



QUALIS
A2



EDUCAÇÃO ESPECIAL: QUAIS OS ELEMENTOS MEDIADORES?

SPECIAL EDUCATION: WHAT ARE THE MEDIATING ELEMENTS?

Annelise Mazarello Silva Souza HERMSDORFF
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
E-mail: annelisemazarello@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0009-0004-9294-5710>

Nádia Flausino Vieira BORGES
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
E-mail: nadiaborges@educ.to.gov.br
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6932-9600>

164

RESUMO

Com o título “Educação Especial: quais os elementos mediadores?”, buscamos evidenciar os elementos mediadores envolvidos no processo de inclusão das crianças público-alvo da educação especial no ambiente escolar, seus desafios e possibilidades. Considerando os fundamentos legais deste ato em sua prática, intentamos apresentar a modalidade da Educação Especial e seu público-alvo, apresentar a sala de recursos multifuncionais como espaço de inclusão escolar de forma a ressaltar a relevância do professor do Atendimento Educacional Especializado, do professor da classe comum do ensino regular e do profissional de apoio e suas interrelações, frente a inclusão escolar das crianças da educação especial. No presente estudo, optou-se em realizar uma revisão bibliográfica e documental utilizando a abordagem qualitativa de pesquisa, procedendo com a análise dos dados obtidos de forma descritiva. Com a finalidade de depreender sua relevância para a formação docente frente a consolidação das políticas e processos educacionais inclusivos, oportunizando aos profissionais atuantes na educação, a compreensão quanto as possibilidades da atividade docente como mediadora dos processos educacionais. Coligindo em uma jornada de descobrimentos e evolução, principalmente no que concerne aos caminhos que a educação tem a trilhar defronte aos estigmas que lhe são impostos, evidenciou-se que apesar de perpassar por um lento processo de e constituição e prática das políticas educacionais inclusivas, foram apresentados ganhos significativos, a partir da identificação e ampliação dos modos em que ocorrem os atos educativos. Possibilitando a uma parcela da sociedade, antes marginalizada ao

contexto escolar, meios para a garantia de uma educação digna e de qualidade.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Especial. Fundamentos Legais. Atividade Docente.

ABSTRACT

Titled "Special Education: What are the mediating elements?", our objective is to elucidate the mediating elements involved in the process of including children who are the target of special education in the school environment, along with their challenges and possibilities. Considering the legal foundations of this practice, our aim is to present the modality of Special Education and its target audience, highlighting the significance of the Specialized Educational Assistance teacher, the regular education class teacher, and the support professional, and their interrelationships in the school inclusion of children in special education. In this study, we have chosen to conduct a bibliographical and documentary review using a qualitative research approach, proceeding with the analysis of the data obtained descriptively. With the purpose of understanding its relevance for teacher training in the consolidation of inclusive educational policies and processes, providing education professionals with an understanding of the possibilities of teaching activity as a mediator of educational processes. Embarking on a journey of discovery and evolution, especially concerning the paths that education must tread in the face of the stigmas imposed upon it, it was evident that despite undergoing a slow process of constitution and practice of inclusive educational policies, significant gains have been made through the identification and expansion of the ways in which educational acts occur. This has enabled a portion of society, previously marginalized from the school context, with the means to ensure a dignified and quality education.

Keywords: Inclusion. Special Education. Legal Foundations. Teaching Activity.

INTRODUÇÃO

A escolarização regular de crianças e jovens neurodivergentes tem levantado fortes inquietações acerca dos modos de desenvolver o processo inclusivo. A partir da consolidação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), que preconiza ao poder público, em seus artigos 23, 205, 206 e 208, o dever de “cuidar da saúde e assistência

pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência”, estabelecendo a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família [...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”, com “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e garante ainda o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988), iniciou-se uma jornada mais efetiva em busca dos cumprimentos legais dos direitos estabelecidos.

Em diversos casos, compreende-se que certo tipo de inclusão existe por determinação das políticas públicas, no interesse em obedecer às leis, ou de tentar cumpri-las. O texto da lei proporcionou um espaço de debate quanto a discussão de políticas públicas em defesa dos direitos das crianças públicos-alvo da Educação Especial. Adentrando de forma mais efetiva aos ambientes escolares de ensino regular, tornou-se parte integrante da sociedade de um modo geral. No entanto, o convívio entre pessoas típicas e neuro atípicas, ainda gera, no contexto atual um certo mal-estar, no sentido de que por muitas vezes não sabemos como se portar ou conduzir esta socialização.

O processo de construção e conquistas dos direitos das pessoas com deficiência teve uma caminhada lenta e repleta de obstáculos. Como nos afirma Kassir (2011, p. 76):

A história de nossa educação constituiu-se de forma a separar os alunos: em normais e anormais; fortes e fracos etc. Dentro dessa forma de pensar a educação, muitas crianças estiveram longe das escolas públicas (não apenas crianças com deficiências).

Portanto é possível compreender as dificuldades ainda entranhadas no contexto social do Brasil. No entanto, os empecilhos inerentes a esta problemática requer atuações mais incisivas, a fim de propagar alterações de padrões sociais, considerados ultrapassados e inadequados às reais necessidades das pessoas neurodivergentes.

