

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**Maria Meirerose Rodrigues de Lima Pereira**

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:  
o fazer pedagógico na sala de recurso multifuncional**

**Taubaté – SP**  
**2021**

**Maria Meirerose Rodrigues de Lima Pereira**

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:  
o fazer pedagógico na sala de recurso multifuncional**

Dissertação apresentada para Exame de Defesa,  
como requisito para obtenção do título de Mestre  
pelo Programa de Mestrado Profissional em  
Educação da Universidade de Taubaté

Área de Concentração: Formação Docente para  
Educação Básica

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Roseli Albino dos Santos

**Taubaté – SP  
2021**

**MARIA MEIREROSE RODRIGUES DE LIMA PEREIRA**

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:  
o fazer pedagógico na sala de recurso multifuncional**

Dissertação apresentada para Exame de Defesa,  
como requisito para obtenção do Título de  
Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional  
em Educação da Universidade de Taubaté  
Área de Concentração: Formação Docente para  
Educação Básica

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Roseli Albino dos  
Santos

Data: 26/08/2021

Resultado: APROVADA

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.(a) Dr.(a) Roseli Albino dos Santos

Universidade de Taubaté

Assinatura:



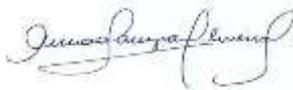
Prof.(a) Dr.(a) Suelene Regina Donola Mendonça Universidade de Taubaté

Assinatura:



Prof.(a) Dr.(a) Anna Augusta Sampaio de Oliveira Universidade UNESP

Assinatura:



Dedico esta dissertação aos meus filhos, Pedro Abner, Gabriela e Francisco Antonio. Dedico também ao Claudio, meu esposo.

## AGRADECIMENTOS

A Deus.

Ao Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté (UNITAU), pela oportunidade de formação.

À Professora Dra. Roseli Albino dos Santos, pela orientação na construção desse trabalho.

As Professoras da Banca Examinadora Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira e a Dra. Suelene Regina Donola Mendonça, pela fundamental participação e contribuições, as quais foram essenciais para o aprimoramento da dissertação.

Aos Professores do Mestrado Profissional em Educação pelo compromisso e dedicação, em especial, à Professora Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon.

À Professora Dra. Maria Elisete Mota de Oliveira pelo apoio e incentivo desde a elaboração do anteprojeto para cursar o Mestrado.

Ao meu esposo, pelo apoio, companheirismo e amor durante toda essa caminhada.

Aos meus amigos, pelo incentivo constante, em especial, à amiga Ludmila.

À Secretaria Municipal de Educação de Taubaté/SP e a todas as professoras especializadas participantes dessa pesquisa, meus sinceros agradecimentos pelo acolhimento e compromisso na realização do nosso estudo.

“O saber que não vem da experiência não é realmente saber”.  
(VYGOTSKY, 1989, p. 75)

## RESUMO

Atualmente, mesmo com crescimento da produção científica e acadêmica sobre a Educação Inclusiva, existe urgência de pesquisas sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado nas salas de recursos multifuncionais. Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo geral investigar o trabalho cotidiano dos professores especializados que atuam na sala de recursos multifuncionais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com observação participante. Os sujeitos da pesquisa foram três professoras especializadas que atendiam alunos com deficiência intelectual, matriculados no Ensino Fundamental I e II, em três escolas localizadas em um município do Vale do Paraíba-SP. Os principais aportes teóricos foram Oliveira (2013) (2016), Fontana (2005), Vygotski (1997), entre outros. Para coleta de dados, foram usados roteiro para entrevista semiestruturada, roteiro de observação e análise documental. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas para posterior estudo de dados realizado por meio da análise de conteúdos, segundo Bardin (2016). Os resultados demonstraram que, para as professoras participantes do estudo, a atuação profissional na Educação Especial aconteceu por motivos pessoais e, no decorrer da atuação docente, foram ocorrendo mudanças na prática pedagógica em virtude dos tipos de deficiência e dos conhecimentos adquiridos durante o exercício da profissão. As atribuições desenvolvidas por essas professoras envolviam a organização e funcionamento do atendimento, identificação dos alunos que seriam atendidos, o planejamento das atividades e dos recursos utilizados e o acompanhamento da aprendizagem escolar do aluno com deficiência intelectual. Diante de tantas atribuições dessas professoras, o estudo permitiu considerar que há necessidade de maior investigação acerca dos resultados das práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais, visto que tais práticas se configuraram em um fazer amplo e ao mesmo tempo específico para atender às demandas educacionais de cada aluno que frequenta o AEE.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado. Deficiência intelectual.

