

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA REGULAR: POSSIBILIDADES  
DE INTERVENÇÃO NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Érika Soares de Oliveira Araújo  
Orientadora: Profa. Dra. Lúcia de Araújo Ramos Martins

Natal/RN  
2016

Érika Soares de Oliveira Araújo

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA REGULAR: POSSIBILIDADES  
DE INTERVENÇÃO NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Lúcia de Araújo Ramos Martins.

Natal/RN  
2016

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Sistema de Bibliotecas - SISBI  
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Central Zila Mamede

Araújo, Érika Soares de Oliveira.

Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual na escola regular: possibilidades de intervenção numa perspectiva inclusiva / Érika Soares de Oliveira Araújo. - 2016. 187 f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação. Natal, RN, 2016. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lúcia de Araújo Ramos Martins.

1. Educação inclusiva - Tese. 2. Atendimento educacional especializado - Tese. 3. Deficiência intelectual - Tese. I. Martins, Lúcia de Araújo Ramos. II. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 376

Érika Soares de Oliveira Araújo

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA REGULAR: POSSIBILIDADES  
DE INTERVENÇÃO NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

**Data de Aprovação: 25 de fevereiro de 2016**

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Lúcia de Araújo Ramos Martins - Orientadora  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Profa. Dra. Denise Meyrelles de Jesus  
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Profa. Dra. Francileide Batista de Almeida Vieira  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Profa. Dra. Luzia Guacira dos Santos Silva  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Profa. Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Profa. Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues – Suplente externo  
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Profa. Dra. Maria Aparecida Dias – Suplente interno  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

## AGRADECIMENTOS

*Pensar em agradecer o alcance desse objetivo é rememorar toda a trajetória de vida e relações estabelecidas ao longo da minha história e que me conduziram a trilhar esse caminho. Por isso, agradeço:*

*A Deus, pela presença constante em minha vida, mostrando sempre possibilidades diante dos obstáculos e motivações para continuar a caminhada.*

*Aos meus pais, Fátima e Enilton, pelos esforços empreendidos ao longo da minha formação pessoal e acadêmica. Meu porto seguro, nele consigo ancorar e até esquecer as inquietudes.*

*Ao meu esposo, Suêldes, pela paciência, equilíbrio e contribuições a partir de discussões calorosas. As noites de brincadeiras com Guilherme foram fundamentais nesse momento final.*

*Ao meu pequeno Guilherme, luz da minha vida, que vem me ensinando, nos últimos oito meses, a conciliar as responsabilidades acadêmicas e profissionais com os momentos de muita “gostosura”. Entre sorrisos, trocas de fraldas e acalentos, foi um grande colaborador na finalização deste estudo.*

*As minhas irmãs, Kaline, Kívia, Fabiana e Jakeline, pelo incentivo e apoio nos momentos que mais precisei, partilhando o papel de mãe nos cuidados com Gui. Em especial, a Fabiana que, além de tia-mãe, assumiu a árdua*

*tarefa de transcrição de todas as falas produzidas na pesquisa.*

*À professora e orientadora, Dra. Lúcia Martins, pelo acolhimento e conhecimentos mediados desde a graduação, os quais me oportunizaram e conduziram ao aprimoramento na área da Educação Especial e Inclusiva. Com sua sabedoria, incentivo, confiança e credibilidade, me orientou e me apoiou ao longo deste estudo, principalmente, quando alguns passos pareciam da ordem do impossível.*

*Às professoras, Dra. Denise Meyrelles, Dra. Luzia Guacira e Dra. Rita Magalhães, pelas valiosas contribuições ao desenvolvimento e aprimoramento dessa pesquisa.*

*Às professoras, Dra. Francieleide Vieira, Dra. Aparecida Dias, Dra. Janine Rodrigues pelo acolhimento e disponibilidade em participar da banca examinadora.*

*À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, pelo apoio financeiro, fundamental para a realização deste trabalho.*

*À amiga, Katiene Pessoa, pelo incentivo, leituras realizadas e contribuições valiosas.*

*À amiga, Márcia Torres, pela amizade construída, por sua visão prospectiva diante das incertezas e por ter partilhado, com sabedoria, momentos de inquietações e alegrias nas trilhas deste estudo.*

*Às amigas, Luzia de Fatima Medeiros e Teresa Cristina Nóbrega, por terem vivenciado junto, as inquietações e possibilidades decorrentes desta pesquisa, colaborando com a construção de caminhos possíveis.*

*À Cláudia Kranz, pelo compartilhamento de saberes e disponibilidade em contribuir com o estudo.*

*Às amigas, Karolína Silva, Débora Mara, Luzia Mírnica, Ednelvía Custódio, Thaíza Duarte, pela torcida, apoio e palavras de incentivo.*

*À Secretária Municipal de Educação de Natal, em especial, ao Departamento de Ensino Fundamental e Setor de Educação Especial, pelo apoio e liberação de minhas atividades laborais.*

*À escola campo de estudo, pela receptividade, acolhimento à proposta de estudo e disponibilidade em contribuir com a construção dessa pesquisa de doutoramento.*

*Aos professores que participaram dos encontros formativos, pela colaboração e disponibilidade de reflexão e ressignificação da prática, apesar das dificuldades oriundas da carga horária de trabalho, deslocamento e horários disponíveis para a realização dos estudos. Assim, derrubaram as barreiras impostas, historicamente, pelo sistema educacional para a formação do professor e criaram espaços possíveis de reflexão sobre a ação.*

*A todos, que contribuíram direta e indiretamente para a efetivação desta pesquisa de doutoramento.*

*“[...] Procuvo despir-me do que aprendi,  
Procuvo esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,  
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,  
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras [...]”.*

FERNANDO PESSOA

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAMR - American Association on Mental Retardation  
AAIDD - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities  
AEE - Atendimento Educacional Especializado  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CEF - Conselho Federal de Educação  
CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial  
CRI - Centro de Reabilitação Infantil  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
DEF - Departamento de Ensino Fundamental  
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
IEL - Instituto Euvaldo Lodi  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais  
MEC - Ministério da Educação  
ONEESP - Observatório Nacional das Salas de Recursos Multifuncionais  
PPET - Programa Pré-Escola para Todos  
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PPP - Projeto Político-Pedagógico  
PDDE - Programa de Dinheiro Direto na Escola  
RENAFOR - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica  
ROM - Recursos do Orçamento Municipal  
SAPES - Sala de Apoio Pedagógico Especializado  
SME - Secretaria Municipal de Educação  
SRM - Sala de Recursos Multifuncionais

TDAH - Transtorno do déficit de atenção/hiperatividade

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Organização dos temas abordados na formação em serviço na escola .....	29
Quadro 2:	Dinâmica dos encontros formativos desenvolvidos na escola .....	31
Quadro 3:	Organização das turmas com educandos que apresentam deficiência .....	41
Quadro 4:	Escolas de Referência para alunos com surdez .....	44
Quadro 5:	Projeção Ideb .....	49
Quadro 6:	Alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na escola .....	49
Quadro 7:	Salas de Recursos - Tipo I .....	64
Quadro 8:	Salas de Recursos - Tipo II .....	64
Quadro 9:	Salas de Recursos Multifuncionais no país .....	73
Quadro 10:	Kits de atualização encaminhados para as Salas de Recursos Multifuncionais no país .....	73
Quadro 11:	Caracterização das participantes da pesquisa .....	101

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Momentos dos Encontros Formativos na escola .....	28
Figura 2:	Encontro formativo na escola .....	29
Figura 3:	Momentos dos Encontros Formativos na escola .....	30
Figura 4:	Entrada da Escola Direito de Aprender .....	46
Figura 5:	Ambientes da Escola Direito de Aprender .....	47
Figura 6:	Áreas de atuação do AEE na escola .....	103

## RESUMO

Considerando que as dificuldades que os alunos apresentam não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como a educação é concebida e colocada em prática, construir uma escola inclusiva, que atenda aos interesses e às necessidades dos alunos com deficiência, exige uma reorganização do ensino. Como elemento articulador desse processo, destacamos o Atendimento Educacional Especializado (AEE), enquanto um dos serviços da Educação Especial que vem ocupando espaço na escola regular e pode mobilizar os olhares sobre os alunos com deficiência intelectual e sua aprendizagem. Com o objetivo de analisar a função do AEE no processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual, adotamos uma abordagem qualitativa, com base numa pesquisa-ação, que envolveu professores do Atendimento Educacional Especializado, professores da sala de aula comum e da coordenação pedagógica de uma escola da rede pública de Natal/RN. Inicialmente, desenvolvemos entrevista semiestruturada e pesquisa documental, com vistas a conhecer a realidade do AEE na escola e, posteriormente, um programa de formação continuada a partir das necessidades apontadas frente ao processo de escolarização desse alunado. Com base nas problematizações suscitadas nos encontros formativos, percebemos o reconhecimento dos professores acerca da ressignificação de suas concepções e práticas, bem como a necessidade de atuação do professor do AEE, de forma dinâmica e interligada com toda a estrutura organizacional da escola.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Intelectual.

## ABSTRACT

Having in mind that the challenges students face are not only theirs, but a result of the way education is conceived and put into practice, to build an inclusive school, that meets intellectually disabled students' interests and needs, requires a whole reorganization of the teaching process. As an integrating element of this process, we highlight the Specialized Educational Attendance (AEE for its acronym in Portuguese), as one of the services within Special Education that has taken place at schools and may be able to call attention to intellectually disabled students and how they learn. Aiming at analyzing the function of AEE in the school process of intellectually disabled students, this study was carried out through a qualitative approach, based on a research-action, which englobed teachers from the Specialized Educational Attendance, teachers from regular schools and the pedagogical staff from a public school in Natal/RN, Brazil. At first, we have conducted a semistructured interview and a documental research, with visits that aimed at knowing the AEE reality at the school and, later, a continuing education program triggered from the needs encountered on the students school process. From the discussions raised on educational meetings, we have noticed that teachers recognize the need to redefine their concepts and practices, as well as the importance of the AEE teacher, acting in a dynamic and connected way along with the whole school organization.

Keywords: Inclusive Education. Specialized Educational Attendance. Intellectual Disability.

## RESUMEN

Considerando que las dificultades que los alumnos presentan no son apenas suyas, pero sí son resultado, en gran parte, del modo como la educación está concebida y puesta en práctica, construir una escuela inclusiva, que atienda a los intereses y a las necesidades de los alumnos con deficiencia, exige una reorganización de la enseñanza. Como elemento articulador de este proceso, destacamos el Atendimento Educacional Especializado (AEE), mientras uno de los servicios de la Educación Especial que viene ocupando espacio en la escuela regular y puede movilizar las miradas sobre los alumnos con deficiencia intelectual y su aprendizaje. Con el objetivo de analizar la función del AEE en el proceso de escolarización de los alumnos con deficiencia intelectual, adoptamos un abordaje cualitativo, basado en el investigación-acción, que envolvió profesores del Atendimento Educacional Especializado, profesores de sala de clase común y de la coordinación pedagógica de una escuela de la red pública de Natal/RN. Inicialmente, desarrollamos entrevista semiestructurada e investigación documental, con objetivo de conocer la realidad del AEE en la escuela y, posteriormente, un programa de formación continuada a partir de las necesidades mostradas frente al proceso de escolarización de este alumno. Basado en problematizaciones suscitadas en los encuentros formativos, notamos el reconocimiento de los profesores sobre el resignificado de sus concepciones y prácticas, así como la necesidad de actuación del profesor del AEE, de manera dinámica e inteligente con toda la estructura organizacional de la escuela.

Palabras-llave: Educación Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Deficiencia Intelectual.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>2 CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	23
2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	23
2.2 DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA .....	25
2.2.1 Fase de seleção do campo de estudo .....	25
2.2.2 Fase de investigação .....	26
2.2.3 Fase de ação .....	27
2.2.4 Participantes da pesquisa .....	36
2.2.5 Cenário da Educação Especial do município de Natal/RN .....	39
2.2.6 Escola campo de pesquisa .....	46
2.2.7 Análise dos dados .....	50
<b>3 AVANÇOS E LIMITES DAS DIRETRIZES POLÍTICAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....	51
3.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO DAS DIRETRIZES POLÍTICAS .....	53
3.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO A PARTIR DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: NOVOS DESAFIOS	62
<b>4 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONFIGURAÇÃO DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA ESCOLA COMUM</b> .....	77
4.1 PERFIL DO PROFESSOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO .....	77
4.2 CAMPO DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE AEE: AÇÕES EM REDE PARA A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....	84
4.2.1 AEE na Sala de Recursos Multifuncionais para alunos com Deficiência Intelectual .....	87
4.2.2 Atendimento Educacional Especializado na escola para alunos com	

Deficiência Intelectual .....	93
<b>5 ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES EM TORNO DOS DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ...</b>	<b>100</b>
5.1 REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO: CAMINHOS PEDAGÓGICOS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA .....	103
5.1.1 Inclusão escolar: do que estamos falando? .....	104
5.1.2 O segundo docente em sala de aula: representa apoio ou barreira?	106
5.1.3 Os olhares sobre a pessoa com deficiência intelectual e sua aprendizagem .....	111
5.1.4 Mediação pedagógica: estratégia favorecedora à aprendizagem .....	114
5.1.5 O currículo e as tensões da sala de aula .....	119
5.1.6 O Atendimento Educacional Especializado e seus desdobramentos na prática escolar .....	130
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>146</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>166</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>175</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Pode haver verdadeiramente educação que não seja para todos, mesmo que a História nos conte que sim? Poderia existir alguém do gênero humano que não tenha direito de acesso aos bens materiais e culturais que a humanidade vem desenvolvendo ao longo de sua história? (PADILHA, 2009, p. 29).

Construir uma escola inclusiva, que atenda, também aos interesses e às necessidades dos alunos com deficiência intelectual exige uma reorganização do ensino, considerando que as dificuldades que os alunos apresentam não são apenas deles, mas também resultam – em grande parte – do modo como a educação é concebida e colocada em prática. Nessa direção, faz-se necessário, estabelecer uma rede de colaboração entre todos os setores, seja na escola, seja na sociedade, visando garantir o direito de acesso ao conhecimento e desenvolvimento desse alunado.

Como elemento articulador desse movimento colaborativo, destacamos o Atendimento Educacional Especializado (AEE), enquanto um dos serviços da Educação Especial, que vem ocupando espaço na escola regular e pode mobilizar os olhares sobre os alunos com deficiência intelectual e sua aprendizagem, visto que, comumente, ficam

[...] impossibilitados de aprender os conteúdos curriculares, pois muitas vezes necessitam mesmo de outras abordagens didáticas. Vão passando de série em série sem levar nada ou quase nada da escola regular, esquecidos em um canto da sala, se socializando [...] (BEZERRA; ARAÚJO, 2010, p. 259).

Em face desse contexto, tal intervenção consiste no apoio direto ao aluno, com conhecimentos específicos, capazes de possibilitar a potencialização de habilidades que subsidiem sua aprendizagem e desenvolvimento em sala de aula e demais ambientes da escola; e no apoio indireto, auxiliando os professores na reestruturação das práticas pedagógicas e na orientação aos pais quanto ao processo de escolarização. Essa atuação é

pautada nos pressupostos Vygotskyanos, coerente com a acessibilidade ao conhecimento, logo

[...] valendo-se de uma mediação pedagógica bem planejada, competente, teoricamente sustentada e, por isso mesmo, capaz de atingir e envolver a totalidade dos educandos, ainda que em diferentes intensidades e níveis de entendimento por parte destes [...] (BEZERRA; ARAÚJO, 2010, p. 260).

Trata-se de uma prática ainda não identificada em nossa experiência enquanto assessora pedagógica do Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN, atuando junto aos professores do Atendimento Educacional Especializado ofertado nas escolas da rede.

De igual modo, partindo do AEE, como apoio para assegurar a igualdade de oportunidade no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual, Dias (2010, p. 07), em seu estudo sobre o Atendimento Educacional Especializado complementar e a deficiência intelectual, aponta duas perspectivas:

[...] a primeira diz respeito à concepção de que esse atendimento deve incidir sobre o funcionamento cognitivo, o qual se constitui como a principal barreira no processo de aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual. E a complementaridade entre o professor especializado e o professor da classe comum exige mudanças na cultura dos profissionais de educação, pois ainda é frequente a concepção de que o professor especializado é responsável pelos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, mesmo quando eles estão inseridos na classe comum.

Essas reflexões são pertinentes para o contexto local, pois percebemos que os profissionais, em geral, enfrentam entraves na compreensão da proposta do Atendimento Educacional Especializado a ser implementado no ambiente escolar, haja vista a visão atrelada ainda ao modelo clínico. Logo, são geradas expectativas de que esse serviço contemple as necessidades de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem, bem como normalize aqueles que apresentam algum tipo de deficiência e substitua o trabalho

desenvolvido na sala de aula, transferindo ao professor do AEE a responsabilidade pelo ensino a ser empreendido.

Nesse cenário, os professores do AEE convivem com a insegurança em relação à configuração do seu papel na perspectiva atual e frente às intervenções diante dos alunos de forma geral e, principalmente, dos alunos com deficiência intelectual, dada a natureza das suas necessidades e exigência de um laudo médico que as comprove. São alunos que chegam a frequentar o 4º, 5º, 6º ano (e por aí adiante), sem estarem alfabetizados, em muitas situações. Segundo depoimentos<sup>1</sup> de alguns docentes sobre a deficiência intelectual estão “ainda fazendo bolinha”. “É completamente diferente do aluno que não foi alfabetizado no tempo certo, que não tem dificuldades, mas que o contexto e o processo lhes fizeram compreender que não era capaz”.

Como o modelo integracionista ainda permanece presente nos corações e mentes de alguns profissionais, apesar da urgência em articular a reorganização do ensino, considerando a heterogeneidade dos alunos, as ações do Atendimento Educacional Especializado ficam centradas apenas no atendimento direto aos alunos e suas dificuldades no espaço físico da Sala de Recurso Multifuncional.

Em alguns casos, o atendimento enfatiza o desenvolvimento de reforço escolar, no intuito de retomar saberes que deveriam ser sistematizados na sala de aula, assim como fazem uso de artesanato, recorte, colagem, jogos, abordagem psicopedagógica e, até mesmo, psicológica para atuar “[...] nos limites e dificuldades dos alunos com deficiência intelectual, o que não os impulsionava a acessar novas formas de funcionamento intelectual e, portanto, novas formas de aprendizagem (MILANEZ; OLIVEIRA, 2013, p. 17)”.

Araruna (2013), em sua pesquisa sobre a prática pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual, avalia que, embora as professoras planejem as atividades a serem desenvolvidas, as mediações se apresentam ainda frágeis ou inadequadas, considerando que, na maioria das vezes, as

---

<sup>1</sup> Relatados em formações ministradas no curso de aprimoramento para professores do Atendimento Educacional Especializado do município de Natal/RN.

intervenções ocorridas não eram suficientes para mobilizar o conhecimento do aluno para realizar a atividade.

Sabemos que se trata de um movimento recente, pois, somente em 2008, esse atendimento começou a ser alvo de discussões mais intensas, com as diretrizes da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Portanto, ainda há um investimento tímido na formação continuada de profissionais especializados e no acompanhamento a esses profissionais a fim de apoiá-los na transposição dos conhecimentos adquiridos à prática pedagógica, visando contribuir com o favorecimento de condições de igualdade de oportunidades, por meio do reconhecimento das diferenças e do acesso ao currículo.

Em face da relevância desses aspectos, buscamos, durante o nosso estudo, responder às seguintes questões norteadoras:

- como vem se constituindo o Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual no contexto de uma escola regular?
- como um programa de formação continuada pode contribuir para a identificação das áreas de atuação do AEE na escola?

Nesse contexto, nosso trabalho se desenvolveu objetivando analisar a função do AEE no processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual. E, de forma específica, buscamos:

- investigar como vem sendo implementado o AEE para o aluno com deficiência intelectual;
- desenvolver uma formação continuada em serviço focando as barreiras que dificultam a escolarização do aluno com deficiência intelectual.

Compreendemos que este estudo pode contribuir com a reflexão sobre o Atendimento Educacional Especializado e sua função no processo inclusivo de alunos com deficiência intelectual na escola.

Nessa perspectiva, o presente trabalho está estruturado em cinco capítulos, a fim de subsidiar elementos para a defesa da Tese de que, em função da necessidade de mobilização entre os professores atuantes na escola, a ação do professor do AEE exerce um papel articulador na construção de práticas pedagógicas inclusivas para os alunos com deficiência intelectual.

O capítulo introdutório situa a temática do estudo, as motivações, os objetivos e a estruturação do trabalho.

O capítulo dois traz o percurso metodológico adotado durante o estudo, os fundamentos teóricos a respeito da natureza da pesquisa, os procedimentos, instrumentos e o campo de investigação envolvidos na construção dos dados.

O capítulo três contempla uma reflexão sobre as configurações da Educação Especial ao longo da história e, na atualidade, do Atendimento Educacional Especializado, na perspectiva de uma educação acessível a todos.

O capítulo quatro aborda a atuação do professor de Atendimento Educacional Especializado, com ênfase no perfil e frentes de intervenção necessárias à prática escolar inclusiva para alunos que apresentam deficiência intelectual.

O capítulo cinco analisa temáticas categorizadas com base nos diálogos construídos no processo formativo e entrevistas realizadas.

Por fim, nas considerações finais, retomamos nossas questões de pesquisa, avaliamos a contribuição deste estudo para a mudança dos discursos dos professores e, ainda apontamos possibilidades de aprimoramento do trabalho pedagógico na escola, ofertado aos alunos com deficiência intelectual num contexto inclusivo.

## 2 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Esse é o forte potencial pedagógico da pesquisa-ação: formar sujeitos dentro de uma perspectiva emancipatória, e ao mesmo tempo transformar as situações e os conhecimentos que as presidem. Seu potencial científico é imenso, uma vez que permite aos pesquisadores, adentrarem na dinâmica das práxis e assim recolher informações e dados, valiosos e fidedignos, para elaborar e produzir conhecimentos (FRANCO, 2009, p. 51).

Neste capítulo, discorreremos sobre o percurso metodológico adotado durante o estudo, os fundamentos teóricos a respeito da natureza da pesquisa, os procedimentos, instrumentos e o campo de investigação envolvidos na construção dos dados.

### 2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para efetivar este trabalho, utilizamos uma abordagem de cunho qualitativo que, conforme explicita Goldenberg (2003, p. 14), caracteriza-se pelo fato de o pesquisador estar centrado no “[...] aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização [...]”, possibilitando a investigação do aspecto estudado na sua complexidade, dentro de um contexto natural. Tal compreensão está condizente com a visão de Minayo (2007, p. 57), quando destaca que esse tipo de abordagem:

[...] além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação. Caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo.

Entendemos que a abordagem qualitativa se aplica a intervenções no contexto da escola e da sua prática pedagógica como a que empreendemos,

que se refere à função do Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual, na escola.

A atuação do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva do atendimento ao aluno e à instituição da qual faz parte ainda é um tema pouco estudado; por isso, a pesquisa-ação possibilita elementos, capazes de instigar discussões na área e de contribuir com a efetivação do serviço, enquanto apoio ao processo inclusivo. Assim, a pesquisa-ação se constitui em um:

[...] tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2004, p. 14).

Nesse contexto, a pesquisa-ação envolve a relação entre dois objetivos, sendo eles: objetivo prático, que visa contribuir com o melhor equacionamento do problema central, a partir do levantamento de soluções e proposta de ações condizentes para apoiar o agente na transformação da situação; objetivo de conhecimento, que busca obter informações para ampliar o conhecimento sobre determinadas situações (THIOLLENT, 2004).

É uma dinâmica que exige o envolvimento entre o pesquisador e pesquisados, enquanto sujeitos centrais no processo de pesquisa-ação (DIONNE, 2007) e “[...] pode se constituir como um meio de formação e mudança participativa” (JESUS, 2008).

A esse respeito, Martins (2008) situa a possibilidade de alcançarmos o objetivo de um aprender com o outro, da busca mútua pela instrumentalização do outro, de forma equilibrada, assegurando a regulação do funcionamento da investigação e da ação, por meio de uma formação que se processa em serviço, a partir das reais necessidades do grupo, visando à construção de uma intervenção mais fundamentada e coerente com as especificidades, apresentadas pelos alunos com deficiência intelectual.

## 2.2 DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA

Com o propósito de analisar a função do Atendimento Educacional Especializado no processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual, organizamos a investigação em três fases distintas: seleção do campo de estudo, investigação e ação.

### 2.2.1 Fase de Seleção do Campo de Estudo

Optamos por trabalhar com uma escola pública por entendermos que a pesquisa nela desenvolvida pode explicitar algumas das reais necessidades da educação oferecida a um segmento bastante significativo da população e contribuir com a reflexão acerca da função que o Atendimento Educacional Especializado vem assumindo no processo de escolarização dos alunos que apresentam deficiência intelectual, suscitando o aprimoramento do serviço ofertado na instituição escolar.

Centramos o olhar na rede municipal de Natal/RN em função de nossa atuação profissional, nos últimos anos, acompanhando a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas e o processo formativo dos professores, o que amplia as possibilidades de contribuição com o aprimoramento das ações desse serviço junto aos alunos com deficiência intelectual.

Nesse sentido, para seleção da escola, campo de nossa investigação, adotamos os seguintes critérios:

- ser da rede pública municipal da cidade do Natal/RN;
- ofertar o Atendimento Educacional Especializado nos dois turnos;
- atender a alunos com deficiência intelectual, matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental;
- disponibilizar-se a participar do estudo.

Em 2012, a rede de ensino do município de Natal dispunha de 71 escolas em nível fundamental (anos iniciais e finais). Destas, 51 estavam cadastradas no Programa Sala de Recurso Multifuncional, mas, apenas, 28 ofertavam o Atendimento Educacional Especializado ativamente, uma vez que as demais estavam desativadas em função da falta de encaminhamento de

professores capacitados e/ou de espaço físico adequado. Assim, atendendo aos critérios estabelecidos, a instituição selecionada foi a Escola “Direito de Aprender”<sup>2</sup>.

### 2.2.2 Fase de Investigação

Selecionada a instituição campo de estudo, adotamos alguns instrumentos de pesquisa, tais como: pesquisa documental e entrevista semiestruturada.

A pesquisa documental é capaz de nos proporcionar informações significativas para o levantamento dos dados da pesquisa (GIL, 1999). Conforme situa Yin (2005, p. 113), a importância de documentos está na confirmação e valorização das evidências, advindas de outras fontes; por isso, enfatiza os pontos fortes desse tipo de procedimento, considerando ser:

- Estável – pode ser revisada inúmeras vezes;
- Discreta – não foi criada como resultado do estudo de caso;
- Exata – contém nomes, referências e detalhes exatos de um evento;
- Ampla cobertura – longo espaço de tempo, muitos eventos e muitos ambientes distintos.

Nesse sentido, utilizamos, como fonte, o Projeto Político-Pedagógico da escola, a fim de conhecermos as diretrizes que orientam o desenvolvimento do atendimento educacional especializado.

A respeito da entrevista semiestruturada, consideramos que se constitui em um dos principais instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo pelo fato de não haver uma imposição rígida de questões. Isso permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto, salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas (BOGDAN e BIKLEN, 2007).

Enquanto técnica de construção de dados, a entrevista semiestruturada (ou semidiretiva) é considerada bastante adequada para a obtenção de

---

<sup>2</sup> Nome fictício atribuído à escola campo de estudo.

informações junto aos sujeitos partícipes sobre os desdobramentos do Atendimento Educacional Especializado na escola (SELLTIZ et al. apud GIL, 1999).

As questões derivaram de um plano prévio em que definimos e registramos, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretendia obter, embora, na interação, busquemos dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado, conforme nos orienta Amado (2007).

Nesse contexto, as entrevistas foram empreendidas no primeiro semestre de 2013, com cinco sujeitos, sendo: duas professoras do AEE, uma professora titular de sala de aula, uma professora auxiliar de sala de aula e uma coordenadora pedagógica, que trabalhavam diretamente com Rosa<sup>3</sup>, aluna matriculada pela 2ª vez no 4º ano (2014), que apresenta síndrome de Down.

Todas as entrevistas ocorreram, conforme horários acordados com os sujeitos participantes, no espaço da escola; foram gravadas e transcritas na íntegra.

### 2.2.3 Fase de Ação

Após análise do Projeto Político-Pedagógico e entrevistas desenvolvidas com professores e coordenadora pedagógica, elaboramos o programa de formação, tomando por base as necessidades identificadas. Em um momento inicial com os professores, na escola, as temáticas a serem discutidas foram expostas para apreciação e aprovadas para discussão posterior nos encontros formativos. Nessa ocasião, também dispusemos do apoio das gestoras, que prontamente, em colaboração conosco e com os professores, construíram um calendário para a realização dos encontros, prevendo, coletivamente, dias e horários.

Vale ressaltarmos, ainda, a colaboração dos professores envolvidos, que se disponibilizaram a permanecer na escola além do turno de trabalho, seja no

---

<sup>3</sup> Iniciou o processo de escolarização aos quatro anos de idade, frequentando uma escola particular, situada no bairro onde mora até os 11 anos. Foi matriculada na escola campo de pesquisa há 3 anos.

turno da noite e/ou em período de greve dos profissionais de ensino, a fim de participar dos encontros propostos.

Das nove<sup>4</sup> professoras participantes, seis trabalhavam em outra escola e, destas, duas atuavam em municípios vizinhos. No entanto, não mediram esforços para refletir sobre a temática em discussão, assim como contribuir com o estudo em apreço.

Na visão de Barbier (2007), o método da pesquisa-ação é o do espiral em suas fases de planejamento, de ação, de observação e de reflexão. Ou seja, embora existam etapas específicas, na realidade, essas etapas se consolidam em um movimento circular de constante ação, reflexão e de novo planejamento, com base no que já foi realizado. Logo, à medida que a ação for sendo realizada, de modo paralelo aos estudos e discussões direcionadas, vamos construindo os dados relativos à investigação.

Esse movimento foi se constituindo à medida que iniciamos a pesquisa com o anseio em discutir as práticas pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado com alunos que apresentam deficiência intelectual, mas nos deparamos com a necessidade imediata de uma reflexão mais ampla sobre a função do AEE com tais educandos, além do espaço da Sala de Recursos Multifuncionais, considerando as contradições existentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.



Figura 1: Momentos dos Encontros Formativos na escola  
Fonte: Arquivo da pesquisadora

---

<sup>4</sup> Na fase dos encontros formativos, houve a ampliação do número de sujeitos participantes, em decorrência da solicitação da gestão da escola sobre a participação dos demais professores, desencadeando a produção de falas que trouxeram elementos ricos diante dos objetivos da pesquisa.

Desse modo, por solicitação da gestão da escola, os encontros formativos foram abertos à participação de todos os professores. Inicialmente, todos os professores dos dois turnos de aula se disponibilizaram a participar, exceto uma professora do 4º ano, que justificou não ter alunos com deficiência matriculados em sua sala de aula naquele corrente ano. Após os dois primeiros encontros, os professores do turno vespertino justificaram a não participação pela dificuldade de conciliar o horário, tendo em vista os encontros ocorrerem, em sua maioria, no turno matutino.



Figura 2: Encontro formativo na escola  
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Considerando que o AEE pode se constituir num “[...] suporte poderoso para quem dele necessita” e, portanto, requer uma “[...] ação pedagógica do educador especializado menos focal e mais sistêmica” (BAPTISTA, 2015, p. 54, 58), organizamos as temáticas, conforme as necessidades dos professores participantes, que, se articuladas no âmbito escolar, possibilitam percursos escolares desafiadores:

Nº	Temas Abordados	Nº de Encontros	C/h
1º	Ressignificando a proposta de Inclusão escolar	3	12h/a
2º	Políticas educacionais inclusivas	2	4h/a
3º	Deficiência Intelectual	2	6h/a

4º	A mediação pedagógica numa proposta de educação inclusiva	1	5h/a
5º	Currículo escolar na perspectiva inclusiva	3	10h/a
6º	AEE e seus desdobramentos na prática educativa	4	15h/a
7º	Construindo caminhos para o AEE a alunos com deficiência intelectual	2	8h/a
TOTAL		17	60h/a

Quadro 1: Organização dos temas abordados na formação em serviço na escola.  
Fonte: Dados da pesquisa realizada.

Tais diálogos se concretizaram por meio de encontros formativos realizados na escola, envolvendo nove professores de vários níveis de ensino. O processo de formação ocorreu no período de outubro de 2013 a agosto de 2014. Contemplou as sete temáticas acima detalhadas, que foram distribuídas em 17 encontros, organizados conforme a disponibilidade de dias e horários dos professores participantes, totalizando 60 horas/aula.





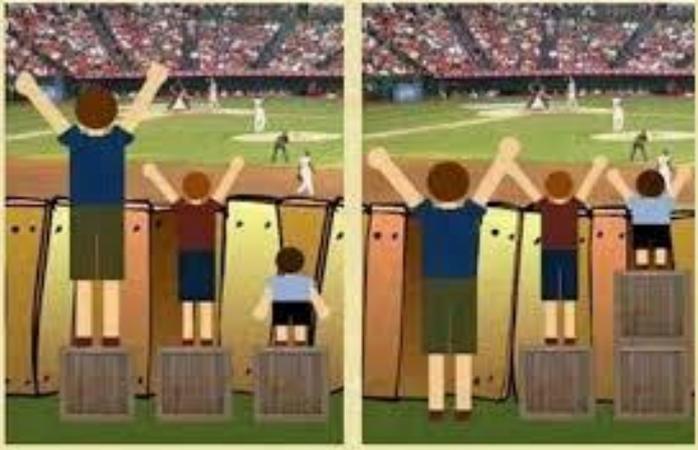
Figura 3: Momentos dos Encontros Formativos na escola  
Fonte: Arquivo da pesquisadora

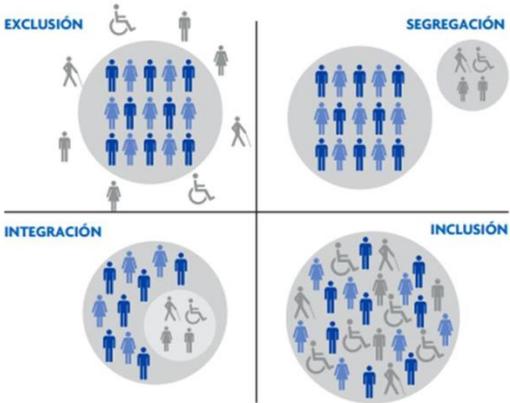
O processo de formação foi desenvolvido contemplando aspectos teóricos e práticos, por meio de aulas dialogadas, envolvendo dinâmicas, imagens e vídeos relacionados à temática em estudo, bem como análise de documentos, leitura de textos, atividades grupais, conforme quadro a seguir, visando problematizar questões concernentes à escolarização do aluno com deficiência intelectual, a prática pedagógica e a função do AEE nesse contexto.