Partindo do princípio de que a escola é um dos primeiros ambientes de interação da vida humana, sendo admitida como parte integrante da aprendizagem social, identificamos seu espaço como potencial fator de interferência e promoção do processo de inclusão. A atividade docente, neste contexto, posiciona-se de forma fundamental para a constituição deste conceito, ao passo que se torna o principal

agente condutor e mediador. No entanto, o simples fato de inseri-las no ambiente escolar, em uma sala regular de ensino, não retrata a sua inclusão, pois o processo inclusivo perpassa o espaço físico e social, como nos afirmam Rolim e Borges (2018, p. 42):

A escola enquanto espaço de direito, assume a responsabilidade de atender as necessidades educacionais especiais, possibilitando que todos os sujeitos em fase escolar, incluindo as que apresentam especificidades, se matriculem na rede regular de ensino, independentemente da condição física, social, intelectual, histórica e cultural [...] os estudantes com especificidades conquistaram o direito de acesso e permanência na escola regular, um direito de pertencimento ao meio escolar. Pertencer à escola é integrar um grupo constituído por professores e alunos, é ter a possibilidade de se desenvolver, avançar e construir conhecimentos nas diferentes áreas e componentes curriculares, [...] independentemente de recursos financeiros, cor, raça e especificidades.

Desta forma, nos atemos a importância em atentarmos aos cuidados quanto a atividade docente a fim de evitar práticas que, conseqüentemente, inviabilizem a construção de uma relação harmoniosa e produtiva com seus pares e professores.

Considerando ainda o pensamento de Maciel (2000, p. 54), o espaço escolar proporcionado às crianças com deficiência, precisa articular-se em três pilares distintos: o ambiente de aprendizagem, a interação com o professor e a interação com os colegas, pois a inclusão só é possível a partir da estruturação adequada e de alternativas que estimulem e favoreçam o desenvolvimento de todos os sujeitos, típicos e neurodivergentes. Diante desse fato, e a partir da perspectiva quanto a inter-relação de crianças sem e com deficiência, correlacionada à mediação da atividade docente, faz-se necessário compreender as formas de interação que permeiam o espaço escolar, pois é fato que a aprendizagem sucede por meio da interação entre aluno-professor e aluno-aluno.

A sociedade modificou-se ao longo dos anos, bem como alguns conceitos pragmáticos, requerendo-se, de forma cada vez mais enfática, mudanças comportamentais e paradigmáticas em decorrência da identificação das Pessoas com Deficiência (PCD's), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) como sujeitos ativos, intensificando-se assim, ações que estimulem a compreensão quanto a importância da inclusão destes indivíduos. Passamos a compreender as crianças como “agentes sociais, ativos e

criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (Corsaro, 2011, p. 15). É com este vislumbre que se torna cada vez mais evidente a importância da educação, da atividade docente como mediadora da inclusão escolar das crianças público-alvo da educação especial, bem como da efetividade de suas ações no cumprimento de políticas públicas educacionais. Como nos afirmam Neves, Rahme e Ferreira (2019, p. 12):

A proposição de uma educação dita inclusiva é uma afirmação das mais desafiadoras para a sociedade e para as instituições de ensino, quando consideramos o longo percurso de estigmatização social experimentado pelas pessoas com deficiência e a constituição dos espaços segregados.

Dentro deste contexto, para que possamos compreender mais afincamente sobre a prática da inclusão da educação especial, se faz necessário entender a regulamentação deste ato, suas mudanças ao longo dos anos, o que se espera para uma sociedade inclusiva no âmbito da educação e a relevância da atividade docente na construção deste processo.

Problema da Pesquisa

Com o título “Educação Especial: quais os elementos mediadores? ”, temos a problemática de evidenciar: quais os elementos mediadores envolvidos no processo de inclusão das crianças público-alvo da educação especial no ambiente escolar, seus desafios e possibilidades, considerando os fundamentos legais deste ato em sua prática?

Objetivos

A presente pesquisa objetiva, portanto, apresentar a modalidade da Educação Especial e seu público-alvo, a sala de recursos multifuncionais como espaço de inclusão escolar, considerando os fundamentos legais deste ato em sua prática, de forma a ressaltar a relevância do professor do Atendimento Educacional Especializado, do professor da classe comum do ensino regular e do profissional de apoio e suas inter-relações, frente a inclusão escolar das crianças da educação especial. Para alcançar nosso objetivo, buscamos especificamente:

- a) Apresentar os fundamentos legais da Educação Especial no Brasil e identificar o público-alvo da modalidade;
- b) Evidenciar a sala de recursos multifuncionais como espaço de inclusão escolar;
- c) Ressaltar a relevância do professor do Atendimento Educacional Especializado (AAE), da classe comum do ensino regular e do profissional de apoio escolar e de suas inter-relações para a inclusão escolar das crianças da educação especial.

Caminhos Metodológicos

Partindo do princípio de que a inclusão escolar é um dos direitos das pessoas com deficiência (PCD's), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), o qual vem sendo discutido a décadas, e que permanecem evidentes inúmeros obstáculos para a garantia destes, evidenciamos a perspectiva da criança e a atividade docente como fator relevante em um ambiente inclusivo.

Para essa pesquisa buscamos apresentar, com base nos fundamentos legais, a modalidade da Educação Especial, o seu público-alvo de forma a evidenciar a sala de recursos multifuncionais como espaço de inclusão escolar e ressaltar a relevância do professor do Atendimento Educacional Especializado (AAE), da classe comum do ensino regular e do profissional de apoio escolar e suas inter-relações para a inclusão escolar das crianças da educação especial. Com o objetivo de compreender como a mediação da atividade docente atua no processo de inclusão escolar das crianças público-alvo da educação especial no ambiente escolar, seus desafios e possibilidades, considerando os fundamentos legais deste ato em sua prática.