## ABSTRACT

Nowadays even with the growth in scientific and academic production on inclusive education, there is a need of researches on Special Educational Service (SES) in multifunctional resource rooms. In that sense, this study's general goal was to look into the daily work of specialized teachers who work in the multifunctional resource rooms. It is a qualitative research with participating observation. The subjects of the research were three specialized teachers who attended students with intellectual disability from *ensino fundamental I* and *II* in three schools located in the municipality of the Vale do Paraíba-SP. The main theoretical contributions were Oliveira (2013) (2016), Fontana (2005), Vygotski (1997), among others. Semi-structured interviews script, observational script and documental analysis were used to collect data. The interviews were recorded on audio and transcribed, and the data analysis were carried out by means of analysis according Bardin's contents (2016). The results showed that the professional activity in special education of the researched teachers were inspired by personal reasons, and changes in their pedagogical practice occurred during the teaching performance due to the types of disability and the acquired knowledge during the professional practice. The researched teachers' developed assignments entailed the organization and functioning of the attention, identification of the students who were to be attended, the planning of the used activities and resources as well as the scholar learning follow-up of the student with intellectual disability. In face of the number of assignments these teachers had to perform, the study allowed us to consider the necessity of further research on the results of the pedagogical practices developed in the multifunctional resource room, since such practices constitute a wide and also specific making to attend the educational demands of each student who attends to a SES.

Keywords: Special Educational Service. Intellectual disability.

## LISTA DE SIGLAS

AAMR	Associação Americana de Retardo Mental
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP/UNITAU	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DI	Deficiência Intelectual
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEM	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidade Educacionais Especiais
OASISBR	Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto
ONU	Organização das Nações Unidas
PAED	Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência
SCIELO	ScientificElectronic Library Online
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TGD	Transtorno Global de Desenvolvimento

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Categorias e subcategorias das entrevistas e observação participantes.....	67
---	----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de alunos matriculados no Ensino Fundamental I e II.....	80
Gráfico 2 – Quantidade de alunos atendidos na SRM.....	81
Gráfico 3 – Quantidade de alunos e tipos de deficiências.....	83

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Banco de dados da CAPES.....	18
Tabela 2 – Banco de dados SCIELO.....	28
Tabela 3 – Banco de dados OASISBR.....	32
Tabela 4 – Sujeitos de pesquisa.....	68

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
2 REVISÃO DE LITERATURA .....	18
2.1 Panorama das pesquisas sobre Atendimento Educacional Especializado .....	18
2.2 Momento histórico da Legislação Brasileira sobre o AEE.....	37
2.3 O estudo da deficiência na concepção de Vygotski .....	43
2.4 A Escola, o Currículo e os Saberes Docentes.....	49
3 METODOLOGIA.....	60
3.1 Tipo de pesquisa .....	60
3.2 População .....	60
3.3 Instrumentos .....	61
3.4 Procedimentos para coleta de dados .....	62
3.5 Procedimentos para análise de dados .....	65
4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	67
4.1 Sujeitos da pesquisa.....	67
4.1.1 Perfil profissional das professoras especializadas .....	68
4.2. Atuação profissional na Educação Especial .....	72
4.2.1. Mudanças na atuação profissional.....	75
4.3 Caracterização da sala de recursos multifuncional.....	77
4.4 Organização dos atendimentos .....	81
4.5. O cotidiano das docentes que atuam na SRM .....	83
4.6 Práticas pedagógicas no contexto do Atendimento Educacional Especializado .....	85
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS .....	106
ANEXO A – OFÍCIO .....	113
ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO .....	114
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE EESCLARECIDO .....	115
ANEXO D— TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR .....	117
APÊNDICE A – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	122
APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	124