<b>ENCONTROS FORMATIVOS</b>		
<b>1º</b>	<b>TEMA</b>	Ressignificando a proposta de Inclusão escolar
	<b>METODOLOGIA</b>	- Dinâmica: Quem é o mais igual? Quem é o mais

		<p>diferente?.</p> <p>- Exposição dialogada: Como a diferença foi tratada ao longo da história?</p> <p style="text-align: center;">Integração escolar x inclusão escolar</p>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<p>BEYER, H. O. A Educação Inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. <b>Inclusão</b>: Revista Educação Especial. Brasília: 2006, p. 8 - 12.</p> <p>MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. A diferença/deficiência sob uma ótica histórica. <b>Educação em Questão</b>; v. 8-9, n. 1-2, Natal: EDUFRN, p. 126-141, 1999.</p> <p>OLIVEIRA, I. A. de. Saberes, Imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.</p> <p>WERNECK, Cláudia. Quem é o mais igual? Quem é o mais diferente?. In: _____. <b>A metodologia das Oficinas inclusivas</b>. Disponível em: &lt;<a href="http://www.escoladegente.org.br/admin/uploadedfiles/20100128100126.pdf">http://www.escoladegente.org.br/admin/uploadedfiles/20100128100126.pdf</a>&gt;. Acesso em: 05 de mai 2012.</p>
	<b>TEMA</b>	Políticas educacionais inclusivas
	<b>METODOLOGIA</b>	<p>- Análise, em pequenos grupos, das políticas que versam sobre a educação de pessoas com deficiência.</p> <p>- Discussão.</p> <p>- Exibição do Vídeo <i>Caminhos da escola</i>.</p>
2º	<b>REFERÊNCIAS</b>	<p>BRASIL. <b>Lei nº 4.024</b>, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961.</p> <p>_____. <b>Lei nº 5.692</b>, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.</p> <p>_____. <b>Lei nº 7.853</b>, de 24 de outubro de 1989.</p> <p>_____. <b>Constituição (1988)</b>. República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 16. ed. atual. ampl. São Paulo: Saraiva, 1997.</p> <p>_____. Ministério da Educação. <b>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996</b>. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 23 de dezembro de 1996.</p> <p>_____. <b>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva</b>. Brasília:</p>

		MEC/SEESP, 2007b. _____. Ministério da Educação. <b>Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.</b> Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial. Brasília. MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf >. Acesso em: 10 mar. 2010.
3º	<b>TEMA</b>	Deficiência intelectual
	<b>METODOLOGIA</b>	- Levantamento dos conhecimentos prévios relacionados à deficiência intelectual; - Atividade reflexiva (Exibição dos vídeos: <i>Dê uma ajudinha a si mesmo, reveja seus conceitos</i> e trecho da entrevista com os atores do Filme <i>Colegas</i> ). - Discussão a partir dos textos referência. - Exposição dialogada.
	<b>REFERÊNCIAS</b>	PRIOSTE, C., et al. O que é deficiência mental e como identifica-la?. In: _____. <b>10 Questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental.</b> São Paulo: Avercamp, 2006. P. 27 - 33. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. As implicações da Teoria Histórico-Cultural na área da Deficiência Intelectual. In: _____. <b>Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual.</b> São Paulo: SME / DOT, 2008, p. 22 - 29.
4º	<b>TEMA</b>	A mediação pedagógica numa proposta de educação inclusiva
	<b>METODOLOGIA</b>	- Atividade reflexiva Análise de imagem:

		 <p>Fonte: internet</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento de conhecimentos prévios sobre mediação pedagógica e sua relação com o trabalho do professor.</li> <li>- Leitura e discussão de texto referência.</li> <li>- Atividade prática em grupo.</li> </ul>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<p>PIMENTEL, Susana C. A formação do pensamento conceitual. In: _____. <b>Conviver com a síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos.</b> Rio de Janeiro: Vozes, 2012, p. 49 - 70.</p> <p>_____. A mediação como elemento de (trans)formação humana. In: _____. <b>Conviver com a síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos.</b> Rio de Janeiro: Vozes, 2012, 71 - 86.</p>
5º	<b>TEMA</b>	Currículo escolar na perspectiva inclusiva
	<b>METODOLOGIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade reflexiva</li> <li>Análise de trechos do livro Pinóquio às avessas</li> <li>Levantamento de conhecimentos prévios sobre o currículo escolar</li> <li>- Leitura e discussão de texto referência.</li> <li>- Atividade prática em grupo.</li> </ul>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<p>ALVES, Rubem. <b>Pinóquio às avessas: uma estória sobre crianças e escolas para pais e professores.</b> São Paulo: Verus, 2005.</p> <p>PLETSCH, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.</p>
	<b>TEMA</b>	AEE e seus desdobramentos na prática educativa

6º	<p><b>METODOLOGIA</b></p>	<p>- Análise de imagem:</p>  <p>Fonte: internet</p> <p>- Levantamento de conhecimentos prévios sobre o AEE.</p> <p>- Análise das diretrizes legais para o AEE, no contexto inclusivo.</p> <p>- Identificação dos desdobramentos do AEE na escola.</p>
	<p><b>REFERÊNCIAS</b></p>	<p>_____. Ministério da Educação. <b>Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007</b>. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Brasília. MEC/SEESP, 2007a. Disponível em: &lt;portal.mec.gov.br/index&gt;. Acesso em: 10 ago. 2013.</p> <p>_____. Ministério da Educação. <b>Edital Nº 01, de 26 de abril de 2007a</b>. Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: &lt;http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf&gt;. Acesso em: 13 mai. 2011.</p> <p>_____. <b>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva</b>. Brasília: MEC/SEESP, 2007b.</p> <p>_____. Ministério da Educação. <b>Decreto nº 6.215/07, de 26 de setembro de 2007b</b>. Estabelece o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com vistas à implementação de ações de inclusão, por parte da União Federal, em regime de cooperação com Municípios, Estados e Distrito Federal, institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência - CGPD, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: &lt;http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6215.htm&gt;. Acesso em: 25.ago. 2010.</p>

		<p>_____, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. <b>Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009.</b> Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União. Brasília, nº 190, 05 de outubro de 2009. Seção 01., p. 17.</p> <p>_____, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. <b>Nota Técnica nº 11, de 7 de maio de 2010.</b> Institui as Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Diário Oficial da União. Brasília, 07 de maio de 2010.</p> <p>BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 6, 2011, Nova Almeida. <b>Anais ...</b> Nova Almeida, 2011. 1 CD-ROM.</p> <p>_____. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: JESUS, Denise Meyrelles de.; et al. (Orgs.). <b>Prática Pedagógica na Educação Especial:</b> multiplicidade do atendimento educacional especializado. São Paulo: Junqueira&amp;Marin, 2013, p. 43-61.</p>
	<b>TEMA</b>	Construindo caminhos para o AEE a alunos com deficiência intelectual
70	<b>METODOLOGIA</b>	Proposição, em pequenos grupos, de possibilidades de aprimoramento da intervenção do AEE, no contexto da escola.
	<b>REFERÊNCIAS</b>	ARAÚJO, É. S. de O. Atendimento Educacional Especializado numa perspectiva inclusiva. In: SILVA, K. S. de B. P. da; et al. <b>Oficinas pedagógicas:</b> produção e utilização de recursos didáticos acessíveis. Natal: EDUFRN, 2015, p. 17-21.

Quadro 2: Dinâmica dos encontros formativos desenvolvidos na escola.

Fonte: Dados da pesquisa realizada.

#### 2.2.4 Participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa nove sujeitos, sendo duas professoras do Atendimento Educacional Especializado, cinco professoras de sala de aula,

uma professora auxiliar de sala de aula e uma coordenadora pedagógica. A fim de facilitar a identificação das participantes da pesquisa, atribuímos nomes fictícios, visando resguardar suas identidades. Detalharemos, a seguir, algumas informações sobre cada professora.

A professora Irís, atua no AEE, tem 32 anos de serviço na educação e há três está nessa escola. Tem formação em Magistério, Serviço Social (1996) e Pedagogia (1996). Destaca que, no decorrer de sua formação inicial, os conhecimentos acerca das pessoas com deficiência eram abordados de forma superficial e não havia uma disciplina específica.

A respeito da formação continuada, destaca sua constante busca por congressos, encontros e cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Natal, como também na internet, que abordem o tema da inclusão escolar. Quanto aos cursos da SME, relata que demorou a ter acesso, pois, mesmo antes de trabalhar na área da Educação Especial, ainda enquanto coordenadora pedagógica, já buscava ter acesso, mas sempre encontrou muita dificuldade para frequentar. Teve êxito a partir do exercício na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), quando participou do Curso de Aprimoramento em Formação de Professores do Ensino Fundamental na Perspectiva da Inclusão Escolar: deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, em 2012, ofertado pela UFRN em parceria com o Ministério da Educação.

A professora Angélica, trabalha no AEE, tem 27 anos de serviço na educação e atua há 13 anos nessa escola. Tem formação inicial em Magistério e Pedagogia (1990). Situa que, na época, não havia disciplina eletiva, tampouco complementar voltada para a escolarização das pessoas com deficiência. Desde 1984, quando ingressou na rede estadual de ensino, vem participando de cursos ofertados ligados à área da educação inclusiva: “Libras, Braille, cursos nessa área da inclusão onde você vê um pouquinho de cada deficiência”. Coursou, também, Especialização em Psicopedagogia.

A professora Jacinta se encontra na turma de 4º ano, tem nove anos de serviço na educação e atuou na referida escola no período compreendido entre março de 2013 a novembro de 2013. Tem formação inicial em Pedagogia (2008), expressa que, durante o curso, teve, apenas, uma disciplina que trabalhou informações sobre a educação de pessoas com deficiência.

Ressaltou seu interesse por cursos de aperfeiçoamento, já fez um de leitura e escrita. Na área da Educação Especial, fez o curso de Libras básico, no município de Parnamirim<sup>5</sup>, onde também atua como professora. Coursou, também, Especialização em Pedagogia Empresarial e Estratégica e está em fase de conclusão do curso de Psicopedagogia. É professora temporária na rede municipal de Natal, está substituindo a professora titular da turma de 4º ano da escola, que se encontra de licença. Já trabalhou com uma criança usuária de cadeira de rodas e essa é a primeira experiência com uma aluna que apresenta síndrome de Down.

A professora Amarílis cursou o Magistério (2009) e, atualmente, cursa o 5º período de Pedagogia. Expressa que teve acesso a uma disciplina na área da Educação Especial, tratando dos tipos de deficiência nas duas experiências formativas. Está na educação há três anos e, desde março de 2013, assumiu na escola campo de investigação, enquanto estagiária<sup>6</sup>, a função de professora auxiliar, numa turma de 4º ano.

A professora Acácia trabalha no 4º ano, tem formação inicial em Pedagogia e Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais. Informa que não participou, até o momento, de cursos na área da inclusão de pessoas com deficiência.

A professora Hortênci, responsável por uma turma de 3º ano está na educação há doze anos e há quatro na escola. Tem formação inicial em Pedagogia e situa que não participou, até o momento, de cursos direcionados para a inclusão de pessoas com deficiência.

A professora Edelvais tem formação inicial em Pedagogia. Expressa não haver participado de cursos direcionados, especificamente, à área da inclusão de pessoas com deficiência, mas, atualmente, participa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa do governo federal, que aborda conhecimentos sobre as pessoas com deficiência. Está atuando na educação há quatorze anos e há três anos na referida escola.

---

<sup>5</sup> Cidade do Rio Grande do Norte, pertencente a região metropolitana de Natal, estando situada a 14 km da capital.

<sup>6</sup> Para assumir a função de professor auxiliar e/ou profissional de apoio, a Secretaria Municipal de Educação adotou o contrato de estudantes de licenciatura participantes do Programa de Estágio do Instituto Euvaldo Lodi - IEL.

A professora Violeta tem formação inicial em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia. Participou de cursos que abordaram a temática do Autismo, nos anos de 2009 e 2010. Faz vinte anos que trabalha na educação e quatro, nessa escola.

A coordenadora pedagógica, Sálvia, tem vinte e três anos de serviço na educação, e desde março de 2013, está nessa escola. Concluiu o curso de Pedagogia (1986), fez especialização em Psicopedagogia (2005) e, atualmente, cursa o Mestrado em Educação. Uma das suas experiências profissionais foi na antiga Sala de Apoio Pedagógico Especializado (SAPES), onde atuou, por quase três anos, em uma escola da rede estadual.

#### 2.2.5 Cenário da Educação Especial do município de Natal/RN

Em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o município de Natal direciona as ações, nesse campo, através do Departamento de Ensino Fundamental (DEF), via Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação. Esse setor existe desde 2014 – anteriormente, desde a década de 1990, funcionava apenas enquanto equipe –, com o objetivo de promover e desenvolver ações com vistas ao acesso, à permanência e à aprendizagem dos conhecimentos, contemplados no currículo escolar para as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola (NATAL, 2009). De modo específico, tem a função de:

I – Implementar e viabilizar a Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Natal, proporcionando sustentação ao processo de construção da educação inclusiva nas unidades de ensino da rede.

II – Acompanhar, assessorar e avaliar permanentemente o processo de ensino e aprendizagem dos educandos com NEESP nas unidades de ensino da rede, articulando, junto aos educadores, o replanejamento das ações educativas, formativas e político-pedagógicas.

III – Articular a formação continuada dos educadores das unidades de ensino municipais com os demais Departamentos e Setores, introduzindo temas referentes à educação geral e à educação especial, desta forma assegurando sua participação sistemática na execução desse processo, ao longo do ano letivo (NATAL, 2010, p. 2).

Visando implementar estratégias didáticas para maximizar as possibilidades de aprendizagem a partir do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, por meio desses órgãos, no período de 2004 a 2005, foram previstas e implantadas sete Salas de Apoio Pedagógico Especializado, contemplando as escolas: Amadeu Araújo, Malvina Cosme, Terezinha Paulino, Prof. Zuza, Chico Santeiro, Juvenal Lamartine e Celestino Pimentel, situadas nas zonas Leste, Oeste e Norte da cidade (SILVA, 2006).

O Setor de Educação Especial é constituído, atualmente, por dez professores, que assumem a função de assessores técnico-pedagógicos, os quais possuem formação continuada na área de Educação Especial e Inclusiva e experiência no atendimento educacional de alunos que apresentam algum tipo de deficiência.

Até 2012, o município de Natal/RN dispunha de 71 escolas com atendimento a Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Educação de Jovens e Adultos. Somente no Ensino Fundamental, foram matriculados 39.066 alunos, sendo que, destes, 998 (2,55%) apresentavam algum tipo de deficiência. Dispunha, ainda, de 74 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), onde estudam 9.798 alunos, dos quais 78 (0,8%) apresentam alguma especificidade (SILVA; ARAÚJO, 2013).

O município mantém cerca de 47 escolas conveniadas no Programa Pré-Escola para Todos (PPET), prioritário para os níveis finais da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Os tributos correspondem a Núcleos Educacionais de apoio à Criança e ao Adolescente. No município, estão funcionando seis núcleos, distribuídos nas quatro zonas administrativas da cidade (SILVA; ARAÚJO, 2013).

Nesse sentido, visando à efetivação do processo inclusivo de pessoas com deficiência na rede de ensino municipal, em consonância com a política nacional e orientada pela Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino do Natal (2009) e Resolução nº 05/2009, do Conselho Municipal de Educação de Natal/RN (2010), foram direcionadas as ações a seguir:

- **Matrícula Antecipada:** projeto iniciado em dezembro de 2009, com o objetivo de matricular, antecipadamente, os alunos com deficiência para favorecer a estruturação do ambiente escolar, no que se refere à formação das turmas,

quadro de professores, Atendimento Educacional Especializado, acessibilidade, adequações arquitetônicas, ambientais e de materiais pedagógicos.

- **Redução no número de educandos por sala:** a organização das turmas, em caso de matrícula de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (ver quadro a seguir) considera:

- na Educação Infantil: o número de alunos com deficiência pode variar entre uma e duas crianças por sala de aula, de acordo com o nível do grupo, e conta com a presença de dois educadores infantis;
- nos anos iniciais do Ensino Fundamental: as turmas podem ter no máximo três alunos com deficiência, totalizando até 25 crianças;
- nos anos finais do Ensino Fundamental, também orienta a matrícula de até três alunos com deficiência em turmas constituídas por até 35 alunos por sala;
- na Educação de Jovens e Adultos: seguem os mesmos direcionamentos do Ensino Fundamental, isto é, com até três alunos que apresentam deficiência por sala de aula, de maneira que o número total matriculados em sala pode variar de 25 a 35, conforme o nível da turma.

Níveis e Modalidades de Ensino		Turma/Nível/Ano	Nº total de educandos por turma	Nº de educandos com NEESP semelhantes	Observações
Educação Infantil	Creche	Berçário I (4 a 11m) Berçário II (1 a 2a) Nível I (2 a 3a) Nível II (3 a 3a 11m)	até 11 até 15 até 20 até 20	01 01 02 02	02 professores e/ou educadores <sup>7</sup> por turma
	Pré-escola	Nível I (4 a 5a) Nível II (5 a 5a 11m)	até 22 até 22	até 02 até 02	02 professores e/ou educadores por turma em atendimento integral <sup>8</sup>  02 professores

<sup>7</sup> Professor/Educador – O professor pode atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental; por sua vez, o educador infantil tem sua atuação restrita à Educação Infantil (RESOLUÇÃO Nº 05/2009).

<sup>8</sup> Atendimento Integral – quando a criança permanece na unidade de ensino infantil por um período de 8 horas (RESOLUÇÃO Nº 05/2009).

					e/ou educadores por turma em atendimento parcial <sup>9</sup>
Ensino Fundamental (anos iniciais)	1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano	25 25 25 25 25		até 03	
Ensino Fundamental (anos finais)	6º ano 7º ano 8º ano 9º ano	35 35 35 35		até 03	
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Nível I Nível II Nível III Nível IV	de 25 a 30 de 25 a 30 de 30 a 35 de 30 a 35		até 03	
Escolas Bilíngues de Referência para Surdos	Seguem as orientações do total de educandos por Turma, podendo a organização ser até 50% de educandos surdos e 50% de educandos ouvintes.				
Salas de EJA diurno	Seguem as orientações das turmas para a EJA noturno.				

Quadro 3: Organização das turmas com educandos que apresentam deficiência.

Fonte: Natal, 2010.

Nos artigos subsequentes (24 e 26), situa que, na formação das turmas, em caso de deficiência múltipla ou transtorno global do desenvolvimento, recomenda a matrícula de apenas um aluno com esse diagnóstico por turma, assim como deve ser considerada a relação quantitativa entre espaço físico e número de educandos por sala de aula, conforme normas da construção civil para as unidades públicas de ensino.

- **Assessoramento técnico e pedagógico:** com a finalidade de efetivar o processo inclusivo dos alunos matriculados na rede, o assessoramento ocorre via acompanhamento às escolas pelos assessores pedagógicos do Setor de Educação Especial, visando orientar os procedimentos e processos pedagógicos a serem utilizados e promover ações colaborativas com a comunidade escolar no que tange à formação continuada.

- **Atendimento Educacional Especializado:** tem o objetivo de apoiar o processo inclusivo dos educandos matriculados em sala de aula que

<sup>9</sup> Atendimento Parcial – quando a criança permanece na unidade de ensino infantil por um período de 4 horas (RESOLUÇÃO Nº 05/2009).

apresentam deficiência, através do atendimento individual ou em pequenos grupos nas Salas de Recursos Multifuncionais; orientar os profissionais que atuam na instituição; orientar as famílias sobre o desenvolvimento acadêmico do aluno; estabelecer interlocução com profissionais especializados, assim como investir na formação continuada em serviço dos profissionais atuantes na escola. Conforme Resolução nº 05/2009, o professor do Atendimento Educacional Especializado constitui:

[...] elemento (inter)mediador da inclusão na escola, cabendo-lhe a responsabilidade de favorecer o êxito desse processo através da aglutinação dos diversos segmentos educacionais da instituição escolar. Frise-se, ainda, que esse professor desempenha, em âmbito escolar, o papel de articulador no que respeita a temas relacionados à Inclusão educacional, orientando igualmente possíveis encaminhamentos às instituições especializadas, com vistas à realização de procedimentos clínico, a exemplo das reabilitações (NATAL, 2010, p. 15).

De acordo com pesquisa realizada por ocasião do Observatório Nacional das Salas de Recursos Multifuncionais (ONEESP), em âmbito nacional, identificamos que todos os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado na rede municipal possuem formação em nível superior, sendo que: 86,1% são graduados em Pedagogia; 3,3% têm formação em Letras; 2,8%, em Geografia; 2,8%, em Filosofia. Apenas dois docentes (5,5%) tiveram oportunidade de cursar mais de uma graduação, sendo um (2,8%) em Pedagogia e Letras e um (2,8%) em Pedagogia e Ciências das Religiões. Quatro docentes atuantes no AEE possuem Mestrado em Educação (MARTINS et al., 2014).

Vale situarmos, ainda, que todos os docentes pesquisados empreenderam estudos em nível de Especialização, sendo que, destes: 43% em Psicopedagogia; 23% em Atendimento Educacional Especializado; 6,4% em Educação Inclusiva; 5,6% em Educação e Inclusão Social; 5,6% em Língua Portuguesa; 5,6% em Educação de Jovens e Adultos; 2,7 % em Gestão e Organização Escolar; 2,7% em Educação Inclusiva; 2,7% em Língua Inglesa; 2,7% em Pedagogia do Movimento (MARTINS et al., 2014).

Na vigência do ano de 2013, do universo de 144 unidades de ensino – 72 escolas de Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e 72 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), o município tinha 44 escolas de Ensino Fundamental e 7 CMEI cadastrados no Programa Sala de Recursos Multifuncionais do Ministério da Educação. Destas 51 unidades, 33 escolas encontravam-se em funcionamento, de modo que 23 funcionavam nos dois turnos de aula e 10 funcionavam parcialmente, assim como 18 estavam com os equipamentos e materiais ociosos por falta de espaço físico ou de encaminhamento de professor por parte da Secretaria Municipal de Educação. Atuaram nas Salas de Recursos Multifuncionais, 50 docentes, atendendo a 438 alunos com algum tipo de deficiência, matriculados nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (ARAÚJO; SILVA, 2014).

- **Escolas Bilíngues de Referência para alunos surdos:** esse projeto se refere às unidades de ensino regulares da Educação Infantil ao 9º ano, que, agrupadas por região da cidade, formam complexos de referência para alunos com surdez. Tais escolas se propõem a ofertar o ensino em duas línguas: na Língua Portuguesa e na Língua Brasileira de Sinais (Libras), visando garantir a acessibilidade do conhecimento curricular aos alunos com surdez, cuja deficiência auditiva impede assimilá-lo via modalidade oral da língua portuguesa, comum aos demais alunos ouvintes.

Para tanto, tais escolas devem, obrigatoriamente, disponibilizar os serviços especializados do professor/instrutor de Libras, para o ensino sistematizado dessa língua, e do professor/tradutor-intérprete de Libras, para atuação na sala de aula que tiver alunos com surdez matriculados. Em 2013, o município contava com 26 escolas consideradas de referência para esse alunado nas quatro zonas da cidade, conforme quadro a seguir:

Região	Bairro	CMEI e Escola
Norte	Parq. Coqueiros	CMEI Francisca Célia E. M. Laércio Fernandes (1º ao 5º) Terezinha Paulino (6º ao 9º e EJA)
	Pajuçara/Gramoré	CMEI Pe. Sabino Gentile E.M. Maria Madalena (1º ao 9º e EJA)
	Igapó/Santarém	CMEI Marluce Carlos de Melo E. M. Palmira de Souza (1º ao 9º)
	Nova Natal	CMEI Stela Lopes E. M. Josiane Coutinho (1º ao 4º)

		E. M. Amadeu Araújo (5º ao 9º e EJA)
Sul	N. Descoberta	CMEI Mª Ilka E. M. Ulisses de Góis (Ed.Inf., 1º ao 9º e EJA)
	C. Satélite	CMEI Claudete Maciel E. M. Emmanuel Bezerra (1º ao 5º) E. M. Otto de B. Guerra (6º ao 9º e EJA)
Leste	Petrópolis e Praia do Meio	CMEI Amor de Mãe E. M. Laura Maia (Educ. Inf., 1º ao 5º) E. M. 4º Centenário (6º ao 9º)
Oeste	Guarapes	CMEI Marilanda Bezerra E. M. Almerinda Furtado (1º ao 5º e EJA) E. M. Francisco Varela (5º ao 9º)
	Cidade Nova	CMEI Marise Paiva E. M. Emília Ramos (1º ao 3º e EJA) E. M. Luís Maranhão (4º ao 9º e EJA)
	Km6	CMEI Frei Damião E. M. Fca. Ferreira (Ed.Inf., 1º ao 9º e EJA)

Quadro 4: Escolas de Referência para alunos com surdez

Fonte: Setor de Educação Especial/DEF/SME

- **Disponibilização de professor auxiliar:** refere-se a um segundo professor, que atua, pedagogicamente, nas turmas onde estão matriculados alunos que apresentam deficiência e que suas necessidades não são supridas com intervenções colaborativas entre o professor e a equipe pedagógica. Contudo, em 2011, a Secretaria Municipal de Educação reelaborou o documento orientador para atuação do profissional de apoio, situando perfil, atribuições e encaminhamento, em consonância com a Nota Técnica do MEC n. 19/2010, que trata sobre profissionais de apoio para alunos com deficiência nas escolas da rede pública de ensino.

- **Formação continuada para os professores:** diz respeito à proposta de formação continuada na área da educação inclusiva, direcionada aos profissionais da rede municipal de ensino (docentes, coordenadores, gestores).

Trata-se de cursos de curta duração e cursos de aperfeiçoamento. Alguns em parceria com a UFRN, Secretaria de Educação do Estado, CORDE/RN e Instituições Especializadas, envolvendo temas específicos como: o ensino da Libras; o ensino do sistema Braille – código de leitura e escrita para deficientes visuais; o ensino referente à utilização do Sorobã com deficientes visuais; Altas Habilidades e Superdotação, entre outros.

Nos anos de 2011, 2012 e 2013, a SME ofereceu curso de aprimoramento aos professores atuantes no Atendimento Educacional

Especializado, através de projeto de extensão, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Disponibiliza, ainda, formações por meio de Programas ligados ao Ministério da Educação, que visa apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, via processo de formação de gestores e educadores nos diversos municípios brasileiros, tais como: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade e Educar na Diversidade.

#### 2.2.6 Escola campo de pesquisa

A Escola Direito de Aprender foi fundada em 1967, como Escola de Demonstração, servindo como laboratório para as alunas do curso Normal, funcionando num prédio anexo de uma outra escola municipal. Atendia, apenas, no turno matutino, aos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.



Figura 4: Entrada da Escola Direito de Aprender  
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Em 2005, em função das solicitações da população e dos profissionais, atuantes na instituição, foi aprovado o desmembramento das escolas, iniciando, em 2006, a construção do prédio próprio e, em 2008, a obra foi concluída, passando a atender, nos dois turnos, a Educação Infantil e as

turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com alunos que apresentam idade entre 4 a 10 anos.

Segundo o seu Projeto Político-Pedagógico (2011, p. 9), a escola tem como missão:

Contribuir com a educação e formação de crianças que se reconheçam sujeitos de direitos e de saberes, através de uma educação crítica, científica, ética e inovadora, num ambiente de participação, respeito à diversidade e aos diferentes ritmos de aprendizagem.

Dispõe de instalações amplas e adaptadas, conforme as normas de acessibilidade física, “[...] possibilitando o desenvolvimento de uma proposta pedagógica inclusiva” (PPP, 2011, p. 5). Nesse sentido, apresenta 15 salas de aula, biblioteca, laboratório de Informática<sup>10</sup>, sala de Arte, quadra de esportes, refeitório, parque infantil, Sala de Recursos Multifuncionais, sala da direção, sala de professores, sala da coordenação e secretaria.



Área de convivência



Laboratório de Informática

---

<sup>10</sup> No início da pesquisa, os alunos não utilizavam o laboratório de informática por estar desativado em função dos equipamentos se encontrarem quebrados e a Secretaria Municipal de Educação afirmava não dispor de recursos financeiros para substituir as peças, em função da falta de planejamento da gestão anterior para esses fins. No turno matutino, quando solicitado pelos demais professores, o professor responsável, passava vídeos e, no turno vespertino, a professora oferecia assistência ao trabalho desenvolvido na biblioteca.



Biblioteca



Laboratório de Ciências



Sala de Recursos Multifuncionais



Sala de Recursos Multifuncionais



Refeitório



Quadra de Esporte

Figura 5: Ambientes da Escola Direito de Aprender  
 Fonte: Arquivo da pesquisadora

Em 2009 e 2011, a escola obteve notas 4.7 e 5.3, respectivamente, na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb nas turmas

de 5º ano, superando a meta projetada pelo governo federal, que esperava o alcance de 5.3 apenas no ano de 2019, conforme quadro a seguir:

Escola ↕	Ideb Observado				Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
ESC MUL XXXXXXXX	3.4	3.2	4.7	5.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7

Quadro 5: Projeção Ideb

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br>

A escola oferece diversos projetos, tais como: Mais Educação, Leitura, Recreio, Reforço escolar<sup>11</sup>, Família e escola juntas por uma educação de qualidade, Enturmação para potencializar o aprender<sup>12</sup>.

Em 2013, foram matriculados 376 alunos, sendo 12 com necessidades educacionais especiais, dos quais quatro apresentam deficiência intelectual (sendo um decorrente da síndrome de Down, um da hiperatividade<sup>13</sup>, um de dificuldade na fala e na memorização<sup>14</sup> e um de causa desconhecida).

Nº	Tipo de deficiência	Ano de escolarização	Observação
1	Deficiência física	Nível III A	-
2	Deficiência intelectual	1º ano C	-
3	Deficiência intelectual	2º ano B	Hiperatividade
4	Deficiência física	2º ano A	-
5	Deficiência visual	3º ano A	Microftalmia
6	Autismo	3º ano A	-
7	Deficiência intelectual	4º ano A	Dificuldade na fala e na memorização
8	Deficiência intelectual	4º ano A	Síndrome de Down
9	Autismo	4º ano B	-
10	Deficiência Auditiva	4º ano B	-

<sup>11</sup> O reforço escolar funciona com uma professora em readaptação de função que atua nos dois turnos, duas vezes por semana.

<sup>12</sup> Alunos matriculados em turmas de 1º e 2º ano, a partir do 2º semestre, são agrupados conforme o nível de aprendizagem, contrariando a concepção de ensino e aprendizagem defendida no PPP.

<sup>13</sup> Aluno incluído no Censo Escolar com deficiência intelectual, embora apresente TDAH/hiperatividade.

<sup>14</sup> Em função de apresentar dificuldade na fala e na memorização, apesar de não apresentar laudo médico, aluno é incluído no Censo Escolar como pessoa com deficiência intelectual.

11	Deficiência física	4º ano C	Hidrocefalia
12	Deficiência física	4º ano C	Hidrocefalia

Quadro 6: Alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na escola

Fonte: Secretaria da Escola campo de pesquisa

O corpo docente é formado por 44 professores, sendo 30 professores polivalentes que atuam em sala de aula, dois professores especialistas em Educação Especial que trabalham no Atendimento Educacional Especializado, três professores de disciplinas específicas (Arte, Religião e Inglês), seis professores auxiliares que estão em salas de aula com alunos que apresentam deficiência, dois professores polivalentes no Laboratório de Informática, seis professores polivalentes que estão na sala de leitura/biblioteca/sala de vídeo, uma professora polivalente que trabalha no reforço escolar.

### 2.2.7 Análise dos dados

Na etapa de tratamento dos dados construídos, utilizamos a técnica da análise de conteúdos, que se aplica a “[...] “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. Oscila entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade num esforço de interpretação do que está escondido, latente, não aparente (BARDIN, 2011, p. 15).

A análise dos dados se organiza em diferentes momentos (BARDIN, 2011). Inicialmente, desenvolvemos a pré-análise que corresponde à organização do material. Assim, procedemos à leitura flutuante, estabelecendo os primeiros contatos com os dados e a escolha dos documentos, segundo a pertinência para o objetivo em análise. A partir da exploração do material, surgiram as categorias temáticas, constituindo o agrupamento das informações.

Por razões práticas, no tratamento das informações, foi realizada a triangulação dos dados construídos com base em vários instrumentos: recorte de falas dos encontros formativos, entrevistas e documentos produzidos na escola, aliados ao aporte teórico que respalda a pesquisa (MINAYO, 2007).

No que se refere às falas produzidas no decorrer dos encontros formativos, elegemos, como critério para análise, aquelas falas que apresentaram elementos de maior impacto diante dos objetivos da pesquisa.

### 3 AVANÇOS E LIMITES DAS DIRETRIZES POLÍTICAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Somos a memória que temos e a responsabilidade que assumimos. Sem memória não existimos, sem responsabilidade talvez não mereçamos existir.

(JOSÉ SARAMAGO)

Após um longo período de omissão e paternalismo, a história da Educação Especial no Brasil é marcada pela existência de instituições especializadas e classes especiais. A iniciativa privada filantrópica assumiu a responsabilidade sobre as instituições, enquanto a iniciativa pública criou as denominadas classes especiais, entre outras modalidades educacionais, em escolas regulares.

A partir de 1854, diversas instituições foram fundadas como: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1857). Em 1950, já existiam 40 instituições entre as escolas de ensino regular e especializadas (MAZZOTTA, 2001) e, segundo Jannuzzi (1992), no final da década de 1950, o país tinha cerca de 190 estabelecimentos. Em sua maioria, os alunos com deficiência, eram encaminhados às instituições especializadas, que, conforme sabemos,

[...] são instituições fechadas; espaços historicamente constituídos para segregação. Na maioria delas, a educação especial não é um direito, é ação benemérita; não é pública, é filantrópica; os professores não são profissionais, são sacerdotes; os alunos não aprendem, se ocupam (TOREZAN; CAIADO, 1995, p. 4).

Dessa forma, o Estado se isentava da responsabilidade com a educação daqueles considerados fora dos padrões socialmente estabelecidos e se limitava ao repasse financeiro a tais instituições que funcionavam enquanto espaço de legitimação da segregação. Essa prática do Estado é denominada pelo próprio MEC (1996, p. 85) como uma “terceirização” vantajosa, haja vista se tornar mais barato para o governo apoiar, financeiramente, as instituições

filantrópicas do que incorporar tais educandos em suas próprias redes de ensino (FERREIRA, 2000).

Apenas no final da década de 1950, foi que o governo federal assumiu oficialmente, em âmbito nacional, o atendimento educacional às pessoas com deficiência<sup>15</sup> mediante a criação de campanhas, tais como: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (1957), Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (1958), Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (1960), que vigoraram até a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)<sup>16</sup>, em 1973.

A criação do CENESP/MEC se constituiu num marco importante para a institucionalização da Educação Especial no Brasil, impulsionando a sua expansão nas escolas, por meio do recurso da classe especial e de outras modalidades especializadas. Pode parecer que, assim, as pessoas com deficiência passaram a ter acesso, mesmo que de forma segregada, à escola comum; contudo, na prática, a maioria continuou em casa ou em instituições especializadas, sendo encaminhados aqueles em condições sociais precárias, associadas a dificuldades escolares, a

[...] comportamento considerado inadequado na sala de aula, o tamanho excessivo do aluno para permanecer em classe de ensino comum, problemas de saúde, e a pobreza e miséria do aluno, ou até mesmo fatores circunstâncias da escola, como a inexistência de vaga no ensino comum ou a necessidade de alunos deficientes para a abertura de novas classes especiais (ALMEIDA; DENARI; PASCHOALICK, RODRIGUES apud TOREZAN; CAIADO, 1995, p. 46).

Tais motivos não justificam o fracasso dos alunos, mas a dificuldade crônica do sistema público de ensino em lidar com a aprendizagem escolar de crianças provenientes de populações desprivilegiadas, que até, então, também

---

<sup>15</sup> Na época, eram chamadas de “excepcionais”, termo utilizado até a década de 1980, englobando, também superdotados e pessoas com problemas de conduta, sendo substituído por ‘educando com necessidades especiais’, a partir da publicação da Portaria CENESP/MEC, nº 69, de 28 de agosto de 1986.

<sup>16</sup> Criado com a finalidade de planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo para as pessoas com deficiência, problemas de conduta e superdotados (MAZZOTTA, 2001).

não tinham acesso à instrução, dado o modelo de produção agrário da época<sup>17</sup> e por se constituírem em “perturbadores da ordem social<sup>18</sup>”, gerando reprovações, evasões e baixo rendimento escolar (TOREZAN; CAIADO, 1995; JANUZZI, 2004, p. 59).

