses deficientes no tempo do Egito, faziam parte de uma origem social que garantiam sua proteção. Presente entre os nobres ou sacerdotes, recebiam tratamento justo. Se, pertencente, a grupos menos favorecidos, eram expostos ao abandono e a exclusão como ocorria em Atenas. A situação se agravava quando eram escravos, a deficiência lhe era atribuída como punição.

Encontramos registros de pessoas com deficiência mencionados na Bíblia no Velho Testamento, quando Deus exorta a Moisés. “E disse-lhe o Senhor: quem fez a boca do homem? Ou quem fez o mudo, ou o surdo, ou que vê, ou o cego? Não sou eu, o Senhor?” (Êxodo 4:11). “Não amaldiçoarás ao surdo... mas terá temor do teu Deus. Eu sou o Senhor” LEVÍTICO 19:14 (STROBEL, 2009, p. 17).

Strobel (2009) afirma que os surdos não podiam ouvir e nem compreender o que acontecia a sua volta, pois a língua de sinais naquela época era desconhecida pela maioria das pessoas, ou somente usada pelos surdos, por isso Deus lhe deu a ordem para não amaldiçoar o surdo. Por que? Pela dificuldade de comunicação.

Uma outra passagem, registrada nos Evangelhos, fala de um surdo que Jesus pois a mão sobre ele e o curou. “E trouxeram-lhe um surdo, que falava dificilmente: e rogaram-lhe que pusesse a mão sobre ele. E tirando-o à parte de entre multidão, meteu-lhe os dedos nos ouvidos; e, cuspendo, tocou-lhe na língua. E levantando os olhos ao céu, suspirou e disse: Efatá; isto é, Abre-te. E logo se abriram os seus ouvidos, e a prisão da língua se desfez, e falava perfeitamente. E ordenou-lhes que a ninguém o dissessem; mas, quanto mais lhes proibia, tanto mais o divulgavam. E admirando-se sobremaneira, diziam: Tudo faz bem: faz ouvir os surdos e falar os mudos (MARCOS, 7: 31-37).

Segundo Ceccim (1997) apud Rosa (2010) com a difusão do Cristianismo foi possível atribuir aos deficientes a existência de uma alma porque até então, aquele com deficiência não era considerado com alma ou uma pessoa. Para Ceccim, é sobretudo na Idade média que se tornaram pessoas e passaram ser conhecidos como filhos de Deus a partir de uma visão com base na caridade seguida do desprezo.

Quem liderou essa nova concepção foram as reformas eclesiais conjuntamente com as transformações ocorridas na organização social, a partir do modo de produção.

Os deficientes eram desprezados sobre o pretexto que as mãos de Deus cuidariam dos infortunados e entregues às instituições religiosas da Igreja, sobretudo aos Conventos que por sua sorte eram explorados ou cuidados sobre a convicção de estar expiando os seus pecados.

O Cristianismo ao determinar os valores morais, éticos e religiosos da sociedade nessa época, começou a modificar a relação das pessoas com deficiência que foram vistas como seres humanos. Por outro lado, dependendo do contexto, também eram consideradas anjos celestiais ou representantes do demônio.

Em razão de serem consideradas por alguns anjos e por outros demônios, no século XV, os sujeitos que apresentavam deficiência física ou mental foram perseguidos pela Inquisição da Igreja Católica, juntamente com aqueles que eram considerados homossexuais, videntes, bruxas ou feiticeiras.

As representações sociais dos sujeitos com deficiência foram construídas ao longo da história e cada civilização dava o tratamento de acordo com justificativas e conhecimentos que ao longo do tempo se transformaram em verdades naturalizadas e fundamentadas em conceitos binários até hoje presentes em nossa sociedade.

Na medida que avançamos na ciência, com o tempo, ressignificamos os estigmas criados na história a partir de denominações que desde sempre são modificadas, nos próprios dispositivos legais que foram ou são utilizadas em nossos documentos oficiais. Todos esses sujeitos históricos foram de alguma forma excluídos na história através do ponto de vista da discriminação.

No século XX aparece a palavra *deficiente* e tantas outras que referem-se ao roteiro da discriminação como atípico, isolado, débil, retardado e retraído. Todas essas palavras que utilizamos são discriminatórias para alimentar a nossa necessidade de uma lógica binária que reconhece o típico, o integrado, o forte, o inteligente e comunicativo em nome de um padrão desejável que servirá de referencial e de modelo entre aqueles ditos “anormais” e aqueles ditos “normais”.

Na busca da superação pelo padrão ou modelo estabelecido entre os que são considerados “anormais” e “normais” a luta pelos direitos das pessoas com deficiência, teve início em nosso país na década de 70. O enfrentamento e o engajamento, somado a militância do movimento intitulado “NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS” foi um marco decisivo para que a história das pessoas com deficiência fosse construída, no sentido de romper com o desprezo e desrespeito quanto aos seus direitos.

Ao se organizarem enquanto movimento social, buscaram novas denominações sobre a deficiência para se contrapor aos termos mais comuns utilizados, como: “inválidos”, “incapazes”, “aleijados” e “defeituosos” valorando a percepção dessas pessoas como um fardo social, inútil, sem valor algum.

A primeira denominação adotada com o início do movimento social das pessoas com deficiência foi a expressão “pessoas deficientes” (1970/1980), a inclusão do substantivo “pessoa” era a forma adotada para evitar a “coisificação”, e ao mesmo tempo se contrapondo, contra à inferiorização e desvalorização associado aos termos já citados anteriormente.

