

## CONSTRUINDO REFERÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRÁTICAS DOCENTES E DIÁLOGOS POSSÍVEIS

### BUILDING REFERENCES IN INCLUSIVE EDUCATION: TEACHING PRACTICES AND POSSIBLE DIALOGUES

**Bruno Lima<sup>1</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7998-1232>  
E-mail: [bruno.lima.silva@braganca.ufpa.br](mailto:bruno.lima.silva@braganca.ufpa.br)

**Carolline Septimio Limeira<sup>2</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2669-3119>  
E-mail: [carolsep@ufpa.br](mailto:carolsep@ufpa.br)

**Leticia Carneiro da Conceição<sup>3</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3302-0089>  
E-mail: [carneiroleticia1@gmail.com](mailto:carneiroleticia1@gmail.com)

#### Resumo

Este artigo busca investigar singularidades e convergências existentes nas práticas de professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE e da sala de aula regular através do acompanhamento da rotina de um Centro de Referência em Atendimento Terapêutico e Educacional Especializado no município de Bragança/PA. As escolhas metodológicas da pesquisa, com as vivências em campo tecendo a práxis pedagógica enquanto exercício acadêmico, se respaldam nos pressupostos da pesquisa qualitativa, como apresentada por Flick (2009). Para reafirmar práticas ou confrontá-las, utilizamos como referências pesquisadores como Diniz (2001), Rodrigues (2013), Goffman (1988), Wanderley (2001), Kohan (2013) e Pimenta (2009), os quais ajudam a refletir de forma teórico-crítica as práticas docentes visualizadas nos resultados obtidos até o presente momento da pesquisa. As conclusões preliminares evidenciam que a prática docente no referido Centro se dá na busca de um trabalho crítico-reflexivo, possibilitado pela formação continuada e pela atitude política de transformação assumida pela instituição. A inventividade docente e a consciência de todos os profissionais que atuam no Centro torna-se um ponto forte, onde desenvolve-se a perspectiva da inclusão na medida que a deficiência não é observada como um fator de limitação.

**Palavra-chave:** AEE; Ação docente; Inclusão; Educação Especial.

---

<sup>1</sup> Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora Adjunta na Faculdade de Educação na Universidade Federal do Pará (UFPA).

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente é professora na Secretaria Municipal de Educação de Belém/PA e na Secretaria de Estado de Educação do Pará.

## Abstract

This article seeks to investigate singularities and convergences existing in the practices of teachers in Specialized Educational Care - AEE and in the regular classroom by monitoring the routine of a Reference Center for Specialized Therapeutic and Educational Care in the city of Bragança/PA. The methodological choices of the research, with experiences in the field weaving the pedagogical praxis as an academic exercise, are supported by the assumptions of qualitative research, as presented by Flick (2009). To reaffirm practices or confront them, we use researchers such as Diniz (2001), Rodrigues (2013), Goffman (1988), Wanderley (2001), Kohan (2013) and Pimenta (2009) as references, who help to reflect in a theoretical-critical teaching practices visualized in the results obtained so far in the research. The preliminary conclusions show that teaching practice at the aforementioned Center takes place in the search for critical-reflective work, made possible by continued training and the political attitude of transformation assumed by the institution. The teaching inventiveness and awareness of all professionals who work at the Center becomes a strong point, where the perspective of inclusion is developed as disability is not observed as a limiting factor.

**Keywords:** SEA; Teaching Action; Inclusion; Special education

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem sido destaque em diversas pesquisas oriundas das urgentes questões que ao longo do século XXI são evidenciadas e problematizadas a fim de encontrar possíveis caminhos que deem base para uma reflexão desta questão cada vez mais urgente e desafiadora no cenário educacional. Para além de um direito público subjetivo, a educação inclusiva é um compromisso com a participação, permanência e sucesso dos educandos, na tentativa de garantir que todos, independentemente de suas diferenças, tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial, com uma escola mais justa e equitativa. Professores, gestores, famílias e toda a comunidade escolar precisam estar comprometidos com a criação de um ambiente onde todos se sintam acolhidos, respeitados e desafiados a aprender.