A Educação Especial, na sua essência, resultou da preocupação em contemplar os indivíduos considerados normais, mas que fugiam dos padrões esperados socialmente, e não aqueles que apresentavam algum tipo de deficiência, servindo, portanto, para “[...] acomodar ou referendar as discriminações”, ocorridas no espaço escolar (OMOTE, 2000, p. 101).

Em face desse contexto, como reflexo do percurso histórico da Educação Especial, algumas ações do Atendimento Educacional Especializado no cenário atual tomam uma proporção ainda atrelada à visão da classe especial. Por isso, neste capítulo, buscamos refletir sobre as configurações da Educação Especial ao longo da história e, na atualidade, do Atendimento Educacional Especializado, na perspectiva de uma educação acessível a todos, para que assim como a classe especial não se constitua em mais um “[...] estágio para segregar e excluir da escola alunos”, que estão nas salas de aula (FERREIRA, 1992, p. 105), mas, que possa contribuir, efetivamente, com acesso, participação, aprendizagem e desenvolvimento desse alunado.

### 3.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO DAS DIRETRIZES POLÍTICAS

Embora a história evidencie controvérsias, a Educação Especial “[...] não é um recurso paliativo para o fracasso escolar. Configura um recurso educacional que assegura aos educandos, com deficiência, o exercício do direito à educação” (FERREIRA, 1992, p. 101). Dado esse propósito, é oportuno perpassarmos pela base legal que referencia o especial da educação e compreendermos sua posição na educação geral.

Inicialmente, julgamos importante considerar a primeira legislação a tratar da Educação Especial na realidade brasileira, na ocasião da

---

<sup>17</sup> Em 1900, havia 63% de analfabetos na população de mais de 15 anos, subindo para 67% em 1920. A escola, em 1890, atingia 18 em cada 1000 habitantes em idade escolar, subindo para 41 em 1920 e para 54 em 1932 (REIS FILHO; SILVA apud JANUZZI, 2004, p. 63).

<sup>18</sup> Em função de ameaçar o domínio da classe burguesa, a partir do acesso a instrução.

promulgação, em 1961, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024, na qual constam dois artigos específicos, remetendo-se à educação de excepcionais:

Art. 88 - A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89 - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais, receberá bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Dada a expressão “no que for possível”, propõe o atendimento desse alunado em classes comuns ou instituições especializadas<sup>19</sup>, dependendo das condições<sup>20</sup> apresentadas. Embora ainda não faça referência aos tipos de serviços oferecidos (os quais compreendemos que sejam disponibilizados por instituições especializadas<sup>21</sup>, sem fins pedagógicos), investe na responsabilização da iniciativa privada, ao transferir recursos públicos, mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Assim, ao passo que a sociedade civil assumia a criação de instituições especializadas particulares e filantrópicas, o Estado criava as classes especiais nas escolas comuns, especialmente para aqueles estudantes considerados com deficiência mental leve, correspondendo a “1/3 de todo o sistema nacional de educação especial” (FERREIRA, 1992, p. 104).

Provavelmente, em consequência da expansão da Educação Especial no país, em 1971, a Lei Complementar nº 5.692 previu novas diretrizes e bases

---

<sup>19</sup> “Após a promulgação da LDB de 1961 começaria a ser observado o crescimento das instituições privadas de cunho filantrópico. [...] Assim, o fortalecimento neste período da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, se deveu primeiramente a uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro. Ao mesmo tempo percebe-se que estas instituições se tornaram parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da área de assistência social, o que permitiu exonerar a educação de sua responsabilidade” (MENDES, 2010, p. 99).

<sup>20</sup> “Dado que a repetência vinha sendo um critério básico para o diagnóstico da deficiência intelectual, o encaminhamento de indivíduos com baixo rendimento escolar para os serviços de educação especial foi amplamente facilitado, principalmente porque no país havia problemas sérios nos procedimentos de avaliação e diagnóstico” (SCHNEIDER, 1974; PASCHOALICK, 1981; CUNHA, 1988; FERREIRA, 1989 apud MENDES, 2010, p. 103).

<sup>21</sup> Até os dias atuais as instituições especializadas detêm grande influência nas políticas públicas para a área e se responsabilizam por parte do atendimento aos educandos com deficiência, mediante parceria com os governos municipal, estadual e federal.

para o ensino de 1º e 2º graus e fez constar, no Art. 9º: “tratamento especial” aos alunos que apresentam “deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (BRASIL, 1971).

Ao prever “tratamento especial”, sem especificar a natureza do atendimento, abre precedentes para uma dupla interpretação, podendo se referir ao atendimento especializado nas instituições, de forma segregada, ou no espaço da escola comum, em classes especiais. O Conselho Federal de Educação (CEF/72) se pronunciou afirmando que este se referia à educação de tais educandos como aspecto do ensino regular, traduzindo um compromisso dos vários sistemas educacionais. Portanto, poderia ser feito no próprio espaço da escola comum ou em outro ambiente. Apesar dos esclarecimentos do CEF, os professores remeteram o termo a uma pedagogia terapêutica (CARVALHO, 2002), até mesmo em decorrência da tendência revelada na política educacional, de “[...] configuração da educação especial no campo terapêutico (preventiva/corretiva) e não no pedagógico ou mais especificamente escolar” (MAZZOTTA, 2001, p. 74) .

Outro aspecto que ainda chama a atenção, nesse documento, refere-se à omissão das pessoas que apresentam transtorno global do desenvolvimento<sup>22</sup> e à inclusão dos cegos e surdos na categoria de deficiência física, contrariando classificações que os situavam na categoria de deficiência sensorial. Além disso, incluiu, oficialmente, os alunos que estão em distorção idade/série - dada a expansão da rede pública de ensino e o acesso da classe popular à educação - no público da Educação Especial, legitimando, como destaca Carvalho (2002, p. 67):

[...] indevido encaminhamento para as classes especiais de alunos defasados na relação idade/série porque apresentam distúrbios de aprendizagem, sem serem necessariamente deficientes. Tais alunos, em geral, tornam-se repetentes crônicos, acabam por abandonar a escola, sendo que alguns retornam, tempos depois. Em ambas as situações já estão em atraso na idade regular de matrícula [...].

---

<sup>22</sup> À época, o termo utilizado era condutas típicas das síndromes neurológicas psiquiátricas.

Ao mesmo tempo que o Estado caracteriza o público da Educação Especial, agrega os alunos com dificuldades de aprendizagem, decorrentes da ineficiência das escolas para atuar com a classe popular, que vinha construindo história de repetência e fracasso escolar e facilitar o seu encaminhamento aos serviços de Educação Especial (MENDES, 2010).

Desse modo, encontra uma alternativa para o mascaramento do sistema de ensino excludente, repassando a responsabilidade do fracasso escolar aos indivíduos e encaminhando-os aos recursos da Educação Especial para “[...] restaurar e fortalecer as fronteiras da normalidade”, por meio de uma educação dual, pautada num currículo baseado na cultura burguesa e num currículo especial centrado (TOREZAN; CAIADO, 1995, p. 49):

[...] nas habilidades básicas de autonomia pessoal e social, onde não há qualquer referência ao currículo regular (ou seja, às aprendizagens acadêmicas), onde há preocupação em desenvolver as habilidades mínimas para viver e trabalhar em ambientes protegidos: autonomia, socialização e comunicação (OLIVEIRA, 2010, p. 103).

Nesse contexto, o especial na educação funcionava para restringir o atendimento, bem como contribuía para a infantilização e lentidão das atividades propostas, segregar os alunos de todos os outros espaços e atividades escolares e promover um distanciamento entre a proposta ofertada aos alunos considerados com deficiência daquela oferecida aos demais alunos (KASSAR, 2013).

Em 1988, a Constituição Federal, considerada um avanço no sentido da conquista dos direitos sociais, entre eles, a educação, no art. 205 estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Prevê a inclusão educacional e social de todos, inclusive das pessoas com deficiência, bem como a reestruturação das instituições escolares para oferecer condições favoráveis ao desenvolvimento do processo de ensino-

aprendizagem. O Estado passa a ser responsável por efetivar esse direito mediante a garantia de educação obrigatória e gratuita e o “atendimento educacional especializado<sup>23</sup> aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Art. 208).

Verificamos, assim, que não há distinção do tipo de educação a ser ofertada, independente da condição do aluno, além do reconhecimento da necessidade de reorganização da escola para o atendimento às demandas que emergem nos espaços escolares e da disponibilização do atendimento educacional especializado, prioritariamente, na escola.

Por conseguinte, a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, corrobora o pleno exercício dos direitos básicos das pessoas com deficiência decorrentes da Constituição e das leis e prevê, entre outras medidas, na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da **Educação Especial** como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) o oferecimento obrigatório de **programas de Educação Especial** em estabelecimentos públicos de ensino;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da **Educação Especial** em estabelecimentos públicos de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial em nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a um (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsa de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem ao sistema regular de ensino (BRASIL, 1989, grifos nossos).

Remete a um movimento em torno da responsabilização educacional relativa às pessoas com deficiência, logo que a Educação Especial é evidenciada como modalidade educativa abrangente aos diversos níveis da educação básica, ofertada pelas instituições públicas de ensino, à medida que

---

<sup>23</sup> Termo citado pela primeira vez em um documento.

as escolas públicas e particulares, obrigatoriamente, devem efetivar a matrícula desse alunado.

Condizente com a Constituição Federal, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, no art. 54, defende que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, além do Atendimento Educacional Especializado aos “[...] portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9.394, de dezembro de 1996<sup>24</sup>, art. 58, conceitua a Educação Especial, como “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Propaga ainda que

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

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou **serviços especializados**, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (grifos nossos).

Ao mesmo tempo que se coaduna com a Constituição Federal (1988), possibilitando distinção entre ensino comum e Educação Especial – tendo em vista o primeiro se referir à escolarização dos alunos, e o segundo aos serviços e recursos para apoiar as suas especificidades, desde a educação infantil, favorecendo a estimulação essencial e, conseqüentemente, o aumento das possibilidades de desenvolvimento da criança – este documento também contraria ao abrir precedência para a substituição do ensino comum pela Educação Especial, dependendo das condições do aluno.

O Decreto nº 3.298, de 1999, regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a “Política Nacional para a Integração da

---

<sup>24</sup> Redação alterada pela Lei nº 12.796, de 2013.

pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências”. No art. 24, a fim de dispensar as pessoas com deficiência, um tratamento prioritário e adequado, estabelece diretrizes em consonância com a LDBEN n. 9.394/96, ressalta a intervenção da Educação Especial na educação básica, assim como a natureza pedagógica desse serviço:

§ 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência.

§ 2º A educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios.

§ 3º A educação do aluno com deficiência deverá iniciar-se na educação infantil, a partir de zero ano.

§ 4º A educação especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas (BRASIL, 1999).

Em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos<sup>25</sup> (1990), o Plano Nacional de Educação – PNE (2001) defende o modelo da integração<sup>26</sup>, de modo que, sempre que possível, dependendo das condições pessoais apresentadas pelo aluno<sup>27</sup>, deve ser encaminhado à escola comum.

Com isso, aponta, conforme necessidade, o incremento das “classes especiais, salas de recursos e outras alternativas pedagógicas recomendadas”, visando favorecer e apoiar a integração de tais educandos em classes comuns, fornecendo-lhes o apoio adicional de que precisam (PNE, 2001, p. 66).

---

<sup>25</sup> Embora não detalhe, no artigo 3º, destaca que “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (JOMTIEN, 1990, p. 4).

<sup>26</sup> De acordo com o documento, as políticas recentes do setor, visando à oferta de educação de qualidade e ressaltando os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento, indicavam três situações possíveis para a organização do atendimento a esse alunado: participação nas classes comuns, de recursos, sala especial e escola especial (PNE, 2001).

<sup>27</sup> O público da Educação Especial, conforme o PNE (2001) trata-se de pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.

Nesse contexto, percebemos que uma das estratégias encontradas para viabilizar as diretrizes de Jomtien (1990) diz respeito à sala de recursos, que no contexto do Estado do Rio Grande do Norte, conforme Oliveira (1997), consistiu num apoio pedagógico ofertado no turno oposto em que frequenta a sala de aula, no intuito de: garantir ao aluno o desenvolvimento de suas potencialidades cognitivas e emocionais, propiciando sua integração social, por meio de apoio pedagógico complementar; oportunizar informações específicas ao professor regente, bem como troca de informações entre os professores da sala comum e da sala de recursos.

A Resolução do CNE/CEB nº 2, de 2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica reafirma o atendimento escolar desse alunado a partir da educação infantil, nas creches e pré-escolas, “[...] assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado”. Traz, ainda, o conceito de educação especial, fazendo referência “a uma proposta pedagógica e à variedade de funções imputada à modalidade escolar”, além de reforçar o ensino substitutivo, conforme a LDB 9.394/96 (GARCIA, 2013, p. 105):

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure **recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns**, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em **todas as etapas e modalidades da educação básica** (p. 1, grifos nossos).

Ressalta, ainda, que as escolas da rede regular de ensino devem prever a organização de classes comuns e de salas de recursos, com a oferta de serviços de apoio pedagógico especializado, além de dar destaque para o trabalho colaborativo entre os professores:

IV – **serviços de apoio pedagógico especializado**, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) **atuação colaborativa** de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de **outros apoios necessários à aprendizagem**, à locomoção e à comunicação.

V – **serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos**, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (Art. 8º, grifos nossos).

Posteriormente, o Parecer CNE/CEB nº 17, de 2001, orienta quanto às normatizações da Resolução nº 02/2001 e esclarece o que se compreende por serviço de apoio pedagógico especializado e serviços especializados:

[...] serviço de apoio pedagógico especializado: são os serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando. Tais serviços podem ser desenvolvidos:

a) nas classes comuns, mediante atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis e de outros profissionais; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação;

b) em salas de recursos, nas quais o professor da educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos.

Caracterizam-se como serviços especializados aqueles realizados por meio de parceria entre as áreas de educação, saúde, assistência social e trabalho (BRASIL, 2001, p. 19).

Assim, os serviços de apoio pedagógico especializado ocorrem no espaço escolar, envolvendo professores com diferentes funções:

a) Classes comuns: serviço que se efetiva por meio do trabalho de equipe, abrangendo professores da classe comum e da educação especial, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Pode contar com a colaboração de outros profissionais, como psicólogos escolares, por exemplo.

b) Salas de recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum.

Em 2004, a Lei nº 10.845 instituiu o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às pessoas portadoras de deficiência no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com o objetivo de:

- I - garantir a universalização do **atendimento especializado** de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;
- II - garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular.

Há, ainda, a presença dos princípios integracionistas, tendo em vista a substituição do ensino comum, conforme a LDB 9.394/96 e a Resolução do CNE/CB 2001, e a preparação dos alunos para serem inseridos nas classes comuns do ensino regular.

### 3.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO A PARTIR DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: NOVOS DESAFIOS

Em 24 de abril de 2007, a Portaria nº 13, dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, considerando o art. 61 do Decreto nº 5.296/2004<sup>28</sup>, a Constituição Federal/88, a LDB nº 9.394/96 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, resolve:

---

<sup>28</sup> Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

Art. 1º Criar o Programa de Implantação de **Salas de Recursos Multifuncionais** com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino.

Parágrafo Único. A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Para fortalecer o processo de inclusão nas classes comuns de ensino, o Ministério da Educação, em 26 de abril de 2007, publicou o edital nº 01 que trata do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, com a proposta de apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado por meio da implantação dessas salas nas escolas de educação básica da rede pública de ensino.

O referido edital busca selecionar projetos de Estados e Municípios para implantação de Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas de Educação Básica da rede pública de ensino, bem como expandir a oferta do Atendimento Educacional Especializado, de forma complementar ou suplementar à escolarização, aos alunos incluídos nas classes comuns do ensino regular.

Conforme Milanesi (2012, p. 36) afirma, esse programa foi criado

[...] para atender à demanda das escolas que possuíam em seu quadro de alunos matrículas de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, disponibilizando as salas de recursos multifuncionais, Tipo I (100 salas) e Tipo II (400 salas). Para tanto, seria necessário que o gestor do município, do Estado ou do Distrito Federal garantisse o espaço físico para a sua implantação, bem como professores para o AEE, além de formação continuada para os mesmos, visando ao uso das tecnologias e materiais. Ainda, a proposta deveria conter um Plano de Ação Pedagógica e outros compromissos.

Nessas salas, são disponibilizados equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a sua estruturação e para a oferta do Atendimento Educacional Especializado, sendo as salas tipo I para atender às diversas deficiências, e as de tipo II, para além desses com materiais

específicos para alunos com deficiência visual, conforme especificações a seguir:

<b>Nº de Ordem</b>	<b>Especificação</b>
1	02 Microcomputadores com gravador de CD, leitor de DVD
2	02 Estabilizadores
3	Lupa Eletrônica
4	Scanner
5	Impressora laser
6	Teclado com colmeia
7	Mouse com entrada para acionador
8	Acionador de pressão
9	Bandinha Rítmica
10	Dominó
11	Material Dourado
12	Esquema corporal
13	Memória de Numerais
14	Tapete quebra-cabeça
15	Software para comunicação alternativa
16	Sacolão criativo
17	Quebra cabeças sobrepostos (sequência lógica)
18	Dominó de animais em Língua de Sinais
19	Memória de antônimos em Língua de Sinais
20	Lupa manual, Lupa Conta – Fio Dobrável e Lupa de Régua
21	Dominó com Textura
22	Plano Inclinado – Estante para Leitura
23	Mesa redonda
24	Cadeiras para computador
25	Cadeiras para mesa redonda
26	Armário de aço
27	Mesa para computador
28	Mesa para impressora
29	Quadro melanínico

Quadro 7: Salas de Recursos - Tipo I

Fonte: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

Para as salas do tipo II, são encaminhados todos os materiais da sala do tipo I, sendo acrescido os materiais abaixo, direcionados para alunos com deficiência visual.

<b>Nº de Ordem</b>	<b>Especificação</b>
1	Impressora Braille
2	Máquina Braille
3	Reglete de Mesa

4	Punção
5	Soroban
6	Guia de Assinatura
7	Globo Terrestre Adaptado
8	Kit de Desenho Geométrico Adaptado
9	Calculadora Sonora
10	Software para Produção de Desenhos Gráficos e Tatéis

Quadro 8: Salas de Recursos – Tipo II  
 Fonte: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

Visando estabelecer o compromisso pela inclusão das pessoas com deficiência, no que se refere à implementação de ações inclusivas para a melhoria das condições dessas pessoas na sociedade, envolvendo a União Federal, em regime de cooperação com Municípios, Estados e Distrito Federal, o Decreto nº 6.215, de 26 de setembro de 2007, dispõe, entre outras diretrizes, “VI - garantir que as escolas tenham salas de recursos multifuncionais, de maneira a possibilitar o acesso de alunos com deficiência” (BRASIL, 2007b, p. 1).

Vale salientarmos que, ao mesmo tempo que o governo federal propõe melhorias no âmbito da sociedade para as pessoas com deficiência, deixa a critério de cada unidade federativa decidir sobre a adesão à proposta, tornando acessível à política pública apenas àqueles gestores que se disponibilizam. Isso se evidencia no artigo 3º, em que o documento destaca que “[...] a vinculação do Município, Estado ou Distrito Federal ao compromisso pela inclusão das pessoas com deficiência far-se-á por meio de termo de adesão voluntária cujos objetivos retratarão as diretrizes estabelecidas neste decreto” (BRASIL, 2007b, p. 1).

Com isso, embora a noção de Atendimento Educacional Especializado esteja presente em legislações anteriores, desde a Constituição de 1988, é a partir de 2008, com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que ganha significação de centralidade em termos legais e orientadores (JESUS, 2011).

Pautada na concepção de direitos humanos, o referido documento foi elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogado pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007 e

publicado em 2008, no intuito de construir políticas públicas para a promoção de uma educação de qualidade para os alunos público da Educação Especial.

Com isso, pretendeu propiciar a tais alunos, dos quais especifica aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos, o acesso, a participação e a aprendizagem no ambiente da escolar comum.

Ao focar a aprendizagem dos alunos com deficiência, compreendemos tal documento como um avanço no que se refere à superação da visão de que a socialização para esses educandos já é suficiente, desconsiderando seu direito à aprendizagem dos saberes historicamente acumulados pela humanidade (OLIVEIRA, 2010). Aponta, assim, para a atenção que se faz necessária no tocante às suas especificidades no planejamento dos objetivos curriculares específicos, com vistas ao seu progresso educacional (MAGALHÃES, 2005).

Portanto, com base em Ainscow (2004), consideramos que, na perspectiva inclusiva, o acesso, a socialização e a aprendizagem caminham juntos no processo de desenvolvimento dos alunos com deficiência, o que perpassa por um ambiente escolar pautado em três elementos:

- a) a presença, que significa o aluno “estar na escola”, isto é, substituir o isolamento do ambiente privado pela inserção do indivíduo num espaço público de socialização e aprendizagem;
- b) a participação, que depende não apenas de “estímulos” de colegas e professores, mas do oferecimento das condições necessárias para que o aluno realmente possa participar realmente das atividades escolares;
- c) a construção de conhecimentos, função primordial da escola, sem a qual pouco adianta os outros dois itens anteriores (PLETSCH, 2005, p. 12).

Ou seja, estar incluído vai muito mais além de estar junto num mesmo espaço físico. Requer toda uma estruturação da escola, desde a oferta da matrícula, até as condições físicas e pedagógicas para a formação de conceitos. Com tal preocupação, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva objetiva orientar os sistemas de ensino a

superar as práticas discriminatórias e a criar alternativas para responder às especificidades de todos os alunos, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2007, p. 8).

Dessa forma, a política defende a compreensão da Educação Especial como modalidade de ensino, que perpassa todos os níveis de ensino, da educação infantil até o ensino superior, nível este citado pela primeira vez, o que evidencia o reconhecimento da possibilidade de esse alunado alcançar os níveis mais elevados de ensino, bem como a oferta do Atendimento Educacional Especializado, com profissionais qualificados para identificar e intervir, pedagogicamente, nas ações frente aos alunos, a fim de efetivar a sua inclusão escolar.

O documento pauta-se na defesa da escolarização e expressa o objetivo de reforçar os direitos já garantidos, no Brasil, desde 1961, quando previa o atendimento das crianças, à época, denominadas de excepcionais, na rede regular de ensino, embora não tenha sido assumido plenamente pela educação brasileira (FREITAS; ALMEIDA, 2008). Conforme Brasil (2008, p. 2),

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência.

Construir uma lógica contrária à da exclusão perpassa pela superação do distanciamento existente entre ensino comum e ensino especial, a considerar os modos de planejamento, organização e coordenação do currículo e dos espaços de ensinar e aprender no cotidiano das escolas comuns. Ademais, pressupõem políticas de educação que contribuam para que os profissionais ressignifiquem concepções e construam práticas educativas que propiciem a participação e aprendizagem dos alunos (JESUS, 2009).

Assim, o referido documento trata a Educação Especial como “[...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem” nas turmas do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 10).

Esse termo possibilita, portanto, pensar que a Educação Especial diz respeito a conhecimentos específicos mediados de forma diversificada, por meio de intervenções planejadas visando favorecer o acesso, a aprendizagem e a participação efetiva dos alunos na escola. Sobre esse aspecto, Mendes (2012, p. 351) destaca que o termo “especializado”, adjetivando “atendimento educacional”, sugere que

[...] para além da frequência a classe comum o aluno com necessidades educacionais especiais teria direito a um tratamento diferenciado com a finalidade de que a escolarização proporcionada respondesse adequadamente as suas necessidades educacionais especiais. Portanto, havia o reconhecimento de que oferecer condições iguais, representada pela colocação desses estudantes exclusivamente na classe comum, não proveria uma educação adequada, e que seria preciso oferecer algo a mais, não meramente para igualar, mas sim equiparar as oportunidades de acesso ao currículo de base comum para tais alunos.

Essa concepção aponta “[...] para a Educação Especial, a necessidade da produção de conhecimento que articule o atendimento às especificidades dessa população à educação geral, de modo a superar a perspectiva clínica de atendimento historicamente construída” (JESUS, 2009, p. 7). Compreendemos se tratar de uma visão coerente com a proposta de educação inclusiva; logo, não basta matricular o aluno na escola ou atribuir à Educação Especial um

caráter de substituição ao ensino comum, mas se faz necessária uma rede de apoio que ofereça as condições favoráveis ao seu desenvolvimento. O AEE ocupa essa função, no âmbito pedagógico, de estabelecer as redes de colaboração e possibilitar esse “algo a mais”, isto é, o conhecimento específico, de forma diversificada, aos alunos com deficiência para que aprendam e se desenvolvam, o máximo possível, dentro das suas possibilidades.

Segundo Ropoli (2010, p. 18), existem razões que justificam a inserção desse serviço no contexto da escola regular, visto que o AEE, sendo

[...] realizado na própria escola do aluno está na possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos. Para os pais, quando o AEE ocorre nessas circunstâncias, propicia-lhes viver uma experiência inclusiva de desenvolvimento e de escolarização de seus filhos, sem ter de recorrer a atendimentos exteriores à escola.

Desse modo, compreendemos que o atendimento ofertado na própria escola possibilita uma maior mobilização no âmbito escolar, impulsionando um envolvimento mais efetivo dos profissionais atuantes na identificação das necessidades específicas, discussão de estratégias, planejamento e acompanhamento das intervenções pedagógicas.

De acordo com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a função desse atendimento é “[...] identificar, elaborar, e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 15).

Com relação às atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado, estas se diferenciam daquelas realizadas na sala de aula, não sendo, portanto, substitutivas à escolarização (BRASIL, 2007). O caráter complementar indica seu papel de derrubar barreiras que impeçam, por algum motivo, a aprendizagem desse alunado em sala de aula ou qualquer ambiente da escola. Essas barreiras podem ser de natureza distinta, no que se refere ao atendimento direto ao aluno:

[...] Podem ser, inclusive, atitudinais (quando o professor da sala comum, por exemplo, não legitima determinados níveis de conhecimento de seus alunos ou quando ele não reconhece em alguns deles a capacidade de aprender). Há barreiras, ainda, de ordem física (que requerem adaptações no mobiliário, o uso de equipamentos específicos e de tecnologia assistiva ou a confecção de materiais adaptados). O AEE ajuda a quebrar, ainda, as barreiras de linguagem e de comunicação por meio do ensino de códigos, de línguas e de outros recursos (BARBOSA, 2011, p. 102).

Considerando que esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos visando à autonomia e independência na escola e fora dela, deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola, em escola próxima ou em centro especializado (BRASIL, 2007). A esse respeito, percebemos um descompasso entre o previsto e a realidade dos alunos, como sinaliza Braun (2011), pois nem todas as famílias podem manter o aluno na escola além do seu turno, visto que isso gera custos referentes a transporte, alimentação, deslocamento do responsável durante seu expediente de trabalho para buscar o aluno e nem sempre estão compatíveis com as possibilidades ou com a renda familiar.

A autora ainda aponta que “[...] há alunos que por sua condição específica não têm possibilidade física, emocional ou estrutural para permanecer mais que um turno na escola, então, às vezes o atendimento educacional especializado é oferecido no seu turno” (2011, p. 9).

Trata-se de demandas que perpassam o cotidiano escolar e que precisam ser discutidas, visando alternativas que favoreçam a participação do aluno sem comprometer a função complementar do AEE, isto é, que se propõe a intervir, colaborativamente, com os professores na ampliação de oportunidades de aprendizagem.

Ademais, outro agravante que dificulta o atendimento no contraturno diz respeito à carga horária do professor especializado, que, geralmente, é de, apenas um turno, comprometendo, assim, a interlocução com os professores do contraturno e acaba sendo justificativa para a ausência de intervenção colaborativa. Como apresenta Barbosa (2011, p. 106):

Acrescenta-se ao rol das incongruências o fato de que, para executar suas atividades, o professor do AEE necessita de não apenas um espaço específico (a SRM), mas também a garantia de tempo remunerado para a interlocução e o planejamento, o que nem sempre se verifica nas políticas públicas locais. Isso é fruto de outro desalinhamento da Política Nacional, quando seus preceitos vão de encontro com as políticas estaduais e municipais.

Acerca desse aspecto, Zuqui (2013, p. 119) constata um quadro diferente quando situa, com base nas narrativas analisadas<sup>29</sup>, que “[...] todas as professoras que atuam nas SRMs possuem carga horária de 50 horas semanais e fazem o horário de trabalho no turno diurno”. Isso mostra que esse tipo de iniciativa ainda depende dos gestores municipais e estaduais.

Desse modo, para que a política pública não fique apenas na proposição, ressaltamos a necessidade de acompanhamento e avaliação na implementação de tais diretrizes, logo que a adesão ao programa demanda uma reorganização do sistema de educação municipal e estadual para efetivar o serviço, que, nessa realidade, percebemos ser uma alternativa viável para a interlocução com os demais profissionais da instituição.

Nesse processo de mudanças, o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60<sup>30</sup> da Lei nº 9.394/96, acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253/2007<sup>31</sup> e estabelece que:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

---

<sup>29</sup> Com base na realidade do município de São Mateus/ES.

<sup>30</sup> Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público. *Parágrafo único.* O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996, p. 33).

<sup>31</sup> Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Visando ampliar a oferta do AEE aos alunos público da Educação Especial, o governo federal assumiu o encargo de apoio técnico e financeiro junto às unidades, bem como destaca a função desse serviço e de sua inserção na proposta pedagógica da escola. No art. 2º, são objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º<sup>32</sup>;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Para concretizar ações voltadas à oferta do Atendimento Educacional Especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos nesse Decreto, resolve, no art. 3º, prestar apoio técnico e financeiro à:

- I - implantação de salas de recursos multifuncionais;
  - II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
  - III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
  - V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade;
- § 1º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008, p. 1).

---

<sup>32</sup> Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Tomando como base a proporção que esse serviço alcançou no cenário educacional, parece-nos que a Sala de Recursos Multifuncionais funciona como um espaço referência para utilização de recursos pedagógicos adequados às necessidades dos alunos e intervenção direta com os mesmos no contraturno, não devendo ser exclusivo, considerando às necessidades dos próprios alunos que requerem uma dinamicidade das intervenções pedagógicas.

Percebemos que essa mobilização política em torno da escolarização e do Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência impulsiona investimentos em recursos e equipamentos para atender as suas especificidades, visto que, no período de 2005 a 2013, o MEC distribuiu 71.801 Salas de Recursos Multifuncionais em todo o país. Desse total, 2.229 foram implantadas em 164 municípios do Rio Grande do Norte. De 2005 a 2011, encaminhou 39.301 *kits* de atualização, conforme quadros a seguir:

Nome do indicador	Secretaria	Regionalização	Produto	Qtde
Salas de Recursos Multifuncionais - escolas contempladas	SECADI	Escola	Sala(s) de Recursos Multifuncionais	71.801 ↑ Cumulativo (2005 - 2013)

Quadro 9: Salas de Recursos Multifuncionais no país

Fonte: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

Nome do indicador	Secretaria	Regionalização	Produto	Qtde
Salas de recursos multifuncionais e kits de atualização com implantação iniciada	SECADI	Escola	Sala(s) de Recursos Multifuncionais	39.301 ↑ Cumulativo (2005 - 2011)

Quadro 10: Kits de atualização encaminhados para as Salas de Recursos Multifuncionais no país.

Fonte: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

Esses dados sinalizam um alto investimento em recursos pedagógicos para a sala de recursos multifuncionais. Todavia, considerando a compreensão ainda confusa sobre o papel do AEE na perspectiva inclusiva e as práticas excludentes presentes em âmbito nacional, verificamos que investir, em equipamentos – embora seja algo necessário – não surte efeito na garantia à aprendizagem dos alunos. Logo, o foco de atuação deve estar na formação dos profissionais em geral para que mobilizem concepções e práticas e utilizem tais

recursos para favorecer a aprendizagem dos educandos, público da Educação Especial.

Em 2009, é promulgada a Resolução nº 4, que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, visando à implementação do Decreto nº 6.571/2008, no que se refere ao compromisso dos sistemas de ensino em matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado, 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. Com isso, destaca:

Art. 2º O AEE 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 de sua aprendizagem.

Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.

Art. 4º 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.

Além de o AEE disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade, passa também a contemplar estratégias capazes de apoiar o processo inclusivo do alunado, se constituindo como parte integrante da educação geral. Estabelece o público do AEE, desconsiderando os alunos com transtornos

funcionais específicos, citados, apenas, no documento da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva inclusiva (2008).

Na esfera municipal, também em 2009, em consonância com a política nacional, há a publicação da Resolução n. 5 que fixa normas relativas à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais no Sistema Municipal de Ensino do Natal/RN, que, entre outras diretrizes, destaca:

Art. 36 - O AEE tem como objetivos identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento dos educandos com necessidades educacionais especiais matriculados nas salas de aulas comuns, por meio do apoio curricular, com vistas ao desenvolvimento de sua autonomia e independência na escola e fora dela, não sendo, porém, substitutivo à escolarização (2009, p. 9).

Percebemos que reflete ainda uma visão técnica da intervenção do AEE, focada nos recursos e no atendimento direto ao aluno. Necessário se faz ampliar as frentes de intervenção do AEE, no intuito de “[...] investir nas redes de interação das quais o sujeito-aluno participa, colocando seu conhecimento específico a serviço dessa rede e agindo mais sobre as interações do que sobre o sujeito-aluno” (BAPTISTA, 2013, p. 48).

Nesse processo de ressignificação do papel da educação especial e de seus serviços no contexto inclusivo, percebemos ser fundamental, maior clareza quanto aos desdobramentos das suas ações no âmbito do AEE e do processo de escolarização dos alunos. Com isso, torna-se urgente:

[...] compreender, dialeticamente, a relação entre um e outro espaço de aprendizagem – o comum e o especial –, para não cometer os mesmos erros do passado, de simplesmente repetir lições, ou reforçar o aluno, mas, sim, desafiar os limites colocados pela condição da deficiência intelectual que, sendo primária, deve ocupar um espaço secundário na definição das metas educacionais e nas propostas pedagógicas. Assim, entendemos que não se trata de superar a deficiência, já que é condição; todavia, superar a concepção que a interpreta como localizada no sujeito, portanto, individual e fora da esfera social ou educacional (MILANEZ; OLIVEIRA, 2013, p. 19).

De certo, estamos vivenciando um processo de transformação, em que – querendo ou não –, as demandas apontam para as fragilidades do modo de fazer educação. A função do AEE se configura, exatamente, nessa travessia, suscitando a escola a repensar e modificar suas práticas pedagógicas a partir da diversidade, além de subsidiar ao alunado da Educação Especial conhecimentos específicos que possibilitem sua aprendizagem e participação.

Tal desafio depende da superação da visão restritiva do AEE, que parece estar muito mais presente em nós do que nos gestores que o propuseram, visto que sustentamos a dimensão corretiva da intervenção e empobrecemos “[...] as potencialidades de um espaço que, pela sua dimensão complementar e transitória, poderia ser um suporte poderoso para quem dele necessita” (BAPTISTA, 2013, p. 58).

## **4 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONFIGURAÇÃO DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA ESCOLA COMUM**

[...] De certa forma, consigamos ver ou não, estamos vivendo esse processo de renovação de um campo profissional forçado pela emergência de novos desafios. Presente e futuro que estão imbricados e nos provocam a pensar um passado que continua nos habitando. Esse passado somos nós; merece cuidado, pois se constitui naquilo que conhecemos, naquilo que nos orienta, mas que, frequentemente, ofusca nossa visão e limita nossa possibilidade de enxergar (BAPTISTA, 2013, p. 48).

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, há uma ruptura com o caráter substitutivo do ensino comum e, conseqüentemente, a necessidade de ressignificação da atuação do professor especialista no contexto inclusivo. Se, antes, o foco de atuação era o aluno com deficiência, no contexto atual, faz-se necessária uma intervenção que desenvolva ações não só com ele, mas também com todos os que estão envolvidos no seu processo de escolarização.