Posteriormente, o movimento adotou o termo “pessoas portadora de deficiência” focando o detalhe da deficiência existente na pessoa. Expressão adotada em nossa Constituição Cidadã de 1988 e nos documentos oficiais. Outros termos foram utilizados, como “pessoas com necessidades especiais” e “portadores de necessidades especiais”, ambos criticados pela militância por entender que na luta política, não se busca ser “especial”, mas cidadão, que implica a luta por inclusão e equiparação de direitos (LANNA JÚNIOR, 2010).

Em relação à educação, foi sendo constituído ao longo dos anos, com base nos educandos com necessidades especiais que são contemplados desde os nossos primeiros documentos de políticas educacionais orientadas particularmente para a Educação Especial a inclusão daqueles que foram excluídos da escola.

Desde as primeiras Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1961 e 1971, esse público, nomeado à época, de “excepcionais”, passou a ser reconhecido. Em razão das leis, as pessoas com Transtorno Global de Desenvolvimento, foram contemplados na primeira Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, como “portadores de condutas típicas” somado ao Decreto n. 3.298 de 1999 que regulamentou a Lei n. 7.853, de 1989 definindo inicialmente deficiência em seu art.30, como: “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”.

O conceito abordado no recorte citado, enfatiza apenas a condição orgânica, estabelecendo apenas as categorias físicas, sensoriais e mentais. Com efeito, essas categorias sofreram mudanças em nossa legislação que ao longo do tempo incluiu outros sujeitos com características e demandas específicas.

“[...] atualmente, o conceito de deficiência presente na LBI tem sido cada vez mais compreendido em função de barreiras impostas pelos ambientes às pessoas que possuem limitações físicas, sensoriais e cognitivo-intelectuais. Essa concepção indica, de maneira enfática, que a partir do momento que o ambiente favorece a eliminação dessas barreiras, promovendo a acessibilidade em nível de comunicação, de mobilidade, dentre outras, a existência dessa deficiência não impede que o sujeito realize as atividades de rotina, possibilitando participar ativamente da sociedade em que vive”. (OLIVEIRA, 2022, p. 27)

Para entendermos esses sujeitos, se faz necessário uma análise histórica na busca por significados, origem e suas implicações no contexto atual, bem como, se faz necessário demarcar o conceito de pessoa com deficiência tendo em vista, a utilização ainda presente de várias expressões direcionadas aos sujeitos com a condição de deficiente de natureza diversas.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), promulgada em 2015, em seu art. 2, em articulação com o Decreto 6.949/2009, conceitua pessoa com deficiência, aquela que possui “impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua

participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

De forma geral mesmo com os marcos legais atuais, a perspectiva sobre o fenômeno da deficiência, ainda hoje é compreendida com racionalidade binária, os sujeitos são classificados como incapazes ou excepcionais, retardados ou superdotados, ou ainda como sujeitos que motivam o entendimento de caridade e/ou castigo divino. Mas, quem são os educandos do público-alvo da Educação Especial (PAEE)?

Considerando que a inclusão rompe com os paradigmas que alimentam a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de educandos e a seleção daqueles que estão hábitos a participarem das escolas, e ao mesmo tempo rompe com a lógica daqueles que produzem, a oposição de educandos normais e especiais, daqueles que decidem quem fica e quem sai, quem é incluído ou excluído dos espaços escolares, o público-alvo da educação especial, certamente não são aqueles classificados, ou que se encontram isolados por aqueles que determinam os atributos e que definem os espaços desse público.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), publicada em 2008, o público-alvo são os educandos com deficiência (intelectual, visual, auditiva, física e múltipla), com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e educandos com altas habilidades/superdotação. Atualmente esses são os sujeitos considerados público-alvo da educação especial (PAEE) na política nacional em vigor.

Poderíamos falar de inúmeras contradições em relação ao público-alvo determinado pelas políticas públicas de educação especial, tendo em vista que outros educandos que fazem parte da diversidade da escola não são contemplados nesse público. Recentemente com a Lei 14.254/21 de 30 de novembro de 2021, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com Dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem coloca em questionamento a identificação da Educação Especial.

A expressão adotada contemporaneamente para designar esse grupo social, em oposição à expressão “pessoa portadora” é a expressão “pessoa com deficiência para demonstrar que a deficiência faz parte do corpo e ao mesmo tempo para humanizar a denominação. Ser “pessoa com deficiência”, é sobretudo, ser pessoa

humana. É também, uma forma de diminuir a discriminação e o preconceito causados pela deficiência.

A escola historicamente foi formada por uma visão de educação que delimitou a escolarização para um grupo de privilegiados, alimentando uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da hegemonia da classe dominante gerando a partir do processo de democratização da educação o paradoxo exclusão/inclusão, quando os sistemas de ensino universalizaram o acesso, mas paralelo ao acesso, indivíduos e grupos que estão fora dos padrões homogeneizadores, foram excluídos, por isso, a Educação Especial na perspectiva inclusiva se tornou um novo paradigma na educação.

2.2 Educação Especial e inclusão escolar

O advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, impulsionou a perspectiva da inclusão no mundo consolidando à nível mundial, no século XX, os movimentos sociais na luta contra todas as formas de discriminação, incluindo as pessoas com deficiência. Esse movimento questionou às práticas de categorização e segregação dos educandos conduzidos para espaços especiais e os modelos homogêneos de ensino e aprendizagem, geradores de exclusão.

A tendência mundial que consolidou a perspectiva da educação inclusiva no mundo, tem como marco inicial a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien (1990) seguido da Declaração de Salamanca (1994) que através do seu documento forneceu diretrizes para a elaboração e reformas de políticas e de sistemas educacionais que atendessem as demandas do movimento social de inclusão.