Considerando o questionamento sobre: quais têm sido as representações nas pesquisas científicas quanto aos elementos mediadores do processo de inclusão das crianças público-alvo da educação especial no ambiente escolar?; realizamos a coleta de dados de nosso referencial teórico por meio das publicações científicas existentes no Repositório Institucional da UFT (RIUFT), as quais foram produzidas na Universidade Federal do Tocantins, dissertações defendidas junto aos programas de pós-graduação do Brasil, disponíveis Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Google Acadêmico, uma plataforma de pesquisa das literaturas

acadêmicas como livros, artigos e teses e nas legislações nacionais, disponíveis no Portal da Legislação do Governo Federal. Como palavras-chave para a busca, utilizamos “Atendimento Educacional Especializado” e “AEE” e “Inclusão da Educação Especial” e “Autismo” e “TEA” e “Pessoa com Deficiência” e “Atividade docente” e “Professor” e “Sala de Recursos Multifuncionais” e “Profissional de Apoio” e “neurodivergente”.

Como critério de seleção dos estudos, lançamos mão às publicações com relevância para o tema, priorizando as mais recentes, estudos das ciências humanas, e estudos empíricos que apresentam, conceituam e avaliam a atividade docente e o processo de inclusão no Brasil. Não sendo selecionadas as teses e dissertações que não possuem como objeto de pesquisa o desenvolvimento da aprendizagem e inclusão, que se caracterizem como investigações de situações em outras áreas do conhecimento que não o ensino e a educação. Para a avaliação consideramos o objetivo central da pesquisa, analisando os desafios e possibilidades da mediação da atividade docente no processo de inclusão das crianças público-alvo da educação especial no ambiente escolar, a fim de compreender as contribuições recentes na perspectiva de identificar a criança como protagonista dos processos educacionais.

Tendo como base a revisão bibliográfica e documental, separamos os dados coletados entre dissertações, leis e diretrizes, livros e artigos, os quais foram salvos em arquivos digitais para posterior análise e seleção das amostras conforme o critério descrito. Procedemos ainda, com a realização da leitura dos títulos e resumos das teses e dissertações, com a finalidade de averiguar a relevância de sua contribuição em viés ao objeto de estudo. Para a apresentação dos resultados utilizamos a abordagem qualitativa, a qual ocorre por meio da análise dos dados obtidos descritivamente quanto ao objetivo, aos participantes do estudo e aos aspectos metodológicos.

Tabela 1: Referencial Teórico.

CATEGORIA	REFERÊNCIAL TEÓRICO
DISERTAÇÃO	BORGES. Atividade docente no ensino de matemática no contexto da deficiência visual
LEIS E DIRETRIZES	Cartilha: convenção sobre os direitos das pcd's
	Declaração de Salamanca
	Declaração Mundial Jomtien 1990
	Estatuto da Pessoa com Deficiência 3ed
	Nota Técnica nº 112010
	Plano Decenal de 1993
	Política Educação Especial
	Política Nacional de Educação Especial 1994
	Resolução 04.2009 CNE - Atendimento Educacional Especializado
	PNEE-2020
LIVROS	CORSARO, Sociologia da infância
	ARTIOLI, BESSA e PEREIRA. Formação de Professores
	Removendo Barreiras Para Aprendizagem Educação Inclusiva
	SALTO PARA O FUTURO. Educação especial: tendências atuais
ARTIGOS	ESPER et al. Atuação do professor de educação especial no cenário da pandemia de Covid-19
	KASSAR. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva - desafios da implantação de uma política nacional
	MACIEL. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social
	NEVES, RAHME e FERREIRA. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva
	ROLIM e BORGES. O ensino de matemática em salas de recursos: vozes e silêncios
	SIEMS e ALVES. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município de boa vista, Roraima

Fonte: Autoria própria

Delimitamos as informações apreendidas na pesquisa em três seções, além desta, que aborda o conceito da criança como sujeito inerente a mediação da atividade docente e os desafios e possibilidades existentes no processo de inclusão da Educação Especial no ambiente escolar. A Seção 2 apresenta a modalidade de educação especial no Brasil e seus conceitos e fundamentos legais, e encontra-se subdividida em outras duas seções secundárias que abordarão, respectivamente: 2.1. Conceito de modalidade da educação especial e seu público-alvo; 2.2. A Sala de Recursos Multifuncionais e o direito das crianças Público-Alvo da Educação Especial. A Seção 3 ressalta a relevância da atividade docente e suas inter-relações para a inclusão escolar das crianças Público-Alvo da Educação Especial, e encontra-se subdividida em outras três seções: 3.1. Professor do Atendimento Educacional Especializado; 3.2. Professor da classe comum do ensino regular; 3.3. Profissional de Apoio Escolar. Na Seção 4 são tecidas as considerações finais do trabalho, relacionando os objetivos identificados inicialmente com os resultados alcançados.

MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: CONCEITOS E FUNDAMENTOS LEGAIS

Ao longo dos anos, a sociedade brasileira vivenciou inúmeras mudanças de comportamentos socioculturais. Dentre estas transições, podemos evidenciar a ruptura paradigmática quanto às pessoas com deficiência, ao identificar e considerá-las como parte integrante da sociedade, pois como nos afirma Maciel (2000, p. 51):

O processo de exclusão social de pessoas com deficiência ou alguma necessidade especial é tão antigo quanto a socialização do homem [...] A literatura clássica e a história do homem refletem esse pensar discriminatório, pois é mais fácil prestar atenção aos impedimentos e às aparências do que aos potenciais e capacidades de tais pessoas.

Face aos anseios e inseguranças geradas em decorrência das contínuas transformações envolvidas no processo de inserção social desta parcela da população, iniciou-se uma extensa discussão quanto a garantia de sua participação como sujeitos ativos e de direitos. Com isso, a educação tornou-se protagonista neste processo, posicionando-se como pauta de debate e reestruturação. Com base nos aspectos legais e constitucionais, apresentaremos no decorrer desta sessão a modalidade da Educação Especial, o seu público-alvo, evidenciando a sala de recursos multifuncionais como espaço de inclusão escolar.