Nesse contexto, o presente capítulo objetiva tratar sobre a atuação do professor de Atendimento Educacional Especializado, com ênfase no perfil e frentes de intervenção necessárias à prática escolar inclusiva para alunos que apresentam deficiência intelectual.

### **4.1 PERFIL DO PROFESSOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

No contexto atual, a matrícula do aluno com deficiência intelectual é uma realidade posta nas escolas brasileiras, desafiando os sistemas de ensino a assegurar a sua participação e aprendizagem em ambiente inclusivo. Nessa dinâmica, o Atendimento Educacional Especializado é proposto para apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos que apresentam deficiência com base em uma atuação colaborativa na escola comum.

Contudo, na ocasião da construção da Política Nacional de Educação Especial (2008), a discussão em torno da atuação do profissional do AEE foi pautada em duas perspectivas:

[...] a compreensão de que o trabalho do educador especializado devesse ser aquele de exclusivo atendimento direto ao aluno por meio do domínio de técnicas, instrumentos e linguagens específicas; a crença de que, além dessas características, seria de se esperar que o profissional responsável pela educação especial devesse atuar em diferentes frentes, na assessoria e formação de colegas, como segundo docente em uma mesma sala de aula que o professor regente de classe, no acompanhamento de famílias, como possível interlocutor com equipes externas à escola que se envolvem em atendimentos dirigidos ao aluno com deficiência (BAPTISTA, 2011, p. 5).

Pensar o AEE com função meramente técnica, centrado na deficiência que o aluno apresenta, significa estar fadado ao fracasso e repetir as mesmas práticas integracionistas, porém revestidas de inclusivas. Ainda nos anos de 1980, Mazzota chamou atenção para a superação desse modelo de intervenção e propôs uma visão ampliada do serviço da sala de recursos, envolvendo o atendimento direto ao aluno e aos profissionais atuantes na instituição, visando ações articuladas em todos os espaços da escola:

A sala de recursos, como o ensino itinerante, é uma modalidade classificada como auxílio especial. Como o próprio nome diz, consiste em uma **sala da escola**, provida com materiais e equipamentos especiais, na qual um professor especializado, sediado na escola, auxilia os alunos excepcionais naqueles aspectos específicos em que precisam de ajuda para se manter na classe comum. O professor da sala de recursos tem uma **dupla função: prestar atendimento direto ao aluno e indireto através de orientação e assistência aos professores da classe comum, às famílias dos alunos e aos demais profissionais que atuam na escola**. Mediante esta modalidade de atendimento educacional, o aluno é matriculado na classe comum correspondente ao seu nível de escolaridade. Assim sendo, **o professor especializado deve desenvolver o seu trabalho de forma cooperativa com os professores de classe comum** (MAZZOTA, 1982, p. 48, grifos nossos).

Significa, portanto, tirar o foco da deficiência e “[...] investir nas redes de interação das quais o sujeito aluno participa, colocando seu conhecimento específico a serviço dessa rede e agindo mais sobre as interações do que sobre o sujeito-aluno” (BAPTISTA, 2011, p. 5). Ou seja, o contexto atual exige

[...] uma perspectiva sistêmica de ação e não da proposição de acionar espaços de ‘preparação para a aprendizagem’ que podem reproduzir a lógica das antigas classes especiais ou de mini-clínicas. Evidentemente, não será apenas o atendimento direto ao aluno o responsável por esses direcionamentos. A dimensão corretiva e ‘reparadora’ pode permear a assessoria, a bi-docência, o trabalho com outros interlocutores. Porém, dificilmente haverá uma ação em rede se o trabalho desse educador estiver centrado e concentrado no atendimento exclusivo ao aluno com deficiência (BAPTISTA, op. cit, p. 5).

Pensar o processo inclusivo exige planejar uma estrutura de acolhimento, que favoreça não só o conhecimento diversificado, necessário aos alunos com deficiência e que é de reponsabilidade do AEE na Sala de Recursos Multifuncionais ou em outros espaços da escola, mas também estabelecer colaboração entre os profissionais internos e externos à instituição para organização do currículo, metodologia, recursos pedagógicos, avaliação da aprendizagem e formação continuada em serviço dos profissionais envolvidos.

Nessa perspectiva, para atuar no AEE, o professor deve ter:

[...] como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2007, p. 11).

Além do conhecimento do fazer docente e das especificidades da área da Educação Especial, é exigido desse profissional que seja capaz de articular

ações com diversos segmentos, dentro e fora da escola, a fim de viabilizar o acesso ao conhecimento dos alunos com deficiência, tendo em vista que o AEE implica “[...] uma rede de saberes entre os profissionais envolvidos com esses alunos, pois todos precisam ter a condição de compartilhar e conhecer os caminhos que são necessários para o aluno aprender e se desenvolver” (BRAUN, 2011, p. 3).

Nesse caminho, os profissionais que atuam em espaços educativos “[...] demandam conhecimento e formação que os possibilitem compreender que tais espaços precisam ser planejados, organizados e coordenados por processos de gestão que os assumam imbricados dialeticamente” (JESUS, 2009, p. 8). Ainda se trata de um desafio a ser impulsionado, neste momento histórico, pelos profissionais da Educação Especial, tendo em vista a presença da concepção integracionista.

Conforme já estabelecido em documentos anteriores, para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Conforme a Resolução nº 4/2009, art. 13, são atribuições do professor do AEE:

- 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, p. 3, grifos nossos).

Além dessas atribuições, também compete ao professor atuante no AEE participar das reuniões pedagógicas, dos planejamentos pedagógicos, dos conselhos de classe, da elaboração do Projeto Político-pedagógico, contribuindo com o desenvolvimento de ações conjuntas com os professores de sala de aula e demais profissionais atuantes na escola, visando à efetivação da inclusão escolar (ALVES, 2006).

Com esse leque de atribuições, chama-nos atenção duas questões: a expectativa de atuação do professor com todas as deficiências, remetendo a um profissional superespecializado e a carência formativa dos profissionais, tendo em vista demandar intervenções amplas, articuladoras e complexas.

Dada a ausência de profissionais com essa formação que atenda a tais exigências, o Ministério da Educação, a nosso ver, em caráter emergencial, propõe o investimento na formação dos demais profissionais da educação, com base no respeito e valorização as diferenças do alunado e impulsionou a partir de 2009, o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial<sup>33</sup>, na modalidade a distância, por meio da Secretaria de Educação Especial, em colaboração com o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Universidade Federal do Ceará, objetivando formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino do país, que trabalham no atendimento educacional especializado e na sala de aula (MEC, 2014).

Contudo, sabemos que, apenas, a formação continuada, nesses moldes, não contempla as demandas formativas reais dos profissionais. Assim, para atender às necessidades emergidas na escolarização dos sujeitos, a “[...] formação inicial é primordial na constituição profissional e a formação

---

<sup>33</sup> Em 2011, o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, em colaboração com as Instituições Públicas de Educação Superior, apoia a formação continuada de professores para atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, com a oferta de cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade a distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica – Renafor (MEC, 2015).

continuada deve vincular-se a ela e configurar a concretização do fazer pedagógico” (JESUS; PANTALEÃO, 2009, p. 11).

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas atuais denunciam a urgência de as instituições formadoras repensarem a base teórica e prática da formação do pedagogo, associando os conhecimentos da educação geral aos conhecimentos específicos de área. Prieto (2007, p. 292) constata essa necessidade dos professores especializados, destacando que sua formação deve contemplar:

[...] conteúdos de educação geral, envolvendo conhecimento sobre política educacional e sobre as principais temáticas que hoje lhe dão contorno e, portanto, definem os planos e programas estatais para a educação brasileira. Parte-se do pressuposto de que suas funções serão cada vez mais exercidas junto ao ensino comum, e o conhecimento de sua estrutura e de seu funcionamento é condição essencial para que essas ocorram a contento (PRIETO, 2007, p. 292).

Conforme Martins (2011), no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, por exemplo, o curso de Pedagogia oferta seis disciplinas: sendo duas obrigatórias, Educação Especial numa perspectiva inclusiva e Língua Brasileira de Sinais; e quatro eletivas, Metodologia do Ensino em Educação Especial I (Mental), Metodologia do Ensino em Educação Especial II (Visual) Metodologia do Ensino em Educação Especial III (Auditiva) e Tecnologia Assistiva. Mesmo considerando a importância dessas disciplinas ofertadas, percebemos que, em função da maioria (73,7%) das disciplinas serem optativas, nem todos os licenciandos cursam todas, gerando uma lacuna na formação específica. Especialmente, aqueles graduandos que cursaram, apenas, a disciplina introdutória, sinalizam, entre outros aspectos, a necessidade de: ampliação da sua carga horária, uma correlação maior entre a teoria e a prática pedagógica empreendida nas escolas, inserção de conteúdos em outras disciplinas. Aponta, portanto, para o desafio:

Pensar na formação inicial do pedagogo para a educação inclusiva implica superar uma perspectiva baseada no modelo clínico-médico

de deficiência em prol de um processo formativo no qual as questões relativas à escolarização da pessoa com deficiência perpassem o currículo de forma transversal (MAGALHÃES, 2009, p. 06).

Assim, percebemos que o currículo assegura a base docente, ainda sem inserir nos conteúdos gerais, conteúdos específicos que possibilitem os mesmos pensar na organização de uma escola acessível a qualquer estudante, oferecendo segurança aos futuros docentes para atuar qualitativamente em ambientes inclusivos. Isso nos faz rememorar a proposta de Bueno (1999) quando trata da colaboração entre dois tipos de formação profissional: o de cunho generalista, visando à atuação no ensino comum, com uma formação geral sobre as especificidades dos alunos que apresentam deficiência; e o especialista, com conhecimentos específicos aprofundados, seja para trabalhar direto com o aluno, seja com os profissionais que interagem com ele. Trata-se, portanto, de:

- oferecer formação como docente do ensino fundamental, no que tange a formação teórica sólida ou adequada, referente aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvam tanto o saber como o saber fazer;
- oferecer formação que possibilite analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças, entre elas a das crianças com necessidades educativas especiais;
- oferecer formação específica sobre características comuns das crianças com necessidades educativas especiais, como expressões localizadas das relações contraditórias entre a sociedade em geral e as minorias;
- e oferecer formação sobre as características, necessidades e procedimentos pedagógicos específicos a cada uma das necessidades educativas especiais, para que estas possam também ser levadas em consideração pelos sistemas regulares de ensino e possibilitar o atendimento direto à parcela dessa população que, por razões pessoais, educacionais ou sociais, não possam ser absorvidas pelo ensino regular (BUENO, 1999, p. 23).

Nesse sentido, propõe uma formação inicial teórico-prática, de base geral, associada a uma formação continuada constituída de aprofundamento no campo de conhecimento, visando a uma atuação do professor especializado que supere o olhar, apenas, para as dificuldades específicas dos alunos com

deficiência, atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais e que se constitua, enquanto agente mobilizador, como alguém capaz de identificar, analisar e colaborar com o processo pedagógico de forma ampla e abrangente.

Pensar numa escola inclusiva remete à superação do saber específico e a um investimento numa formação inicial, no intuito de ampliar a visão de mundo e de conhecimento dos professores de forma geral, subsidiando-os para que promovam práticas na busca da superação do paradigma da exclusão, independentemente do público que atenderá (CAETANO, 2011).

#### 4.2 CAMPO DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE AEE: AÇÕES EM REDE PARA A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Pensar o Atendimento Educacional Especializado na perspectiva inclusiva para alunos com deficiência intelectual exige uma intervenção pedagógica planejada, envolvendo todos os segmentos internos e externos à escola, a fim de articular as especificidades desse público e os desafios que permeiam o seu processo de escolarização.

Trata-se de uma mudança de perspectiva, deslocando o olhar da Sala de Recursos Multifuncionais, enquanto espaço único, e ampliando as possibilidades de intervenção, conforme sugere o termo multifuncional, podendo “[...] favorecer ou instituir uma pluralidade de ações que variam desde o atendimento direto ao aluno, ou a grupos de alunos, até uma ação em rede” (BAPTISTA, 2011, p. 71). Isso envolve o acompanhamento aos processos que ocorrem nas salas de aula, na organização de espaços transversais às turmas, em projetos específicos, assessoria aos demais docentes, contatos com familiares ou com outros profissionais que têm trabalhado com os alunos.

O momento histórico atual requer do profissional do AEE um impulso no âmbito escolar para um amplo debate sobre as proposições políticas numa perspectiva inclusiva e sua reorganização pedagógica para intervir junto aos alunos com deficiência. Trata-se da responsabilização da escola e de seus profissionais pela escolarização desse alunado, assegurando participação e aprendizagem. Isso porque a:

[...] perspectiva de inclusão exige, por um lado, modificações profundas nos sistemas de ensino, que não podem se ater somente às pretensas dificuldades das crianças com necessidades educacionais especiais, mas que precisam se estender aos processos de exclusão das mais variadas gama de crianças; essas modificações não podem ser estabelecidas por decreto, no afogadilho das paixões ou de interesses corporativos ou meramente eleitorais, mas demandam ousadia, por um lado e prudência, por outro; (...) a gradatividade e a prudência não podem servir de escudo para a manutenção, sem razão, de processos segregados de ensino (BUENO, 1999, p. 23)

Construir práticas pedagógicas inclusivas vai além das políticas educacionais e dos recursos pedagógicos; implica que os sujeitos envolvidos no processo compreendam o direito à educação de todo e qualquer ser humano, independente de suas características. De posse desse princípio, as ações pedagógicas se convertem em possibilidades para a escolarização dos alunos com deficiência.

Nesse contexto, a Resolução nº 4/2009, no seu art. 10, reforça a institucionalização da oferta do AEE no Projeto Político-Pedagógico, prevendo na sua organização:

- I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – cronograma de atendimento aos alunos;
- IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V – professores para o exercício da docência do AEE;
- VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009, p. 2).

É fato que os documentos oficiais se concretizam de maneiras diversas nos espaços educativos, devido às especificidades de cada realidade, o que torna imprescindível o registro oficial da comunidade escolar sobre os caminhos adotados para a organização do trabalho pedagógico.

Assim, o primeiro passo para a constituição do AEE, enquanto serviço capaz de atuar na construção de caminhos pedagógicos inclusivos na escola, se volta para a mobilização da comunidade escolar acerca do Projeto Político-Pedagógico (PPP), visando à inserção de princípios orientadores que contemplem a diversidade do alunado. Isso porque o Projeto Político-Pedagógico “[...] aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente” (VEIGA, 2003, p. 13).

Em relação ao AEE, discutir a constituição desse serviço com a comunidade escolar é uma oportunidade para conhecer a proposta, sua funcionalidade para o processo inclusivo, bem como definir uma estruturação que atenda às necessidades reais dos alunos com deficiência, preservando seu direito de estar junto aos demais e aprender. Tratando-se de “[...] um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade” (VEIGA, 2003, p. 11) viabilizará maior abertura da escola à heterogeneidade dos alunos em geral, possibilitando aos profissionais envolvidos vivenciar “[...] o processo e participar do seu nascimento, execução, avaliação, significação e ressignificação, em todos os momentos (DRAGO, 2011, p. 438). Desse modo, torna-se importante prever no PPP:

- os serviços da Educação Especial ofertados na escola;
- a concepção do AEE e sua função na perspectiva inclusiva;
- a formação dos docentes e atuação no AEE;
- a realização da matrícula (público-alvo, documentação), considerando os alunos da própria escola e das adjacências e as ausências de diagnóstico médico;
- a organização dos atendimentos, tornando claras as possibilidades individuais e em grupo, a frequência, a duração, assim como os diversos espaços da escola, sendo a Sala de Recursos Multifuncionais, um dos espaços de intervenção, com equipamentos e materiais específicos;
- planejamento pedagógico, situando a participação da coordenação pedagógica, discussão sobre os atendimentos, com base nos resultados alcançados na sala de recursos e na sala de aula, dificuldades, encaminhamentos, organização do plano de AEE, enquanto instrumento facilitador para proposição e acompanhamento das ações pedagógicas e construção de recursos pedagógicos;

- atuação colaborativa entre os profissionais do AEE, sala de aula e outros profissionais que contribuam com a intervenção. Situar a participação no planejamento dos professores de sala de aula ou orientações por intermédio da coordenação pedagógica a respeito do acompanhamento e avaliação das estratégias definidas acerca da organização curricular, metodologia, atividades de ensino-aprendizagem, recursos pedagógicos, avaliação e interação entre os pares;

- formação dos professores, em serviço, a fim de mobilizar a reflexão sobre concepções e práticas, capazes de contemplar as especificidades do alunado;

- sensibilização da comunidade escolar quanto ao processo inclusivo.

Pensar em todas essas questões significa “[...] instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições” (VEIGA, 2003, p. 13), possibilitando ao professor do AEE ações conscientes e intencionais no contexto escolar.

Tais ações exigem do docente do AEE uma ampla visão das especificidades da instituição, logo sua atuação está entrelaçada a todos os demais segmentos, como também depende da colaboração de todos os profissionais em exercício na escola. Sua função exige conhecimento dos processos de ensino, da Educação Especial e comprometimento com a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, que discuta as diferenças, respeite, acredite e invista nas potencialidades dos alunos.

Com base nas especificidades apresentadas pelo aluno com deficiência intelectual, as ações do AEE extrapolam o atendimento direto e o espaço físico da Sala de Recursos Multifuncionais, demandando uma “[...] ação plural em suas possibilidades e metas, sistêmica ao mirar (e modificar) o conjunto de relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento” (BAPTISTA, 2013, p. 57).

#### 4.2.1 AEE na Sala de Recursos Multifuncionais para alunos com deficiência intelectual

Na Sala de Recursos Multifuncionais, a função do professor se constitui no desenvolvimento de ações específicas, capazes de estimular o

funcionamento do pensamento do aluno com deficiência intelectual, visando apoiar sua participação e aprendizagem em sala de aula e nos demais ambientes da escola. Tais ações podem se efetivar via mediação de situações vivenciais diversificadas, que provoquem no aluno a utilização das funções mentais superiores.

As barreiras da deficiência intelectual são distintas das barreiras vivenciadas nas demais deficiências, visto que envolve a maneira de lidar com o saber em geral, o que se reflete, consideravelmente, na construção do conhecimento escolar (BATISTA, 2006). Com isso, para esse grupo de alunos, a acessibilidade:

[...] não depende de suportes externos ao sujeito, mas tem a ver com a saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber. De fato, a pessoa com deficiência mental encontra inúmeras barreiras nas interações que realiza com o meio para assimilar, desde os componentes físicos do objeto de conhecimento, como por exemplo, o reconhecimento e a identificação da cor, forma, textura, tamanho e outras características que ela precisa retirar diretamente desse objeto. Isso ocorre porque são pessoas que apresentam prejuízos no funcionamento, na estruturação e na reelaboração do conhecimento. Exatamente por isso não adianta propor atividades que insistem na repetição pura e simples de noções de cor, forma etc. para que, a partir desse suposto aprendizado, o aluno consiga dominar essas noções e as demais propriedades físicas dos objetos, e ainda possa transpô-las para um outro contexto (BATISTA, 2006, p. 69).

Há necessidade de estímulo ao exercício da atividade cognitiva do sujeito, visando atingir objetivos semelhantes ou aproximados, por meio de ações práticas contextualizadas e que tenham significado. Isso nos remete ao fato de que não se refere, apenas, a trabalhar o “[...] desenvolvimento dos processos mentais: atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem” (ALVES, 2006, p. 23) de forma isolada, repetitiva e mecânica.

Considerando que o homem nasce com funções elementares reguladas biologicamente e na relação estabelecida com outros sujeitos socioculturais desenvolve processos psicológicos superiores a partir da internalização de práticas socialmente organizadas, no processo de formação de conceitos de

peças com deficiência intelectual, a mediação pedagógica ocupa uma função importante por se constituir em “[...] toda intervenção de um terceiro “elemento” que possibilite a interação entre os “termos” de uma relação” (SIRGADO, 1991, p. 38).

Nessa perspectiva, a organização e a estruturação das funções psicológicas superiores se realizam no processo de desenvolvimento social da criança, no processo de inter-relação e colaboração com o meio social circundante. Assim, cada função psíquica aparece no processo de desenvolvimento duas vezes, primeiro entre as pessoas (interpsicológica); em seguida, no interior (intrapsicológica), o que leva o sujeito a ter acesso ao conhecimento via interação social para, depois, reconstruir e internalizar (VYGOTSKY, 1997, 2007).

No contexto educacional, a mediação funciona como andaime, tendo em vista se “[...] fornecer níveis de ajuda, planejados de forma intencional e que se ajustem as necessidades do educando” (BAQUERO, 2001; COOL SALVADOR apud PIMENTEL, 2012, p. 71). Isso significa dizer que o apoio do professor, a partir de uma ação planejada e coerente com as especificidades do aluno, possibilita a formação de conceitos.

Nessa perspectiva, Vygotsky apresenta a zona de desenvolvimento proximal que se caracteriza na distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de solucionar problemas com independência, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007).

Com isso, o papel das mediações está presente ao longo da vida do sujeito, tendo em vista que “[...] encaminharão o seu desenvolvimento numa ou noutra direção, sob um dado ritmo e favorecendo ou não o alcance de progressos, indo de um primitivismo a um modo cultural de funcionamento intelectual” (BARROCO, 2007, p. 285).

Diante dos casos de deficiência intelectual, Vygotsky (1997) aponta que o processo de compensação, provocado pela deficiência pode ter diferentes resultados, ocupando a educação um papel importante, isto é, se o processo for bem orientado pode conduzir a elaboração de funções compensatórias e a revelação de aptidões.

Para avaliar as necessidades do aluno com deficiência intelectual Gomes et al. (2010, p. 09) propõem a metodologia do estudo de caso, no intuito de “[...] construir um perfil do aluno que possibilite elaborar o plano de intervenção do AEE”, a partir da identificação da natureza das dificuldades vivenciadas e da busca de alternativas. Com isso, é possível ampliar o olhar e visualizar, no aluno, suas potencialidades, o nível de desenvolvimento real e a construção de ZDP.

O processo investigativo envolve três ambientes principais: a sala de recursos multifuncionais, a escola e a família (GOMES et al., 2011):

- na sala de recursos multifuncionais, de forma lúdica e contextualizada, o professor poderá avaliar diversos aspectos: motor, linguagem oral e escrita, raciocínio lógico-matemático, funcionamento cognitivo, relação que estabelece com o saber, afetividade.

- na escola, faz-se necessário contemplar todos os ambientes, seja a sala de aula, o laboratório de informática, a biblioteca, a quadra de esporte, o recreio como também projetos do qual o aluno participe, verificando: como o aluno se relaciona com o conhecimento; como responde às solicitações do professor; se manifesta atitude de dependência ou autonomia; se há necessidade do uso de recursos pedagógicos e equipamentos acessíveis; como interage com os colegas; como participa de atividades individuais e coletivas; se participa do recreio e das festividades, entre outros aspectos. Referente à condução do processo de ensino-aprendizagem pelo professor, é importante observar: a organização do espaço físico, organização da sequência didática dos conteúdos, o respeito aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, as estratégias de ensino e de agrupamento dos alunos, formas de avaliação.

- na família, é fundamental uma conversa visando identificar o lugar que esse sujeito ocupa, sua participação nas atividades domiciliares e suas experiências escolares. Assim, colher informações sobre: comportamento do aluno em casa (comunicação e interação com os familiares), suas preferências e áreas de interesse; situações que manifesta atitudes de autonomia e de dependência; manifestação de superproteção ou de abandono por parte da família.

Para tanto, vale ressaltarmos que, para a educação da pessoa com deficiência intelectual, é essencial conhecer como este se desenvolve. Não é importante entender, apenas, a dificuldade que apresenta, mas também a sua reação no processo de desenvolvimento em resposta às dificuldades encontradas, bem como o lugar que essa dificuldade ocupa na personalidade da criança, que reestruturação está operando. Assim, o sujeito não se constitui somente de dificuldades, a sua personalidade vai sendo equilibrada e compensada no processo de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1997).

De posse de tais informações, o professor do AEE consegue melhor identificar o nível de desenvolvimento real do aluno, os entraves impostos pelo meio e as áreas onde se fazem necessárias suas intervenções para ampliar a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos no contexto escolar, assim como para sistematizar as ações no plano de intervenção, prevendo com clareza:

- as suas características individuais;
- as suas necessidades específicas;
- a definição de objetivos pontuais de aprendizagem;
- a organização do atendimento (frequência, duração, momento individual/em grupo, local);
- as estratégias de ensino;
- as atividades a serem desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais e em outros ambientes da escola, no atendimento ao aluno, de forma que possibilitem atingir os objetivos propostos;
- os recursos de baixa tecnologia e/ou de alta tecnologia<sup>34</sup> que se fazem necessário;

---

<sup>34</sup> Os recursos de baixa tecnologia são equipamentos ou recursos confeccionados com materiais de baixo custo. Esses equipamentos são produzidos pelo professor do AEE, de acordo com a necessidade do aluno para que ele possa utilizá-los na escola ou em outros ambientes. [...] Os recursos de alta tecnologia são equipamentos mais sofisticados, que necessitam de controle de computadores ou eletrônicos (GOMES et al., 2011, p. 18). É importante ressaltar que o Ministério da Educação encaminha, inicialmente, às Salas de Recursos Multifuncionais materiais didáticos pedagógicos como forma de impulsionar as intervenções direcionadas aos alunos. Posteriormente, conforme as necessidades do público atendido forem surgindo, a escola tem autonomia para adquirir outros materiais com os recursos próprios (Programa de Dinheiro Direto na Escola - PDDE, Recursos oriundos do Orçamento Municipal - Rom), tendo em vista que a sala faz parte da escola e sua manutenção é de reponsabilidade da instituição.

- os tipos de colaborações necessárias para o aprimoramento do atendimento e da construção de materiais e/ou encaminhamentos visando ao acompanhamento em atendimentos especializados, ou seja, é importante deixar claro o que se espera desses colaboradores;

- a definição das intervenções necessárias junto aos profissionais da escola – equipe pedagógica, professores, outros – que atuarão em colaboração com o professor do AEE;

- os critérios de avaliação (aspectos considerados, instrumentos, metodologia e formas de registro).

O sentido do planejamento das intervenções, prevendo a colaboração de profissionais internos e externos à escola, está na organização da ação pedagógica intencional, responsável e comprometida com a formação do aluno (LOPES, 2008).

Uma outra vertente do trabalho do professor do AEE refere-se à construção de recursos pedagógicos acessíveis, como previsto no art. 13 da Resolução nº 4 de 2009, o que requer a organização do tempo na escola para essa finalidade. Tais recursos podem ser utilizados tanto na SRM como também na sala de aula comum e demais ambientes da instituição escolar.

O uso dos materiais e sua funcionalidade, assim como as respostas educativas em sala de aula comum, também devem ser acompanhadas e avaliadas pelo professor do AEE, em colaboração com o professor da sala de aula, como estratégia para assegurar ao aluno a construção de conceitos e a reorganização das ações, caso necessário.

É possível que a intervenção direta com o aluno não seja possível no espaço da Sala de Recursos Multifuncionais, exigindo do professor do AEE e professor da sala de aula, um trabalho colaborativo, que permita a intervenção do AEE de forma contextualizada na sala de aula. Mendes (2009, p. 32) se refere a essa ação como ensino colaborativo ou co-ensino, por se tratar de um:

[...] modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial divide a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes. [...] Assim, ao invés dos alunos com necessidades educacionais especiais irem para classes especiais ou de recursos é

o professor especializado que vai até a classe comum, na qual o aluno está inserido, colaborar com o professor do ensino comum.

Constitui-se, portanto, numa alternativa para os casos em que o aluno, por motivos estruturais ou específicos, fica impossibilitado de comparecer à escola no turno contrário de aulas.

#### 4.2.2 Atendimento Educacional Especializado na escola para alunos com deficiência intelectual

Nenhuma das ações acima citada terá impacto na escolarização dos alunos com deficiência intelectual, caso não ocorra uma reorganização da escola para construir práticas pedagógicas acessíveis. Com isso, o professor do AEE ocupa um importante papel na mobilização de ações que contribuam com esse processo de mudança. Assim, pontuaremos algumas frentes de atuação desse profissional na escola, envolvendo a concepção de deficiência e o processo de escolarização.

Comumente, uma das barreiras no investimento à escolarização dos educandos com deficiência intelectual diz respeito à visão que os professores têm acerca de sua aprendizagem e desenvolvimento. Sendo vista socialmente,

[...] não apenas como se faltasse um coeficiente ideal de inteligência, como aos outros deficientes faltam os sentidos da visão ou da audição, ou até mesmo um membro ou a impossibilidade de usá-lo, mas como se lhe faltasse a própria essência da humanidade – a racionalidade. Justificam-se, assim, a discriminação, a segregação, a exclusão do conjunto da sociedade, a legitimidade do controle exercido por um sujeito racional e a eterna recorrência à tutela e à caridade pública (LINO DE PAULA, 1994, p. 5).

De modo geral, a sociedade tende a rejeitar tudo o que não corresponde aos padrões estabelecidos e, baseada na crença da incapacidade do aprender, marginaliza as pessoas com deficiência intelectual.

Em 2007, a American Association on Mental Retardation (AAMR), que também passou a se chamar American Association on Intellectual and

Developmental Disabilities (AAIDD) substituiu o termo deficiência mental por deficiência intelectual, definindo como:

Incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas. Esta inabilidade se origina antes da idade dos 18 anos (LUCKASSON et al., 2006, p. 20).

Atribuímos significativa importância a essa mudança, tendo em vista não se tratar, apenas, de uma mudança conceitual, mas também de concepção, ou seja, da forma como se compreende e se pode apreender o sentido da deficiência intelectual nos processos de mediação social e educacional, desmistificando a visão de que há uma ausência completa do funcionamento intelectual (RAADI, 2008; MILANEZ; OLIVEIRA, 2013).

Como ressaltam Veltroni e Mendes (2012, p. 364), essa “[...] proposta de mudança de nomenclatura parece ter a intenção de tornar o termo menos pejorativo, além de considerar a influência do contexto social e cultural imediato na definição da condição da deficiência intelectual”. Isso contribui para desmistificar o atraso do desenvolvimento cognitivo, enquanto característica própria do sujeito, o rótulo da não aprendizagem e o determinismo das capacidades limitadas em decorrência da deficiência intelectual.

Vygotsky (1997, p. 201) relaciona a deficiência intelectual a “[...] todo grupo de crianças, que em relação ao nível médio está atrasado em seu desenvolvimento e que, no processo de aprendizagem escolar, manifesta incapacidade de seguir o mesmo ritmo dos demais alunos”. Diferencia a deficiência intelectual em dois tipos: decorrente de uma enfermidade, geralmente nervosa ou psíquica, ou de um defeito orgânico expresso por meio do atraso no desenvolvimento.

Para Vygotsky (1997), a pessoa com deficiência intelectual não é alguém menos desenvolvida que as demais pessoas, apenas se desenvolve de modo diferente. Enfatiza a influência do meio social em que o sujeito está inserido, podendo tanto reforçar as dificuldades como também potencializar as capacidades. Logo, contribui com o redirecionamento do olhar frente a

deficiência, percebendo-a “[...] não mais como impossibilidade de desenvolvimento intelectual, mas como uma das alternativas de desenvolvimento possíveis ao ser humano” (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 171 ).

Apesar das características biológicas ocasionarem limitações, Vygotsky (1997) atribui às trocas sociais um papel determinante na constituição das funções complexas do pensamento. Assim, “[...] tudo ocorre numa relação discursiva, com o uso de instrumentos simbólicos cuja função é serem constitutivos do sujeito” (PADILHA, 2000, p. 199).

Significa que não está no indivíduo a explicação do comprometimento no desenvolvimento e aprendizagem, mas no empobrecimento das relações sociais estabelecidas. No caso da pessoa com deficiência, as implicações decorrentes da qualidade das trocas sociais se tornam mais evidentes porque precisa muito mais, do que a pessoa considerada normal, que a escola desenvolva mecanismos para estimular o pensamento.

Nesse sentido, “[...] não há limitação previsível de incorporação cultural. Tudo o que envolve o homem é humano, é social, é cultural, com limites desconhecidos” (PADILHA, 2000, p. 199). Isso nos faz pensar sobre a natureza das intervenções pedagógicas junto aos alunos com deficiência intelectual, envolvendo ações e instrumentos que potencializem sua aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo Mendes (2011), ainda é comum, nas escolas, a presença de práticas que buscam adaptar os modos de aprender ao modo de ensinar e geram a exclusão sistemática daqueles que não conseguem se adequar. Assim,

[...]. Como alternativa, os serviços de apoio constituídos e, agora o AEE, podem contribuir ainda com essa igualização. Teoricamente, poderíamos depreender que esse esforço de igualização dos sujeitos na escola poderia ser válido justamente porque a escola continua trabalhando com um único currículo comum para todos. No entanto, ao identificarmos a fragilidade do conhecimento escolar oferecido em sala de aula, quando não negado, é que percebemos a seriedade desse fato. As alternativas constituídas, em vez de ajudar nesse acesso, acabam sendo formas de adaptar o aluno ao modelo escolar (MENDES et al., 2011, p. 259).

É fato que os currículos escolares ainda oscilam entre a homogeneidade e as diferenças, ora propõem um ensino para os alunos se adequarem, ora simplificam. Quanto a essa prática reducionista, Vygotsky (1997) criticou a prática de uma educação para a criança com deficiência intelectual numa linha elementar e inferior, tendo em vista que não se ensinava a pensar, mas a diferenciar odores, tons de cores, sons. Batista e Tacca (2011, p. 141) situam que, frequentemente, crianças que

[...] são identificadas pelos seus diagnósticos, pelo que as marca como diferentes, por aquilo que lhes falta. Crianças cuja singularidade é desconsiderada em favor de um conteúdo curricular que deve ser cumprido, e que, para tanto, todos devem apresentar o mesmo ritmo de aprendizagem: serão identificados como inábeis os que não seguirem o padrão.

A atuação do AEE permite essa problematização acerca da organização do ensino, tirando o foco da deficiência e das diferenças que tendem a justificar o fracasso dos alunos, e possibilita a busca de alternativas adequadas ao seu desenvolvimento. A esse respeito, Connell (apud Mendes, 2011, p. 259) aponta que,

[...] para efetivamente existir justiça no contexto curricular, não é necessário apenas oferecer o mesmo currículo. Trata-se de possibilitar o acesso a esse conhecimento, do mesmo modo disponibilizar conhecimentos, os quais, se não forem oferecidos pela escola, não serão oferecidos por nenhum outro espaço social, sobretudo para crianças das classes populares.

Nessa mesma linha, Vygotsky (1997) afirma que, embora as crianças com deficiência intelectual estudem mais tempo que as crianças normais, que aprendam menos, que lhes seja ensinado de outro modo (aplicando métodos e procedimentos especiais, adequados às suas características específicas) devem estudar o mesmo que todas as demais crianças, receber a mesma preparação para a vida futura, para que possam participar dela, tendo as mesmas oportunidades que os outros.

Portanto, há necessidade de investimento num trabalho colaborativo entre o Atendimento Educacional Especializado e a sala de aula, em razão da construção de vivências que permitam um desenho curricular, capaz de prever estratégias e recursos para tornar acessível o conhecimento.

Não se trata de o profissional do AEE determinar a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual em sala de aula, mas de pensar junto ao professor e/ou coordenador pedagógico os conteúdos, os objetivos, a metodologia, a mediação, os recursos pedagógicos, as atividades, a avaliação, considerando as suas características e potencialidades, pois, como destaca Vygotsky (1997), a criança com deficiência necessita, mais que a criança considerada normal, que a escola desenvolva seus rudimentos do pensamento.