Ambos documentos, juntamente com a Convenção dos Direitos da Criança (1988) são considerados marcos que asseguram a inclusão social.

A convenção de Guatemala – Organização dos Estados Americanos OEA/1999 em que o Brasil se tornou signatário através do Decreto 3.956/2001 em seu Art, II, afirma como objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade.

A convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência assinados em Nova Iorque (2007) que sintetiza a luta do paradigma da inclusão, foram reconhecidos pelo governo brasileiro em 2008, e publicados no Diário Oficial da União,

no dia 25 de agosto de 2009. Desde então, comungando com o objetivo da convenção, que é promover, proteger e assegurar o acesso pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência e promover o respeito a sua dignidade, ao longo dos anos, diversas políticas públicas no Brasil, foram implementadas visando a inclusão social nas áreas da educação, saúde, assistência social, trabalho e renda.

Na área da educação, foram implantados mecanismos para a garantia das pessoas com deficiência à educação inclusiva. Publicada em 2008, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva é implantada pelo Ministério da Educação (MEC), estabelecendo um novo paradigma teórico e organizacional na educação brasileira. Uma vez que, definiu a educação especial como modalidade de ensino não substitutiva à escolarização, bem como, a definição de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à formação dos educandos e o público-alvo dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Na perspectiva da educação inclusiva, cabe destacar que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008)

É preciso ressaltar que o direito à educação, é assegurado pelo Art. 205 da CF, como um direito de todos, sem discriminação, em igualdade de oportunidades e em seu Art. 208, inciso III – assegura a garantia do atendimento educacional especializado. Neste contexto, se inclui o direito ao público-alvo da educação especial na escola comum que através do seu Projeto Político Pedagógico (PPP) pode se direcionar para uma proposta de educação inclusiva.

A obrigatoriedade legal do PPP está expresso na LDBEN – Lei nº. 9.394/96 que, em seu Art. 12, define, entre as atribuições de uma escola, a tarefa de “[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Partindo desse entendimento, ela

precisa fundamentalmente saber quais os objetivos a serem atingidos em relação a inclusão que não é um processo fácil, tendo em vista, que para incluir é preciso desconstruir teorias e práticas que, até então, estão presente no cotidiano da escola.

Segundo Medel (2008) O PPP é construído na força expansiva da diversidade cultural dos membros da comunidade escolar juntamente com suas visões de mundo, raças, etnias, histórias de vida e, também, da necessidade de construção da identidade da escola, que será refletida no projeto.

O PPP representa de forma sistematizada, a identidade da escola. Deve ocorrer por meio de ações planejadas e sistemáticas para que práticas fragmentadas e improvisadas sejam evitadas. Daí a concepção do PPP como o elemento que será responsável pela sistematização do trabalho que a escola desenvolve para que as mudanças ocorram e se façam necessárias, a atualização de novos conceitos e práticas pedagógicas e educacionais favoráveis à inclusão.

Nesse caso, as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para O Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, publicada pela Secretaria de Educação Especial – MEC (2009), o PPP da escola deve contemplar o Atendimento Educacional Especializado como uma das dimensões da escola inclusiva.

2.3O Atendimento Educacional Especializado (AEE)

De acordo com Mendes et all (2015), a escolarização do público-alvo da Educação especial ainda continua fragilizada. Apesar dessa realidade, foi publicado o Decreto nº. 7.611/2011, que dispõe sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no intuito de contribuir para melhorar a qualidade de apoio necessário a qualidade de educação do público-alvo da Educação Especial (PAEE).

O AEE é definido como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado de forma complementar e suplementar à formação dos educandos (BRASIL, 2011). Oferecido preferencialmente, em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), no contra-turno escolar dos educandos, com a responsabilidade de um profissional docente que possua formação inicial em um curso de licenciatura ou pós-graduação na área de Educação Especial.

São atribuições do profissional docente do AEE: Desenvolver atividades do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos educandos, como: ensino de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para os educandos com deficiência auditiva e surdez; ensino de informática acessível, ensino do sistema Braille, ensino do uso do soroban; ensino das técnicas para a orientação e mobilidade; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; atividades de vida autônoma e social; atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e atividades para o desenvolvimento das funções superiores (BRASIL, 2010).

Refletindo sobre a concepção inclusiva, as ações do docente do AEE não pode ocorrer de forma isolada, sem a participação de outros profissionais da escola, em particular, o docente da sala regular. Ambos os profissionais precisam se articularem visando o ensino e aprendizagem de todos, conforme orientam as dimensões instituídas nos documentos oficiais. A articulação precisa ser efetivada pela inserção do AEE na proposta do PPP da escola para que as iniciativas conjuntas possam contemplar o educando, que é uma pessoa, com sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças.

Retomando Mendes et al (2015), em pesquisa realizada, em relação ao AEE, os autores apontam algumas considerações em relação a formação inicial e continuada dos docentes que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais em diferentes Municípios brasileiros (56,65% eram do Sudeste; 15,88%, do Nordeste; 10,51%, do Sul; 8,79%, do Norte; e 8,15%, do Centro-Oeste). A pesquisa realizada, apontou que grande parte dos entrevistados consideram que sua formação inicial, não contemplam os subsídios teóricos e metodológicos para o trabalho cotidiano com os educandos público-alvo da Educação Especial. Até mesmo os que tinham formação específica na área.

Dada a complexidade da atuação, eles apontaram também como queixa, a falta de formação para os docentes da sala regular, que no processo de formação dos cursos de graduação, não constroem conhecimento em relação as pessoas com deficiência. Embora, sua oferta seja obrigatória e recomendada pela portaria nº. 1793/1994 para os cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas.