Neste sentido, buscamos tecer diálogos entre didática e educação na perspectiva inclusiva, observando singularidades e convergências existentes nas práticas de professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE e da sala de aula regular no município de Bragança/PA. Além de captar vivências docentes, a pesquisa tem como proposta o debate e a problematização de práticas padronizadas na educação, sejam elas por meio de estrutura física, conteúdos disciplinares ou maneiras de fazer e pensar o aprendizado.

A investigação, ligada ao grupo de pesquisa Núcleo de Estudos em Didática e Inclusão - NEDI, sediado no Campus Universitário de Bragança - CBRAG da Universidade Federal do Pará - UFPA, teve início no Centro de Referência em Atendimento Terapêutico e Educacional Especializado *Moendy Akã* - CRATEE *Moendy Akã* o qual desenvolve no município um importante trabalho no atendimento às crianças e adolescentes com deficiência. Ao passo que a pesquisa foi sendo desenvolvida no Centro de Referência, descobriu-se que a Secretaria

Municipal de Educação - SEMED de Bragança concentra parte de suas ações de atendimento aos estudantes com deficiência no CRATEE *Moendy Akã* região nordeste do estado do Pará.

Idealizado em 2013, o Centro de Referência foi concretizado através do Decreto 499/2014, conforme regimento da própria instituição:

O CRATEE *MOENDY AKÃ*, idealizado em 2013, foi criado através do Decreto 499/2014 com a necessidade de agilizar os atendimentos terapêuticos aos alunos da rede municipal de ensino, integrando assim a rede de apoio aos serviços direcionados a pessoas com deficiências (PCDs). E assim enfatizando a importância de referenciar do trabalho de Educação Especial Inclusiva no município de Bragança (Secretária Municipal de Educação - SEMED Bragança-PA, 2023).

Através da união entre terapias multiprofissionais e o Atendimento Educacional Especializado - AEE, a iniciativa busca atender à demanda de crianças em idade escolar com neurodiversidade matriculadas nas escolas bragantinas. Os atendimentos ocorrem em dois turnos nos dias de segunda-feira, terça-feira e quarta-feira. Cada atendimento decorre no período de aproximadamente 40 a 50 minutos, sendo assistido por um ou dois profissionais. O encerramento ocorre por 10 minutos dedicados às anotações gerais sobre os avanços e intercorrências da sessão. Além desses atendimentos, os profissionais também realizam o que denominam como “interlocução”, quando às quintas e sextas-feiras as professoras vão para escolas pré-determinadas para prestar auxílio às salas de AEE. Enquanto Centro de Referência, o CRATEE *Moendy Akã* busca desenvolver seus trabalhos juntamente com a SEMED, no atendimento multiprofissional na tentativa de somar esforços com a rede de educação nas contribuições para as crianças e os adolescentes ali atendidos.

Em relação às crianças e famílias público-alvo, temos um ponto de destaque no trabalho desta instituição. Em geral, o Centro atende pessoas em situação de vulnerabilidade social. O *Moendy Akã* sobrevive dos esforços advindos do município e dos profissionais que em muitos casos contribuem com rendimentos próprios para que as atividades não sejam interrompidas e se garantam os avanços e atendimentos terapêuticos e educacionais.

As condições para o envolvimento da família e da escola no processo educacional dos estudantes são propiciadas com o desenvolvimento dos Programas em Atendimento Educacional Especializado e Terapêutico Educacional. Com isso, o papel de responsabilidade e corresponsabilidade não fica a cargo apenas da equipe multiprofissional, mas também permite que os sujeitos envolvidos tenham papel central no processo de avaliação, bem como de superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes com deficiência.