Conceito de Modalidade da Educação Especial e seu Público-Alvo

A Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), alterada pelas Leis nº 12.796, de 04 de abril de 2013 e nº 13.632, de 06 de março de 2018, caracteriza, em seu Artigo 58, a Educação Especial como modalidade escolar, destinada ao atendimento de crianças com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, ofertada de forma preferencial na rede regular de ensino. Estabelecendo a oferta de serviços de apoio especializado no ambiente escolar, quando se fizer necessário. Determinando ainda, sua oferta desde a educação infantil, estendendo-se ao longo da vida (Brasil, 1996).

O modo como as Pessoas com Deficiência (PCDs), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) são incluídas na sociedade tem sido alterado ao longo dos anos. O tema foi abordado de forma mais incisiva por volta da década de 60, mais especificamente na Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que tratou sobre a educação de excepcionais, determinando que a educação deveria, no que fosse possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade (Brasil, 1961).

Após o golpe militar de 1964, a legislação sobre as diretrizes e bases da educação nacional foi revista e, em 1971 [...] Em relação à Educação Especial, a Lei 5.692/71, no Artigo 9º, definiu a caracterização dos alunos de Educação Especial como aqueles “que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. A partir desse momento, registrou-se um aumento significativo do número de classes especiais nas escolas estaduais nos diferentes municípios brasileiros (cf. BRASIL, 1975). Pela especificação da Lei 5.692/71, foi atribuída à educação especial a responsabilidade de atendimento de crianças sem a necessidade de diagnóstico de deficiência (Kassar, 2011, p. 68).

Os apontamentos abordados por Kassar (2011) demonstram a inclinação para um olhar mais responsável com a sociedade, principalmente no aspecto da Educação Especial, embora ainda houvesse significativas limitações no discurso apresentado. No entanto esta alteração agiu como mola propulsora para um longo processo de reestruturação e aprimoramento dos aspectos legais que norteariam a sociedade

brasileira, no intuito de firmar e garantir os direitos e a inclusão das pessoas neurodivergentes, principalmente no ambiente escolar. Foi a partir da criação da Constituição Federal de 1988, que a educação ganhou ênfase em seus aspectos legais, conforme preconizado nos Art. 205 e 206 que garante a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família [...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”, com “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. O artigo 208 garante ainda o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Com a finalidade de garantir a acessibilidade de pessoas com deficiência ao ambiente escolar e a partir do aprimoramento das leis e direitos constitucionais, instituiu-se a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, que modificou o processo educacional, tornando-se obrigatória a inserção de escolas de educação especial bem como a “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência” (Brasil, 1989). Apesar de apresentar pequenos avanços, o texto da lei ainda carregava consigo a exclusão de uma significativa parcela das crianças, ao segregar e sugerir suas incapacidades em se relacionar socialmente e, conseqüentemente, de aprender. Embora houvesse ressalvas e controvérsias quanto ao seu cumprimento, ao participar da Conferência Mundial sobre Educação para todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, o Brasil assumiu a responsabilidade de cumprir e assegurar a universalização do direito à Educação (Kassar, 2011, p. 69).

Em 1994 instituiu-se a primeira Política Nacional de Educação Especial (PNEE), que apesar de trazer em seu contexto o foco para as crianças com deficiência, previa a “integração instrucional”, apenas aos “portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 1994, p. 19). Claramente, o conceito de inclusão escolar da época não fazia jus a sua real necessidade, pois a política proposta excluía grande parte das crianças do sistema regular de ensino, obrigando aqueles que não se enquadravam a manter-se, de forma segregada, em classes específicas para a Educação Especial.

Ainda no ano de 1994, acontecia na cidade de Salamanca, Espanha, a Assembleia da Conferência Mundial de Educação Especial, da qual oportunizou-se, a abertura para importantes concepções e rupturas, de forma internacional. Trazendo

em seu texto diretrizes a serem aplicadas, ampliou-se o conceito de inclusão das pessoas com deficiências, ao afirmar que:

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo (UNESCO, 1994, s/p).

Concretizando-se, portanto, como um marco histórico, o documento emitido proporcionou o acolhimento de todas as crianças em escolas comuns independentemente “de suas condições físicas, intelectuais, sociais emocionais, linguísticas ou outros” (Kassar, 2011, p. 71).

Impulsionado a adequar-se às novas diretrizes, o Brasil retomou sua trajetória, promulgando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), apresentando em seu contexto políticas públicas, sociais, que visassem a educação de forma inclusiva. Kassar (2011, p. 72) “ressalta a implementação da política de “Educação Inclusiva”, a qual ocorreu em decorrência da pressão exercida sobre o governo brasileiro, em “oferecer atendimento aos alunos que possuem deficiências”, determinando a “matrícula dessa população em salas comuns de escolas públicas, acompanhado (ou não) de um atendimento educacional especializado, prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais”. Apresentando a perspectiva de ganhos significativos para a Educação Brasileira, principalmente para o público-alvo da Educação Especial.

Ao passo que a educação se adequava às novas realidades proporcionadas pela aplicação das políticas educacionais inclusivas, a luta em defesa dos direitos das pessoas neurodivergentes se intensificava. A partir do ano de 2008, por meio de Emenda Constitucional, foi apresentada a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) que organizou a modalidade da Educação Especial, definindo o seu público-alvo e determinando o seu atendimento como não substitutivo à escolarização, com oferta obrigatória nos sistemas de ensino, desde a educação infantil, devendo ser realizado no turno inverso

ao da classe comum (2008, p. 16). Tornando-se assim, como nos afirma Martins et al (2019, p. 29):

[...] dever da escola romper com qualquer estereótipo criado em torno da criança, pois, assim como sujeitos sem alteração cromossômica, todos apresentam diferenças em seu comportamento, desenvolvimento da personalidade e das habilidades cognitivas [...] O sujeito, situado em seu contexto social, o qual conhecemos somente por intermédio das interações cotidianas e da observação atenta, é a criança real, com diagnóstico ou não, que tem um nome e uma história em construção.