Com base no exposto, a formação inicial do docente ainda não atende às demandas da escola e dos sujeitos da Educação Especial, nem quando se considera

professores em princípio, “especializados”, nem na formação de docentes da sala regular.

Outro aspecto evidenciado na pesquisa, é o distanciamento da formação continuada oferecida pelos programas de formação. Para os docentes atuantes. A formação normalmente se dar na base teórica, responsabilizando os docentes na articulação da teoria e prática no cotidiano da SRM.

Uma questão relevante expressa na pesquisa é que a formação continuada esteja atenta às diferentes etapas do profissional da SRM, somada a abordagens práticas a partir de diálogos que promovam a troca de práticas e experiências pedagógicas com outros docentes que atuam no AEE, objetivando um ambiente favorável à colaboração.

Embora se reconheça a importância da formação para uma atuação docente numa perspectiva inclusiva, muitas são as fragilidades que envolvem os processos formativos, tanto em relação a formação inicial, como no que se refere a formação continuada dos docentes presentes na escola. Tais ideias, convergem as necessidades de formação geral do professor como recomenda e, é consenso entre os estudiosos, que a formação inicial e continuada da docência, favoreça a reflexão crítica de suas práticas e a (re)construção permanente de sua identidade pessoal, investindo na pessoa e nas suas experiências (NÓVOA, 1995).

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A pesquisa se caracteriza como um trabalho de caráter exploratório, que buscou desenvolver e esclarecer ideias, com o objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado. Reconhecida como pesquisa de base, pois oferece dados elementares que darão suporte para futuros estudos mais aprofundados sobre o tema, tendo em vista o objeto de estudo – A Formação Docente e o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Segundo as fontes de informação é do tipo bibliográfica, na perspectiva de autores e marcos legais que orientam e propõe uma mudança de paradigma no enfrentamento da atualidade que se desenha complexa onde o processo de inclusão é parte de nossa tarefa em nosso tempo. Tempo de inclusão em contraponto a exclusão presente nas escolas, exigindo da docência em seu cotidiano, reinventar práticas e mentalidades.

Para Alves (1992) é na etapa de revisão da literatura que o investigador deve atentar para pesquisas significativas de impacto na área a ser estudada apontando a necessidade da postura crítica. Dessa maneira Flick (2009) aponta como ponto de partida o conhecimento teórico da literatura aprofundado, em seguida, a formulação das hipóteses e a seleção dos objetivos partindo de uma temática relevante. Ele ressalta a importância de uma questão de pesquisa bem formulada, clara e aberta a modificações durante o desenvolver do estudo, seguindo com a definição do campo de estudo, a amostragem e os recursos disponíveis.

Complementando o processo de investigação e operacionalização da pesquisa, Minayo (2012) indica que a partir do problema a ser investigado (objeto de estudo), o pesquisador deve proceder a uma ampla pesquisa bibliográfica visando construir seu marco teórico expressando suas próprias ideias, hipóteses e reflexões críticas.

De acordo com Gamboa (2007, p. 45) “[...], o conhecimento é a soma da relação entre o sujeito cognoscente e um objeto a ser conhecido”. Por meio desta pesquisa, poder-se-á identificar quais são as contribuições para uma formação docente crítica, humanizadora e emancipatória e sua contribuição teórica e prática para o Atendimento Educacional Especializado no cotidiano da escola.

3.1 Experiência de formação continuada na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa/PB

A Secretaria de Educação e Cultura através da Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação, o Departamento de Ensino Fundamental e Divisão da Educação Especial realizou no ano letivo 2022 uma semana formativa com os docentes de disciplinas dos Anos Finais do Ensino Fundamental objetivando descrever as principais dificuldades pedagógicas encontradas no processo de ensino e aprendizagem relacionadas aos(as) educandos público-alvo da Educação Especial, bem como, os dados quantitativos relacionados a evolução de matrícula dos(as) educandos (as) público alvo da Educação Especial na rede municipal de João Pessoa e os principais marcos legais relacionados ao planejamento de estratégias didático-metodológicas de atividades adaptadas para os(as) educandos(as) e às principais estratégias didático-metodológicas.

A formação foi direcionada pela temática organizada por uma equipe docente atuante no Atendimento Educacional Especializado – AEE. O tema, *Educação Especial na perspectiva da inclusão: um olhar para todos/as e para cada um/a*, onde foi discutido inicialmente os objetivos e a pauta de trabalho focando as boas vindas, uma dinâmica quebra-gelo, a reflexão sobre os desafios e dificuldades para incluir a todos/as e cada um/a, o público-alvo da Educação Especial e o planejamento e elaboração do Plano Educacional Individualizado – PEI.

Figura 2 – Temática da Formação



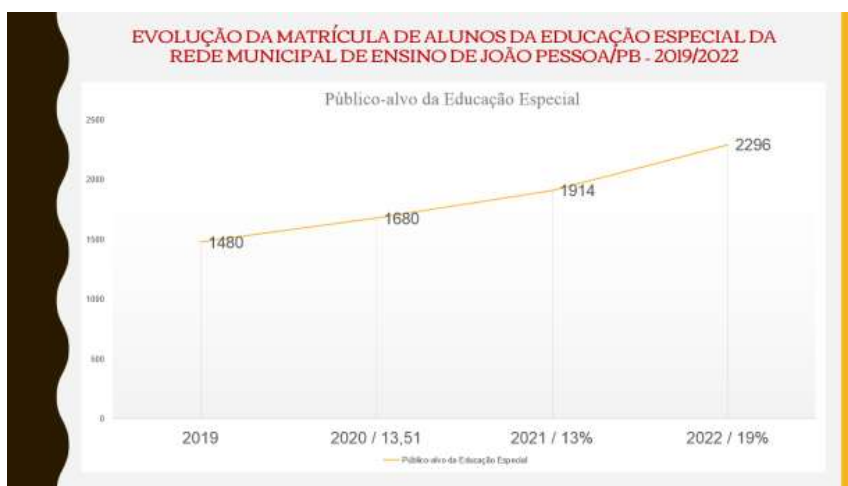
Fonte: SEDEC/JP-PB - 2022

Entre as propostas da formação direcionamos com a utilização do mentimeter (plataforma online interativa) a questão, *Descreva em 1 (uma) palavra o principal desafio encontrado no processo de ensino e aprendizagem relacionado ao (a) aluno (a) público-alvo da Educação Especial*. Os professores(as) através do celular ou computadores responderam com uma palavra os desafios encontrados no cotidiano da escola.