A partir desta imersão na dinâmica apresentada, procuramos delinear a relevância social e acadêmica da temática a qual traz como objetivo desta pesquisa analisar as relações entre o CRATEE *Moendy Akã* e as discussões feitas pelo Núcleo de Estudos em Didática e Inclusão do Campus Universitário de Bragança - CBRAG / UFPA, buscando problematizar as práticas pedagógicas tecidas no âmbito do Centro de Referência a partir de autores como Rodrigues (2013), Diniz (2001), Goffman (1988), Wanderley (2001), Kohan (2013), Pimenta (2009), Sampaio; Marin (2004), Silva; Miranda; Bordas (2020).

## **METODOLOGIA**

Ancorado na conjunção entre pesquisa teórica e empírica, nossa análise se constrói com as vivências em campo tecendo a *práxis* pedagógica enquanto exercício acadêmico. Em uma abordagem de natureza qualitativa, o enfoque metodológico desta análise está orientado no sentido de favorecer a compreensão, interpretação, indução, contexto, holística, diversidade de métodos, reflexividade e validade qualitativa (FLICK, 2009).

Através da pesquisa qualitativa, “produzida passo a passo” (FLICK, 2009, p. 173) podemos compreender a prática pedagógica de forma profunda e contextualizada, valorizando a subjetividade e a intersubjetividade dos envolvidos na pesquisa. Podemos, ainda, adotar uma abordagem reflexiva e crítica, utilizando ferramentas e técnicas qualitativas de forma rigorosa e válida para, finalmente, conseguir integrar teoria e prática.

Buscando uma articulação entre as dimensões qualitativas e os demais aspectos levantados em campo, foram utilizadas as entrevistas narrativas dentro das estratégias para a coleta de dados verbais. Para Flick, “a entrevista narrativa e a metodologia a ela vinculada salientam a criação de uma entrevista qualitativa de estrutura e de experiências responsivas” (2009b, p. 170). O foco da entrevista narrativa é a escuta ativa, manifestando o interesse sem interferir e mantendo a relação com o entrevistado, cujo grupo deve consistir no alvo específico das narrativas que se quer buscar, através de questões concretas de pesquisa (FLICK, 2009, p.170).

Nossas imersões no campo de pesquisa tiveram como eixo norteador dois planos de trabalho, sendo um do Programa de Apoio ao Doutor Pesquisador (PRODOUTOR) denominado “Didática Inclusiva: singularidades e convergências nas práticas de professores do AEE e da sala de aula regular no município de Bragança-PA” e o Plano de Trabalho “Educação Inclusiva e Didática: modos de pensar e fazer a aprendizagem no Atendimento Educacional Especializado e sala de aula no município de Bragança”. Assim, a pesquisa conta com dois bolsistas PIBIC e um bolsista voluntário. As visitas seguiram o cronograma de visitaçao ao CRATEE por duas

vezes na semana, sendo os dias de segunda e quinta-feira. Os procedimentos incluíram entrevistas narrativas, acompanhamento de atendimentos em sala de recursos, além da consulta da documentação pertinente junto à coordenação da CRATEE.

## RESULTADOS

Observamos que, apesar de o espaço físico que o CRATEE disponibiliza para funcionamento não ser ideal para atender às demandas da rede municipal de ensino, os funcionários demonstram grande empenho na construção de um ambiente coletivo e plural. Através do trabalho dedicado da equipe, o CRATEE busca superar as limitações estruturais e oferecer um ensino de qualidade para todos os alunos.

De acordo com o português David Rodrigues (2013), ativista e pesquisador da educação inclusiva, para que uma escola seja de fato inclusiva ela precisa sobretudo estar atenta a atender a todos de forma que o direito à educação seja garantido. Seus funcionários, metodologias, planos e balizamentos teóricos precisam estar alinhados com o entendimento de que esta escola pertence a sujeitos plurais de uma dada comunidade. Esta comunidade, por sua vez, precisa ser atendida em sua pluralidade de sujeitos e neurodiversidades. A garantia da lei para que esse acesso seja efetivado é um norteador interessante desde que seja garantida a mobilização de múltiplos sujeitos das mais diversas esferas.