## INTRODUÇÃO

Para iniciar esse estudo, apresento um relato da minha trajetória, tanto como aluna, como docente, porque acredito que uma pode completar a outra. Em minhas poucas memórias sobre o momento exato que comecei a frequentar a escola, essas lembranças são apenas alguns recortes não sequenciados. Tudo começa na metade da década de 1970, na cidade do Pereiro, no interior do Ceará. Lá, havia uma escola que atendia a comunidade em idade escolar, porém, naquela época, ainda acontecia aprendizagem da leitura e escrita nas próprias famílias ou na casa de algum vizinho que sabia ler.

Por volta dos seis anos de idade, lembro-me de perceber o movimento de crianças maiores do que eu para ir para a escola. Então, comecei a ter curiosidade e vontade de ir para lá também e as primeiras letras chegaram até mim em forma de um livreto, cujo título era “Carta do ABC”. Naquele momento, eu ainda não estava matriculada na escola, mas comecei a estudar em casa. Não lembro exatamente quando comecei a ler e escrever, ou seja, quando fui alfabetizada.

Depois dessas experiências, já me recordo de estar em Taubaté/SP, com aproximadamente oito anos de idade, estudando no SESI. A rotina escolar acontecia de forma tranquila com a chegada dos alunos, fila num pequeno pátio para cantar o Hino Nacional Brasileiro e, depois, sala de aula. Recordo-me de que as carteiras eram duplas e nos sentávamos de par, as atividades eram feitas no caderno e a professora costumava chamar-nos cada um para responder uma atividade na lousa. Nesse período, não me lembro de ter livros didáticos, havia apenas uma cartilha. Os livros didáticos passavam a fazer parte do material escolar no quinto ano e com as divisões de matérias.

Os anos se passaram, retornei a Fortaleza – CE, no ano de 1986, e lá terminei o Ensino Fundamental. Nesse período, já sentia vontade de ser professora. Então, escolhi fazer o Magistério no Instituto de Educação do Ceará, uma escola que formava professores para dar aulas nos Ensinos Infantil e Fundamental. Um ponto muito importante para reafirmar a minha escolha pela profissão foi o período dos estágios, os quais trouxeram a certeza de que seguiria na docência. Ao terminar o curso, outrora chamado de Normal, logo comecei a lecionar em uma escola particular com os alunos de Educação Infantil.

Aproximadamente após sete anos que tinha terminado o Magistério, resolvi fazer o curso de Pedagogia para dar continuidade aos meus estudos, melhorar a minha atuação como professora e ampliar minhas possibilidades de melhoria de trabalho. O meu desejo por dar

continuidade aos meus estudos me fez realizar também minha primeira especialização em Psicopedagogia e, depois, em Gestão e Coordenação Escolar.

A Psicopedagogia vem em primeiro lugar por conta do desafio que a dificuldade de aprendizagem de alguns alunos representava na sala de aula. Esse curso me possibilitou conhecimento para lidar com essas situações, favorecendo um olhar com mais empatia para os alunos. Exerci a Psicopedagogia através do Projeto Lumiar da Universidade do Ceará, foi um trabalho voluntário, o qual possibilitou uma experiência que refletiu na minha prática em sala de aula regular com todos os alunos.