que a Educação Especial na perspectiva inclusiva possa ocorrer no cotidiano da escola.

Após o diálogo com os docentes, realizamos a apresentação da evolução de matrícula do público-alvo da Educação Especial nos últimos – 2019/2022.

Gráfico 1 – Evolução das Matrículas SEDEC/JP

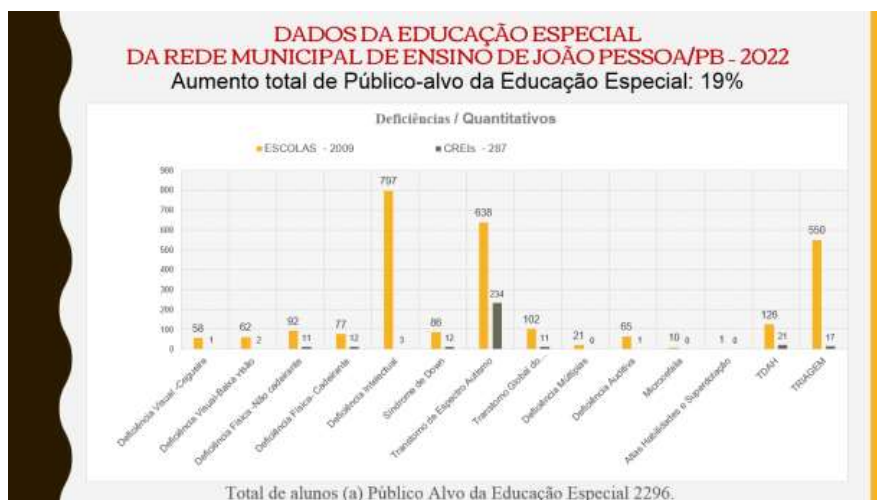


Fonte: SEDEC/JP-PB - 2022

Percebe-se que a evolução de matrícula do público-alvo na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa passou de 1480 no ano de 2019, para 2296 em 2022. Um aumento significativo de 19%. Entre os anos de 2021 e 2022, o aumento foi de 382.

Expomos um outro gráfico que apresenta o quantitativo de educandos por deficiência, inclusive incluindo os educandos que estão na escola e apresentam outras especificidades e não são atendidos pelo AEE por não ser público-alvo da Educação Especial, mas que na prática são atendidos na SRM das escolas de João Pessoa/PB.

Gráfico 2 – Total do Público-alvo SEDEC/JP



Fonte: SEDEC/JP-PB - 2022

O total do público-alvo por deficiência nas escolas somam 2009 educandos matriculados, e nos CEMEI's totalizam 287 educandos. De acordo com o gráfico o número de educandos nas escolas é muito maior se comparado com o público-alvo das creches.

Finalizamos nossa exposição com o recorte apresentando os dados dos educandos com deficiência matriculados nos Anos Finais para os docentes.

Gráfico 3 – Total do Público-alvo/Anos Finais SEDEC/JP



Fonte: SEDEC/JP-PB - 2022

Os dados informam que nos Anos finais, temos atualmente, 641 educandos com deficiência matriculados nas escolas da Rede Municipal de Ensino. Os dados apresentados são relevantes para que os docentes possam entender que a demanda do público-alvo da Educação Especial é uma realidade que precisa de uma ação compartilhada para que seus direitos educacionais possam ser assegurados com ações e projetos pedagógicos que respeitem as diferenças presente na escola.

No final da formação apresentamos os fundamentos e princípios para a realização de adaptação de atividades. Entre os princípios apresentados elencamos o compromisso e a ética; a formação continuada; o conhecimento; as condições para o trabalho e a proposta de um trabalho colaborativo para que o planejamento e a elaboração do Plano Educacional Individualizado possa ser concretizado em benefício do público-alvo da Educação Inclusiva.

Para Oliveira (2022) o Plano Educacional Individualizado (PEI) é o principal instrumento para que o trabalho colaborativo ocorra entre o docente de sala regular e o docente que trabalha na SRM do AEE. A partir da apresentação do modelo do PEI

aos docentes a maioria tinham dificuldades para entender como construí-lo e executá-lo em parceria com outros profissionais da escola, inclusive, o docente da SRM.

Com o término da formação, a maioria, consideraram satisfatório tanto os temas abordados, quanto a metodologia, mas as sugestões para as novas formações, apontaram a necessidade de oficinas com práticas e estudos de casos considerando o público-alvo da Educação Especial. Os docentes reconhecem a importância da teoria, mas dada a realidade de cada contexto escolar, necessitam que as formações continuadas desenvolvam ações práticas e colaborativas que envolvam a todos os sujeitos escolares presente na escola.