Articulando o pensamento de Rodrigues (2013) à percepção que tivemos das instalações do CRATEE, é observado que as estruturas não são favoráveis para um pleno desenvolvimento das demandas que a instituição recebe da rede municipal de ensino, mas que por outro lado conta com o empenho dos funcionários para que o espaço seja construído na coletividade e pluralidade de seus indivíduos.

Nas entrevistas narrativas com os docentes e demais funcionários, realizadas em formato de conversas livres e espontâneas, foi captada uma questão referente ao acesso aos novos conhecimentos que pudessem ajudá-los no trabalho que realizam com um público tão diverso e com questões específicas. Os docentes do CRATEE recebem periodicamente formações de diversas temáticas relacionadas às questões da educação especial, mas essas formações não são uma realidade voltada para os demais funcionários que atuam na instituição. Apesar das dificuldades enfrentadas nos atendimentos, não encontramos posicionamentos capacitistas em relação às crianças e adolescentes com deficiência que são atendidos.

Nos diálogos em campo com a gestão do CRATEE, foi possível identificar iniciativas protagonizadas pelos estudantes, configurando-se como a materialização das inúmeras

potencialidades que as crianças e os adolescentes dispõem e que precisam ser estimuladas e valorizadas. Percebemos que a instituição conta com iniciativas transformadoras ao propor produções de histórias, desenhos, designer de moda, músicas, entre outros.

O “Projeto de Leitura: Viajando na Imaginação e criando histórias” é uma iniciativa neste sentido, envolvendo a confecção de livros a partir das criações literárias dos próprios estudantes, estimulando para além da criatividade, o prazer pela leitura e escrita. Em outra ação, uma das estudantes vinculadas ao *Moendy Akã* teve sua habilidade para produzir designers de moda valorizada através da ação das professoras, professores e demais funcionários ao organizarem um desfile inspirados nos desenhos da Estudante.

Para a antropóloga brasileira Débora Diniz (2001), o conceito de deficiência surge da inabilidade da sociedade em incluir indivíduos com suas diversas particularidades e potencialidades. A autora critica a visão da deficiência como limitadora, defendendo que a verdadeira limitação reside na recusa da sociedade em reconhecer e trabalhar as diferenças presentes na comunidade.

Em consonância com essa perspectiva, o *Moendy Akã*, em suas práticas na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), busca desenvolver as potencialidades de cada criança e adolescente, promovendo sua emancipação. O atendimento oferecido não se limita a uma rotina engessada que os rotula como “incapazes”, mas sim, busca potencializar suas habilidades e fortalecer sua autonomia.

Ao invés de focar nas limitações, o *Moendy Akã* reconhece e valoriza a diversidade, criando um ambiente propício para o desenvolvimento pleno de cada aluno. Essa abordagem rompe com o modelo tradicional de AEE, que muitas vezes se limita a um ensino remedial, e coloca em prática uma visão mais humanizada e inclusiva da educação.

## DISCUSSÕES

Além de mostrarem uma notável inventividade docente para práticas pedagógicas diversas, as estratégias propostas pelo CRATEE *Moendy Akã* também revelam uma face sutil da precarização docente a partir do momento em que temos a percepção da escassez de recursos para as salas de recursos multifuncionais. Conforme ressaltado pelas professoras, apesar da década de funcionamento do centro, recursos da esfera federal ou estadual não contemplaram a instituição. Percebemos que boa parte do patrimônio do *Moendy Akã* foi construído com recursos oriundos dos próprios docentes, que também desenvolvem as práticas pedagógicas individualizadas junto às crianças devidamente atendidas.

O filósofo argentino Walter Kohan (2013), em diálogo com o filósofo francês Jacques Rancière, analisa como a postura docente em propor novas metodologias, novos caminhos para o aprendizado e, por conseguinte, fazer do não-saber um caminho com alternativas para que a construção do conhecimento e a garantia do direito à educação sejam possíveis.