A responsabilidade emitida à educação, tornou-se fundamental para a estruturação da consciência crítico social no âmbito da inclusão. Desta forma, o espaço escolar tornou-se palco para cumprimento das políticas inclusivas, de modo a assegurar a garantia dos direitos das crianças Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). A atividade docente assume neste sentido uma significativa relevância sociocultural, no intuito de contribuir para a ressignificação do ambiente escolar.

A Sala de Recursos Multifuncionais e o Direito das Crianças Público-Alvo da Educação Especial

Apesar das significativas mudanças, ocorridas ao longo dos anos, o discurso da inclusão ainda caminhava sua trajetória em meio às brechas que dificultavam o cumprimento e a garantia dos direitos adquiridos nas legislações. Na tentativa de aprimorar a estruturação do atendimento às crianças PAEE, a Resolução nº 4, publicada em 02 de outubro de 2009, criou diretrizes que beneficiariam esta parcela da sociedade, ao estabelecer que:

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos [...] Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett,

transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009, s/p).

As conquistas alcançadas no decorrer desta trajetória foram potencializadas a partir da Resolução nº 4/09. Ao estabelecer a identificação do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) de forma mais específica, o ambiente escolar passaria a ser definitivamente um espaço de direito adquirido para todas as crianças, sem distinção, proporcionando ao PAEE seu reconhecimento como indivíduos participantes e integrantes da sociedade.

A fim de promover melhorias ainda mais significativas, homologou-se o Decreto nº 7.611, no dia 17 de novembro de 2011, que normatizou novas determinações quanto ao atendimento do PAEE, estabelecendo que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado ocorra ao longo de toda a vida, que o Ensino Fundamental seja ofertado de forma gratuita e compulsória, asseguradas adaptações razoáveis conforme as necessidades de cada indivíduo, a execução de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que propiciem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, e que a oferta da Educação Especial ocorra preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2011). Proporcionando desta forma avanços significativos, rompendo com as limitações impostas ao contexto integral destes indivíduos.

Tal ruptura ideológica tem atuado, principalmente, como fator impeditivo da exclusão do sistema educacional geral independentemente de quaisquer limitações ou deficiências existentes, ocasionando ainda alterações significativas dentro do ambiente escolar, gerando e organizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), e fomentando a capacitação docente voltada ao atendimento do PAEE.

No entanto, com a introdução de novas concepções e a implantação das políticas nacionais de educação inclusiva, tornaram-se evidentes os desafios que permeiam este processo. Mesmo com o cumprimento das determinações legais, explicitadas nos programas e projetos, contemplando salas de aulas com quantitativo de alunos reduzido e adequação do espaço escolar, atendimento educacional

especializado em salas de recursos multifuncionais, formação de professores entre outras ações que promovam a inclusão do PAEE, ainda se evidenciam nas práticas educacionais defasagens de planejamento, adaptação e conseqüentemente de inclusão (Kassar, 2011, p. 74-75).

No vislumbre de mudanças neste cenário a educação inclusiva se defronta com desafios significativos no combate às ideologias e comportamentos segregacionistas. Principalmente no que se refere a atividade docente, focalizando suas práticas pedagógicas na perspectiva do protagonismo infantil, ao evidenciar as necessidades das crianças como aspecto fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Desta forma a atividade docente passa por uma trajetória de resignificação, em meio às novas políticas públicas inclusivas e a estática concepção das limitações existentes quanto às crianças PAEE, reforçando-se, deste modo, como nos afirma Martins et al (2019, p. 25), a necessidade desta reconstrução, ao ressaltar que:

[...] a prática pedagógica verdadeiramente inclusiva tem duas metas: 1) garantir a participação; e 2) oportunizar aprendizagens para todos. Sob essa perspectiva, rompe-se com qualquer perfil de escola formatada por modelos já estabelecidos, que acolhem práticas únicas e mecânicas de trabalho, e abre-se condição para pensar uma escola que se reinvente todos os dias.

Ao transpormos as barreiras culturalmente impostas proporcionaremos, não só às crianças neurodivergentes, mas a todos os entes envolvidos, a oportunidade de participar de forma mais efetiva nas mais diversas possibilidades existentes no ambiente escolar.

ATIVIDADE DOCENTE E SUAS INTERRELAÇÕES COMO MEDIADORA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Pudemos observar nas seções anteriores o processo de implementação das políticas educacionais inclusivas face às Leis e Diretrizes nacionais estabelecidas no país, responsáveis por determinar e regulamentar o modo em que o AAE deverá ser ofertado, movimentando os agentes envolvidos no processo educativo a atentar-se quanto a importância em conhecer o público-alvo, a quem se destinará este atendimento. Compreendidas as características e as necessidades específicas das crianças PAEE no âmbito escolar, inicia-se o desafio da inclusão, para que seja

garantida a possibilidade de desenvolvimento e de inserção social, acadêmica, cultural e profissional. A inclusão, na perspectiva da educação especial, deve, portanto, envolver-se não apenas no ingresso ou a matrícula da criança no ensino regular, mas em sua inclusão psicossocial, convívio entre seus pares e comunidade escolar, além de ofertar condições que garantam o aprendizado dos conteúdos, cuidadosamente planejados e adaptados às suas necessidades.