CONCLUSÃO

Percebe-se a partir do diálogo com os autores e os marcos legais que asseguram a Educação Especial na perspectiva inclusiva através do Atendimento Educacional Especializado (AEE) à educandos com condições diversas, o desafio atual para a formação de professores que atuem no cotidiano da escola numa perspectiva inclusiva. Tendo em vista, a complexidade da realidade e da formação humana que exige um posicionamento político e pedagógico da docência na superação da fragmentação do conhecimento e do paradigma positivista, que insiste em permanecer através da hegemonia do sistema neoliberal.

A docência diante desse cenário é influenciada seja a favor de uma educação bancária ou transformadora. Nesse sentido, precisa optar por uma prática que respeite a autonomia, que acolha a diversidade e as diferenças, ou reproduza, condicione o educando, há uma formação técnica, perdendo o sentido do trabalho docente que se faz política e socialmente para a formação humana.

Por isso, a inclusão precisa ser construída inicialmente através do diálogo, do resgate histórico do sujeito, do seu protagonismo, a exemplo do movimento social “Nada sobre nós, sem nós”, que em relação as pessoas com deficiência, é uma referência, no sentido de rompimento do desprezo, do desrespeito quanto aos seus direitos. O sujeito deficiente é constructo do seu tempo e com o tempo, certamente outras formas de ver a pessoa com deficiência será construída.

Temos os marcos legais que asseguram um novo entendimento sobre as pessoas com deficiência e seus direitos, que comungam com a nossa Constituição Cidadã e as declarações internacionais. Apontando caminhos para que a opção do Projeto Político Pedagógico da Escola seja para incluir a todos, inclusive o público-alvo da Educação Especial através de um trabalho docente colaborativo.

Os docentes podem reivindicar investimento em trabalho colaborativo, considerando os resultados da pesquisa em relação ao AEE e da experiência da formação do município de João Pessoa/PB, que apontam a fragilidade da formação inicial e na formação específica para a Educação Especial, somada a necessidade de capacitar o docente da sala regular para trabalhar com os educandos com deficiência.

Ambos, precisam de formação técnica dada as especificidades do público-alvo da Educação Especial, considerando um novo ponto de vista que não apenas

identifique a característica negativa do educando, não somente sua deficiência e dificuldades, mas que se estude positivamente sua pessoa e possibilidades.

O Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o AEE, orienta a destinação de verbas para o financiamento e implantação desse serviço. Entre as ações consideradas, a formação continuada dos docentes e de todos os profissionais que atuam no cotidiano da escola na perspectiva da educação inclusiva deve ser contemplada, planejada e organizada visando construir ações que favoreça a inclusão.

A pesquisa apontou que os docentes necessitam de uma formação docente que compreenda com posição política e pedagógica a realidade que se mostra complexa em seu cotidiano. Tendo em vista, como assiná-la Paulo Freire, a atuação do docente não ser neutra, nem está dissociada da realidade. Nesse sentido, a formação inicial e continuada torna-se imprescindível para que a diversidade humana presente na escola seja valorizada e respeitada, sobretudo o público-alvo da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. J., **A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações:** meustipos inesquecíveis. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 81, maio 1992.
- BASSEDAS, E. et al. **Intervenção Educativa e Diagnóstico Psicopedagógico.** 3. ed. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- BATALLOSO, J. M. **Educação e condição humana.** In: MORAES, M. C.; ALMEIDA, M. C. Os setes saberes necessários à educação do presente: por uma educação transformadora.
- BOF, L. **A águia e a galinha:** uma metáfora da condição humana. 41ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BEUCLAIR, J. **Para entender psicopedagogia:** perspectivas atuais, desafios futuros. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.
- CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 2013.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.
- _____. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação - LDB.** Lei nº 9394/96 de 230 de dezembro de 1996.
- _____. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 30 novembro de 2022.
- _____. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de jul. 1990.
- _____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial.** Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.
- _____. **Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992.** Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D0678.htm>. Acesso em: 30 de novembro de 2022.
- _____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.
- _____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

_____. Programa Nacional de Direitos Humanos. **Discriminação: uma questão de direitos humanos.** Brasília: MTE, Assessoria Internacional, 2001. 41p.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 18 de novembro de 2011.

CARLOS, E. J. **Sobre educação.** About the education. 2016. P. 1- 15.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito a igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho/2002

DURAN, M. C. G. Cotidiano escolar e as pesquisas em educação. **Pesquiseduca**, Santos, v.1, n. 1. P.31-44, jan-jun. 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.

_____. **Política e educação.** 5. ed., São Paulo, Cortez, 2001.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** 2º ed. Chapecó (SC): Argos, 2007. 23-43p.

GONÇALVES, E. P. Conversas sobre iniciação à pesquisa científica. 5 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.: il. 28X24 cm.

MATURAMA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de Assis. **Projeto político-pedagógico: construção e implementação na escola.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

MENDES et all. A formação dos professores especializados segundo os pesquisadores do Observatório Nacional de Educação Especial. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.5, n.13, p.84-95, maio/ago. 2015

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

Rodrigues Moises, R. **Ginástica e Educação Física no Instituto Benjamin Constant de 1930 a 1979: entre a conformação e a formação humanística da pessoa cega.** Tese (doutorado em educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12661>>. Acesso em 30 de outubro de 2022.

MORAES, M. C. **Pensamento Eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania** no século XXI. 2º Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. 264p.

NASCIMENTO, L. C. R. Um pouco da história da educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.255-265, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, J. P. **Educação especial: formação de professores para a inclusão escolar**. São Paulo: Contexto, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 27 de novembro de 2022.

SANTOS, J. F. **A educação como fonte de conhecimento e cidadania**, 2021.