Vygotsky (1997) defende o fato de que, ao mesmo tempo, que a deficiência perturba a atividade do organismo, também estimula outras funções que podem compensar a insuficiência e superar as dificuldades. Na pessoa com deficiência intelectual, dependendo da educação que se receba, ou seja, da orientação consciente que se dá ao processo educacional, pode atuar positivamente no seu desenvolvimento. Partindo desse princípio, não é possível centrar na dificuldade, mas investir em processos compensatórios, como destaca Padilha (2009, p. 28):

A aprendizagem gera desenvolvimento e o processo de desenvolvimento do pensamento não se realiza do individual para o social, mas, ao contrário, do social para o individual, explica Vigotski (2001). Portanto, ensinar o que está fora de seu universo cotidiano sua compreensão imediata movimentando o desenvolvimento cognitivo, social e cultural, pela intervenção direta, organizada, planejada, intencional, é, na verdade, ir além da deficiência/dificuldade.

Trata-se de superar os rótulos e pensar no processo de ensino e aprendizagem para todos os alunos de forma prospectiva. A esse propósito, Sacristán (1998, p. 124) aponta algumas questões que devem ser pensadas no planejamento curricular. São elas:

- Por que ensinar o que se ensina, deixando de lado muitas outras coisas? Trata-se da justificativa do conteúdo.
- Todos esses objetivos devem ser para todos os alunos/as ou somente para alguns deles? [...]
- Com que recursos metodológicos, ou com que materiais ensinar?
- Que organização de grupos, professores/as, tempo e espaço convém adotar?
- Quem deve definir e controlar o que é êxito e o que é fracasso no ensino?
- Como saber se houve êxito ou não no ensino e quais consequências têm sobre o mesmo as formas de avaliação dominantes?
- Como podem se mudar as práticas escolares relacionadas com esses temas?.

Tais questões dizem respeito à estruturação de uma prática pedagógica mediada, capaz de atuar com grupos heterogêneos e desafiá-los a vivenciar situações coletivamente, ou seja, partir do princípio de que todos, independente das diferenças individuais, são sujeitos aprendentes, que a construção dos conhecimentos deve partir do nível de desenvolvimento real, que a formação de conceitos deve ser impulsionada pela criação de zonas de desenvolvimento proximal, que estratégias diversificadas devem ser adotadas, assim como a avaliação enquanto instrumento de aprendizagem.

Dessa forma, é preciso ter clareza sobre o que se vai ensinar e os objetivos que pretende alcançar, sem perder de vista, em nenhum momento, para quem se está ensinando. É disso que decorre o como realizar. Integrar toda essa dinâmica significa dar conta do aluno concreto, real, do conhecimento, das estratégias de ensino e do contexto cultural em que estão situados (TACCA, 2000). Conforme apontam Jesus e Pantaleão (2009, p. 7):

[...] efetivar uma lógica contrária à da exclusão pressupõe superar tal dicotomia, primordialmente, no que se refere aos modos de planejamento, organização e coordenação do currículo e dos espaços de ensinar e aprender no cotidiano das escolas comuns. Isso, entretanto, implica também a necessidade de elaboração de políticas de educação que contribuam para que os profissionais ressignifiquem concepções e construam essas práticas. Na nossa compreensão, essa demanda deve estar vinculada à gestão dos sistemas de ensino, considerando que a atual orientação que sustenta a Política Nacional de Educação Especial pressupõe a inclusão escolar como mola propulsora para o campo de conhecimento da Educação Especial, ou seja, a Educação Especial não pode ser substitutiva da escolarização na escola comum e, sim, um apoio à escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação na escola comum. Essa concepção aponta, para a Educação Especial, a necessidade da produção de conhecimento que articule o atendimento às especificidades dessa população à educação geral, de modo a superar a perspectiva clínica de atendimento historicamente construída nesse campo de atuação.

Nesse contexto, considerando que a atual orientação legal pressupõe a inclusão escolar como mola propulsora para o campo de conhecimento da Educação Especial, o que significa que a Educação Especial não pode ser substitutiva da escolarização na escola, mas um apoio à escolarização dos alunos com deficiência, o professor do AEE ocupa um papel fundante na superação da perspectiva clínica de atendimento, historicamente construída, e na articulação do atendimento às especificidades dessa população à educação geral.

## 5 ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES EM TORNO DOS DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A vida não é só isso que se vê, é um pouco mais. Que os olhos não conseguem perceber, e as mãos não ousam tocar.  
(PAULINHO DA VIOLA)

A poesia de Paulinho da Viola<sup>35</sup> nos convida a enxergar as práticas pedagógicas além do que os nossos olhos podem alcançar e nos instiga à criação de espaço-tempo na escola que mobilize o diálogo em torno dos conhecimentos, experiências e suas implicações no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual.

Consideramos importante ressaltar que, para a efetivação do processo inclusivo, há a necessidade: do professor reconhecer a carência que tem de conhecimento; do reconhecimento de suas dificuldades no atendimento aos educandos que se diferenciam do modelo idealizado; da ressignificação de suas ações diante das singularidades dos educandos, que demanda um processo permanente de reflexão (SILVA, 2011).

Nessa perspectiva, partindo da concepção do AEE enquanto serviço da Educação Especial, que congrega a prática do educador especializado, o qual desenvolve “[...] uma ação plural em suas possibilidades e metas, sistêmicas ao mirar (e modificar) o conjunto de relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento” (BAPTISTA, 2013, p. 58), empreendemos um programa de formação continuada, pautado nas necessidades dos professores, evidenciadas por meio de entrevista semiestruturada empreendida com uma amostra de cinco<sup>36</sup> sujeitos.

Visando identificar o lugar de onde fala cada participante, organizamos a seguir informações sobre os participantes do estudo:

---

<sup>35</sup> “Sei lá Mangueira”, de autoria de Paulinho da Viola e Hermínio Bello de Carvalho, em A bossa eterna de Elizete e Ciro, Copacabana Discos, 1991.

<sup>36</sup> Referimo-nos: as duas professoras do AEE, uma professora titular da sala de aula, uma professora auxiliar de sala de aula e uma coordenadora pedagógica, profissionais que trabalhavam diretamente com Rosa, aluna que apresenta síndrome de Down.

Nº	Nome	Função	Idade	Formação	Tempo de serviço	Tempo de atuação na escola <sup>37</sup>
1	Íris	Professora do AEE	58 anos	- Magistério - Serviço Social - Pedagogia - Curso de Aprimoramento: Formação de Professores numa perspectiva Inclusiva	32 anos	03 anos
2	Angélica	Professora do AEE	48 anos	- Magistério - Pedagogia - Especialização em Psicopedagogia - Curso de Aprimoramento: Formação de Professores numa perspectiva Inclusiva	27 anos	13 anos
3	Jacinta	Professora Polivalente (4º ano)	27 anos	- Pedagogia - Especialização em Pedagogia Empresarial e estratégica - Especialização em Psicopedagogia (cursando)	09 anos	A partir do mês de março/2013 até novembro de 2013
4	Amarílis	Professora Auxiliar (4º ano) (estagiária)	64 anos	- Magistério - Pedagogia (cursando 5º período)	03 anos	A partir do mês de março/2013

<sup>37</sup> Ano de referência 2013

5	Sálvia	Coordenadora Pedagógica	49 anos	- Pedagogia - Especialização em Psicopedagogia - Mestrado em Educação (cursando)	23 anos	A partir do mês de março/2013
6	Acácia	Professora polivalente (4º ano)	39 anos	- Pedagogia - Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais	10 anos	
7	Edelvais	Professora polivalente (2º ano)	42 anos	- Pedagogia	14 anos	03 anos
8	Violeta	Professora polivalente (1º ano)	47 anos	- Pedagogia - Especialização em Psicopedagogia	20 anos	04 anos
9	Hortência	Professora polivalente (3º ano)	34 anos	- Pedagogia	12 anos	04 anos

Quadro 11: Caracterização das participantes da pesquisa

Para análise e discussão dos dados construídos, foi necessário fazermos alguns recortes, considerando os objetivos propostos no estudo. A discussão foi organizada com base nas falas dos participantes e complementada, quando necessário, com as entrevistas.

É a partir da interlocução entre os professores e com o investimento na formação continuada, em serviço, que poderão ocorrer mudanças expressivas na educação de pessoas com deficiência (JESUS, 2005). Para tanto, no presente capítulo, abordaremos as diversas temáticas que permearam o processo formativo, conforme os desdobramentos dos discursos que serão explicitados a seguir.

## 5.1 REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO: CAMINHOS PEDAGÓGICOS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Considerando que o AEE atua *com* e *para* o aluno que apresenta deficiência intelectual, portanto, além de mobilizar estratégias cognitivas de forma individual e/ou em pequenos grupos, exerce papel fundamental enquanto serviço mobilizador de práticas inclusivas junto aos profissionais da escola. Nesse sentido, identificamos, com base no programa de formação empreendido na escola lócus da pesquisa, áreas que demandam a atuação do AEE:

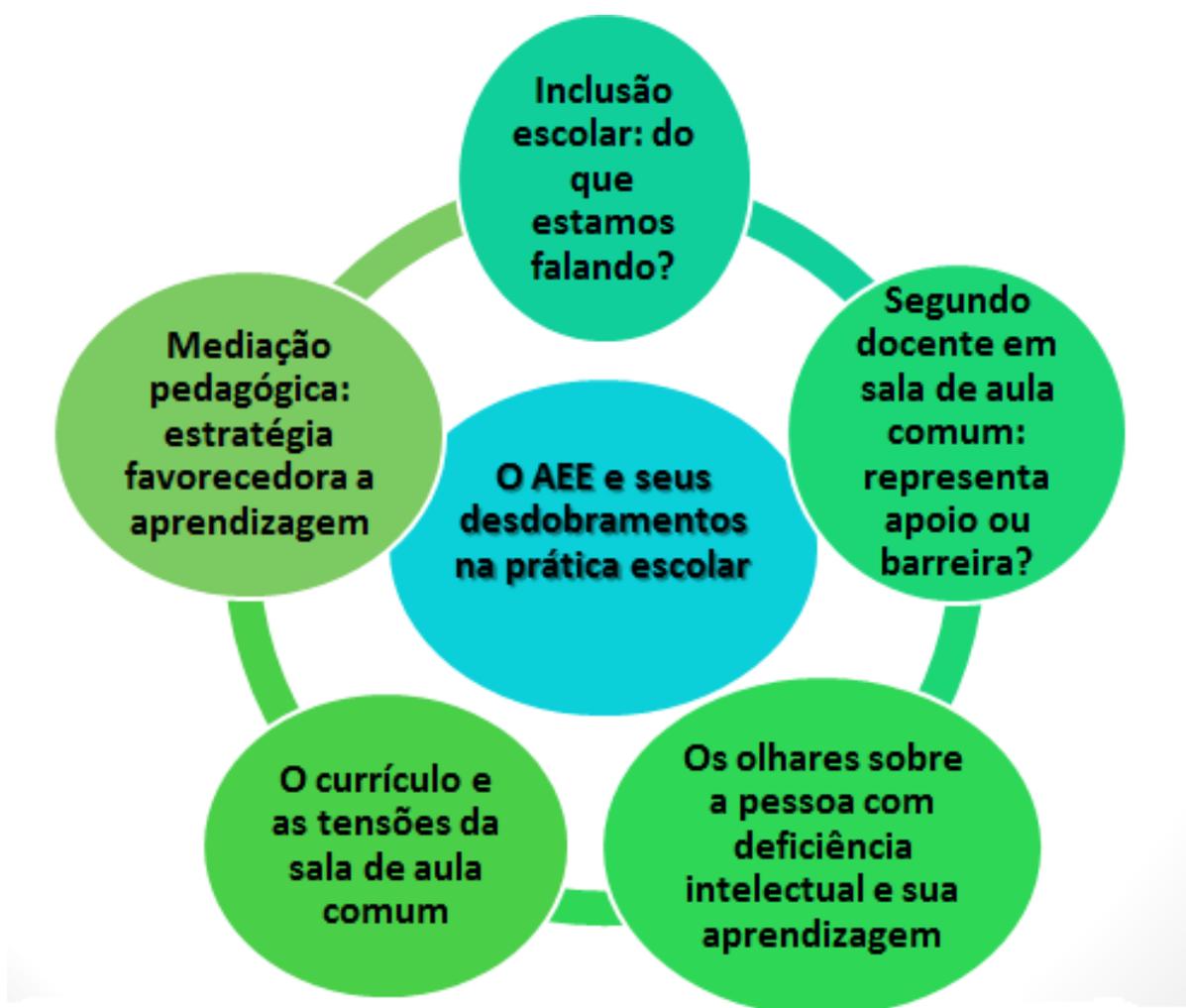


Figura 6: Áreas de atuação do AEE na escola

### 5.1.1 Inclusão escolar: do que estamos falando?

Embora a discussão da proposta de educação inclusiva tenha se intensificado ao longo dos anos, por meio de documentos legais e cursos de formação de professores, a presença de educandos com deficiência intelectual no ambiente comum de ensino ainda gera muitos “[...] medos, dúvidas, ansiedades, disponibilidades, acolhimentos e possibilidades” (JESUS, 2006, p. 97).

Nesse sentido, destacamos questionamentos de uma das professoras participantes dos encontros formativos:

- [...] em relação ao benefício do trabalho de inclusão, o porquê, será que isso realmente faz com que a criança avance? E as nossas dificuldades? E as angústias dos meus colegas, diariamente? Porque, às vezes, essas coisas são tão bonitas quando a gente coloca e tudo, mas será possível, realmente, garantir esse direito para uma criança que tem de ser tratada, de ser incluída totalmente, quando ela tem uma necessidade que realmente a distingue dos outros? (Edelvais)

Os aspectos aqui levantados nos remetem à proposta de educação inclusiva, que rompe com um sistema de segregação que manteve crianças “[...] anos a fio no ensino especial sem que se consigam mínimos resultados à sua escolarização” (BUENO, 1993, p. 25), contribuindo “[...] de forma determinante para consolidar a deficiência, pois a essência do homem é social” (IACONO, 2006, p. 283).

Com isso, é importante reiterar, com base na teoria histórico-cultural, a relevância do papel da interação, via mediação simbólica, para ampliar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, de modo que a “[...] mediação pressupõe a necessidade de interação entre as crianças com e sem deficiência na busca por intervenções na zona de desenvolvimento proximal de ambas” (MAGALHÃES, 2011, p. 101). De forma prospectiva, Vygotsky (2007, p. 103) enfatiza que um

[...] aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.

Dado o caráter seletivo, meritocrático e excludente assumido pela escola, há uma tendência a idealizar um modelo de aluno que não corresponde à realidade, independente de deficiência e, conseqüentemente, afirma a não preparação para atuar com os níveis e ritmos de aprendizagens dos alunos. Corroboramos as ideias de Boneti (2006, p. 18), ao destacar que

Esse tempo de preparação da escola não se constitui um tempo real de enfrentamento dos desafios das práticas e do cotidiano escolar, mas um tempo ideológico que pode ser utilizado como escusa para deixar a margem da escola alunos considerados incapazes dela se beneficiarem. A crença de que educar é muito mais que favorecer a apropriação de conteúdos acadêmicos, pois implica em ser e permitir ao outro revelar-se como sujeito num contexto de apropriação coletiva de valores e bens históricos e socialmente construídos, permitiu o entendimento de que o tempo de preparação da escola é o tempo presente. A escola é hoje, os alunos estão nela hoje e conseqüentemente não pode ser reportada a um tempo futuro.

Trata-se de uma necessidade urgente, visto que o aluno está matriculado e demanda que a escola reorganize as suas práticas, pensando também nas suas especificidades e mobilize possibilidades reais de ações pedagógicas, que beneficiem sua aprendizagem e desenvolvimento. Como mesmo situa a professora Edelvais:

- [...] estou partindo do direito. Eu estou partindo de olhar a criança de outra forma e não a partir da sua deficiência, mas a partir da sua possibilidade. É justo eu começar a aprender quando ele chega? Eu vou apanhar e ele vai também. Então, a escola tem que estar preparada pra receber e não está, porque quando ele chega em sala de aula é que eu vou me preparar. Que direito é esse?

São inquietações legítimas, tendo em vista que a professora reconhece as fragilidades de sua formação inicial, quer ser ajudada e reconhece o direito dos alunos com deficiência de terem acesso ao conhecimento. Direito esse intrínseco à formação de todo e qualquer sujeito, como destaca Padilha (2009, p. 21):

É função da educação, e especificamente da escola, escolher os meios adequados para que a apropriação da cultura aconteça em cada tempo, em cada espaço, em cada ser humano. A escola existe para isso! Mas ensinar a todos. Não deixar ninguém de fora! Enfrentar as diferenças e as contradições que são próprias da sociedade porque são humanas, culturais e históricas.

Tal função remete a compromissos a serem assumidos coletivamente a partir do Projeto Político-Pedagógico, prevendo o exercício de uma prática “fundamentada teoricamente<sup>38</sup>” e colaborativa na escola, no intuito de possibilitar mudanças e a construção de novas formas do fazer educativo.

#### 5.1.2 O segundo docente em sala de aula: representa apoio ou barreira?

Nesse contexto, a fala da professora apresenta especial relevância, tendo em vista as necessidades específicas do aluno com deficiência intelectual e a emergência de um trabalho colaborativo em sala de aula, ao levantar alguns questionamentos:

- Que professor é esse que está dentro da sala de aula? Será que realmente, ele precisa ficar o tempo todo ali dentro da sala? Você tá entendendo? Como é que, ao mesmo tempo, que eu vou tá trabalhando com os outros eu vou tá trabalhando com ele [aluno com deficiência]? A professora [auxiliar] tá conversando com ele, enquanto eu tô conversando com os outros. Então, têm dois discursos, dois

---

<sup>38</sup> Padilha (2009) se remete à atividade educacional escolar como uma forma específica de práxis e esclarece, com base em Marx e Engels, na VIII tese sobre Feuerbach, que “[...] há a prática e a compreensão da prática – atividade humana fundamentada teoricamente, ou seja, a práxis. Ribeiro (2001), por sua vez, esclarece sobre o conceito de práxis depois de abordar a questão de que a matéria-prima da educação e da educação escolar é a consciência do aluno. [...] o conhecimento é o instrumento básico de ação sobre a referida matéria-prima; e é preciso ressaltar que não é qualquer forma de conhecimento; em se tratando de educação escolar trata-se do conhecimento científico” (p. 23).

trabalhos paralelos acontecendo ao mesmo tempo. Ou é porque tem que ser assim mesmo? (Edelvais)

Tais questões denunciam a efetivação de uma prática desarticulada entre tais professores, desde o planejamento das ações educativas até as mediações desenvolvidas em sala de aula.

Sabemos que o investimento no segundo profissional, para atuar em sala de aula, não tem sido uma prática presente somente em nossa realidade, mas, em todo o mundo, os sistemas organizacionais têm utilizado, como alternativa de inserção, “[...] a presença de professores especialmente destacados para acompanhar o aluno com deficiência nas atividades de sala de aula, servindo como apoio ou mesmo respondendo diretamente pela inserção destes no meio escolar” (MANTOAN, 2004, p. 5).

Tais iniciativas nos fazem pensar sobre a função desse segundo professor, a fim de que não se constitua em “[...] mais uma barreira à inclusão”, de modo que – em vez de contribuir com a ampliação do atendimento às necessidades específicas do aluno no contexto da turma – acabe segregando e reforçando a desresponsabilização do professor titular na reorganização do ensino (MANTOAN, 2004, p. 5) e gerando experiências, como a relatada pela professora Íris, em que:

- Muitas vezes ele [o aluno] não se sente pertencente aquele grupo, muitas vezes está ali, mas ele próprio não se sente, porque tem uma professora do lado dele e a professora da sala de aula tá atendendo os demais. A partir do momento que há essa troca, que o professor da turma chega para atendê-lo, também, ele vai se sentir pertencente aquele grupo.

Além disso, a referida docente acentua ainda:

[...] essa questão de diferença, de discriminação [...] quando os colegas vêm aquele professor com aquele aluno, eles já dizem que o menino tem problema, que ele é doentinho. Não trabalha essa questão de ver o aluno como uma criança [...], mas ver o aluno pela deficiência (Íris).

Nesse momento, a professora Amarílis rememora: “[...] no início ela [Rosa] achava que eu era a babá dela. Ela queria que eu calçasse os sapatos dela, que apanhasse o material, que ficava espalhado”.

Parece-nos que falta ainda a escola refletir sobre o papel do professor de apoio em sala de aula, com base na legislação municipal e nos possíveis padrões de colaboração, assim como considerar a melhor estratégia para responder às necessidades que emergem em sala de aula, incluindo o grupo como um todo (MITLER, 2003).

Tal reorganização perpassa pelo conhecimento da Nota Técnica nº 19/2010, que se reporta aos profissionais de apoio como um dos serviços da Educação Especial que os sistemas de ensino devem prover, para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas da rede pública de ensino. Segundo o documento, os profissionais de apoio são aqueles necessários para a “[...] promoção da acessibilidade e para atendimento as necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção” (BRASIL, 2010, p. 2). Por isso, a organização e oferta desses serviços devem ser orientadas a partir dos seguintes aspectos:

- os profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência;
- a demanda de um profissional de apoio se justifica quando a necessidade específica do estudante público alvo da educação especial não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes;
- em caso de educando que requer um profissional "acompanhante" em razão de histórico segregado, cabe à escola favorecer o desenvolvimento dos processos pessoais e sociais para a autonomia, avaliando juntamente com a família a possibilidade gradativa de retirar esse profissional;
- não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público alvo da educação especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno;
- o profissional de apoio deve atuar de forma articulada com os professores do aluno público alvo da educação especial, da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola (BRASIL, 2010, p. 2).

Verificamos, assim, uma preocupação voltada, apenas, para os cuidados pessoais do aluno, enquanto na Resolução nº 05/2009, que fixa normas relativas à educação das pessoas com deficiência no município de Natal, prevê:

Art. 46 – O professor que atuará na função de apoio pedagógico-educacional às necessidades específicas dos educandos com NEESP na sala de aula regular, deve apresentar o seguinte perfil:  
I. Ser do quadro funcional da Rede Municipal de Ensino do Natal;  
II. Ser graduado em Pedagogia e/ou outra Licenciatura nas demais áreas do conhecimento e cursos de Aperfeiçoamento em Educação Especial e/ou Pós-Graduação na área.

Ou seja, na esfera municipal, embora não seja efetivada, a proposta de atuação do profissional que assume a função de apoio pedagógico, vai além dos cuidados com locomoção, higiene e alimentação previstos na legislação nacional, propondo intervenção no campo pedagógico, conforme as especificidades dos alunos com deficiência. Refere-se a um professor com curso de graduação e aprimoramento e/ou pós-graduação na área da Educação Especial, remetendo a um segundo profissional numa perspectiva colaborativa.

Entretanto, na prática escolar, embora Amarílis justifique a sua presença em sala de aula pela necessidade de aprendizagem de Rosa, ainda apresenta-se cursando Pedagogia<sup>39</sup>, sendo encaminhada via Programa de Estágio. Assim, pela natureza do vínculo firmado, trata-se de uma estudante que vai a campo para estabelecer relação entre teoria e prática e apoiar o professor titular de sala de aula na implementação da proposta de ensino na turma, o que demanda maior orientação para o direcionamento de suas ações pedagógicas junto à turma e ao(s) aluno(s) com deficiência.

Acerca desse aspecto, a professora Íris chama a atenção para a importância de diretrizes na organização da atuação desse profissional, tendo em vista que o

---

<sup>39</sup> Muitas vezes, ainda cursando os anos iniciais, sem terem cursado disciplinas específicas na área da Educação Especial.

- [...] planejamento, essas atividades, elas devem ser feitas pelo professor da sala de aula, o professor de todos os alunos, o apoio ele vai ajudar no processo de aplicação dessas atividades. [do contrário é como se] fosse o único responsável por essas atividades dos alunos. Como se o professor da turma fosse isento da responsabilidade de planejar aquelas atividades, que estão ali entregues ao professor de apoio (Íris).

Essa preocupação decorre da tendência, em alguns casos, de repassar a responsabilidade do ensino do aluno com deficiência ao professor de apoio, que, por sua vez, tende a desenvolver à parte atividades simplificadas com base apenas na deficiência, desconsiderando o contexto e um planejamento desafiador à aprendizagem, logo que esses momentos de trocas não são priorizados.

Nesse sentido, Braun (2011, p. 178) situa, a partir de pesquisa realizada, que na contramão da atuação colaborativa, a figura do professor auxiliar incide no risco da particularização da atenção ao aluno em sala de aula, segregando-o do seu grupo e do contexto da sala de aula. Trata-se de uma prática ainda recente, “[...] que depende das relações estabelecidas na cultura da escola sobre as formas de reger a aula, o conteúdo, o conhecimento e as formas do aluno participar e usufruir disto”.

Mittler (2003) sinaliza que o trabalho do professor de apoio pode se tornar bem mais produtivo, caso atente para um aluno em particular, oferecendo apoio apenas quando for necessário e, no restante do tempo, trabalhando com um grupo maior ou com a turma toda.

Nessa direção, a professora Jacinta ressalta: “eu planejo, e eu e Amarílis, a gente vai articulando. E Amarílis não é só auxiliar de Rosa, é da turma inteira, é como se fossem duas professoras numa sala”. Essa dinâmica reflete, por parte da aluna, no reconhecimento das duas, enquanto professoras, favorecendo o trabalho pedagógico no momento das solicitações em sala e no seu envolvimento junto ao grupo. No contexto do ano letivo seguinte, Acácia destaca vivência de dinâmica semelhante:

- [...] a gente não senta junto porque no dia do meu planejamento tem as aulas dos outros professores [Educação Física e Artes] que necessitam do auxílio dela e fica inviável ela sair pra ir planejar

comigo. Nisso choca, não é nem porque não quer, mas porque a situação não foi estudada, tem que ter um estudo de caso, pois é complicado tirar ela do auxílio dos outros professores. Aí eu trago todas as atividades, em sala de aula mostro a ela e peço para ela desenvolver. Ela não participa da construção dessa atividade, eu passo pra ela a atividade já construída. Às vezes eu digo: Amarílis, não passe agora não, eu vou explicar alguma coisa, quero que ela escute, participe desse momento, desse conteúdo, oralmente, embora não possa registrar. E depois você faz essa atividade de simetria, de trabalho com nome, ou vogal, ou palavrinhas ou recorte. [...] (Acácia).

O fazer docente do professor de apoio, nesses moldes, nos parece que tem sido proposto ainda como uma tarefa mecânica, isolada e que dispensa o planejamento, a troca de experiências e a reflexão sobre as ações mediadas. Sobre tais aspectos, Mittler (2003) aponta que, comumente, a falta de tempo tem se constituído num obstáculo para o planejamento colaborativo entre professores efetivos e professores de apoio. Embora estejam diariamente em sala de aula e estabeleçam boas relações de trabalho, o fator tempo para se reunir permite considerar modos alternativos de trabalho e torna a presença do segundo adulto mais efetiva.

Percebemos a urgência de clarificação sobre o papel do professor de apoio e do profissional de apoio, articulados numa proposta de trabalho colaborativo, de modo a ser discutida com todos e contemplada enquanto diretriz da escola, no PPP, haja vista se tratar de funções distintas e pouco definidas no contexto educacional.

### 5.1.3 Os olhares sobre a pessoa com deficiência intelectual e sua aprendizagem

Pensar na pessoa com deficiência intelectual ainda desperta uma concepção pautada nas suas condições individuais:

- É uma deficiência que atinge o aspecto cognitivo do indivíduo (Violeta).
- É uma defasagem no desenvolvimento mental em relação aos padrões da normalidade (Edelvais).
- Envolve a dificuldade relativa ao desenvolvimento cognitivo (Hortência).

- São limitações que resultam no atraso do desenvolvimento global do indivíduo, comprometendo o seu desempenho (Angélica).

Milanez e Oliveira (2013), com base no estudo realizado, também constatam, conforme as falas acima, que a dificuldade expressada pela maioria dos professores a respeito da conceituação e compreensão da deficiência intelectual limita a atuação com tais educandos, seja na sala de aula ou no Atendimento Educacional Especializado, por associar a intervenção ao rótulo que é dado ao aluno.

Por se tratar do intelecto, historicamente, as características orgânicas vêm exercendo influência na visão de condição deficitária, assumindo características diversas, tais como detalham alguns professores, com base em suas observações:

- Dificuldade para interpretar textos, informações em geral, dificuldade em se concentrar, raciocinar (Violeta).
- Problemas de atenção e concentração, desinteressado, agitado ou apático (Edelvais).
- Dificuldade em seu processo de aprendizagem, podendo ter comprometimento na fala e no aspecto motor dependendo de cada caso (Hortência).
- Processo de aprendizagem mais lento, dificuldades de compreensão de conceitos, de síntese de ideias (Angélica).

Tais características decorrem do comprometimento na formação das funções mentais superiores que, no caso da pessoa com deficiência intelectual, não ocorre de maneira natural. Considerando o pouco investimento nos recursos auxiliares para estimular os processos compensatórios no sujeito, na escola, foram evidenciadas necessidades, tais como:

- não consegue compreender o enunciado de questões, de textos, tem dificuldade em resolver problemas que requerem raciocínio lógico (Violeta).
- necessita sempre de ajuda na realização das atividades. Precisa de atividades individualizadas e adaptadas as suas características (Edelvais).

- demonstra dificuldades para compreender o que lhe é proposto, apresenta baixo rendimento, falta de interesse em participar das atividades das quais sente dificuldades e limitações (Hortência).
- ritmo mais lento para realizar as atividades escolares (Angélica).
- eu acho que a questão da deficiência mental, que como a criança deficiente ela tem dificuldade de formular, planejar, formular perguntas, eu acho que aí nessa dificuldade ela fica muito limitada a aquilo que ela aprendeu naquele momento [...] (Sálvia).

Sinalizam, assim, características relacionadas à formação de conceitos, como também à forma de processar as informações, a necessidade de um atendimento direcionado as suas especificidades e reação frente às barreiras diante do acesso ao conhecimento. Se o processo educativo não for concebido de forma diversificada, corremos o risco de usar os mesmos referenciais para analisar a sua trajetória escolar. Assim, faz-se necessário reconhecer, acolher e compreender a diferença e, oferecer-lhes o máximo de oportunidades para cumprir a linha do desenvolvimento escolar, sem restrições (MILANEZ; OLIVEIRA, 2013).

Nesse contexto, as professoras rememoram vivências com Rosa, ao chegar à escola e após investimentos na sua inserção:

- [...] não permanecia em sala de aula, não fazia as atividades, tudo isso foi um trabalho desenvolvido com ela e começamos a ter algum resultado no meio do ano passado [quando ela entrou na escola e foi sua professora]. Então, foi aí que conseguimos que Rosa ficasse dentro da sala de aula e participasse das atividades, porque ela fugia constantemente da sala pra ir ao parque. Aí o que foi deduzido é que na outra escola que ela estudava, passava o tempo inteiro no parquinho e ninguém tinha esse lado do educar, só o cuidar, porque ela chegou aqui interpretando que tinha que ficar no parque direto (Hortência).
- [...] ela [Rosa] não pedia pra ir ao banheiro, a gente dizia que não, ela empurrava e ia, não faça isso e ela fazia. Agora não, com muita luta, às vezes, [por exemplo] com a cola ela queria pegar e colar tudinho. Agora não, eu passo cola e você cola, ela já pede pra ir ao banheiro. O interessante agora é que se alguém fizer alguma coisa de errado ela diz (Jacinta).

Esses momentos referenciados pelas professoras nos falam do sentido histórico dos atos apreendidos a partir das relações estabelecidas. Isto é, se ficar em sala de aula e pedir autorização para ir ao banheiro não fazia parte da

prática cultural da aluna, esse comportamento não apareceria de forma natural, como expõe Padilha (2001, p. 117):

Não se trata de assoar o nariz, por assoar o nariz; usar lenço por usar lenço; tossir para o lado ou vestir-se melhor, pentear-se, lavar as mãos ... por si, apenas. Inserção cultural, pertença ao grupo social com seus usos e costumes são práticas discursivas. São materialidades do sujeito que faz parte de uma comunidade e com ela aprende regras de convivência, os modos de agir (2001, p. 117).

Retrata, portanto, que os atos possuem sentido histórico, são de natureza social e apropriados na experiência humana. Assim, evoca a escola a desempenhar sua tarefa, ou seja, levar os alunos com deficiência intelectual à inserção cultural, significar suas atitudes, sua fala, seu desenho, suas produções e sua aprendizagem (RAADI, 2008).

#### 5.1.4 Mediação pedagógica: estratégia favorecedora à aprendizagem

O fator impulsionador para a reflexão em torno da mediação pedagógica numa proposta de educação inclusiva decorreu da presença de alunos com níveis diversos de aprendizagem em sala de aula e das inquietações geradas nos professores, tendo em vista a dificuldade de organização do ensino de modo a contemplar a heterogeneidade e possibilitar a interação e avanço na aprendizagem, a partir do ritmo de cada um.

A turma da professora Acácia, por exemplo, foi organizada com os alunos novatos, repetentes e com deficiência. Essas diferenças têm angustiado e imobilizado algumas ações pedagógicas prospectivas, em decorrência das concepções teóricas arraigadas em relação à deficiência, ao ensino e à aprendizagem, contradizendo as diretrizes do Projeto Político-Pedagógico da escola em que está detalhado (2011, p. 19):

Nossa ação pedagógica é marcada predominantemente pela teoria sócio-interacionista de Vygotsky, cujo pressuposto teórico concebe o indivíduo como sujeito social que constrói o conhecimento na sua interação com o meio [...] essa relação é permeada por um contato com o outro, tendo aqui a clareza de que esse outro desempenhará

um papel de extrema relevância no processo de aprendizagem. Nessa ótica, o papel do professor é o de mediador do processo de aprendizagem do aluno, cabendo-lhe a tarefa de motivar, evitar a rotina e criar conflitos cognitivos [...]. A aprendizagem é o resultado da interação social e compartilhamento de significados socialmente aceitos. O processo de ensino-aprendizagem adquire movimento de troca e de crescimento mútuo.

Embora não seja de conhecimento de todos os docentes, a escola expõe as concepções que embasam o trabalho pedagógico com os alunos no PPP e respalda uma prática inclusiva também com os alunos que apresentam deficiência.

Assim, as concepções defendidas pelos docentes têm função vital na qualidade das mediações empreendidas no cotidiano, indicando a necessidade de reflexão sobre esse processo que conduz à relação do homem com o mundo e com o outro. Nesse sentido, percebemos na fala da professora Violeta:

- Eu vejo assim, pessoas que têm essa deficiência, com uma certa dificuldade em compreender. No caso, tem uma questão pra ele resolver, ele lê a questão, mas não consegue compreender, absorver o que a questão está dizendo, se ele lê o texto ele tem dificuldade de absorver as coisas principais, falta de compreensão. Ele chega, pega o texto e lê: Ana tem 15 lápis e entregou 6 a João, com quantos lápis ficou? Ele lê, aí você pergunta: “e aí, ficou com quantos?” E ele não consegue entender o que está perguntando (Violeta).

As situações postas para as pessoas com deficiência intelectual precisam ser problematizadas, levando-as a pensar e a estabelecer relações. Conforme destaca Vygotsky (1997), as funções elementares nascem com o sujeito, mas as funções psicológicas superiores se constituem a partir das relações culturais estabelecidas no ambiente.

Nesse sentido, os obstáculos que atravessam a organização do pensamento podem ser afetados por intermédio da mediação; portanto, embora os fatores hereditários e biológicos constituam o “[...] substrato material dos processos mentais, não possuem influência maior que o ambiente no desenvolvimento do humano” (PIMENTEL, 2012, p. 72).