Para que isso ocorra, é fundamental a participação de profissional com qualificação específica, uma vez que o processo educativo deve ser realizado tendo em vista os aspectos essenciais para a promoção da qualidade de vida da criança. Neste sentido, Esper et al. (2022, p. 228) fortalece o entendimento quanto à formação do professor de Educação Especial, ao traçar seu perfil profissional, enfatizando, como indispensável, a formação inicial de nível superior em Licenciatura em Educação Especial ou outra Licenciatura somada a formação continuada em nível de Pós- Graduação em Educação Especial em instituição devidamente registrada no MEC, ressaltando a necessidade de que o profissional atuante nesse atendimento deve estar habilitado para o exercício da docência e possuir formação específica para a Educação Especial. Atenuando o aspecto de que:

Nesse cenário desafiador, emerge uma perspectiva promissora de colaboração entre diferentes atores/educadores que intervêm no processo educativo de alunos PAEE, a saber: professor regente de classe comum, professor de Educação Especial, professor de salas de recursos multifuncionais, família e comunidade (Esper et al., 2022, p. 229).

Professor do Atendimento Educacional Especializado

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 4/09 (Brasil, 2009) instituiu as diretrizes para o AEE na educação básica, modalidade educação especial, firmando em seu Artigo 2º que o Atendimento Educacional Especializado tem como função: complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento da aprendizagem, realizado de forma prioritária em salas de recursos multifuncionais. Ainda em seus Artigos 9º e 13 estabelece a competência dos professores do

Atendimento Educacional Especializado das SRM ou centros de AEE quanto a elaboração e a execução do plano de AEE, bem como as atribuições de:

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; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos 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, s/p).

Face ao texto da lei, percebemos a importância da mediação da atividade docente para a construção de um ambiente educacional adaptado e acolhedor, no que se remete à inclusão das crianças PAEE. Desta forma o professor viabiliza no campo científico e profissional do Atendimento Educacional Especializado o acompanhamento dos “domínios cognitivo, motor, pessoal e social”, mediante “práticas de ensino colaborativo” (SIEMS e Alves, 2018, p. 279). Conduzindo-nos a enxergar além de meras organizações estruturais, o conceito da acessibilidade vem ao encontro das necessidades que por vezes se encontram invisíveis aos olhares desatentos e segregadores.

Em conformidade com o disposto na legislação, Esper et al. (2022, p. 228-229), nos leva a compreender o atendimento educacional especializado como uma das principais engrenagens da educação especial na perspectiva inclusiva, que neste contexto, proporciona ao PAEE a convivência com uma atividade docente mais ativa no processo de adaptação e elaboração de recursos pedagógicos, contato com a família, dentre outras, bem como a articulação com os professores da sala de aula comum, proporcionando o acesso aos serviços, recursos e adaptações das atividades

viabilizando a participação e a aprendizagem das crianças nas atividades escolares de forma eficaz. Vale ressaltar ainda o entendimento do quanto

As parcerias construídas entre escola, família e sociedade podem contribuir para que sejam desenvolvidas ações inclusivas para todos envolvidos no ambiente escolar. Entretanto, para que seja possível reduzir as barreiras que o aluno PAEE encontra para desempenhar suas atividades e sentir-se como pertencente no/do mundo, é fundamental poder contar com a criatividade, a sensibilidade e o bom senso dos professores no cotidiano escolar, para que a perspectiva inclusiva possa, de fato, prevalecer. (Esper, Araujo, et al., 2022, p. 235)

Destaca-se, portanto, o entendimento de que o professor do AEE assume, no contexto da educação especial, uma função vital à efetividade da inclusão no ambiente escolar.

Professor da Classe Comum do Ensino Regular

A educação escolar ocorre principalmente a partir das interações entre os entes envolvidos no ambiente escolar. Ao abordarmos o aspecto do convívio das crianças com seus pares e com os professores, podemos perceber que muitas vezes, no que se refere a educação especial, as crianças neurodivergentes permeiam um espaço incerto, e ausente em suas inter-relações. Essas características desvelam a insuficiência das práticas educacionais inclusivas.

Posto que a atividade docente é substancial para a promoção do processo de construção de espaços escolares que promulguem a inclusão em seu sentido integral, podemos perceber que muitas vezes são os profissionais da educação que apresentam as maiores dificuldades em socializar e desenvolver o seu cronograma de ensino e aprendizagem dentro dos parâmetros necessários as reais necessidades das crianças, a quem se destinam, em decorrência da falta de formação ou preparo satisfatório. Desta forma a inclusão por parte dos professores, os quais deveriam propiciar meios para a sua efetivação, ocorre de forma deficitária, aumentando o distanciamento e conseqüentemente a segregação. Fazendo-se necessário compreender, como nos afirma Rolim e Borges (2018, p. 43), que:

[...] o ato educativo é, para além de pedagógico, uma atividade política eminentemente formadora, constitutiva da concepção e experiência social individual e coletiva da sociedade e, na perspectiva inclusiva, geradora de uma sociedade com maior justiça

social. Com essa perspectiva, destacamos a figura dos professores como o elo que relaciona: expectativas escolares e sociais; anseios individuais e coletivos; e o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

Embora saibamos a relevância da figura do professor na articulação dos processos educacionais, Esper et al. (2022, p. 238), nos faz um alerta quanto ao despreparo dos docentes no processo de acolhimento da demanda da Educação Especial, ressaltando a ausência de capacitação profissional dos professores, como fator congruente às dificuldades inerentes à atividade docente. Deste modo, Martins et al. (2019, p. 26) é assertiva ao afirmar que:

[...] quando falamos em educar na perspectiva da inclusão levamos em conta os sujeitos do desejo, tanto do professor, quanto dos alunos. O desejo é pautado por aquilo que nos falta, na perspectiva do trabalho, ele é mola propulsora e elemento estruturante para que a aprendizagem ocorra em todos os níveis. Falamos em um desafio dos professores no sentido de observar, planejar e interagir com o planejamento vinculado ao aluno. A flexibilidade do professor vai ao encontro do desejo de empreender e da percepção de incluir.