SANTOS, I. M. **Inclusão Escolar: implicações para o currículo**. In: KLEIN, R. R.; HATTGE, M. D. (orgs.). São Paulo – Paulinas, 2010. – (Coleção docentes em formação)

SANTOS, I. M. **O “direito de ser diferente”**: um debate para (re)pensar a inclusão escolar. In: KLEIN, R. R.; HATTGE, M. D. (orgs.). **Inclusão escolar: implicações para o currículo**.

SANTIAGO, S. A. S. **Exclusão e Deficiência: primeiras aproximações teóricas**. In: RICHARDSON, R. J. (org). **Exclusão, Inclusão e Diversidade**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2009. 316p.

SILVA, T. T. **A “nova” direta e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia**. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

STROBEL, K. **A história da educação dos surdos**. Florianópolis, 2009.

ROSA, A. C. **O sujeito com deficiência e a escola inclusiva**. In: KLEIN, R. R.; HATTGE, M. D. (orgs.). **Inclusão escolar: implicações para o currículo**.

REVISTA HISTEDBR On-line. **O Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)**: a reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006 – ISSN: 1676-2584.

VYGOTSKY, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores: Obras escogidas**, Tomo III. Madrid: Machado Libros, 1931/2012.

ANEXOS



JOÃO PESSOA
PREFEITURA
cidade que cuida

DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA DE FORMAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL

OBJETIVOS

- Descrever as principais dificuldades pedagógicas encontradas no processo de ensino e aprendizagem relacionadas aos(as) alunos público-alvo da Educação Especial.
- Apresentar os dados quantitativos relacionados a evolução de matrícula dos(as) alunos(as) público alvo da Educação Especial na rede municipal de João Pessoa.
- Apresentar os principais marcos legais relacionados ao planejamento de estratégias didático-metodológicas de atividades adaptadas para os(as) alunos(as) das atividades adaptadas e às principais estratégias didático-metodológicas.

PAUTA

- Boas vindas e acolhida
- Dinâmica quebra-gelo
- Refletindo sobre os desafios e dificuldades para incluir todos(as) e cada um(a)
- Quem os alunos público-alvo da Educação Especial da rede municipal de ensino de João Pessoa
- Planejando atividades adaptadas
- Elaborando o PEI

Descreva em 1 (uma) palavra o principal desafio encontrado no processo de ensino e aprendizagem relacionado ao (a) aluno (a) público-alvo da Educação Especial.



ACESSO:

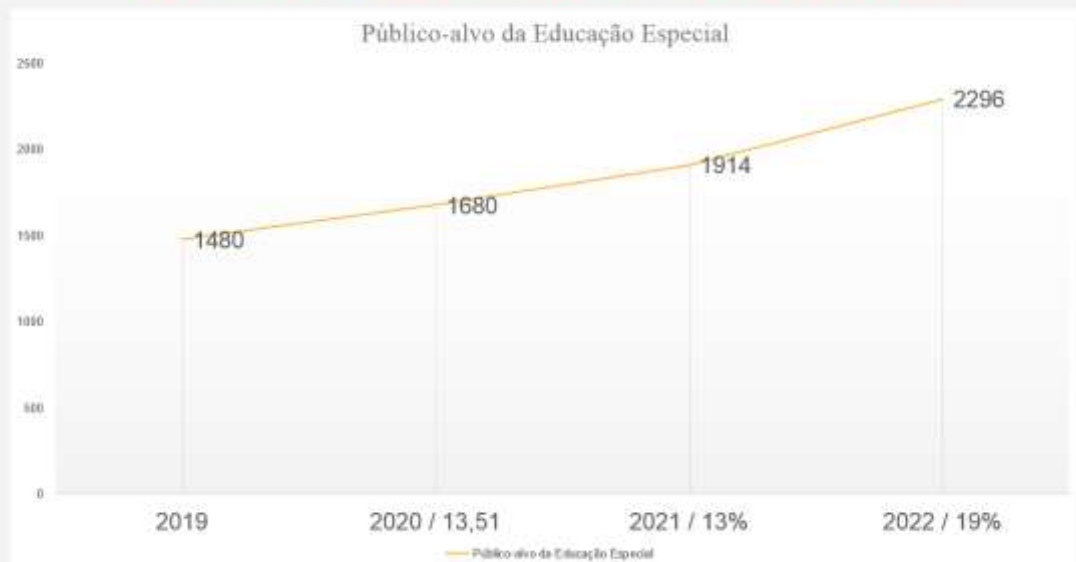
Entrar no Google;
 Digite a palavra **MENTI**;
 Clique em pesquisar;
 Clique no link:

<https://www.menti.com>

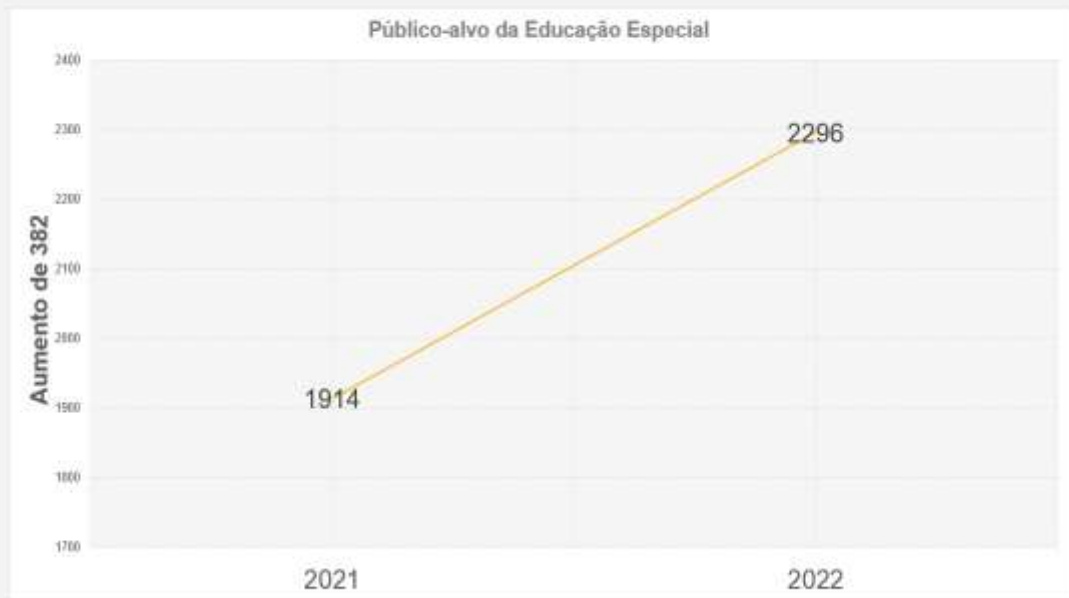
Mentimeter; Enter the Code to Join
 & Vote on a Presentation