Naquele momento, começava o meu despertar para o estudo das peculiaridades do ensino de alunos com deficiência, o que teve continuidade com o meu interesse de pesquisar, neste momento da minha vida acadêmica, o trabalho pedagógico dos professores que atuam na Educação Especial.

Além disso, o meu interesse em pesquisar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se deu também por motivo pessoal, pois minha irmã, em idade escolar, apresentou dificuldade acentuada de aprendizagem, mas não teve, na escola regular, o atendimento de que necessitava.

Outros pontos que culminaram na escolha da temática de nossa pesquisa foram o interesse nas disciplinas de políticas nacionais voltadas para a inclusão, com as quais tive contato tanto na minha graduação como na especialização, e as matrículas dos alunos da Educação Especial na escola pública regular. Esses fatores foram motivadores para escolher esse tema o qual considero de suma importância, pois os professores que atuam no AEE oferecem apoio aos alunos que precisam desse serviço e ao próprio professor da sala regular.

Acerca da temática de nosso estudo, cabe ressaltar, ainda, que, nas últimas décadas, a relação educação inclusiva/escola tem sido tema de debates e discussões tanto no Brasil como em outros países. Mendes (2006), ao analisar a literatura acerca da escola inclusiva, apontou em seus estudos que o tema teve origem através das iniciativas multilaterais, ou seja, das organizações internacionais as quais levantaram o movimento global de combate à exclusão social. Porém, para a autora, essa é “uma versão romantizada dessa história” (MENDES, 2006, p. 391), ou seja, embora o mundo tenha incorporado o termo inclusão em sua cultura, o movimento para inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais instaurou-se com mais intensidade nos Estados Unidos. Esse país foi o pioneiro na assimilação, em sua cultura, do movimento pela escola inclusiva, o qual ganhou, assim, divulgação através das mídias e o mundo ao longo da década de 1990.

Ainda segundo Mendes (2006), o uso do termo inclusão foi observado nas literaturas na metade dos anos de 1990 nos países de língua inglesa, de maneira mais específica nos Estados Unidos, enquanto na Europa, nesse período, ainda usavam a termo integração. Isso nos mostra que não foram todos os países a se posicionar, ao mesmo tempo, na história acerca da escola inclusiva.

Considerando esse cenário, a presente pesquisa tem como tema de estudo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que é um serviço disponibilizado para os alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), sendo eles: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, preferencialmente na rede de ensino regular. (BRASIL, 2011). Tomamos como problematização, o seguinte questionamento: como os professores especializados da sala de recursos organizam o seu fazer pedagógico direcionado aos alunos com deficiência intelectual?

Segundo Garcia e Michels (2011), o Programa de Sala de Recursos Multifuncionais tem relevância para a atual Política de Educação Especial, pois essas salas são um dos espaços onde se realiza AEE. O edital nº 01, de 26 de abril de 2007, definiu que o objetivo geral para o programa que era apoiar os sistemas de ensino na organização e na oferta do AEE, por meio da implementação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de Educação Básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2007).

Para Oliveira (2016), a política de inclusão escolar tem sido de fato discutida em todo o Brasil, nas mais variadas formas, desde o convívio nas próprias instituições escolares, até nas produções acadêmicas e nas formações docentes, incluindo o próprio AEE como tema e como política de inclusão voltada para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para a autora, a política de inclusão é abrangente, exigindo e viabilizando diversos pontos de vistas sobre o assunto.

Nesse sentido, a pesquisa que ora apresentamos justifica-se pelo fato de fazer-se necessário investigar a atuação do professor especializado no contexto do AEE. Entendemos que isso pode colaborar para a melhoria da organização e do funcionamento desse serviço, bem como possibilitar melhor entendimento acerca das práticas pedagógicas realizadas por esses docentes, proporcionando o compartilhamento de ações realizadas nesse serviço educacional.