Observa-se entre alguns professores a tendência de se acomodarem no "conforto" do laudo, limitando a visão sobre seus alunos a meros rótulos diagnósticos. Essa postura restringe a ação docente a um conjunto predefinido de ações, desconsiderando a riqueza e a individualidade de cada criança ou adolescente. O não-saber que amedronta acaba por engessar e não permite que o lugar do desconhecido, do novo, não laudo, não enquadramento dos sujeitos que os reduz as particularidades que fazem parte de sua existência deveria ser o eixo norteador para uma verdadeira aventura intelectual ao desbravar o lugar da inclusão na medida que entendemos a deficiência não como algo a ser superado, mas como uma característica de existência humana, de se fazer e ser no mundo.

Na construção de pontes entre o não saber e práticas pedagógicas inventivas e que garantam o direito ao acesso à educação, uma inflexão se faz necessária em como podemos perceber influências que vão além da esfera de ação docente. Essas influências externas se caracterizam de forma mais clara quando recorremos à bibliografia de que, mais do que meramente escassez de recursos, a precarização docente se dá pelo direcionamento intencional destes para outros fins, ainda que dentro do âmbito da educação.

Sampaio; Marin (2004), Silva; Miranda; Bordas (2020) identificam uma forte influência de organismos internacionais que de forma coordenada empregam uma série de medidas que forçam países de diversos níveis econômicos a adotarem junto à educação uma postura de caráter neoliberal e produtivista. Entenda-se aqui essa postura produtivista como sendo a visão de que, assim como em uma empresa, os profissionais da educação precisam gerar lucros, resultados, com o mínimo de recursos possíveis. Entende-se aqui que há também o incentivo para que a educação, então entendida como direito fundamental sob chancela do estado, deva passar para a esfera de influência privada.

Wanderley (2001), seguindo a mesma temática, aborda que o sofrimento ético-político advém justamente do fato das garantias do direito à educação serem tolhidas às pessoas com deficiência da realização de sua plena cidadania, provocando com isso um duplo sofrimento (advém dessa questão o substantivo composto que caracteriza o conceito): ético no sentido da retirada de sua completude da experiência enquanto seres humanos e político no sentido de articulação do poder de transformação e participação dessa sociedade.

Percebemos que o esforço do CRATEE *Moendy Akã* está, sobretudo, em garantir que, de forma multiprofissional, coordenada, articulada e inventiva, esse sofrimento seja mitigado. Tal operação é feita com o auxílio de diversos sujeitos em diálogo com escolas e famílias, possibilitando a garantia do direito à educação. Essa garantia, por sua vez, fornece solução às duas faces: contempla a completude junto ao sujeito de sua experiência como ser humano e político e também fornece bases para a construção de um cidadão crítico e atuante junto à sociedade da qual faz parte.

Analisando justamente os tensionamentos da inserção do sujeito na sociedade, o antropólogo e sociólogo canadense Erwin Goffman (1988) analisa o conceito de estigma, mostrando como este acaba por funcionar como marcador de diferenciação, qualificação e tipificação, postulado por aqueles que estabelecem um padrão como norma vigente.

Ao formular seu trabalho sobre o estigma tendo como espelho um contexto de forte segregação racial nos Estados Unidos da década de 1950 e de florescer da luta pelos direitos LGBTQIAP+, Goffman nos mostra como este conceito é construído historicamente precisa com isso ser debatido e revisto.

O estigma opera um mecanismo de diferenciação social, criando categorias artificiais que separam os "normais" dos "estigmatizados". Como exemplo, temos a política educacional da segregação de alunos com deficiência em classes especiais ou escolas segregadas, reforçando a ideia de que eles são diferentes e inferiores aos demais alunos. Com a qualificação, são atribuídas características negativas e pré-concebidas aos indivíduos estigmatizados, limitando suas oportunidades e potencialidades. Na realidade da educação inclusiva, essa qualificação negativa pode se manifestar na rotulagem dos alunos com deficiência como "incapazes" ou "problemáticos", dificultando seu acesso a um ensino de qualidade e à participação social. O estigma fixa os indivíduos em categorias rígidas e estereotipadas, limitando sua identidade e autonomia. Em nosso contexto, essa tipificação pode se manifestar na visão dos alunos com deficiência como "uma categoria homogênea", ignorando suas individualidades e subjetividades.