Ao compreendermos e admitirmos a responsabilidade da atividade docente como uma oportunidade para empenhar os recursos necessários à promoção da interação entre os alunos e professores, percebemos que este ato perpassa o processo educacional, aprofundando-se aos modos de aprendizagem, pois embora contundida por imposições sociais, não se exauriu frente as limitações, ao passo que prevalecia em sua trajetória “o direito de aprender e de se desenvolver independentemente das especificidades vivenciadas pelos alunos” (ROLIM e BORGES, 2018, p. 48). Face às necessidades educativas especiais, compreendemos a relevância do papel do professor para construção de uma educação inclusiva ao assumir, de certa forma, uma posição de autoridade competente e capaz de conduzir o processo educativo, participar das interações e criar as condições necessárias para que o conhecimento seja aprimorado.

Desvendar os caminhos traçados por qualquer criança em suas descobertas e identificar o que ela necessita de forma efetiva em cada etapa do desenvolvimento constituem-se ações necessárias para pensar o planejamento das situações de aprendizagem, bem como para pensar em estratégias de interações qualificadas, pois estas serão o fio condutor das aprendizagens. O desejo de aprender caminha muito próximo às experiências bem-sucedidas das crianças

e, na mesma medida, ao retorno que o adulto lhe deu sobre todas elas (Martins, Sternberg, et al., 2019, p. 33).

Não existem receitas prontas e pré-estabelecidas, que visem garantir a inclusão no ambiente escolar. No entanto, ao lidarmos com profissionais engajados nesta causa, podemos perceber as inúmeras contribuições para esta construção, a partir da atividade docente. Um único professor, determinado a fazer a diferença no ambiente em que está inserido, pode ser o gerador de mudanças significativas, que repercutirão ao longo da trajetória escolar de todos os entes envolvidos neste ato.

Profissional de Apoio Escolar

Popularmente conhecido como professor auxiliar, o Profissional de Apoio Escolar é definido na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu Artigo 3º, Inciso XIII como:

[...] pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015, s/p).

A LBI aborda, neste contexto, as atribuições do profissional de apoio escolar, enfatizando sua relevância em garantir a acessibilidade das crianças PAEE bem como ao atendimento de suas necessidades básicas. Embasada no aspecto do vínculo existente entre o educador e a criança, Martins et al. (2019, p. 32-33, 50), nos impulsiona a observar como a intencionalidade dos profissionais em estabelecer “contextos verdadeiramente afetivos, relacionais e educativos favoráveis” influenciam “sobre diferentes aspectos na rotina escolar” ressaltando o modo em que o ato de incentivar e viabilizar a participação da criança, atua de forma relevante para a aprendizagem e o desenvolvimento de sua autoestima e sentimento de segurança, face aos desafios e incertezas impostas por suas próprias limitações, significando a mediação como o ato de relacionar-se com as crianças no intuito de enaltecer suas experiências de desenvolvimento e aprendizagem.

Ao considerarmos as relações educacionais interativas, tornam-se evidentes os benefícios e possibilidades de aprendizagens significativas em meio às diferenças do outro, manifestando desta forma, o respeito, a sensibilidade e a compreensão por

intermédio da convivência entre as diferenças e semelhanças. Firmados nas concepções de Esper et al. (2022, p. 235, 238), podemos compreender que “igualdade não é, de forma alguma, tornar igual, e incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de serem vistas como fatores limitantes, devem ser valorizadas”. Portanto, a atuação do profissional de apoio articulada com o professor do AAE e da classe comum, posiciona-se de forma fundamental para a constituição do processo de inclusão ao PAEE, promovendo o debate quanto a necessidade de aprimorar as práticas inclusivas entre diferentes agentes e atores educacionais quanto à atividade docente e a relação entre Educação Comum na Rede Regular e Educação Especial, proporcionando o entendimento de que a escola se envolve como um espaço propício para o desenvolvimento integral de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo, buscamos evidenciar os elementos mediadores envolvidos no processo de inclusão das crianças público-alvo da educação especial no ambiente escolar, seus desafios e possibilidades, de forma a considerar os fundamentos legais deste ato em sua prática. Conforme abordagem inicial, intencionamos apresentar a modalidade da Educação Especial e seu público-alvo, a sala de recursos multifuncionais como espaço de inclusão escolar, considerando os fundamentos legais deste ato em sua prática, de forma a ressaltar a relevância do professor do Atendimento Educacional Especializado, do professor da classe comum do ensino regular e do profissional de apoio e suas inter-relações, frente a inclusão escolar das crianças da educação especial

Para tanto, apresentamos a modalidade da Educação Especial em sua trajetória de fundamentação legal, inferindo-se no decorrer desse estudo, que a constituição das políticas educacionais inclusivas, perpassou por um lento processo de construção, sofrendo diversas alterações ao longo dos anos. Entretanto percebemos que foram apresentados ganhos significativos no que tange o Atendimento Educacional Especializado e seu público-alvo. A partir da identificação do PAEE, ampliou-se os modos em que ocorrem os atos educativos, possibilitando a uma parcela da sociedade, antes marginalizada ao contexto escolar, uma educação digna e de qualidade.