O objetivo geral desse estudo foi investigar o trabalho cotidiano dos professores especializados que atuam na sala de recursos multifuncionais. Para tanto, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- verificar as atividades pedagógicas planejadas e desenvolvidas no cotidiano da sala de recursos multifuncionais;
- conhecer a organização e o funcionamento da sala de recursos multifuncionais em que é realizado esse atendimento, identificando o espaço físico e os recursos pedagógicos utilizados no ensino aprendizagem do aluno com deficiência intelectual;
- conhecer os possíveis fundamentos teórico-metodológicos que norteiam as práticas pedagógicas planejadas e desenvolvidas pelos professores responsáveis por esse trabalho especializado.

Nosso estudo foi realizado em uma cidade do Vale do Paraíba/São Paulo, que conta com uma população de 311.854 habitantes, de acordo com o último censo do IBGE (2018). Em 2018, as matrículas do Ensino Fundamental nesse município totalizaram um quantitativo de 28.106 alunos, sendo que, desse total, 942 (3,35%) alunos matriculados nessa rede de ensino são da Educação Especial (CENSO, 2018). Nesse sentido, a delimitação para esse estudo foram os alunos PAEE, especificamente os alunos com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental de quatro escolas, as quais ofereciam o AEE no município pesquisado.

Na parte inicial de nossa pesquisa, apresentamos a introdução, em que elucidamos: problema; objetivos; delimitação; relevância e a organização do estudo. No segundo capítulo, realiza-se revisão da literatura, demonstrando o panorama das pesquisas sobre o AEE; o momento histórico da Legislação Brasileira sobre o AEE; o estudo da deficiência na concepção de Vygotski; e a organização da escola, do currículo escolar e dos saberes docentes.

No terceiro capítulo, apresentam-se os procedimentos metodológicos da pesquisa, evidenciando: tipo de pesquisa; população; instrumentos; procedimentos de coletas e análise dos dados. Já no quarto capítulo, temos a apresentação dos resultados e discussão. Por fim, encontram-se as Considerações Finais, as referências e os anexos de nosso estudo.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 Panorama das pesquisas sobre Atendimento Educacional Especializado

Com a intenção de conhecer os trabalhos científicos mais recentes relacionados com o tema dessa pesquisa, foram feitos levantamentos de publicações no banco de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), SCIELO (Scientific Electronic Library Online) e OASISBR (Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto), considerando o período entre 2014 e 2018.

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa na biblioteca de dados da CAPES, onde foram encontrados em um total geral de 67246 trabalhos acadêmicos. Diante de um quantitativo tão expressivo de publicações, foi necessário utilizamos alguns critérios de busca para chegarmos aos trabalhos que fariam parte desse estudo. Os primeiros critérios a serem definidos para tal busca foram definidos os seguintes descritores: atendimento educacional especializado, deficiência intelectual e práticas pedagógicas.

Então, aos descritores já citados acima, acrescentamos o tipo de documento a ser pesquisado, os anos de publicação que correspondem ao período de 2014 a 2018 e área de concentração (Educação). Dessa forma, a partir dos dados gerais, foram selecionados os seguintes resultados demonstrados na tabela 1:

Tabela 1: Base de Dados da CAPES

Descritores	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Total	Total
	2014	2015	2016	2017	2018	Selecionado	Escolhido
<b>AEE</b>	02	02	06	05	08	23	05
<b>DI</b>	02	0	04	02	03	11	02
<b>Práticas Pedagógicas</b>	06	02	02	01	02	13	03

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O total de produções selecionadas aconteceu a partir da leitura dos títulos e resumos referentes a cada um dos descritores e aos anos de seleção de inclusão dos trabalhos. Sendo assim, para o descritor AEE foram selecionadas 23 produções; para DI, 11 e para Práticas Pedagógicas, 13. A partir da leitura dos títulos e resumos que correspondiam aos anos 2014 a 2018, foram sendo apontados alguns critérios de exclusão para os trabalhos que não se relacionavam com o presente estudo. Os motivos de exclusão dos trabalhos se deram porque

os objetos de estudo não correspondiam ao tema da pesquisa, ou seja, AEE e o aluno com DI: ao atendimento educacional especializado para alunos com deficiência visual, auditiva, autismo, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades, dificuldades de aprendizagem, hiperatividade e déficit de atenção; ao atendimento aos alunos da Educação Infantil, do Ensino Médio e do Ensino Superior; ao AEE ofertado aos alunos com DI na Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio e Superior; e às práticas pedagógicas abordando o docente da classe regular, coordenação, administração, entre outros.