Nessa perspectiva, a mediação do professor deve estar pautada no pressuposto de que todo sujeito é aprendente, desde que esteja incluído no coletivo e que os procedimentos adotados na sua escolarização sejam favoráveis à construção do conhecimento. Isso se torna fundante quando a professora Acácia fala da aluna Rosa e sua participação em sala de aula, ao propor o trabalho sobre paisagem natural e modificada e sobre o fundo do mar:

- Eu tenho tanta dificuldade de trazer Rosa, ela sempre participa da roda, mas é tão difícil conseguir puxar ela pro foco, mesmo que o assunto seja bem elementar. A mente dela é tão bebê, ontem foi a manhã inteira ela se referindo a um bolo. Eu tentando entender o que ela queria dizer, em meio a discussão, mostrando as figurinhas e as imagens e ela bô bô.

- Eu fiz uma atividade sobre o fundo do mar e atividade dela era sobre o fundo do mar, mas bem elementarzinha em relação ao que estávamos estudando. Eu pedi pra ela falar algumas coisas que tinha no fundo do mar, ela não teve essa facilidade e pedi pra desenhar alguma coisa que ela sabia que tinha no fundo do mar. Por sorte um dos rabiscos que ela fez eu interpretei como o rabo de um peixe. Quando ela viu que eu achava que era um peixe ela começou a achar também que era um peixe e foi mostrar o peixe pra todo mundo.

- Atividade elementar é porque popularmente é bem rasteirinha ao nível do conteúdo que está sendo trabalhado, por exemplo, ontem, a paisagem, você tá vendo a árvore que a gente trabalhou?. As coisas bem básicas, então, é elementar, não é a paisagem de forma complexa que está sendo contextualizada com os outros.

Percebemos um desejo da professora em aprimorar sua prática docente e visualizar respostas na aprendizagem da aluna, mas ainda está muito atrelada à visão infantilizada desta e ao ensino reducionista. De acordo com Pimentel (2012, p. 95), algumas crianças com síndrome de Down, “por possuírem atraso no desenvolvimento cognitivo e muitas vezes interações extraescolares que não as desafiam suficientemente, [...] têm um caminho mais longo a ser percorrido no processo de formação dos conceitos trabalhados”.

Como proceder com um aluno que está ainda construindo conceitos? Como tornar acessível a Rosa a compreensão sobre esses dois tipos de paisagens, sem vislumbrar níveis mais inferiores dos processos cognitivos e sem reduzir os objetivos? Mediação pedagógica se refere a uma intervenção planejada entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Quanto mais fragilidade

apresentar o histórico escolar do aluno, mais a ação tem que ser planejada e claramente intencionada. Esse processo exige a escolha de uma metodologia e de instrumentos que viabilizem a participação dos alunos, inclusive daqueles que apresentam deficiência intelectual.

Remete à mediação na criação de zona de desenvolvimento proximal. Podemos questionar: será que Rosa já tinha o conceito de árvore?, será que já sabia o que era árvore?, se afirmativo, trata-se de um conhecimento já consolidado, isto é, o desenvolvimento real. Criar uma zona de desenvolvimento proximal – ZDP – significa não mais focar no que ela já sabe, mas provocá-la com questões e situações que a desafiem a ampliar o conhecimento.

Com isso, é muito importante reiterar o papel da interação, via mediação simbólica, para ampliar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência, visto que a “[...] mediação pressupõe a necessidade de interação entre as crianças com e sem deficiência na busca por intervenções na zona de desenvolvimento proximal de ambas” (MAGALHÃES, 2011, p. 101). Um exemplo disso está na situação relatada pela professora Amarílis:

- Ontem a Acácia passou a atividade de Rosa e ela estava muito dispersa e não tava querendo fazer o desenho como seria, ela tem a maneira dela fazer e veio Francilis, que também tem dificuldade, e viu que eu tava querendo passar a atividade pra ela e Rosa não tava entendendo. A Francilis levantou-se do lugar dela e veio mediar, sem ninguém dizer nada. “Não Rosa, é assim”, que Rosa só queria riscar, pintar tudo, antes de fazer o corpo. Francilis não tem Down, mas ela tem alguma deficiência e veio também Analu e começou a mediar ali e eu deixei. Rosa começou a fazer o desenho. Aí eu falei, mas vocês fizeram o pescoço da boneca e ela falou “não professora, eu só disse que era assim e ela fez o resto” [...] (Amarílis).

O desenvolvimento do aprendente pode ser favorecido tanto pelo adulto como por pares mais competentes. Embora não consigamos detalhar a ajuda dada pelas estudantes a Rosa, entendemos a relevância desse momento, haja vista a probabilidade da cooperação entre elas ter possibilitado a criação de uma ZDP. Sobre a organização do grupo, para garantir, operacionalmente, o processo cooperativo, Pimentel (2012) chama a atenção para o papel do

professor tanto na sua formação como nas interações estabelecidas entre os pares, devendo estar atento para reorientar ou até reorganizar o grupo no processo de aprendizagem colaborativa, quando necessário.

A respeito dessa estratégia cooperativa, Sálvia relata a reação de alguns professores diante da proposta:

- [...] tem que ter uma disponibilidade muito grande do professor, porque, na minha prática, quando eu sugiro que façam esse trabalho, quais as dificuldades que são encontradas? Olhe, o aluno que sabe mais ele vai perder o interesse porque ele passa a ensinar a criança que sabe menos e, de repente, começa a bagunça em sala de aula; eu não tenho tempo de fazer uma atividade, que possa fazer essa dinâmica [...].

A cultura colaborativa na aprendizagem é construída no processo educativo e deve ser criteriosamente planejada. Nesse sentido, Pimentel (2012, p. 83) assume o conceito de grupos cooperativos com base em “[...] grupos que funcionam de forma cooperativa visando promover o pensamento conceitual, tanto do sujeito mediado quanto do que coopera” e aponta critérios que devem ser considerados na sua organização: “o número de participantes por grupo, a proximidade da “competência”, ou seja, do desenvolvimento real entre os parceiros; a habilidade de cooperação entre seus membros”.

Portanto, os grupos devem ser constituídos por, no máximo, três membros para favorecer a participação de todos. A proximidade entre o desenvolvimento real dos alunos deve ser considerada, visando possibilitar a cooperação entre os pares, logo que a distância pode gerar sentimento de autossuficiência ou incapacidade, assim como o pareamento impossibilita que um coopere com a aprendizagem dos demais. O professor também precisa acompanhar os grupos, supervisionar os níveis de ajuda fornecidos e avaliar o desempenho, para que o colaborador não resolva as situações individualmente (PIMENTEL, 2012).

Quanto às atividades, também se constituem num instrumento de mediação à aprendizagem; por isso, devem ser planejadas de modo a propor desafios, considerando o nível de desenvolvimento proximal do grupo, isto é,

manter uma distância adequada entre o que já sabem fazer sozinhos e o que podem fazer com a ajuda do outro (PIMENTEL, 2012).

Nesse contexto, é possível superar a visão centrada na deficiência e suas características, pautando-se na “[...] comprensión de que las funciones psicológicas superiores, esenciales en el aprendizaje escolar, son constituidas en los procesos de apropiación cultural mediados por la relación pedagógica” (MARTÍNEZ, 2009, p. 15)<sup>40</sup>.

Como destaca Vygotsky (1997), se uma pessoa com deficiência for submetida a uma educação adequada, especialmente organizada e racional, suas possibilidades aumentam muito mais, o que significa que necessita de uma mediação bem mais planejada.

#### 5.1.5 O currículo e as tensões da sala de aula

Refletir sobre a heterogeneidade dos alunos em sala de aula e, de forma específica, em relação ao aluno com deficiência intelectual, que carrega em sua denominação uma variedade de significações, abriu precedente para a problematização de tensões presentes acerca da prática curricular, efetivada no cotidiano escolar.

Nesse contexto, surgiram as inquietações vividas pelas professoras em torno das diretrizes relativas à prática curricular, de modo que a coordenadora pedagógica da escola situou:

- Eu vejo os professores todos apavorados, inclusive eu. Como é que vou resolver a situação desse aluno aqui, quando eu vejo que a escola não tem um currículo que norteie o trabalho, a prática desse professor. Porque até no planejamento eu tô planejando ali, mas que ações a gente vai colocar para aquela criança, se nem o planejamento no currículo não consta um planejamento de ações voltadas para aquela criança (Sálvia).

Nesse sentido, percebemos, no discurso da coordenadora pedagógica, um desconhecimento acerca do Projeto Político-Pedagógico e das diretrizes

---

<sup>40</sup> “[...] compreensão de que as funções psicológicas superiores, essenciais na aprendizagem escolar, são constituídas nos processos de apropriação cultural mediados pela relação pedagógica” (MARTÍNEZ, 2009, p. 15).

curriculares, evidenciando, assim, um trabalho pedagógico pautado em orientações próprias, desconsiderando aquelas que foram deliberadas coletivamente e que constituem o documento.

A ausência de orientações para uma prática inclusiva desperta essa reação, visto que o currículo se constitui num caminho a ser percorrido. Logo, toda proposta contém uma aposta, que expressa as crenças que a escola tem nas possibilidades dos alunos, nas suas potencialidades e em seu avanço educacional. Toda proposta é situada, reflete o lugar de onde fala e os valores que a constituem, as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. Isto é, aponta um caminho a construir (KRAMER, 2006). Tal visão foi referendada na fala da professora Hortência:

- O currículo é a diretriz do que deve ser seguida na escola, a escola tem que ter o norte, tem que ter um caminho a seguir, então é o currículo que vai mostrar esse caminho. Ele não pode estar pronto, tem que ser elaborado, passar por revisões, tem que estar constantemente sendo modificado para a realidade daquela situação. A escola não é um espaço fechado que ninguém pode trazer algo inovador, que não possa aceitar outros pensamentos, tem que ser flexível.

Embora desconhecido pela maioria dos professores participantes, a professora Acácia rememorou:

- Eu estava na época da construção e foi linda. Nós éramos divididos em grupos, os temas eram divididos. Todo mundo tinha acesso a tudo, todo mundo escreveu tudo, se eu não fiquei com a parte que você ficou, era socializada no grande grupo. Então, ficou bem claro para todos que participaram da escrita. Ótimo! Se engavetou! Eu lia, que ajudei a escrever, lembro da parte exata que participei, mas lembro de alguns combinados, mas sou passiva a esquecer. E os novatos, que não participaram. De quem é a responsabilidade? Minha também, que estou em sala de aula, lutando com menino? Ou existe alguém que trabalhe pra mediar isso? [...] Por isso existem outras funções.

Evidenciou a existência de um projeto, construído democraticamente, mas que caiu no esquecimento e virou letra morta, tendo em vista não orientar

as ações pedagógicas cotidianas na instituição escolar. Colocar o PPP, no centro das discussões, fez o nosso acesso ao documento ser visto com surpresa, em decorrência da falta de acesso ao material e da cultura de recorrer às suas diretrizes para orientar as ações educativas. Com isso, as professoras expressaram as visões que se constituem do desmembramento desse documento:

- O documento é muito bonito, existe o tipo de homem que se quer formar, mas não se efetiva (Edelvais).
- Na escola pública, a gente vê que ele serve apenas pra ficar guardado. Estou aqui há quatro anos e nunca tive acesso. Não é apresentado, não é revisto e ninguém sabe onde está (Hortência).

Concernente a essa realidade, Araújo (2008) enfatiza que o PPP não deve ser construído e ser arquivado ou encaminhado à Secretaria de Educação, somente para cumprir uma formalidade, mas vivenciado em todos os momentos, pelos profissionais envolvidos com o processo educativo. Assim, o gestor deve articular os diversos segmentos da comunidade escolar e discutir, coletivamente, a melhor forma de implementar as ações previstas para atender às suas demandas.

Nessa linha, considerando a dinamicidade do trabalho pedagógico na escola, Macedo et al. (2004) destaca a necessidade de explicitação no PPP das ações que assegurem, entre outras medidas, a efetivação de espaços coletivos de discussão e avaliação permanente do trabalho em desenvolvimento e do próprio projeto.

O reflexo desse descompasso entre o proposto e a prática é revelado em episódio vivenciado pela professora Edelvais, que, mais uma vez, percebe a urgência de retomada do PPP:

- A escola em si, pelo planejamento que ela tem em termos de índices, já mostra que a escola caminha para melhor, mas nós aqui dentro, à medida que isso acontece, exatamente por essa competência a gente consegue ver as lacunas, tá caminhando e chegou a esse nível, mas tá faltando isso. Se tudo aquilo acontecesse, imagine onde nós chegaríamos ... Alguém chegou pra

mim e disse: “o que é que vocês fazem? Qual é a proposta da escola pra ter um IDEB tão bom?”, O que é que eu vou falar? Eu tinha que me reportar ao currículo ... Mas, a única vez que eu peguei no documento que é minha base de trabalho aqui foi quando a gente foi escrever, então, talvez seja a hora da gente pegar e rever (Edelvais).

Ademais, sinaliza que esse tipo de avaliação externa não é referência para mensurar o nível qualitativo do processo educacional, haja vista que, apesar do bom desempenho atingido, é notória a necessidade que a escola apresenta de reorganização de suas concepções e práticas para assegurar a participação e aprendizagem satisfatória dos alunos em geral.

Pudemos constatar, através do PPP, que este aponta algumas questões genéricas, bem como uma tentativa de aproximação com as questões sociais:

- [...] o currículo deixa de ser apenas uma questão organizacional para ser uma dinâmica socioeducacional carregada de sentidos na qual estão inseridas as relações com o poder, a cultura e a ideologia. Assim passamos a compreender que as prioridades de conhecimento escolar, nas suas dinâmicas de relação social, no seu calendário escolar, assim como, a produção do próprio currículo oculto [...] são nuances a serem consideradas na construção do currículo na atualidade.

O processo de seleção de conteúdos e práticas escolares é central no amadurecimento da concepção de educação interdisciplinar e transdisciplinar.

Assim, o currículo passa a ser entendido não apenas como atividades a serem desenvolvidas como (semana do meio ambiente, dia da árvore, projeto de reciclagem, reportagens sobre os assuntos diversos) centra-se no compromisso de colocar questões de ordem social dentro do universo de reflexão pedagógica havendo ou não esta oportunidade (PPP, 2011, p. 22).

Ainda aponta para todos os níveis, em cada disciplina, os objetivos, conteúdos e estratégias a serem contemplados. Deixa, porém, em aberto uma discussão aprofundada sobre a concepção que coaduna com sua proposta de trabalho.

Esse cenário propicia um estado de incertezas nos professores sobre o caminho a seguir diante de uma prática limitada aos que correspondem à atual organização do ensino e à presença daqueles que desafiam o fazer pedagógico da escola. Além disso, põe em questão a proposta de educação

inclusiva, bem como revela uma prática contrária à concepção de ensino e aprendizagem sociointeracionista adotada no PPP, ao separar os alunos por níveis de conhecimento:

- [...] quando a gente pensa em instrumentalizar um indivíduo pra vida e que você não tem o currículo inclusivo, onde você está colocando essa criança? Não é muito melhor você pegar ela, mesmo com essa pobreza [se referindo à escolarização segregada] (Edelvais).

- A informação que eu tive foi de retirar os alunos que não estão alfabetizados de 4º e 5º ano e da minha turma [3º ano] e dar aula de alfabetização pra eles em três dias da semana e que ela e a professora do 5º ano ficassem com os alunos que já sabem ler e escrever. Aquela situação ... Será que vai dar certo? Pegaria alunos de três séries diferentes [3º, 4º, 5º]. Eu ficaria para alfabetizar essas crianças porque a turma que chegou para o 4º ano [tem alunos que] são novatos e que está num nível completamente diferenciado do 4º A para o 4º B. O 4º A está realmente no nível de 4º ano, mas a turma dela [Profa. Angélica] não está. Então, a escola propôs isso aí, colocar eles para se alfabetizarem porque isso não foi conseguido nas escolas que eles estavam (Hortência).

- [...] eu acredito que se a gente fizesse um trabalho, por exemplo, não sabe as letras, vamos trabalhar só isso até atingir o objetivo, porque se ficar passando de uma coisa pra outra, tudo muito rápido, nós que temos a estrutura funcionando bem, a gente, às vezes tem que retomar [...] imagina uma criança que tem esse problema, a gente jamais vai querer, nem a gente pode ficar ansiosa de querer aquele resultado, só o fato de ela estar ali participando ... (Sálvia).

Diante dessas falas, preocupamo-nos com duas questões recorrentes na escola, representadas por esses discursos: primeira, que é preciso homogeneizar para alfabetizar os alunos que não conseguiram no tempo esperado; segundo, que a aquisição da linguagem escrita é pré-requisito para os conceitos das outras áreas de conhecimento. Ou seja, é preciso ler e escrever para conseguir identificar, por exemplo, animais vertebrados e invertebrados. E com isso, deixa-se de trabalhar conteúdos que, embora não estejam alfabetizados, têm condições de apreender.

Pertinente a esse aspecto, Pletsch e Oliveira (2013, p. 68) alertam:

No caso de crianças com deficiência intelectual, é preciso levar em consideração que existem alterações nos processos mentais, as quais interferem na aquisição da leitura, dos conceitos lógico-

matemáticos, na realização das atividades da vida diária, no desempenho social, entre outras habilidades. No entanto, de acordo com os referenciais Vygotskyanos, essas especificidades estão muito mais vinculadas ao processo de mediação e a qualidade da intervenção pedagógica e a forma pela qual foram tratados em suas trajetórias/histórias de vida, do que, de fato, pelas características presentes na deficiência (PLETSCH; OLIVEIRA, 2013, p. 68).

Sabemos que chegar ao 4º ano ainda sem conhecer as letras não deveria ser uma situação comum, porém, essa não é uma característica somente dos alunos com deficiência intelectual. É possível identificar que esse quadro se estende a outros alunos considerados normais, por meio da fala da professora Hortência:

- Na minha [...] turma de 3º ano, dentre os 25 alunos, eu tenho 10 que não sabem o alfabeto praticamente, não sabem juntar. Então, o que eu faço com esses 10? Entre os 10 tem *n* níveis, ou tá no pré-silábico das garatujas, ou tá no pré-silábico que mistura as letras, sem relação sonora, tá aquela confusão. Então, eu tenho atividades totalmente diferentes, eu passo uma para o pessoal e outra dentro daquele contexto, mas alfabetizando [...] (Hortência).

Numa tentativa emergencial, a opção da escola foi, portanto, separar para alfabetizar, com a proposta de substituir as aulas na série de origem, pelas aulas de reforço, três dias na semana. Logo, estão passíveis de sérias implicações no processo de desenvolvimento de tais alunos, conforme relata a professora a partir da experiência vivida com sua turma:

- Aconteceu isso lá na sala, eu separei cinco [alunos] e uma professora pegou eles, tirou da sala pra fazer uma avaliação do nível de aprendizagem pra que eles pudessem ter o reforço comprovado, aí quando eles saíram eles não queriam ir de jeito nenhum, falei que era um negócio bem rápido, vocês vão e voltam. Na cabeça deles quem vai pra lá é porque não sabe e que os outros vão ficar sabendo (Hortência).

Referente a essa ação da escola, Vygotsky (1997) considera profundamente antipedagógica a seleção de coletividades homogêneas de

crianças com dificuldades, porque, procedendo assim, vai contra a tendência natural de desenvolvimento das crianças e, de forma mais agravante, priva a criança com deficiência intelectual da colaboração e da comunicação com pares mais competentes; ademais, não atenua, mas contribui com a causa imediata que determina o desenvolvimento incompleto de suas funções psíquicas.

Consideramos válido reiterar que as funções psíquicas – atenção, percepção, memorização – articuladas, fazem com que o pensamento possa funcionar e atuar na construção de conceitos. Sabemos que essas funções têm uma base neurológica, além de raízes sócio-históricas; portanto, as relações, estabelecidas com um ambiente problematizador, têm função essencial no processo de desenvolvimento do sujeito. Por isso, a pessoa com deficiência intelectual precisa muito mais de interações, de situações desafiadoras, reflexivas e estímulos para fazer com que essas funções funcionem. Isso significa dizer que há necessidade de muito mais instrumentos – histórias, lúdico, dramatização, jogos de regra, entre outros recursos – para impulsionamento de sua aprendizagem.

Na contramão dessa proposta, a professora Angélica que atua numa turma composta por alunos novatos (alguns ainda em processo de alfabetização), repetentes e com deficiência, recebeu orientações voltadas somente para a oferta de atividades no nível de conhecimento do 4º ano:

- [...] a orientação que eu recebo é que eu devo continuar com minha aula normal, que eu não devo trabalhar atividades de alfabetização, porque isso é do reforço, eu sou professora do 4º ano e preciso trabalhar conteúdos do 4º ano, só que é complicado, porque o reforço é só duas vezes na semana, a gente sabe que aquela criança tem um déficit e aquele reforço [que funciona no horário de aula]... Coitado! Aula de reforço não é mágica (Acácia).

Vale salientarmos que as atividades de alfabetização em sala de aula, situadas pela professora são referentes às atividades fora do contexto em que a turma está vivenciando, ou seja, no momento de discussão do tema, a aluna com deficiência intelectual, por exemplo, participa, mas a proposta de atividade

difere, não, apenas, no nível, mas também na temática em estudo pelo grupo. Isso é evidenciado a partir das falas:

- Ela participa do conteúdo, por ex: escravos, mas na hora da atividade faz sobre identidade – quando não consigo trazer uma atividade pertinente ao conteúdo (Acácia).

- Se, por exemplo, ela fosse trabalhar assim, que não é o caso de Rosa, se fosse outra criança que tem o desenvolvimento cognitivo melhor poderia trazer a música do *escravos de Jó*, vamos desenhar um escravo, teria como se trabalhar alfabetização dessa forma. Mas pra ela eu não acho viável porque o cognitivo de Rosa, ela não sabe nem o próprio nome. Então, a gente tem que trabalhar quem ela é, tá entendendo? No nível bem elementar pra chegar nesse nível de contextualização maior, porque ela vai compreender o que é um escravo? Porque se a professora explicar tudo, quando for perguntar ela não sabe mais, não lembra (Hortência).

- Rosa, vamos tentar misturar as letrinhas da palavra escravo e colocar... Mas também pra ela qual o sentido teria ela escrever mesa e escravo? Se ela não tem um nível de abstração daquele conteúdo que se tá trabalhando. Quem foi professor dela sabe que ela tem um nível de abstração totalmente elementar, parecer uma criança de 1 ano de idade (Hortência).

- Eu tô trabalhando identidade e eu preciso de uma sequência de atividades para aquilo ali pegar o ritmo, porque só trabalhar uma atividade solta hoje, próxima semana de novo, do jeito que ela já tem dificuldade vai viajar, como é que eu vou trabalhar um projetinho desse com ela, no ritmo, se eu tenho que tá toda hora focando em trabalhar algo dentro do conteúdo, ter que está contextualizando tudo? É uma utopia! Não tô dizendo que isso não é importante, tô dizendo que, em certos momentos, eu não consigo (Acácia).

- [...] quando essa criança está fazendo uma atividade desafiadora para o nível dela, mas que não necessariamente está dentro daquele outro conteúdo, porque não consegue ligar, mas ela tá ali queimando as pestanas, às vezes, tá tão envolvida que tem hora que ela fica desesperada. Uma atividade de simetria pra ela é um desafio, então, eu não consigo acreditar que eu tô errando, eu não consigo fazer diferente e isso tem me angustiado (Acácia).

No caso da aluna Rosa, por exemplo, as professoras ainda associam suas dificuldades à deficiência, e não conseguem percebê-la dentro de um contexto social, de interações que, possivelmente, comprometeram seu desenvolvimento. Para Vygotsky (1997), o fato de se empenhar esforços no ensino do aluno com deficiência intelectual e de os resultados desses esforços serem tão insignificantes em comparação com os resultados apresentados pelo aluno normal sugere uma visão pessimista que se reflete na escolarização

dessas crianças com tendências minimalistas, de reduzir, ao mínimo possível, os objetivos educacionais e de se limitar aos mais indispensáveis. Essa relação é reforçada em outros momentos da fala da professora:

- Eu tenho vários alunos especiais na minha sala e a minha maior dúvida é porque os ditos “não especiais”, muitos não estão alfabetizados ainda, imagine os que têm mais dificuldades, então provavelmente, a demanda seja grande. E minha dúvida é a seguinte: eu bem sei que eu tenho que elaborar as aulas dentro dos conteúdos, tentar enquadrar o aluno o mais igual possível, pra que ele se sinta tanto quanto. Só que, levando em consideração certas dificuldades extremas, como de cores, de vogais, de coordenação, de pegar no lápis, assim, dificuldades bem amplas mesmo, a minha dúvida norteia: eu tenho autonomia de fazer atividades extras, que não sejam diretamente ligadas ao conteúdo, visando suprir esse déficit? Porque o déficit de um aluno que não consegue delimitar o espaço entre linhas, ou só faz garatujas, é um déficit tremendo. E eu tenho a autonomia de trabalhar esses valores paralelos, não todos os dias, mas assim, alternadamente, mesmo que não esteja inserido no conteúdo de sala de aula? Porque, na minha prática, eu tenho feito isso, mas não sei se estou certa. E eu sou professora de 4º ano, então, levando em consideração que os conteúdos têm o nível maior. [...] Aí eu fico angustiada porque como nem sempre consigo nortear dentro dos conteúdos, até que ponto estou realmente contribuindo, fazendo correto? Me angustia esse dilema (Acácia).

- [sobre as atividades paralelas] que no momento não tem haver, mas que tá em cima de uma dificuldade que ele tá precisando, mas eu não excludo ele na hora da explicação, do diálogo, agora na hora de desenvolver a atividade é algo que realmente está em cima de uma dificuldade dele, mas que não tá em cima do tema do dia, porque eu nem sempre tenho facilidade de montar a atividade tão rasteira em cima daquele tema mais complexo e, as vezes confesso, que nem tempo. Aí eu estaria errada em aplicar outra atividade que seja pertinente ao que ele precisa, mas não diretamente ao tema? Porque você deve conhecer as coleções que auxiliam a alfabetização e algumas tem atividades bem interessantes, da qual me aproprio de várias, adapto às vezes, algumas atividades eu aproveito da época em que era da educação infantil, e muitas ficam até no nível muito alto, porque a dificuldade de Rosa, por exemplo, é muito grande e eu acredito que ela tenha uma dificuldade muito grande de memorizar as coisas a longo prazo, porque eu trabalho algo bem básico com ela hoje e amanhã, quando eu retomo, ela parece que não lembra o que trabalhei com ela e isso me angustia. Até que ponto tenho que ficar revendo? Por exemplo, eu montei umas atividades de identidade (eu, nome, idade, letrinhas do nome, características físicas dela, simetria pra ela completar o corpo com o que falta). Nem sempre isso tá diretamente no conteúdo que tô dando no 4º ano, até porque é uma distância muito grande da realidade dela, não só dela como de outros e além de ser tão básico e tá diferente do conteúdo, no outro dia ela parece não lembrar. [...]. Eu quero saber se posso fazer isso, porque realmente contextualizar tudo não consigo, na verdade não sei, não tenho tempo (Acácia).

- [...] dei uma aula de Ciências, ela tava no meio, ontem falei sobre escravos, ela tava no meio, tentei interagir, falar na linguagem dela, aí depois, realmente, peço para Amarilis dar uma atenção mais especial em cima daquilo que eu trouxe. Eu preciso de ajuda. Estou confusa. Até então, eu achava que estava caminhando bem, certo, mas depois que abre os olhos da gente em outros ângulos, aí você [se questiona] até que ponto estou acertando? (Acácia).

Assim como em estudo desenvolvido por Braun (2013), embora as práticas e atividades pensadas pela professora tivessem como fim auxiliar a aluna no seu desenvolvimento, estas se caracterizaram com objetivos elementares, visando “atividades rasteiras” e pouco investimento na criação de zonas de desenvolvimento proximal que a conduzissem a elaboração de conceitos mais complexos. Embora a professora esteja entre dois extremos – nível simplista e nível elevado – assume sua necessidade de apoio e disponibilidade em rever suas ações pedagógicas em sala de aula, nessa reestruturação dos conteúdos, da metodologia, recursos e avaliação. Isso é algo bastante relevante no processo inclusivo e que demanda apoio da coordenação pedagógica e do AEE.

Visando esclarecer essa organização curricular para atender à diversidade presente em sala de aula, nos apoiamos em Fogli et al. (2006) quando situam que o currículo não necessita de adaptações. Isso porque deve ser pensado conforme o modo de aprender dos alunos e prever as suas necessidades. Assim, os sujeitos são vistos como construtores do currículo e aqueles que apresentam uma deficiência são percebidos como tal e entendidos no sentido abrangente de tudo o que acontece na escola e que afeta, direta e indiretamente, o processo de ensino-aprendizagem.

Foi nessa direção que a professora Edelvais trouxe sua contribuição a respeito do tipo de currículo a ser organizado, considerando a presença de alunos com deficiência intelectual:

- Eu acho que a gente precisa fazer um currículo geral, tomando como base aquilo que a gente falou que todo aluno é um sujeito único, que a gente tem que ver o interesse do aluno, o que ele sabe, tem que partir do princípio que todo os alunos tem um conhecimento, sabem alguma coisa, todo mundo aprende, então a gente tem que fazer um currículo geral contemplando essas possíveis diferenças, singularidades [...].

Nesse sentido, para concretização do ensino em sala de aula, importa que o professor:

[...] defina um tema para todos os alunos, considerando os estilos de aprendizagem de cada um, ao elaborar a aula. Buscam-se, assim, atingir os diversos níveis de compreensão presentes na classe. Por exemplo, o professor pode selecionar o conceito de meio ambiente como temática da aula, variando os procedimentos, usando leitura de textos, observação de diversos ambientes em torno da escola, produção de cartazes, apresentação de vídeos, entre outros (PORTER E RICHLER apud PRIOSTE et al., 2006, p. 54).

Tomando como referência a realidade em estudo e os escassos investimentos na escolarização da aluna Rosa, por exemplo, a equipe pedagógica – professores de sala de aula, coordenação pedagógica e professores do AEE – necessita avaliar o seu nível de desenvolvimento real, assim como analisar, criticamente, o currículo escolar, a fim de identificar os conteúdos essenciais à sua formação e aqueles que podem ser considerados secundários à referida fase de aprendizagem (LOPES, 2004).

Trata-se de partir de um tema comum a todos, com possibilidades para flexibilizar os objetivos específicos “[...] para apoiar o desenvolvimento de opções de aprendizagem alternativas e permitir diferentes tempos de aprendizagem para os estudantes [...]” (WANG apud TORRES GONZÁLEZ, 2002, p. 135), além de adotar a diversificação curricular, empreendendo práticas diferenciadas, sistemáticas e integradoras a fim de constituir múltiplas possibilidades de apreensão dos conhecimentos escolares (COELHO, 2009).

Como alternativa de metodologia de trabalho, a própria professora aponta um caminho, com base numa experiência já vivenciada em uma outra escola e que seria adequada ao contexto em discussão:

- [...] o currículo não era definido completo no início do ano. A gente trabalhava de acordo com a necessidade do aluno, o que ele precisava naquele momento, então resgatava esse saber prévio dele, via como chegar pra atingir aquilo ali e o planejamento era articulado entre todos os professores daquela série, porque como era uma escola de grande porte, por exemplo, eu era professora de 3º ano, tinha 5 professores de 3º ano, então o planejamento da gente era

junto, as 5 pessoas juntas planejando, articulando atividades que pudessem contemplar aquilo ali e nós não trabalhávamos com livro didático, o material era elaborado por nós, com a ajuda do coordenador pedagógico que articulava tudo isso. Então, a gente trabalhava por projetos e dentro daqueles projetos, a gente contemplava os diversos conteúdos e durante o ano eram quatro projetos que norteava o projeto anual da escola. Existia esse trabalho com o 1º, o 2º, o 3º e quando essa criança passava do 2º ano pra mim [3º ano], ele já tinha esse tipo de trabalho porque já era feito da mesma forma no 2º ano. Então, todo mundo seguia a mesma proposta. [...] Tudo era baseado na discussão, existia a roda de discussões, tudo era mostrado na prática e teoria, buscávamos o lado experimental das coisas. [...] esse trabalho tem que partir da vontade de todos, não basta somente eu querer fazer isso, e os outros professores seguirem outro tipo de metodologia (Hortência).

Nessa perspectiva, faz-se necessário identificar em que condições o ensino é capaz de atingir objetivos adequados às especificidades dos educandos e como pode se constituir num desafio pedagógico. Isto exige rever e reestruturar concepções e práticas, em vez de centrar nas condições biológicas dos sujeitos com deficiência.

#### 5.1.6 O Atendimento Educacional Especializado e seus desdobramentos na prática escolar

O Atendimento Educacional Especializado, na perspectiva atual, ainda impulsiona diversas interpretações, às vezes, atreladas ao modelo clínico, portanto com desdobramentos que revelam a presença de práticas centradas no aluno e suas dificuldades. Por isso, há necessidade de problematizar sua estrutura e funcionamento, com foco no entrelaçamento de sua prática às práticas da sala de aula.

Pensar o Atendimento Educacional Especializado na escola remeteu aos professores a, assim, se expressarem:

- Eu entendi que o objetivo desse Atendimento Educacional Especializado é tentar eliminar os obstáculos que se tem na aprendizagem na sala de aula comum, por exemplo, se a criança tem dificuldade de leitura e ela tem um problema de concentração grande que dificulta, numa sala, que ela avance como os outros da sala. Então, seria para tentar acelerar isso, já que ela está sozinha com o professor, que pode providenciar outros meios para que ela consiga cada vez mais participar, acompanhar e interagir (Edelvais).

- Dá suporte à formação do aluno, [é] complementar. Vem dá esse suporte para que o aluno possa desenvolver dentro daquelas dificuldades que ele tem, porque lá vai ter o recurso especializado, atividades que vão priorizar aquela dificuldade [...] (Hortência).

São visões bem aproximadas da proposta oficial do MEC, resgatando o papel da complementação ao ensino, para eliminar as barreiras ao conhecimento e oferecer condições de participação, a partir de uma intervenção direta com o aluno na sala de recursos multifuncionais. Fazemos uma ressalva a respeito das dificuldades citadas, tendo em vista que tais especificidades devem estar associadas a uma deficiência.

A professora Jacinta expressa a falta de direcionamento da organização curricular e a necessidade de um trabalho colaborativo que possibilite trocas entre os professores na construção das práticas pedagógicas:

- Eu acho que o principal objetivo seria trabalhar juntamente com a professora de sala, saber, pronto eu acho que seria muito importante eu saber que atividades estão sendo desenvolvidas aqui para que fosse uma extensão da sala ou vice-versa, seria muito importante eu saber que atividades ela tá fazendo, até pra me ajudar como eu desenvolver as minhas. Eu já pedi: que atividades eu posso desenvolver? Aí, eu dou os conteúdos, mas ainda não tive assim um, sentar e assim, esse conteúdo você pode trabalhar assim, assim, eu não tive essa orientação, tanto que eu me sinto muito perdida, às vezes, muito perdida (Jacinta).

Por sua vez, a professora Acácia evidencia uma sensação de acolhimento ao partilhar com outro profissional as angústias vividas diante de objetivos não alcançados com os alunos:

- [...] dá uma sensação de um apoio extra, pra gente que está em sala de aula, é tipo assim, até mais do que isso, quando o aluno está sendo atendido por ela eu me sinto mais protegida. Eu sei que eu tenho toda responsabilidade em relação aquele aluno, mas me sinto mais compreendida – pronto, é a palavra. Tô vendo alguém que está acompanhando as dificuldades e quando as críticas vierem em cima de um conteúdo, em cima de um esperado que não aconteceu na essência, a outra pessoa também pode acompanhar de perto, vai dizer, não, realmente é complicado, tem essa dificuldade mesmo, então, me sinto amparada demais. [...]. Porque quando eu converso

com Irís e ela diz: é, Acácia, mas realmente eu vejo isso, já tentei também. Dá um alívio [...]. Então, o apoio é em todos os sentidos [...] (Acácia).