Dentre as conquistas alcançadas, pudemos destacar a ressignificação dos processos educacionais inclusivos, ao determinar a inserção das crianças neurodivergentes nas classes comuns do ensino regular, extinguindo o atendimento educacional segregado, historicamente construído no Brasil. Materializando o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como uma importante ferramenta para a promoção do processo de inclusão das crianças da educação especial, ao convergir seu atendimento de forma suplementar e complementar, não substitutiva ao ensino regular. Amparado na legislação, o AEE passou a deter dispositivos pertinentes para a garantia da acessibilidade a uma educação focalizada no protagonismo infantil, capaz de considerar todas as formas, processos ou necessidades fundamentais para construção de uma aprendizagem efetiva.

Ainda em cumprimento aos objetivos, ressaltamos no texto a relevância do professor do Atendimento Educacional Especializado (AAE), da classe comum do ensino regular e do profissional de apoio escolar e suas inter-relações para a inclusão escolar das crianças da educação especial. Rompendo com a ultraje concepção docente, formatada em padrões inflexíveis, a atividade docente mostrou-se prevacente de humanidade ao se ressignificar. Oportunizando aos profissionais atuantes na educação, ao passo que se permitam compreender suas práticas de forma mútua e coletiva, vivencias enriquecedoras ao se posicionarem como mediadores dos processos educacionais.

Depreendemos dos achados da presente pesquisa, sua relevância para a formação docente face a consolidação dos processos educacionais inclusivos. A partir dos estudos realizados oportunizou-se evidenciar os desafios e as possibilidades da atividade docente frente as políticas educacionais inclusivas. Diante dos aspectos apresentados, compreende-se como substancial o investimento de maiores esforços e pesquisa, coligindo em uma jornada de descobrimentos e evolução, principalmente no que concerne aos caminhos que a educação tem a trilhar defronte aos estigmas que lhe são impostos.

REFERÊNCIAS

BORGES, N. F. V. **Tramas e tessituras**: atividade docente no ensino de matemática no contexto da deficiência visual. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins., 2015. Disponível em:

EDUCAÇÃO ESPECIAL: QUAIS OS ELEMENTOS MEDIADORES? Annelise Mazarello Silva Souza HERMSDORFF; Nádia Flausino Vieira BORGES. JNT Facit Business and Technology Journal. QUALIS A2. ISSN: 2526-4281 - FLUXO CONTÍNUO. 2026 – MÊS DE JANEIRO - Ed. 70. VOL. 01. Págs. 164-187. <http://revistas.faculdefacit.edu.br>. E-mail: jnt@faculdefacit.edu.br.

https://docs.uft.edu.br/share/s/wzRwjVaGSQaSh_PmV7GBig. Acesso em: 29 nov 2026.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 23 out 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692**. Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, Brasília, DF, 1971. Disponível em: L5692 (planalto.gov.br). Acesso em: 23 out 2023.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 mai 2022.

BRASIL. **Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, Brasília, DF, 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em: 24 set 2023.

BRASIL. **Secretaria de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial. livro 1. ed. Brasília: MEC/SEESP, v. 1, 1994. 66 p. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf> Acesso em: 15 nov 2023.

BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura**. LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html. Acesso em: 06 dez. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Brasília, 2008. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.

BRASIL. **Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 07 nov 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências., Brasília, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 07 nov 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Brasília, DF, 2015.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: QUAIS OS ELEMENTOS MEDIADORES? Annelise Mazarello Silva Souza HERMSDORFF; Nádia Flausino Vieira BORGES. JNT Facit Business and Technology Journal. QUALIS A2. ISSN: 2526-4281 - FLUXO CONTÍNUO. 2026 - MÊS DE JANEIRO - Ed. 70. VOL. 01. Págs. 164-187. <http://revistas.faculdadefacit.edu.br>. E-mail: jnt@faculdadefacit.edu.br.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm. Acesso em: 05 dez 2023.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis 2011. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p.

ESPER, M. V. et al. Atuação do Professor de Educação Especial no Cenário da Pandemia de Covid-19. **Rev. bras. educ. espec.**, Corumbá, 28, 09 ago 2022. 227-242. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0092>. Acesso em: 29 jan. 2026.

KASSAR, M. D. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, jul./set. 2011. 61-79. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300005. Acesso em: 29 jan. 2026.

MACIEL, M. R. C. **PORTADORES DE DEFICIÊNCIA e questão da inclusão social**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, 14, jun 2000. 51-56. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/3kyptZP7RGjjkDQdLFgxJmg/?lang=pt>. Acesso em: 23 mai 2022.

MARTINS, G. D. F. et al. **Infância e inclusão**: princípios inspiradores da atuação na educação infantil. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

NEVES, L. R.; RAHME, M. M.; FERREIRA, C. M. D. R. J. Política de educação especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 4, n. 1, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684853>. Acesso em: 29 jan. 2026.

ROLIM, C. L. A.; BORGES, N. F. V. **O ensino de matemática em salas de recursos**: vozes e silêncios. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, 20, jan. / abr. 2018. 38 - 49. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/3451. Acesso em: 17 ago 2023.

SIEMS, M. E. R.; ALVES, W. **EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA**, RORAIMA. **Cad. Cedes**, Campinas, 38, set.-dez 2018. 267-280. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622018195843>. Acesso em: 13 nov 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção** – Necessidades Educativas Especiais. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 23 mai 2022.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: QUAIS OS ELEMENTOS MEDIADORES? Annelise Mazarello Silva Souza HERMSDORFF; Nádia Flausino Vieira BORGES. **JNT Facit Business and Technology Journal**. QUALIS A2. ISSN: 2526-4281 - FLUXO CONTÍNUO. 2026 – MÊS DE JANEIRO - Ed. 70. VOL. 01. Págs. 164-187. <http://revistas.faculdefacit.edu.br>. E-mail: jnt@faculdefacit.edu.br.