Ao tratar do conceito de estigma, Goffman analisa a operação de apartamento do sujeito da sociedade, expresso tanto do ponto de vista simbólico como físico. Nas práticas observadas, analisadas com o auxílio da bibliografia, percebemos como a educação voltada para pessoas com neurodiversidade estava centrada nesta separação e direcionamento diferenciado frente à educação dita regular. Este apartamento, conforme debates e questionamentos ao longo das décadas, contraria de forma frontal o direito do acesso pleno à educação e cidadania.



Iniciativas como o CRATEE *Moendy Akã* emergiram a partir do entendimento da educação como direito fundamental, da luta de pais e organizações e do protagonismo docentes e da criação de leis. A tentativa de superação dos estigmas atrelados histórica e culturalmente à deficiência, são dos primeiros trabalhos realizados pelas equipes multiprofissionais junto aos pais de alunos, bem como as escolas que atendem essas crianças. O entendimento de que o luto familiar gerado com um diagnóstico precisa ser superado pela informação e educação é um passo basilar para a garantia de direitos.

Embora o sucesso da implantação do AEE não deva estar ancorado apenas na iniciativa, não raro, hercúlea, de docentes comprometidos com a causa educacional, as ações e criatividade dos docentes envolvidos dão a tônica das práticas pedagógicas no CRATEE *Moendy Akã*. Podemos identificar, desta maneira, o protagonismo docente nas ações do Centro, presente também no caráter propositivo de metodologias de abordagens que se diferenciam de acordo com a criança e as suas respectivas neurodiversidades.

Ao tratar da temática formação de professores, saberes da docência e identidade profissional, a pesquisadora brasileira Selma Garrido Pimenta (2009) enfatiza a experiência como um saber fundamental adquirido ao longo do tempo pelo docente na sua prática cotidiana, mas que não pode estar dissociado de um conhecimento que possibilite aos professores buscar preparar seus discentes para o mundo, em suas realidades concretas. A autora ressalta que a ação de um professor deve partir da reflexão do contexto que habita, para ser assim uma ação política no sentido de transformar as realidades mediante a sua atuação.

Ao longo das entrevistas realizadas junto aos professores do CRATEE foi possível visualizar que a ação docente é intencional, especializada na medida em que os professores buscam formação, e sobretudo, uma ação política transformadora de seus estudantes, acreditando no potencial que cada um possui e na tentativa de buscar estratégias que possibilitem uma quebra dos estigmas impostas a estas crianças e adolescentes.

Percebemos esta criatividade docente dialogando, não raras vezes, com um constante e repetido processo de precarização. Esta que se encontra caracterizada sobretudo com a constante compra de materiais ou feitura deste pelos próprios professores com recursos próprios. São brinquedos, jogos, tabuleiros, materiais para desenho, atividades impressas e mobiliário alguns dos exemplos de materiais disponibilizados pelos professores.

No diálogo com a família, percebemos como os professores buscam efetuar um trabalho conjunto que paute não só o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais, mas que também busque sensibilizar as mães, pais e responsáveis da importância desse atendimento para o processo de aprendizagem dessas crianças.

Em relação à interlocução com os professores, o diálogo é efetuado com regularidade, em dias específicos da semana. A equipe docente que atende junto ao CRATEE seleciona uma escola de onde os alunos são oriundos para fazerem o devido acompanhamento das atividades pedagógicas e docentes no cotidiano escolar dessas crianças.

No que se refere a esta inventividade docente, também encontramos interlocuções possíveis com a obra seminal de Kohan (2013), intitulada O Mestre Inventor. Nesse ensaio o autor traça uma reflexão acerca de pontos da trajetória de Simón Rodríguez, figura proeminente na educação latino-americana do século XIX, que elaborou curiosa produção bibliográfica sobre o caráter da educação e da atuação docente.