Chama a nossa atenção para que esse contato não fique apenas na constatação da dificuldade apresentada pelo aluno, mas que se constitua em uma articulação entre as professoras na busca de alternativas pedagógicas que favoreçam a participação e a aprendizagem.

A estrutura de desenvolvimento que o aluno com deficiência intelectual apresenta, geralmente, se distingue da que o professor está habituado a lidar e a pensar ao organizar o currículo, o planejamento das atividades, a avaliação, os espaços e tempos para o desenvolvimento das situações de aprendizagem, bem como dos recursos a serem utilizados. Por isso, desafia o professor e a escola a descobrirem caminhos para ensinar e aprender, distintos daqueles propostos aos alunos que não têm seu desenvolvimento influenciado por tais especificidades (OLIVEIRA, 2013).

Nesse sentido, a professora Angélica ressalta a superação da visão desse serviço enquanto reforço pedagógico e aponta para o trabalho direto com o aluno e a utilização dos materiais pedagógicos disponíveis na Sala de Recursos Multifuncionais:

- [...] O trabalho ele tem que ser focado não como reforço pedagógico, mas é um trabalho onde você vai utilizar os materiais que a sala lhe oferece para contribuir com esse desenvolvimento do aluno, da aprendizagem desse aluno (Angélica).

- Não pode confundir com o reforço, que vai reforçar o conteúdo da sala de aula, mas deve sim ter uma ligação no sentido de contextualizar, mas procurando também desenvolver outros aspectos da criança, além do cognitivo que vai facilitar aquela aprendizagem em sala de aula (Irís).

Oliveira et al. (2013, p. 47) ratificam a inviabilidade de o AEE se tornar um lugar de “reforço”, tendo em vista que suporte é diferente de reforço, suporte remete a “[...] ampliar as ofertas para que a aprendizagem ocorra e para que os elementos curriculares da classe comum não causem

estranhamento ao aluno com deficiência intelectual”. Com isso, exemplifica uma intervenção do AEE que se propõe a potencializar a participação do aluno com deficiência intelectual:

[...] ao trabalhar com a linguagem e suas múltiplas dimensões, o professor do AEE oferece ao aluno a possibilidade criativa de uso da linguagem oral, mas também da escrita, como elementos favorecedores de seu raciocínio e ampliação de seu potencial de relação com o mundo e a cultura. Dessa forma, não se está diretamente trabalhando com o currículo de Língua Portuguesa, mas estabelecendo conexões, aproximações que poderão apoiar o aluno quando em sua sala de aula tiver que, por exemplo, produzir um texto (OLIVEIRA, et al., 2013, p. 47).

Em meio às percepções, surgem algumas tensões relacionadas à visão clínica presente nas discussões sobre a proposta do AEE na ocasião da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:

- [...] Eu vejo assim que tá faltando uma identidade mais clara com relação a isso, do profissional que trabalha com isso, porque muitas vezes a gente sente assim como se tivesse a responsabilidade de abraçar tudo, o lado psicológico, o lado pedagógico que trabalha o cognitivo, e, às vezes, sabe? [...] É como se tivesse essa responsabilidade de trabalhar todos esses aspectos e precisa de uma fundamentação maior com relação a isso, às vezes a gente se confunde nesse meio todinho (Íris).

- [...] ainda vejo uma coisa muito fechada. Esse atendimento que é feito na sala tem que ser mais discutido com os professores, tem que ser mais aberto, por exemplo, se você atende uma criança você não pode ficar ... Uma dificuldade tem que ser passada pra o corpo da escola, acho que deveria ter um momento desses retornos desses atendimentos com os professores (Sálvia).

Apesar de a própria política tratar da natureza do trabalho do AEE, conforme a professora situa, ainda há, entre os professores, pouca clareza sobre o papel desse serviço no contexto inclusivo e uma tendência na responsabilização pelos problemas que a escola não consegue solucionar. Pautado no modelo clínico, o professor ainda está tendencioso a se restringir ao espaço da Sala de Recursos Multifuncionais, o que acaba individualizando

suas ações no contexto da escola. Isso é referenciado no próprio documento do PPP, ao se referir a Sala de Recursos Multifuncionais enquanto espaço “para corrigir as deficiências do processo de alfabetização” dos “[...] alunos deficientes” (PPP, 2011, p. 6).

Por falta de conhecimento da própria escola, acerca da função do AEE, os professores acabam criando a expectativa sobre o atendimento às necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem, conforme discussão a seguir:

- [...] mas a situação é assim: chega na Sala Multifuncional, as duas meninas que vêm, tanto pela manhã como à tarde, elas estão lotadas de alunos para atender, não têm vaga, não têm como atender porque tem aluno tal hora, tal hora e não têm como atender. Então, se houver alguma brecha ou algum aluno faltar, mas não acontece e a situação permanece, o aluno está lá precisando, eu estou querendo chegar até ele e não consigo. Tem outra pessoa na escola, mas não pode atender porque já está com uma demanda muito grande, e aí? (Violeta).

- A gente sabe que uma criança com TDAH, muitas vezes, nem laudo tem. Eu entendo quando se coloca que não é público alvo, mas há uma cobrança na escola em relação ao nosso trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais, porque existem essas crianças na escola e, de forma cada vez mais crescente. Há uma cobrança, porque como existem muitos casos em algumas turmas de alunos que não conseguem se concentrar e não deixam o professor dar aula direito então, que a gente atenda também essas crianças [...]. O *Projeto Semeando Aprendizagens* surgiu a partir do relato de uma professora da escola em 2010, de uma turma muito agitada, então eu disse: preciso ajudar. Então, quantas escolas, quantas crianças com sinais de hiperatividade e que há um sofrimento muito grande para a criança e para o professor. [...] Tem hora que eu me sinto muito impotente, como profissional, porque eu desenvolvo esse projeto semanalmente, uma vez por semana eu tiro pra fazer o trabalho nessas duas turmas (4º e 2º ano), mas se eu tivesse mais espaço e mais tempo seria com outras turmas, porque eu sei que não são só essas duas turmas que necessitam desse trabalho. Eu fico pensando como falta mais gente na escola para desenvolver um trabalho com esse tipo de criança, porque se ele não é público alvo da SRM, lógico vem o trabalho do professor para fazer todo um planejamento diferenciado pra esse aluno, mas eu acho que o professor não pode estar sozinho nessa hora, precisa de apoio. O aluno é da escola não é só daquele professor. [...]. (Angélica).

- São necessários muitos olhares na sala de aula, [desenvolvendo o Projeto] Semeando Aprendizagens, ela tá não só na sala de aula tentando intervir, ajudar, descobrir, mas ela também dá o aparato enquanto profissional e auxilia nesse olhar, olhar outras coisas. [...]. (Edelvais)

- [...] é importante esse olhar, mas é importante principalmente da pessoa que tá acompanhando essa criança, que faz o atendimento (Sálvia).

- Mas ela tá falando de crianças que não são contempladas aqui e que tem uma necessidade especial e que sofre (Violeta).

- Eu entendo a Sala Multifuncional com profissionais especializados para apoiar o professor nesse sentido, então a coordenação pode fazer um planejamento também, mas em conjunto com esses profissionais também, porque ele que tá ali acompanhando aquele aluno mais próximo, até mesmo para dar um retorno daquele avanço, daquele trabalho que está sendo desenvolvido, fica muito mais fácil o professor da sala multifuncional planejar com esse professor e com aquela criança que está sendo atendida, porque está mais próximo (Sálvia).

- Mas esse público não é contemplado (Edelvais).

- É essa preocupação dela [professora do AEE], no caso da sala pela função dela, que não dá a oportunidade pra isso e ela se preocupa com a gente enquanto professor que fica cobrando que ela atenda (Violeta).

Relatam, portanto, a necessidade de colaboração de outros profissionais também no caso daqueles alunos que, por algum motivo, não participam, efetivamente, do processo de ensino-aprendizagem. Tendo em vista que o professor do AEE tem uma demanda significativa com as questões relacionadas ao processo inclusivo dos alunos considerados público da Educação Especial, é importante o apoio da coordenação pedagógica na organização do ensino para refletir e implementar ações que garantam a participação dos alunos em geral.

Entendemos que a preocupação da professora Angélica, bem como a sensação de trabalho solitário das demais professoras, são legítimas, no entanto, convém ter a clareza de que o AEE não vem com a proposta de solucionar todas as questões presentes na escola. Desse modo, à medida que a professora do AEE assume a responsabilidade dos alunos mais agitados em sala de aula – por exemplo, quando desenvolve o Projeto Semeando Aprendizagens – desvia o foco do AEE na escola, conseqüentemente, deixa de atender às demandas daqueles que justificam sua presença na escola.

Diante da responsabilidade do professor que atua no AEE, os professores focaram nas atribuições propostas nos documentos oficiais:

- A gente olha assim, ah está fora de sala, é mais *ligh*, mas quando você olha as atribuições que tem que ter, as competências que tem que mostrar, os documentos, a gente analisa a necessidade, vê que é algo bem complexo, bem difícil (Acácia).

- A responsabilidade do professor da Sala de Recursos é muito grande. Quando eu digo que é desafiador é porque ele vai trabalhar com a família do aluno que ele atende, precisa trabalhar com o professor da sala que o aluno estuda, professor de apoio que apoia na sala de aula, trabalhar com o coordenador pedagógico, trabalhar com o gestor reivindicando o que for necessário, para que seja garantido um trabalho eficaz (Angélica).

De acordo com a professora Acácia, a primeira impressão sobre o trabalho do AEE é que é mais tranquilo, considerando o número de alunos, organização dos atendimentos e um espaço privilegiado na escola que dispõe de recursos materiais e equipamentos. Contudo, reconhece que, com o conhecimento acerca das diretrizes, percebe a complexidade dessa intervenção – como reforça a professora Angélica – dadas as atribuições desse professor diante das necessidades específicas dos alunos público da Educação Especial, dos professores que atuam com ele e da família.

Em relação à função do Atendimento Educacional Especializado no contexto da escola, a professora situa:

- Eu pensei que fosse uma intervenção como de um psicopedagogo (Hortência).

Tal visão referente à Psicopedagogia é decorrente de professores com especialização terem assumido, ainda na época das Salas de Apoio Pedagógico Especializado, em função da falta de professores com formação continuada na área da Educação Especial. Como reflexo disso, identificamos, no Regimento da escola, que:

Art. 47 – A Sala de Recursos Multifuncionais visa ao atendimento pedagógico e **psicopedagógico** aos alunos que apresentam deficiência e **transtornos na aprendizagem** [...] (PPP, 2011, p. 16).

Embora o documento seja posterior às diretrizes atualmente vigentes, ainda não atenta para as diretrizes nacionais que preveem a Sala de Recursos Multifuncionais como espaço prioritário para a oferta do Atendimento Educacional Especializado, que se constitui em um serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado na área da Educação Especial (ALVES, 2006).

Nesse sentido, considerando que as diretrizes contidas no PPP não correspondem aos objetivos reais do AEE, as professoras Irís e Angélica sinalizam a importância de, posteriormente:

- [...] Promover momentos de estudos e discussões objetivando realizar as atualizações necessárias, ampliando e tornando clara a proposta desse atendimento no PPP e esclarecendo questões fundamentais que contribuam com o processo inclusivo efetivo na escola.

Essa visão expressa uma preocupação com a oficialização da proposta do AEE, enquanto serviço que faz parte da proposta geral da escola, portanto, deve ser do conhecimento de todos que a compõem.

Quanto à formação dos professores que atuam no referido serviço, a coordenadora destaca:

- Eu não sei se ainda é assim, mas todas essas pessoas que estão na sala multifuncional, no início, houve uma seleção, primeiro você tinha que ter pelo menos um curso de inclusão, ou seu curso de especialização em Psicopedagogia, houve um critério de seleção para essa pessoa atuar nessa sala e existe também a questão dos cursos para que esse profissional ele consiga entender todas as questões de inclusão. [...] Existe um trabalho também dentro da secretaria que dá um suporte a esses profissionais, porque ninguém vai para uma sala dessa sem ter preparação, porque vai ter que preparar o material pedagógico de acordo com a necessidade realmente do aluno. [...] (Sálvia).

Entretanto, atualmente, no âmbito municipal, é realizado pelo Setor de Educação Especial/DEF/SME, uma seleção, por meio de currículo e entrevista com professores da rede que tenham interesse em atuar no AEE. Os critérios

adotados são: ser do quadro efetivo de docentes da SME, apresentar formação em nível de aprimoramento e/ou pós-graduação na área da Educação Especial, não estar em readaptação de função. A definição de tais critérios decorreu da natureza e complexidade de tal intervenção.

Conforme Araújo e Silva (2014), em 2009, com o ingresso de vários professores no AEE, foi iniciada uma proposta de Formação Continuada, que passou a ocorrer de forma mais sistemática, a partir de 2011, contemplando temas específicos e contando com a participação de profissionais de outras instituições. Em 2012, a formação foi assumida como Projeto de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, através da Base de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, no intuito de consolidar conhecimentos específicos da área da Educação Especial.

Situam ainda que no intuito de combater a proposta do AEE, enquanto “[...] proposição de acionar espaços de preparação para a aprendizagem que podem reproduzir a lógica das antigas classes especiais ou de miniclínicas” (BAPTISTA, 2013, p. 48), o curso de formação foi organizado contemplando as seguintes temáticas:

A SRM e suas diretrizes; Assessoramento pedagógico: papel do professor da SRM na escola; Currículo um elemento favorecedor do processo inclusivo; Avaliação escolar do aluno com deficiência: desafios e possibilidades; AEE: Colaboração entre professores da SRM e professores de sala de aula regular no atendimento à educandos com TGD; AEE: Colaboração entre professores da SRM e professores de sala de aula regular no atendimento à educandos com deficiência auditiva/surdez; AEE: Colaboração entre professores da SRM e professores de sala de aula regular no atendimento à educandos com deficiência visual/baixa visão; SRM: uma reflexão acerca das contribuições e desafios no processo inclusivo (ARAÚJO; SILVA, 2014, p. 8).

Embora as temáticas evidenciem o princípio da colaboração entre o Atendimento Educacional Especializado e a sala de aula, nos parece que, devido ao quadro atual, *a priori*, na escola em estudo, esta perspectiva precisa ser analisada e acompanhada pelo Setor de Educação Especial/SME, visando à relação entre teoria e prática e aprimoramento das intervenções desenvolvidas.

Considerando a abrangência do papel do AEE no contexto de uma escola, está imbricado nas suas intervenções a articulação com os diversos segmentos que atuam com o aluno. A esse propósito, as professoras destacam:

- Tem que haver com certeza só que por conta do turno que é trabalhado, isso fica muito em teoria, porque assim você tá pregando a lógica que esse professor tem que me acompanhar, mas Irís tem uma matrícula só, ela está à tarde, se ela tivesse duas matrículas e tivesse pela manhã eu poderia roubá-la um pouquinho para ficar comigo, mas ela está à tarde e eu não consigo conviver com ela e nem ela comigo, aí como é que fica esse discurso? É interessante lógico, mas tem que aceitar a realidade (Acácia).

- [...] é uma dificuldade que eu vejo, trocar figurinha com o professor, às vezes eu encontro o professor da tarde numa reunião ... Como é que você vai dá conta de falar com o professor, passar essa orientação sem você ter essa disponibilidade de tempo? Eu concordo plenamente, se eu tivesse aqui em dois turnos ai ficaria fácil, mas quando você só tem um não é fácil (Angélica).

- [...] há uma necessidade minha enquanto professora, porque se pelo menos de 15 em 15 dias a gente tem o planejamento ... eu tenho dela pelo menos o que ela vai trabalhar nesses 15 dias, em linhas gerais, quais objetivos, porque daí eu vou me programar para as atividades que venham facilitar esses objetivos, dentro do seu foco. Aí, a gente começa a se integrar porque na realidade a gente trabalha totalmente [isolado] né. Por mais que eu chegue lá, pergunte como ele está, quais são as dificuldades, se está conseguindo superar, eu não estou dando conta do auxílio contextualizado dentro da sala de aula [comum]. Nesse planejamento que estou colocando eu acho que é necessário que a gente tenha em linhas gerais o que o professor vai trabalhar durante esses 15 dias, [...] para a partir daí eu fazer, porque o meu planejamento é individual, então vou ver (Irís).

- Muitas das vezes uma das soluções é a gente utilizar a coordenação pedagógica para fazer essa troca de figurinhas, só que os coordenadores também têm essa carga horária, aí não se encontra, fica difícil. Como a coordenação pedagógica liga todos os professores, inclusive da Sala de Recursos Multifuncionais, quando a gente vai para esses cursos questionar essa questão de carga horária, sobre a dificuldade, qual é o encaminhamento, não, mas tem a coordenação pedagógica. Na hora que você tá planejando com a coordenação, você passa essas dificuldades, que ele vai ser o elo de ligação com os demais professores. [...] (Irís).

- Essas orientações a coordenação pode até participar, mas elas tem que ser mais específicas para a sala de recursos. Eu acho que na hora que a criança está na sala e vocês estão de manhã, tem que haver esse feedback também. Ela não respondeu a tal atividade, então, vamos tentar fazer dessa forma. Acho que tem que passar para o grupo, porque de repente eu tô colocando meu dedinho lá achando que tô fazendo da forma mais correta e sendo mal interpretada, porque não tô sabendo, porque a gente precisa saber

como aquela criança tá no processo, dentro lá com ela na sala de aula, são ambientes diferentes (Sálvia).

A principal barreira visualizada pelos professores para efetivar a articulação entre a prática da sala de aula e o atendimento educacional especializado se refere ao professor do AEE, que atende ao aluno com deficiência, estar no contraturno de aulas. O fato de estar presente na escola apenas um turno e não se encontrar com o professor do aluno atendido inviabiliza a troca de informações e orientações sobre sua aprendizagem e intervenções.

Surgiu como possibilidade, na fala da professora Irís, a mediação do coordenador pedagógico, uma vez que sua função também pressupõe uma articulação entre os vários segmentos da escola. Na realidade da escola em estudo, os coordenadores também possuem, apenas, um vínculo, de modo que estão presentes apenas em um turno, mas a coordenadora destaca:

- Eu acho que tá existindo mais dificuldade do horário da coordenação com vocês do que da coordenação com a própria coordenação. Vocês não tem tempo, vocês ficam presas a semana toda atendendo essa criança. Não tem tempo para planejar nem com a coordenação, de sentar e passar para a coordenação, são raros momentos. Eu não tô culpando ninguém, é a situação mesmo. Se não houver essa ponte entre a coordenação, professor, Sala de Recursos Multifuncionais, como eu vou saber trabalhar com o professor, se eu não sei como aquele aluno tá sendo trabalhado, as atividades dele, os avanços dele, daquele trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais (Sálvia).

Tal dificuldade não se refere, apenas, ao cotidiano da Escola Direito de Aprender, mas também se estende a outras escolas da rede municipal, seja pelo fato de o professor do AEE não ter dedicação exclusiva ou por não haver professores nos dois turnos. Diante disso, Araújo e Silva (2014, p. 7) situam que, no ano letivo de 2012, na busca por alternativas para minimizar essa questão, o Setor de Educação Especial, em discussão com o grupo de professores que compõem as Salas de Recursos Multifuncionais, adotou como estratégia que:

- Professor com 40 horas: além dos atendimentos individuais ou em grupo na SRM, deveriam priorizar também a observação às necessidades específicas do aluno em sala de aula comum, participar do planejamento, orientar o professor e acompanhar a utilização das estratégias/recursos em sala de aula;

- Professor com 20 horas: firmar parceria com o professor da SRM do contraturno para mediar o repasse das dificuldades encontradas pelo aluno na sala de aula comum, participar do planejamento e orientação ao professor, acompanhar a utilização das estratégias/recursos em sala de aula;

- Professor com 20 horas na escola em que apenas um turno da SRM funciona: Fimar parceria com o coordenador pedagógico do contraturno para mediar: o repasse das dificuldades encontradas pelo aluno na sala de aula comum, participar do planejamento e orientação ao professor, acompanhar a utilização das estratégias/recursos em sala de aula.

Tal dificuldade também é explicitada na pesquisa realizada por Milanesi (2012), de modo que identifica as poucas possibilidades de encontro entre esses professores, evidenciando a impressão de haver poucos espaços oficiais para que essas trocas ocorram. Com isso, o foco maior do AEE vem se constituindo no atendimento direto ao aluno, centrado no espaço da sala de recursos multifuncionais, ficando a interlocução com os professores comuns em segundo plano e, conseqüentemente, deixando de colaborar com uma reorganização curricular, assim como com as práticas pedagógicas nas salas de aula e na escola como um todo, conforme evoca a proposta de inclusão escolar.

Nesse sentido, a discussão em torno da interlocução vem se ampliando com base em uma concepção sistêmica do AEE e, até mesmo, através das próprias diretrizes que situam a necessidade do trabalho colaborativo entre os vários segmentos da escola. Na prática cotidiana, contudo, ainda está muito arraigado o trabalho isolado desse serviço, em consequência do atendimento centrado apenas nos alunos e suas especificidades, conforme percebemos na fala da professora Angélica:

- No começo do ano quando a gente tá recebendo os alunos que vão para a sala de aula, a gente recebe uma lista com todos os alunos e a gente vai chamando os pais para fazer uma entrevista e começar a montar o horário. Nos primeiros momentos do ano letivo, aí sim, acho que os professores se lembram, que Irís deve participar do

planejamento da tarde e eu da manhã. Vou aos professores e começo a ver “fulano tem o que? O que você observa?” [...] eu não só coloco aquele aluno que tá na minha lista, professor que está com aluno com deficiência, mas eu começo a questionar sobre outras crianças que tá observando, mas a partir do momento que a gente está com o horário pronto para atender os alunos eu não tenho como. [...] a cada dia tem um grupo de professores planejando. Como é que vou está em dois lugares ao mesmo tempo, atendendo os meninos e planejando com eles?.

- É uma coisa que eu sinto falta ... como estar em dois lugares ao mesmo tempo. Se a gente for planejar com os professores, nessa semana, os alunos não serão atendidos porque estaremos participando do planejamento (Angélica).

- Eu atendo os meninos da manhã e ela os da tarde. Então ela teria que sentar com os professores da tarde (Iris).

Nesse contexto, a professora Hortência, percebendo o sentido do papel do AEE no processo inclusivo do aluno com deficiência intelectual, auxilia, apontando possibilidades:

- A gente tá vendo aqui que a família e o professor também, tanto o professor como o coordenador que está ali diretamente com aquela criança, deve ter esse momento com o pessoal que faz os atendimentos, que nem sempre isso é possível porque, muitas vezes, no momento do planejamento ela pode tá atendendo alguém. Então, tentar articular uma forma para que se tenha esse momento, montar um cronograma pra que tanto a coordenação pedagógica tenha acesso a isso, do que tá se passando e o professor também ... Porque assim, ninguém tem aquele tempo, tanto eu tô na sala de aula, como ela tá fazendo os atendimentos e não tem outra pessoa para dar esse apoio lá. Então, tem que ter esses momentos, assim, que a gente sente falta (Hortência).

Para se constituir numa intervenção qualificada, necessariamente, tem que haver a interlocução entre os professores. Mas não se trata de encontros esporádicos, na medida das possibilidades. É preciso sistematizar e priorizar, no cronograma de atendimentos, esses momentos de troca, orientação e reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. E mesmo naqueles casos em que funcionam os dois turnos com o AEE, a presença do coordenador pedagógico é indispensável, em decorrência do papel articulador e orientador que deve desenvolver na instituição escolar. Por isso,

[...] se faz necessário discutir alternativas que garantam aos docentes do ensino regular e aos professores do atendimento educacional especializado espaços para trocar informações sobre seus alunos e realizar planejamentos pedagógicos de forma colaborativa (PLETSCH, 2014, p. 127).

Nessa perspectiva, a coordenadora pedagógica aponta possibilidades de aprimoramento do trabalho colaborativo com as professoras do AEE:

- Eu acho que é uma melhor comunicação entre a coordenação e a sala multifuncional pra gente discutir um pouco mais as dificuldades, o processo de como tá sendo conduzido na sala de aula, não que elas não tenham feito, mas acho que precisa ser mais frequente, talvez seja nesse planejamento, esteja faltando esse momento. [...] vejo compromisso, preocupação, organização, eu sinto isso, acho que são só ajustes assim (Sálvia).

- Eu acho que ela pode ir orientando na prática, dentro da sala de aula com o professor, sugerindo atividades para aquela dificuldade, eu acho que avaliando juntamente com o professor esses objetivos pra que a criança possa avançar (Sálvia).

No próximo PPP, a gente tem que incluir no plano da escola, no plano da coordenação, que deve promover ações integradas com o pessoal e eu tava pensando em fazer um plano da coordenação dos dois turnos, um momento em que tivesse periodicamente, mensal ou bimestral, de acordo com a necessidade, pra gente se encontrar, vocês dariam um retorno no coletivo de como o avanço daquele menino, do trabalho que vocês estão fazendo, e umas orientações de como a gente [pode intervir]. Até pensei, assim, da gente colocar no plano de coordenação esse momento e aí tem que se pensar na possibilidade de deixar vocês livres um dia para que faça esse trabalho, porque atendimento todos os dias ... (Sálvia).

É fato consensual no grupo de professores que o PPP é um documento que traduz as aspirações da comunidade escolar, portanto pode ser entendido como roteiro para as ações cotidianas. Sabendo da existência de obstáculos que precisam ser enfrentados para a concretização de novas ações, faz-se necessário adotar mecanismos e instrumentos proposicionais que orientem essa ação para a solução dos problemas cotidianos; por isso, é essencial a previsão da efetivação de um trabalho colaborativo e sistemático entre a coordenação pedagógica e as professoras do AEE (MACEDO; et al., 2004).

Portanto, a ação do professor do AEE não é uma ação isolada na escola, tampouco detém exclusiva responsabilidade sobre o aluno com

deficiência intelectual. Nesse contexto, caracteriza-se na perspectiva colaborativa entre os demais professores que atuam com o aluno. Isto é, ações favorecidas pelo olhar de um especialista, mas compartilhada com e por todos os professores que atuam com o aluno, priorizando o conhecimento sobre como ocorrem os processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, sobre suas possibilidades de avanço na escolarização e não sobre a deficiência em si ou sobre seu diagnóstico (OLIVEIRA; et al, 2013).

Desse modo, a professora Jacinta reforça a colaboração do AEE com o trabalho desenvolvido em sala de aula:

- Conhecendo meu trabalho como está sendo realizado lá na sala, e fosse uma extensão. Uma extensão que eu falo, não que fosse trabalhar os conteúdos, que não seria a função delas, mas trabalhar mais as questões de atenção, coordenação, isso que eu falei (Jacinta).

Com isso, chama a atenção para uma das dimensões da atuação do AEE no contexto inclusivo, que se refere ao atendimento direto ao aluno, potencializando sua aprendizagem. Logo, não trabalha com a sistematização dos conteúdos, como, por exemplo, língua portuguesa e matemática, mas investe em habilidades necessárias para o desenvolvimento de tais conhecimentos:

[...] Por exemplo, sua possibilidade de estabelecer relações, de compreender quantidades, de resolver situações-problema, de realizar operações; ou, de perceber diferenças entre os gêneros literários, entre palavras, produzir textos (mesmo que simples e com ajuda), certamente favorecerá notadamente sua atuação em sala de aula e sua competência curricular (MILANEZ; OLIVEIRA, 2013, p. 22).

Reconhecendo que não há um acompanhamento satisfatório do AEE ao trabalho desenvolvido pelas professoras de salas de aula comum, dados os atendimentos aos alunos, as professoras Irís e Angélica sinalizam:

- Se faz necessário uma maior interação da equipe pedagógica no processo de acompanhamento em parceria com professores da sala de aula, professoras da SRM e coordenadoras pedagógicas, para intermediação de estratégias e aplicabilidade de recursos pedagógicos.
- Participação da elaboração das pautas dos planejamentos com a coordenadora pedagógica garantindo um espaço específico para as discussões relacionadas ao AEE.
- Retomar aquela proposta, de colocar no PPP um cronograma pra esses encontros [de participação nos planejamentos dos professores] (Iris).

Entendemos que se trata de superar as paredes da Sala de Recursos Multifuncionais, com trabalho focado apenas no aluno e investir num trabalho colaborativo com os diversos segmentos da escola, visando identificar e superar as barreiras de acesso ao conhecimento, a fim de construir condições que favoreçam a participação e aprendizagem dos alunos. Esta é uma responsabilidade no contexto atual:

[...] compreender, dialeticamente, a relação entre um e outro espaço de aprendizagem – o comum e o especial –, para não cometer os mesmos erros do passado, de simplesmente repetir lições, ou reforçar o aluno, mas, sim, desafiar os limites colocados pela condição da deficiência intelectual que, sendo primária, deve ocupar um espaço secundário na definição das metas educacionais e nas propostas pedagógicas. Assim, entendemos que não se trata de superar a deficiência, já que é condição; todavia, superar a concepção que a interpreta como localizada no sujeito, portanto, individual e fora da esfera social ou educacional. É isso que temos a superar! Velhas concepções, porém, históricas, cristalizadas em nosso pensamento e que apenas a convivência com eles, as ações concretas e atos pedagógicos iluminados pelas possibilidades poderão nos conduzir a uma nova forma de pensar e conceber a deficiência intelectual (MILANEZ; OLIVEIRA, 2013, p. 19).

Compreendemos que, embora não seja responsabilidade somente do professor do AEE, mas também de todos que compõem a escola, o cenário educacional demanda que este atue enquanto agente impulsionador desse novo olhar sobre os alunos que apresentam deficiência intelectual e sua escolarização.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto educacional atual, o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência se constitui num caminho sem volta, desafiando as instituições e seus professores a reestruturar as práticas de ensino e a oferecer condições adequadas à aprendizagem e desenvolvimento.

Pautando-nos no referencial sócio-histórico, compreendemos que, embora as pessoas com deficiência intelectual apresentem características específicas, elas não determinam o desenvolvimento do funcionamento cognitivo, mas podem ser atenuadas ou, até mesmo, superadas, a partir do investimento cultural e de um ambiente educacional desafiador.

Nesse sentido, a mediação do professor exerce função essencial no processo de escolarização desse alunado, por possibilitar a interação entre grupos heterogêneos e por desafiá-los a vivenciar situações coletivamente, a partir do pressuposto de que todos os alunos são sujeitos aprendentes.

Assim, considerando o acesso e a presença, geralmente, apenas de ordem física dos alunos na escola, haja vista as políticas educacionais não promoverem, necessariamente, mudanças na prática pedagógica, percebemos o Atendimento Educacional Especializado no espaço escolar, enquanto serviço, capaz de mobilizar concepções e articular ações capazes de construir um ambiente favorável à interação entre os pares e à construção dos conhecimentos produzidos socialmente.

Isso é possível partindo da compreensão da ação do AEE numa perspectiva ampla e dinâmica de atuação, que envolve não só o atendimento direto com os alunos que apresentam deficiência intelectual, mas também com os professores que atuam com eles, na reestruturação de suas práticas.

Nesse contexto, com foco na função do AEE no processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual, remetemo-nos às nossas questões iniciais de pesquisa: como vem se constituindo o Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual, no contexto de uma escola regular?; como um programa de formação continuada pode contribuir para a identificação das áreas de atuação do AEE na escola?

Com base nessas questões, fomos a campo, visando investigar como vinha sendo implementado o AEE para o aluno com deficiência intelectual na escola, que foi campo de nossa investigação. Pudemos constatar o desenvolvimento de uma intervenção direta com os alunos público da Educação Especial restrita à Sala de Recursos Multifuncionais. Em função da demanda de atendimentos, nesse espaço, as professoras encontravam dificuldades de participação em outras áreas de atuação pedagógica na escola, como, por exemplo, no planejamento junto aos professores de sala de aula e à coordenação pedagógica.

Embora saibamos das necessidades individuais desses educandos no que diz respeito a um trabalho mais individualizado ou em pequenos grupos, em alguns momentos, dada a importância da oferta de situações desafiadoras e de recursos pedagógicos que potencializem o exercício das suas funções cognitivas, compreendemos que somente esse atendimento não derruba as barreiras, presentes no acesso ao processo de ensino-aprendizagem.

Quando empreendido de forma isolada do contexto educacional dificulta o processo inclusivo, reforçando práticas integracionistas e, conseqüentemente, comprometendo a participação e aprendizagem dos alunos, conforme constatado em campo, decorrentes:

- da ausência de diretrizes no PPP que orientem o trabalho com a heterogeneidade dos alunos e a oferta de serviços da Educação Especial que favoreçam a participação e a aprendizagem no espaço escolar;
- incertezas quanto aos benefícios da proposta de inclusão escolar, em função das dificuldades enfrentadas na implementação do ensino e na ausência de respostas educativas dos alunos;
- desconhecimento sobre a efetiva atuação do professor de apoio;
- visão de deficiência intelectual atrelada, apenas, às características orgânicas do sujeito e centrada na incapacidade decorrente da mesma;
- currículo construído para um padrão de alunos, proposição de atividades reducionistas e divisão de alunos por nível de aprendizagem.

Com base nessas necessidades e disponibilidade dos professores participantes – que não mediram esforços e que, de forma colaborativa, nos ajudaram a construir espaços-tempo na escola para que ocorresse uma reflexão sobre a prática pedagógica e para contribuir com o estudo e

aprimoramento do fazer – desenvolvemos um programa de formação continuada em serviço, focando as barreiras que dificultavam a escolarização do aluno com deficiência intelectual, conforme dados construídos na entrevista, e, considerando a natureza do papel do AEE no contexto inclusivo. Tivemos a oportunidade de problematizar os seguintes temas:

- ressignificando a proposta de inclusão escolar;
- políticas educacionais inclusivas;
- deficiência intelectual;
- a mediação pedagógica numa proposta de educação inclusiva;
- currículo escolar na perspectiva inclusiva;
- AEE e seus desdobramentos na prática educativa;
- construindo caminhos para o AEE a alunos com deficiência intelectual.

Nesse sentido, pudemos identificar áreas de atuação do AEE, no contexto da escola, que superam o atendimento apenas ao aluno, fazendo-se necessário uma intervenção mais ampla e colaborativa para assegurar o processo de escolarização de tais educandos. Assim, consideramos relevante mobilizar junto aos professores:

- o conceito de inclusão escolar, partindo de um ambiente heterogêneo e da interação entre os pares como fatores preponderantes ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com e sem deficiência;
- a função colaborativa do professor de apoio no atendimento às necessidades educacionais da turma;
- a concepção de deficiência intelectual, a partir da abordagem histórico-cultural, visando superar a barreira do determinismo biológico e possibilitar o investimento nas capacidades do aluno;
- o papel da mediação pedagógica na aprendizagem dos alunos, dada a relevância de ações planejadas e claramente intencionadas, visando propiciar o aluno a pensar e a estabelecer relações;
- o currículo escolar capaz de contemplar níveis de aprendizagens distintos, com situações desafiadoras que possibilitem a formação de conceitos.
- o atendimento educacional especializado e suas diretrizes, pautando-se numa concepção ampla e complexa da ação do professor, no intuito de

intervir com o aluno e também com os profissionais que atuam com ele no ambiente escolar.

Compreendemos que o processo formativo possibilitou aos professores o resgate de questões que inquietavam, mas que se encontravam relegadas a um plano secundário, em meio às demandas do cotidiano escolar. Pelos discursos, percebemos o reconhecimento da necessidade de ressignificar suas concepções e prática pedagógica, a começar pelas diretrizes do Projeto Político-Pedagógico em vigência desde 2011, pois, embora apresentasse uma concepção de ensino e aprendizagem Vygotskyana – coerente com a proposta de educação inclusiva – este era desconhecido por alguns e esquecido por outros, dada a falta de referência no cotidiano escolar.