Já os critérios de inclusão dos trabalhos pesquisados para compor esse estudo privilegiaram as pesquisas que abordaram em seus títulos os seguintes aspectos: atendimento educacional especializado; deficiência intelectual; Ensino Fundamental; e práticas pedagógicas as quais estivessem voltadas para a atuação do professor especializado na SRM. Essas pesquisas datavam entre 2014 e 2018.

Dessa forma, foram selecionadas, na base de dados da CAPES, 46 dissertações e 01 tese. Dentre essas, foram escolhidos, para compor a revisão de literatura, 10 trabalhos que mais se aproximaram do tema da pesquisa, os quais apresentamos a seguir, em ordem cronológica crescente.

A primeira dissertação a passar por uma leitura cuidadosa foi a de Pertile (2014), que apresentou como objeto de estudo o AEE da SRM e o desenvolvimento das práticas docentes nesse espaço. A autora teve como objetivo compreender a proposta divulgada pelo MEC para o trabalho do docente do atendimento educacional especializado (AEE) nas SRM junto ao aluno com deficiência intelectual (DI). A pesquisa tratou-se de estudo documental e bibliográfico. Pertile (2014) constatou que, nas orientações estabelecidas pelo MEC, o trabalho docente junto aos alunos com DI está relacionado a uma concepção de aprendizagem e de ensino caracterizada pela ênfase nas atividades espontâneas em detrimento do direcionamento do professor. Salientou a supressão da atividade de ensino que não é mencionada nos documentos, destacando a gestão da aprendizagem, em que o professor se torna simplesmente o organizador de situações para que o aluno desenvolva sua aprendizagem livremente. Dessa forma, para a autora, esses argumentos determinam o ensino e a aprendizagem com base na concepção de desenvolvimento humano espontaneísta, sustentada num entendimento biológico, de acordo com o qual o próprio aluno regula seu desenvolvimento, e, assim, esvaziam-se as mediações essenciais ao processo de escolarização.

Ainda, segundo Pertile (2014), isso chama a atenção para as consequências desse referencial no trabalho docente junto ao aluno com DI, pois, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, está no conhecimento um relevante meio de compensação social para esse aluno,

sendo esse conhecimento o impulsionador do desenvolvimento das capacidades cognitivas rumo à busca de vias alternativas para o desenvolvimento.

Nesse sentido, para autora, as orientações para o trabalho docente na SRM ajustam-se com as políticas inclusivas com os fins de formação para o trabalho na atual forma de organização das forças produtivas, sendo que, dessa forma, não há comprometimento com o trabalho pedagógico que seja condizente com as necessidades educacionais das pessoas com deficiência intelectual, ou seja, uma educação que vise à emancipação humana. Por fim, a autora considerou que o AEE constituído com base na sociedade capitalista, reflete a realidade determinada por essa sociedade cujas contradições necessitam ser vistas, pois, apesar de a pesquisa não ter como objetivo pensar o trabalho docente na SRM para além das proposições oficiais, isso se fez necessário, já que o trabalho desse docente pode ser uma forma de emancipação dos sujeitos com deficiência intelectual.