Destacando sua inventividade e criatividade como princípios basilares para a prática docente, Kohan apresenta Rodríguez como um "mestre inventor" que, por meio de sua prática pedagógica inovadora, buscava transformar a sociedade e emancipar os indivíduos. A postura inovadora de Rodríguez se manifesta na criação de métodos de ensino originais, que estimulam a criatividade, a autonomia e o senso crítico dos alunos, rompendo com o modelo tradicional e autoritário da época. Outra expressão desta inventividade é a valorização da experiência e da cultura local, com o reconhecimento da importância do contexto sociocultural na aprendizagem, integrando elementos da cultura local em suas aulas, tornando o ensino mais significativo e contextualizado. O engajamento na vida política e social se constitui em outra manifestação de inovação, com a defesa da educação como ferramenta para a transformação social e política, incentivando seus alunos a se tornarem cidadãos ativos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

## CONCLUSÃO

A partir do entendimento que o direito ao acesso à Educação é fundamental para a consolidação da cidadania em uma sociedade democrática pautada por fortes diferenças sociais, a efetivação plena do AEE emerge como causa de suma importância. Tecendo nossas considerações finais, entendemos que a retomada dos pontos principais de discussão se faz aqui necessária.

Apesar de todas as adversidades, a garantia da existência desses ambientes, bem como o atendimento da demanda de estudantes que às salas de recursos multifuncionais recorrem precisa ser acompanhado e cobrado quanto a sua realização pelos mais diversos entes da sociedade.

O aporte teórico trazido por autores como Rodrigues (2013), Diniz (2001), Wanderley (2001), Kohan (2013), Pimenta (2009) e Goffman (1988), com os conceitos trabalhados em suas respectivas obras, nos permitiram vislumbrar a complexidade da realidade em que os sujeitos envolvidos nos atendimentos pelo CRATEE *Moendy Akã* estão inseridos. A compreensão de que uma educação inclusiva se faz com uma escola inclusiva e com múltiplos atores, aliado a noção de que uma sociedade que não trabalha pela inclusão provoca sofrimento ético político em diversos sujeitos e que o protagonismo e inventividade docente partindo da ludicidade caminham juntos na busca por uma transformação social, foram a lente que tornou possível vislumbrar o esforço e a importância da instituição estudada.

Dentre os desafios que se apresentam, a garantia da equidade envolve a superação das práticas de apartamento. Tais ações operam um nivelamento por baixo das possibilidades de desenvolvimento intelectual e social de um dado grupo de pessoas, conforme o seu aparente não encaixe numa sociedade, partindo de uma perspectiva produtivista capitalista.

A educação inclusiva vai além da mera presença dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Significa garantir que todos os alunos, com suas individualidades e necessidades específicas, sejam incluídos de forma plena e significativa no processo de escolarização. Para isso, é essencial criar um ambiente escolar acolhedor e desafiador, onde todos se sintam respeitados, valorizados e apoiados. Isso exige uma mudança de paradigma, com a organização e reorganização de espaços, tempos e formas de ensinar.

## REFERÊNCIAS

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor**: Relatos de um mestre viajante educador. Tradução de Hélia Freitas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MOENDY Akã. **Atendimento Educacional Especializado e Terapêutico**. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura municipal de Bragança, 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, 2009.

RODRIGUES, David. **Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva**. Campinas: Summus, 2013.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 25. nº89. p. 1203-1225. set-dez. 2004.

SEMED Bragança-PA - Secretaria Municipal de Educação. **Regimento da Instituição**. Bragança/PA, 2023.

SILVA, Osni Oliveira Noberto; MIRANDA, Theresinha Guimarães; BORDAS, Miguel Angel. Precarização do trabalho docente análise da atividade dos professores de Educação Especial na região do Piemonte da Diamantina - Bahia. **Teias**. UERJ. vol. 21. ago 2020. Ed. Especial.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo sobre a noção de inclusão. In: **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Org: Bader Sawaia. 2<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.