Digite o código:
 Digite duas palavras;
 Clique em enviar.

EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA/PB - 2019/2022

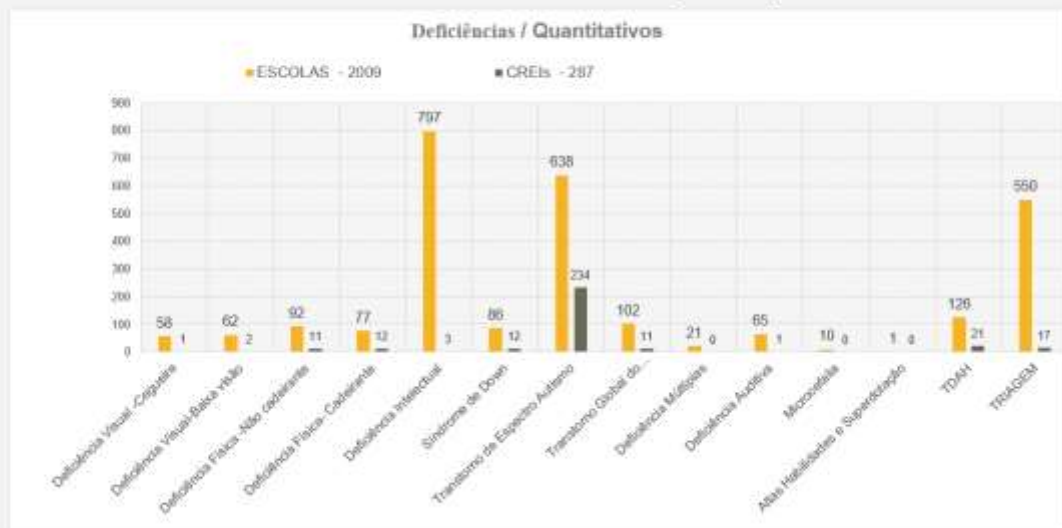


EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA/PB - 2021/2022



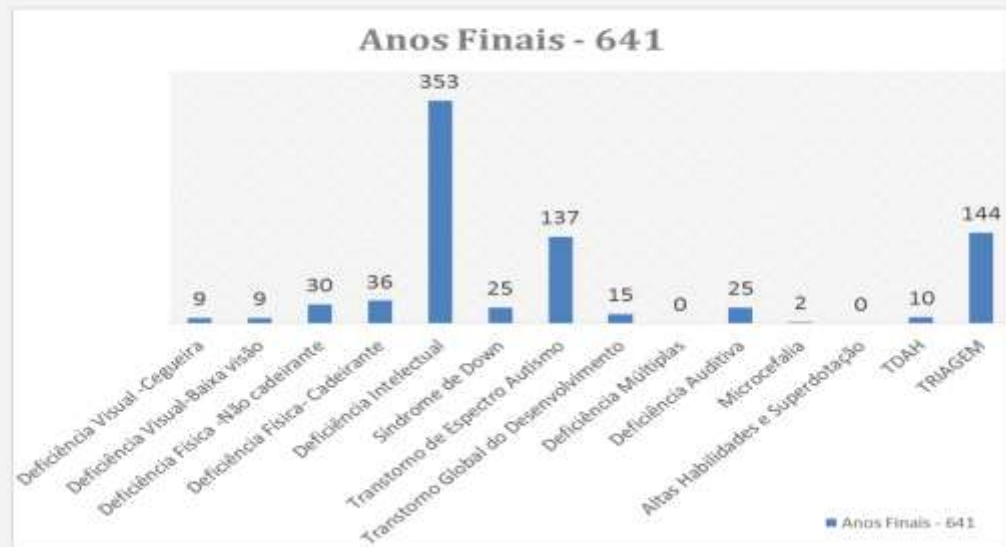
DADOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA/PB - 2022

Aumento total de Público-alvo da Educação Especial: 19%



Total de alunos (a) Público Alvo da Educação Especial 2296.

DADOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA/PB - ANOS FINAIS/2022



ELABORAÇÃO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO - PEI ETAPAS DE ACESSO

- Escola
- Turma
- Escolarização
- Seleciona a turma
- Plano de Ensino
- Elaborar
- Plano Educacional Individualizado (Educação Especial)

*Eixo de trabalho do plano de ensino (5.000 caracteres)**

NOME: MARIA DA PENHA SANTOS **DN:** 15/08/2010

DIAGNÓSTICO: CID I I: 6A02 – TEA

AVALIAÇÃO INICIAL...



Equipe de Formação/2022
Educação Especial e Inclusiva