A referida escola apresenta um dado diferenciado, pois se trata de uma instituição referência para a rede municipal de ensino em função dos índices de desempenho alcançados, contudo, a necessidade de um trabalho fundamentado teoricamente fica evidenciada na fala da professora Edelvais, quando questionada em relação à proposta de ensino da escola, que tenha possibilitado o bom desempenho dos alunos no Ideb, mas que não encontrava relação, considerando a falta de acesso ao material e a cultura de recorrer às suas diretrizes para orientar as ações educativas.

Na busca de construção de uma prática fundamentada, a referida professora destacou a visão de que todos os alunos são aprendentes e detêm um conhecimento, portanto, compete aos professores uma organização curricular que contemple a diversidade presente em sala de aula.

Quanto à metodologia de trabalho, a professora Hortência apontou um caminho, com base numa experiência já vivenciada em outra escola e que coaduna com o contexto em discussão, voltando-se para a pedagogia de projetos, que possibilita a previsão de conteúdos a partir de uma temática em estudo. Situou, ainda, a importância da unidade entre os professores, visto que as decisões pedagógicas precisam ser deliberadas e implementadas no coletivo.

No que se refere ao AEE, é fato constatado pelo grupo de participantes, que as diretrizes situadas no PPP precisam ser revistas. Assim, sugerem que tais atualizações sejam realizadas a partir de momentos de estudo e

discussões, possibilitando aprofundamento sobre as questões fundamentais ao processo inclusivo efetivo na escola.

As atribuições do professor passaram a ser vistas de forma complexa, com base na dimensão de sua intervenção, de modo que a ideia de AEE enquanto reforço pedagógico foi desmistificada, tendo em vista a proposta de ampliação das ofertas de condições favoráveis à aprendizagem.

É consensual a relevância do trabalho colaborativo entre o AEE e a sala de aula; assim, para sua efetivação, as professoras pontuam: discussão com a coordenação pedagógica sobre as intervenções junto aos alunos com deficiência; elaboração de cronograma e participação – do AEE – na elaboração das pautas dos planejamentos com a coordenadora pedagógica, no intuito de garantir um espaço para as discussões sobre o desenvolvimento dos alunos atendidos no AEE; trabalho de habilidades do aluno, que impulsionem a aprendizagem em sala de aula.

Nessa perspectiva, no momento histórico atual, a intervenção do AEE ocupa uma posição de extrema relevância na construção de espaços inclusivos. Significa uma ação desenvolvida, de forma dinâmica e articulada, com toda a estrutura organizacional da escola, visando à mobilização de práticas colaborativas em torno do processo inclusivo desse alunado.

Assim, constatamos nossa tese de que, em função da necessidade de mobilização entre os professores atuantes na escola, o AEE exerce um papel articulador na construção de práticas pedagógicas inclusivas para os alunos com deficiência intelectual.

Com isso, além do estudo aqui desenvolvido, visualizamos algumas perspectivas passíveis de encaminhamento na escola, que possibilitem a construção colaborativa de práticas pedagógicas acessíveis, tais como:

- reconstrução do PPP, a partir do documento atual, visando definir diretrizes, deliberadas coletivamente, que orientem o trabalho pedagógico com os alunos que apresentam deficiência, na perspectiva inclusiva;
- apresentação à comunidade escolar da proposta do AEE e seus desdobramentos, com respaldo no documento reconstruído coletivamente;
- previsão no cronograma do AEE, de participação sistemática no planejamento dos professores e coordenação pedagógica para discussão sobre as especificidades dos alunos e elaboração de estratégias e recursos

que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem nos vários ambientes da escola, bem como acompanhamento da implementação de tais estratégias e recursos e avaliação colaborativa dos avanços e dificuldades;

- mobilização do AEE em colaboração com a coordenação pedagógica e professores de sala de aula para a construção de uma cultura na escola, que permita a reflexão sobre os desafios da escolarização dos alunos com deficiência, trocas de experiências e aprofundamento teórico acerca da ampliação de práticas pedagógicas inclusivas.

Compreendemos que a contribuição deste estudo consistiu no investimento a formação continuada dos professores e, conseqüente mobilização de reflexões em torno de suas concepções e práticas pedagógicas, tendo possibilitado perceber a incipiência do processo organizacional não só para atender aos alunos com deficiência intelectual, mas também aos alunos de forma geral.

Concernente ao AEE e às possibilidades de intervenção, tornou-se evidente a urgência de uma atuação pedagógica além do espaço da Sala de Recursos Multifuncionais, isto é, de maneira colaborativa com os diversos segmentos da escola.

Nesse contexto, ressaltamos a possibilidade real de reestruturação organizacional da escola campo desta pesquisa, considerando sua história, estrutura e quadro docente, visando o desenvolvimento de uma educação, de fato, inclusiva. Tendo em vista apresentar em sua proposta uma concepção sociointeracionista de ensino e aprendizagem, requer, portanto, maior compreensão e apropriação por todos os sujeitos que fazem a escola, na perspectiva de oferecer as compensações educacionais, capazes de oportunizar o acesso desses educandos aos conhecimentos socialmente produzidos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira et al. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: MEC, 2006.

AMADO, João. **A entrevista**. Natal - RN, 2007. (Palestra proferida ...).

ARAÚJO, S. de. **O caminho das pedras para gestão escolar: o papel do gestor na implementação do projeto político-pedagógico**. 2008. 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

ARAÚJO, É. S. de O.; SILVA, K. S. de B. P. da. Possibilidades e desafios na implantação do Projeto Sala de Recursos Multifuncionais na rede municipal de Natal/RN. In: EPENN, 2014.

\_\_\_\_\_. Construindo mecanismos de colaboração para uma educação de direito: análise sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no município de Natal/RN. In: SILVA, Luzia Guacira dos Santos; ALVES, Jefferson Fernandes (Orgs.). **Formação Continuada em Educação Inclusiva: saberes, reflexões e práticas**. Natal: EDUFRRN, 2015, p. 29-52. (no prelo).

ARARUNA, Maria Rejane. **Dos desafios às possibilidades: a prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual**. 2013. 281f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2007. (Série Pesquisa, v. 3).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAPTISTA, Claudio Roberto. **AÇÃO PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: PARA ALÉM DO AEE**. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 6, 2011, Nova Almeida. **Anais ... Nova Almeida**, 2011. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. **AÇÃO PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: PARA ALÉM DO AEE.** In: JESUS, Denise Meyrelles de.; et al. (Orgs.). **Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado.** São Paulo: Junqueira&Marin, 2013, p. 43-61.

BATISTA, A. S.; TACCA, M. C. V. R. Errata: onde se lê deficiente mental, leia-se criança que aprende como sujeito de possibilidades. In: MARTÍNEZ, A. M.; BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência intelectual.** Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. Atendimento Educacional Especializado para a pessoa com deficiência mental. In: BRASIL. **O desafio das diferenças nas escolas.** Brasília: MEC/SEESP, 2006, p. 68-78.

BARBOSA, Meiriene Cavalcante. **Do preferencial ao necessário: o atendimento educacional especializado na escola comum.** 2012. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A Educação Especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vygotsky: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais.** 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita, Araraquara, 2007.

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar.** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. As aparências enganam: a pretexto de uma crítica radical sobre o ideário inclusivista. In: **Educere et Educare**, Cascavel, v. 5, n. 9, p. 253-266, jan/jun. 2010.

BEYER, Hugo Otto. A educação inclusiva: ressignificando conceitos e praticas da educação especial. In: **Revista da Educação Especial**, Brasília, p. 8 - 12, 2006.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Senado Federal, 1990.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 16. ed. atual. ampl. São Paulo: Saraiva, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação Especial no Brasil**: perfil do financiamento e das despesas. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002470.pdf>>. Acesso em: 20/01/2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 17**, de 03 de julho de 2001. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Brasília. MEC/SEESP, 2007a. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/index](http://portal.mec.gov.br/index)>. Acesso em: 10 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007b.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**. Brasília, nº 190, 05 de outubro de 2009. Seção 01., p. 17.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na

Educação Básica/Secretaria de Educação Especial. Brasília. MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 10.845, de 05 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. **Lei Direto**. Disponível em: <<http://www.leidireto.com.br/lei-10845.html>>. Acesso em: 30. nov. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a educação de surdos. **Presidência da República. Casa Civil**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Edital Nº 01, de 26 de abril de 2007a. Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. **Secretaria de Educação Especial**. Disponível em: <[http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007\\_salas.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf)>. Acesso em: 13 mai. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto nº 6.215/07, de 26 de setembro de 2007b. Estabelece o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com vistas à implementação de ações de inclusão, por parte da União Federal, em regime de cooperação com Municípios, Estados e Distrito Federal, institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência - CGPD, e dá outras providências. **Presidência da República. Casa Civil**. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20072010/2007/Decreto/D6215.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6215.htm)>. Acesso em: 25.ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Nota Técnica nº 19, de 08 de setembro de 2010. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília. MEC/SECADI, 2010.

BONETI, Rita Vieira de Figueiredo. O ato pedagógico como possibilidades de prazer, engajamento e significado: possibilidades de inclusão no contexto da exclusão social. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 17, p. 11-20, jan./abr. 2006.

BRAUN, Patrícia. O atendimento educacional especializado e a escola básica: pontos e contrapontos da proposta. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em

Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 4., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida, 2011. CD-ROM.

BUENO, J. G. S. A. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

\_\_\_\_\_. Educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A.; SILVA JÚNIOR, C. A. da. (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua.** São Paulo: UNESP, 1999, p. 149-164.

\_\_\_\_\_. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, ABPEE, v. 3, n. 5, 1999.

BÜRKLE, Thyene da Silva. **A Sala de Recursos como suporte à Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro:** das propostas legais à prática cotidiana. 2010. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CAETANO, A. M. **O processo de formação inicial do professor para a perspectiva de inclusão escolar:** especialistas em Educação Especial ou generalistas? In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Orgs.). Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: Seropédia, 2011, p. 202 - 217.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a Educação Especial.** 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de; MACIEL, Diva Maria Moraes de Albuquerque. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002. **Temas psico.** [online]. 2003, vol.11, n. 2, p. 147-156.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. In: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, maio/ago. 2005, p. 185-207.

COELHO, Lígia Marta Coimbra da Costa; HORA, Dayse Martins. **Diversificação curricular e educação integral.** Disponível em:

<[www.unirio.br/cch/neephi/textos/ligiaedayse\\_educacaointegral.pdf](http://www.unirio.br/cch/neephi/textos/ligiaedayse_educacaointegral.pdf)>. Acesso em: 30 dez 2009.

DIAS, Marília Costa. **Atendimento Educacional Especializado complementar e a deficiência intelectual**: reflexões sobre a efetivação do direito à educação. 2010. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. **Deficiência Intelectual na Perspectiva Histórico-Cultural**: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, Abr.-Jun., 2013.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liber livros Editora, 2007.

DRAGO, Rogério. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político-pedagógico. **RBPAE**. v. 27, n. 3, p. 433-451, set./dez. 2011.

FERREIRA, J. R. Notas sobre a Evolução dos Serviços de Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**. n. 1, p. 101-107, 1992.

\_\_\_\_\_. Políticas Educacionais e Educação Especial. In: Reunião Anual da Anped, 23, 2000, Minas Gerais. **Anais ... Minas Gerais**, 2000.

FERREIRA, Manuela Sanches; SANTOS, Pedro Lopes dos; SANTOS Miguel Augusto. A desconstrução do conceito de Deficiência Mental e a construção do conceito de Incapacidade Intelectual: de uma perspectiva estática a uma perspectiva dinâmica da funcionalidade. In: **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n. 4, p. 553-568, Out.-Dez., 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa e ação: dilemas. In: \_\_\_\_\_. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos**: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Cadernos Pedagogia Universitária USP, 2009, p. 49-62.

FREITAS, Soraia Napoleão; ALMEIDA, Maria Amélia. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. In: Inclusão. **Revista Educação Especial**, Brasília. v. 4, n. 1, p. 21-22, jan./jun. 2008.

FONTES, R.; et al. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007, p. 79-96.

FOGLI, Bianca Fátima Cordeiro dos Santos et al. Inclusão na educação: uma reflexão crítica da prática. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. (Orgs.). **Inclusão em educação: culturas políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: A formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M.; CAIADO, K. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 65 a 78.

\_\_\_\_\_. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan.- mar. 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde; et al. **Atendimento educacional especializado: deficiência mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde; et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência Intelectual**. v. 2. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar), Brasília: MEC/SEESP, 2010.

GOMES, A. L.; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. de (Orgs.). **Atendimento educacional especializado ao aluno com deficiência intelectual**. São Paulo: Moderna, 2010. – (Cotidiano escolar: ação docente).

GONÇALVES, Mendes Enicéia; VELTRONE, Aline Aparecida. **Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, jul./dez. 2012.

IACONO, Jane Peruzo. Classes especiais e escolas especiais para alunos com deficiência mental, como programas substitutos do ensino regular: até quando? In: **Educere et Educare**, Cascavel, v. 1, n. 1, jan./jun., p. 283-288, 2006.

JESUS, Denise Meyrelles de. Formação continuada: construindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2005, p. 203-218.

\_\_\_\_\_. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais inclusivas? In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; et al (Orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 139-159.

JESUS, Denise Meyrelles de; PANTALEÃO, Edson. Serviços educacionais especializados: desafios à formação Inicial e continuada dos profissionais da educação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: Formação de professores em foco, 5, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2009. 1 CD-ROM.

JESUS, Saul Neves de; MARTIN Maria Helena. Práticas educativas para a construção de uma escola inclusiva. In: **Revista Educação Especial**. Santa Maria, n. 18, 2001.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

LINO DE PAULA, L. A. **Ética e Educação Especial: uma reflexão sobre a cidadania do portador de deficiência mental**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

LOPES, Antonia Osima. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. In: \_\_\_\_\_; et al (Orgs.). **Repensando a didática**. São Paulo: Papirus, 2008, p. 55-64.

LUCKASSON, Ruth et al. Retardo Mental: definição, classificação e sistemas de apoio. In: **American Association on Mental Retardation**. Trad. Magda França Lopes. Revisão Técnica Maria Amélia Almeida. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MACEDO, Elizabeth et al. **Criar currículo no cotidiano**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004. – (Série cultura, memória e currículo, v. 1)

MACHADO, Rosângela. **Educação especial na escola inclusiva**: políticas, paradigmas e práticas. São Paulo: Cortez, 2009.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Ditos e feitos na educação inclusiva**: navegações pelo currículo escolar. 2005. 257f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

\_\_\_\_\_. Pedagogia em tempos de escola inclusiva: a formação inicial em debate. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco, 5, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2009. 1CD-ROM

\_\_\_\_\_. Contribuições para o debate sobre a aprendizagem da pessoa com deficiência na escola. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Educação inclusiva**: escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011, p. 91 - 106.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBÄUS, Claus Dieter; Mosquera, Juan José Mouriño (Orgs.). **Educação Especial**: em direção à educação inclusiva. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Pesquisa-ação numa perspectiva inclusiva: reflexões e ações. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

\_\_\_\_\_. A visão de licenciandos sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade dos alunos. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 51-64.

MARTINS, L. de A. R.; SILVA, K. S. de B. P. da.; ARAÚJO, É. S. de O. Formação continuada de docentes atuantes no Atendimento Educacional Especializado: um breve olhar sobre a situação vivenciada em Natal/RN. In: Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial, 4, 2014, São Paulo. **Anais ...** São Paulo, 2014. 1 CD.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1982. (Série Cadernos de Educação).

MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L. (Orgs.). **Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas**. Natal: EDUFRN, 2008, p. 19-51.

\_\_\_\_\_. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, n. 57, mayo-agosto, 2010, p. 93-109.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIROS, Cícera A. Lima. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado?. In: MIRANDA, Therezinha Guimarães; et al (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi et al. Atendimento educacional especializado: por entre políticas, práticas e currículo – um espaçotempo de inclusão? **Revista Contrapontos** - Eletrônica, v. 11, n. 3, set-dez 2011, p. 255-265.

MILANESI, Josiane Beltrame. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2012. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S. de. O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual: a política, as concepções e a avaliação. In: MILANEZ, S. G. C.; et al (Orgs.). **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 13-24, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

Ministério da Educação. **Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/concurso-literatura-para-todos/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/14188-programa-formacao-continuada-de-professores-na-educacao-especial-modalidade-a-distancia>>. Acesso: 06 de mai. 2014.

Ministério da Educação. **Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/tv-escola/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17431-programa-de-formacao-continuada-de-professores-em-educacao-especial-novo>>. Acesso: 16 de jun. 2015.

NATAL. Secretaria Municipal de Educação. **Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino do Natal**. Natal/RN: 2009 (texto impresso).

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução nº 05/2009**. Conselho Municipal de Natal/RN. Diário Oficial do Município, Natal, RN, 28 de Janeiro de 2010.

OMOTE, S. Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, 2000, p. 43 - 64.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sóciohistórico. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e Ação no Magistério).

OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. **Apoio Pedagógico ao aluno surdo: sala de recursos**. SEEC, Natal, 1997.

OLIVEIRA, Érika Soares de. **O currículo escolar**: uma análise na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência intelectual. 2010. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down. **Cadernos de Educação**. Pelotas: FAe/PPGE/UFPel, n. 36, 2010, p. 337-359.

OLIVEIRA, A. A. S. de; et al. Atendimento Educacional Especializado na área da deficiência intelectual: questões sobre a prática docente. In: MILANEZ, S. G. C.; et al (Orgs.). **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, p. 41-58.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. São Paulo: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. “Ensino Inclusivo”: uma expressão incorreta. In: **InterMeio**, Campo Grande, v. 15, n. 30, p. 13-31, jul./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação Especial. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, 2000, p. 197-220.

PLETSCH, Márcia Denise. **O professor itinerante como suporte para a educação inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro**. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_. Formação docente em tempos de inclusão escolar: em foco as práticas do atendimento educacional especializado. In: MARTINS, L. de A. R.; PIRES, G. N. da L.; PIRES, J. (Orgs.). **Caminhos para uma Educação Inclusiva: políticas, práticas e apoios especializados**. João Pessoa: Ideia, 2014, p. 115-132.

PREFEITURA MUNICIPAL DO NATAL. **RESOLUÇÃO Nº 05/2009** – CME. Fixa normas relativas à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais no Sistema Municipal de Ensino do Natal/RN. Natal: Secretaria Municipal de Educação, 2009.

PIMENTEL, Susana Couto. **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

PLETSCH, M. Denise; OLIVEIRA, A. A. S. de. O Atendimento Educacional Especializado (AEE): análise da sua relação com o processo de inclusão escolar na área da Deficiência Intelectual. In: MILANEZ, S. G. C.; et al (Orgs.). **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, p. 61-82.

PRIETO, Rosangela Gavioli. Professores especializados de um centro de apoio: estudo sobre saberes necessários para sua prática. In: JESUS, Denise Meyrelles de. **Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 281-294.

PRIOSTE, Cláudia; RAIÇA, Darcy; MACHADO, Maria Luiza Gomes. **10 questões sobre a educação inclusiva das pessoas com deficiência mental**. São Paulo: Avercamp, 2006.

ROPOLI, Edilene Aparecida; et.al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SAAD, Suad Nader. **Preparando o caminho da inclusão**: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com síndrome de Down. São Paulo: Vetor, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação inclusiva: redefinindo a educação especial. In: **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, 2002.

SANTOS, Daisy Cléia Oliveira dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educ. Pesqui.** [online]. 2012, vol. 38, n. 4, p. 935-948.

SARTORETTO, Mara Lúcia. **Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado**. UFC, 2010 (Intervenção realizada ...).

Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**: educação especial. – Natal: Secretaria Municipal de Educação, 2008.

Secretaria Municipal de Educação. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual**. São Paulo: SME/DOT, 2008.

SILVA, Katiene Symone de Brito Pessoa. **Formação Continuada em Serviço**: um caminho possível para ressignificação da prática pedagógica, numa perspectiva inclusiva. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Valorizando a diferença: a educação inclusiva na rede municipal de ensino de Natal/RN. In: ROTH, Berenice Weissheimer. **Experiências educacionais inclusivas**: programa educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2006, p. 37 – 42.

SIRGADO, A. P. O Conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Caderno CEDES**, Campinas, n. 24, p. 38-51, 1991.

TACCA, M. C. V. R. **Ensinar e aprender**: análise de processos de significação na relação professor x aluno em contextos estruturados. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

TACCA, M. C. V. R. (Orgs.). **Possibilidades de aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. São Paulo: Alínea, 2011, p. 139-152.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TOREZAN, A. M.; CAIADO, K. R. M. Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir? Ideias para debate. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n. 3, p. 31-37, 1995.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: Veiga, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (Orgs.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 7. ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da Defectologia**. Obras escogidas. Madrid: Visor, 1997.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e método. Trad. Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZUQUI, Francielle Sesana. **As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da rede municipal de educação do município de São Mateus**: itinerários e diversos olhares. 2013. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

## APÊNDICES

## APÊNDICE – 1



PREFEITURA MUNICIPAL DO NATAL  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
ESCOLA MUNICIPAL [REDACTED]

## CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Érika Soares de Oliveira Araújo, aluna do Programa de Pós-Graduação (Doutorado em Educação) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a desenvolver seu projeto de pesquisa intitulado “**Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual na escola regular: possibilidades de intervenção numa perspectiva inclusiva**”, sob a orientação da Profa. Dra. Lúcia de Araújo Ramos Martins.

O presente estudo objetiva analisar a função do AEE no processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual. E, de forma específica, visa: investigar como vem sendo implementado o AEE para o aluno com deficiência intelectual e desenvolver uma formação continuada em serviço focando as barreiras que dificultam a escolarização do aluno com deficiência intelectual.

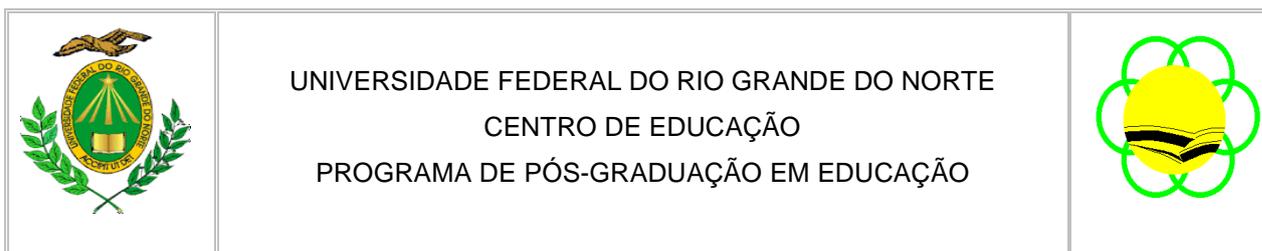
A realização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução Sobre Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos 196/96 – Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados e materiais coletados, exclusivamente para os fins da pesquisa.

Natal, 29 de outubro de 2013.

---

Diretor(a) da Escola

## APÊNDICE – 2



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORES)

Eu, Érika Soares de Oliveira Araújo, na qualidade de aluna do Curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN - me proponho a desenvolver a pesquisa intitulada “**Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual na escola regular: possibilidades de intervenção numa perspectiva inclusiva**”, sob orientação da Profa. Dra. Lúcia de Araújo Ramos Martins.

O presente trabalho se propõe a analisar a função do Atendimento Educacional Especializado no processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual, no contexto da Escola Municipal \_\_\_\_\_, localizada no município de Natal/RN. De forma específica, visa: investigar como vem sendo implementado o AEE para o aluno com deficiência intelectual e desenvolver uma formação continuada em serviço focando as barreiras que dificultam a escolarização do aluno com deficiência intelectual.

Convidamos você a participar desta pesquisa que será desenvolvida no período de abril a dezembro de 2014, após a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tendo em vista que a sua colaboração, neste estudo, oportunizará a reflexão sobre as suas contribuições ao processo inclusivo dos alunos com deficiência intelectual no espaço escolar.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a questionamentos relacionados à sua prática pedagógica junto aos alunos com deficiência intelectual e na formação de uma equipe envolvendo professores de Sala de Recursos Multifuncionais, professores da sala de aula, professor

auxiliar e coordenador pedagógico, em que, colaborativamente, iremos discutir acerca das especificidades do AEE para os alunos com deficiência intelectual, visando o desenvolvimento de uma ação, capaz de contribuir com a participação, aprendizagem, desenvolvimento, autonomia e independência dos referidos alunos.

Os instrumentos de pesquisa a serem utilizados envolverão: pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas e uma proposta de formação continuada, pautada na abordagem da pesquisa-ação, previamente organizada em encontros quinzenais na própria escola, conforme a disponibilidade dos participantes (professores da sala de recursos multifuncionais, professores da sala de aula, professores auxiliares e coordenadores pedagógicos).

Solicitamos sua autorização para gravação em vídeo e/ou áudio dos encontros para coleta de dados, a fim de facilitar a transcrição dos dados obtidos. Suas contribuições serão tratadas de forma sigilosa, adotando nomes fictícios e resguardando sua identificação em caso de apresentação dos dados e publicação em eventos e/ou revistas científicas.

Vale salientar que seu envolvimento, no presente estudo, favorecerá a obtenção de dados que serão utilizados para fins científicos, propiciando maiores informações e discussões que contribuirão com o aprimoramento do atendimento educacional especializado a alunos com deficiência intelectual, conseqüentemente, com seu processo inclusivo no âmbito escolar e social.

Todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho serão realizados com o acompanhamento da pesquisadora e as dúvidas que venham a surgir antes e no decorrer da pesquisa serão respondidas por nós. É relevante esclarecer que sua participação é completamente voluntária. Sua decisão em participar ou se retirar em qualquer momento não terá qualquer implicação para você. Qualquer dúvida em relação à pesquisa, ou se você quiser desistir, poderá se comunicar pelos contatos abaixo.

Uma cópia deste termo, onde consta o telefone e e-mail dos pesquisadores envolvidos, será entregue a você, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento em que julgar pertinente.

---

Doutoranda Érika Soares de Oliveira Araújo  
Telefone:  
E-mail:

---

Profª. Drª. Lúcia de Araújo Ramos Martins  
Telefone:  
E-mail:

Eu, \_\_\_\_\_,  
autorizo minha participação nas atividades referentes à pesquisa  
**“Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência  
intelectual na escola regular: possibilidades de intervenção numa  
perspectiva inclusiva”**. Declaro que entendi os objetivos propostos e concordo  
em disponibilizar meus dados para sua realização.

Natal, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

---

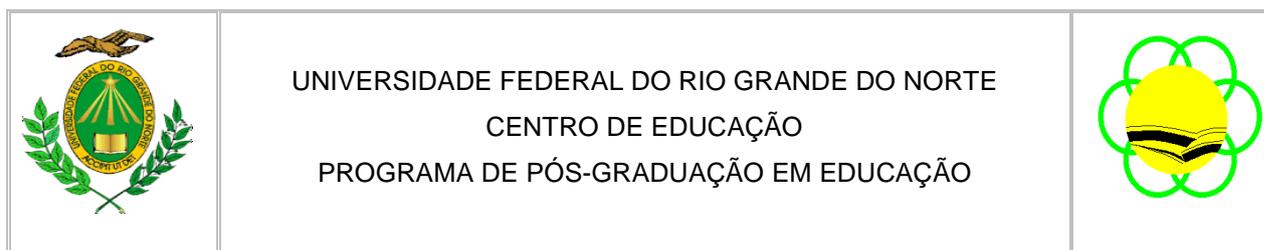
Assinatura do responsável

---

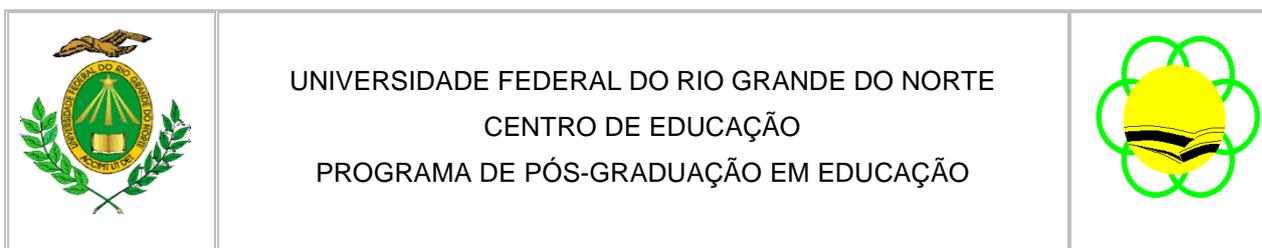
Érika Soares de Oliveira Araújo (Doutoranda)

---

Profª. Drª. Lúcia de Araújo Ramos Martins (Orientadora)

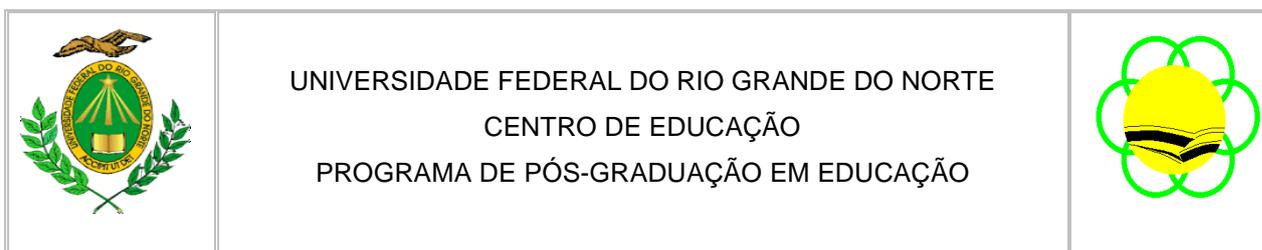
**APÊNDICE – 3****ROTEIRO DE ENTREVISTA  
PROFESSOR DO AEE**

1. Caracterização
  - A- Formação inicial e continuada
  - B- Tempo de serviço na docência
  - C- Tempo de serviço na escola
2. Como você compreende a proposta do Atendimento Educacional Especializado (AEE)?
3. O AEE está contemplado no Projeto Político-Pedagógico? De que forma?
4. Qual o papel do professor do AEE diante das necessidades apresentadas pelo aluno com deficiência intelectual?
5. Como é organizado o AEE para atender ao aluno com deficiência intelectual? Detalhe as ações do AEE.
6. O AEE, nesta escola, é ofertado no turno ou contraturno? Como você avalia?
7. Existe intervenção do AEE nos demais ambientes da escola? Como ocorre?
8. Existe relação entre o trabalho desenvolvido pelo professor do AEE e o trabalho desenvolvido pelo professor na sala de aula? Como ocorre?
9. São estabelecidas parcerias com outros profissionais que atuam com o aluno que apresenta deficiência intelectual? Como ocorrem?
10. Existe articulação com a professora do AEE do contraturno? Como ocorre?
11. O que você sugere para aprimorar o AEE ofertado aos alunos?

**APÊNDICE – 4**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA  
PROFESSOR DE SALA DE AULA**

1. Caracterização
  - A- Formação inicial e continuada
  - B- Tempo de serviço na docência
  - C- Tempo de serviço na escola
2. Diante da inclusão dos alunos com deficiência intelectual, como tem sido pensado?
  - organização do currículo
  - estratégias de ensino
  - metodologia
  - recursos pedagógicos
  - avaliação da aprendizagem
3. Como os alunos com deficiência intelectual vêm participando da dinâmica de sala de aula? E das atividades pedagógicas empreendidas?
4. Você conhece o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola?
5. Em que consiste a proposta do AEE?
6. De que forma o AEE pode contribuir com o trabalho proposto em sala de aula?
7. Qual a sua expectativa diante do AEE ofertado na escola?
8. O que você sugere para o aprimoramento do AEE na escola?

**APÊNDICE – 5****ROTEIRO DE ENTREVISTA  
COORDENADOR PEDAGÓGICO**

1. Caracterização
  - A- Formação inicial e continuada
  - B- Tempo de serviço na docência
  - C- Tempo de serviço na escola
2. Como a escola tem se organizado para atender as necessidades dos alunos com deficiência intelectual, em relação?
  - organização do currículo
  - estratégias de ensino
  - metodologia
  - recursos pedagógicos
  - avaliação da aprendizagem
3. Como você compreende a proposta do Atendimento Educacional Especializado (AEE)?
4. O AEE está contemplado no Projeto Político-Pedagógico? De que forma?
5. Qual o papel da coordenação pedagógica diante do AEE?
6. De que forma o AEE desenvolvido na escola tem interferido no trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula? Em que momentos?
7. Como ocorre o planejamento das professoras do AEE?
8. A coordenação pedagógica participa do planejamento com a professora do AEE? Como ocorre?

9. Há articulação entre o professor da sala de aula regular e o professor do AEE? Como ocorre?
10. De que forma o AEE pode contribuir com o trabalho proposto em sala de aula?
11. Qual a sua expectativa diante do AEE ofertado na escola?
12. O que você sugere para o aprimoramento do AEE na escola?

**ANEXOS**

# **LEGISLAÇÃO NACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Compilado por: Érika Soares de Oliveira Araújo  
Aluna do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação,  
da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob orientação da Profa. Dra.  
Lúcia de Araújo Ramos Martins.

**Natal/RN  
2013**

## DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

[...]

### Artigo 26º

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.

---

Fonte:

[www.senado.gov.br/senadores/Senador/psimon/separatas/declaracao.pdf](http://www.senado.gov.br/senadores/Senador/psimon/separatas/declaracao.pdf)



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961.**

Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

**TÍTULO X**

***Da Educação de Excepcionais***

**Art. 88.** A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

**Art. 89.** Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971**

Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

[...]

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**

CAPÍTULO III  
DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO  
Seção I  
DA EDUCAÇÃO

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

~~V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;~~

~~V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)~~

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

~~I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;~~  
~~II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;~~

~~I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)~~

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

~~IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;~~

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

~~VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.~~

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI N.º 7.853 de 24 de outubro de 1989**

Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei.

§ 1º Na aplicação e interpretação desta Lei, serão considerados os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, do bem-estar, e outros, indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de direito.

§ 2º As normas desta Lei visam garantir às pessoas portadoras de deficiência as ações governamentais necessárias ao seu cumprimento e das demais disposições constitucionais e legais que lhes concernem, afastadas as discriminações e os preconceitos de qualquer espécie, e entendida a matéria como obrigação nacional a cargo do Poder Público e da sociedade.

Art. 2º. Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Parágrafo Único. Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgão e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos desta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I – na área da educação:

a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus,

a supletiva, a habilitação e reabilitação de profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;

b) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;

c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;

d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial em nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a um (um) ano, educandos portadores de deficiência;

e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsa de estudo;

f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem ao sistema regular de ensino.

Art. 8º Constitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa:

I - recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta;

II - obstar, sem justa causa, o acesso de alguém a qualquer cargo público, por motivos derivados de sua deficiência;

III - negar, sem justa causa, a alguém, por motivos derivados de sua deficiência, emprego ou trabalho;

IV - recusar, retardar ou dificultar internação ou deixar de prestar assistência médico-hospitalar e ambulatorial, quando possível, à pessoa portadora de deficiência;

V - deixar de cumprir, retardar ou frustrar, sem justo motivo, a execução de ordem judicial expedida na ação civil a que alude esta Lei;

VI - recusar, retardar ou omitir dados técnicos indispensáveis à propositura da ação civil objeto desta Lei, quando requisitados pelo Ministério Público.



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.**

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

**TÍTULO III**  
**DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR**

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – universalização do ensino médio gratuito;

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar quatro anos de idade.

Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

§ 1º Compete aos estados e aos municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I – recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II – fazer-lhes a chamada pública;

III – zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

§ 2º Em todas as esferas administrativas, o poder público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º Qualquer das partes mencionadas no *caput* deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o poder público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental.

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I – cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II – autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo poder público;

III – capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

## CAPÍTULO V

### DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

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

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

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

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

~~Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:~~

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

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

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

~~Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.~~

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)