Já o estudo de Bernardes (2014) apresentou como objeto de estudo o trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado, na Rede Municipal de Ensino de Joinville, dando vozes às professoras que atuam nesse serviço. A autora teve como objetivo central conhecer o trabalho docente do AEE a partir das vozes de professoras especializadas. O estudo tratou-se de uma abordagem qualitativa e evidenciou que 71% das participantes da pesquisa já tinham experiência como docentes há cerca de seis anos na rede de ensino, embora 88% atuassem recentemente no AEE, o que denotava que estavam reconhecendo o trabalho a ser realizado.

Outro ponto observado pela autora foi que todas as docentes tinham uma carga horária integral, correspondente a 40 horas semanais o que possibilitava um diálogo entre o professor da sala de aula comum e do AEE por estarem no mesmo período na escola. Isso indicou um fator positivo para a interlocução entre os profissionais da escola, porém existiam outras condições para promover um trabalho com formato isolado como: a organização das escolas-polos; números elevados de escolas e estudantes na responsabilidade de uma professora do AEE. Para Bernardes (2014) mais um ponto relevante foi o fato de as professoras do AEE conhecerem sobre sua função, articulando os objetivos desse atendimento com a escolarização, o que caracterizou esse serviço complementar/suplementar para aprendizagem do aluno, afastando-se do modelo de atendimento clínico, como historicamente organizou-se.

A formação para o trabalho no AEE, segundo a autora, também foi apontada como uma necessidade e uma preocupação para o saber fazer desses docentes. Concluiu que, por se tratar de um serviço tão recente para atender os alunos da Educação Especial, supõe-se que muitas ações fazem parte da construção desse serviço e que as vozes das professoras atuantes no AEE comprovaram a complexidade desse atendimento.

A pesquisa de Mota (2015) se refere às professoras de Atendimento Educacional Especializado e suas experiências com alunos com deficiência intelectual (DI), tendo como propostas metodológicas a pesquisa bibliográfica, a observação e a entrevista centrada na pessoa. Para a autora, “O ser humano por natureza é um ser de relação” (MOTA, 2015, p. 17), ou seja, a relação social é própria do sujeito e é demonstrada a partir da socialização de suas experiências individuais e coletivas vivenciadas diariamente. Essa experiência, para a autora, é compreendida como “prática”, “habitus”, “corpo”, que se converte na própria aprendizagem desenvolvida na relação com o outro. Acrescenta que o conceito de deficiência intelectual é bastante amplo e com várias definições as quais mudam de acordo com as teorias médicas, psicológicas e pedagógicas, porém, na contemporaneidade, de acordo com a Associação Americana de Deficiência Intelectual<sup>1</sup>(AAIDD), esse conceito está relacionado às barreiras que caracterizam as pessoas como deficiência intelectual – de causas orgânicas ou não – e que apontam limitações em pelo menos duas áreas de adaptação social.

O mesmo estudo mostrou, ainda, que compreender o conceito de deficiência intelectual, conhecer a história de vida das pessoas com essa deficiência e observar a atuação do professor especializado no Atendimento Educacional Especializado constituem experiências que contribuem para construção da prática pedagógica desses docentes.

Antunes (2015) apresentou, como objeto de estudo, o Atendimento Educacional Especializado, objetivando compreender as contribuições desse atendimento no processo de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados na rede de ensino regular. Para a realização do estudo, a autora optou por uma pesquisa de cunho documental e bibliográfico, de natureza qualitativa. A partir dessa análise documental, foi observado que, desde a Constituição Federal de 1988, existia a terminologia (AEE), mas que essa se tornou relevante nos anos 1990 e foi colocada em prática no ano 2008. Para a autora, no que se refere à Constituição Federal/88, o AEE era visto como um direito de o aluno frequentar a escola e, nos documentos oficiais, era visto como um serviço suplementar e complementar ao ensino regular. Na análise desses documentos oficiais, os quais compuseram o estudo, ficou evidente que estão inseridos numa complexa relação entre as proposições políticas, anunciadas pela legislação, e a realidade que se apresenta nas escolas. Além disso, nem sempre os dispositivos de leis e documentos garantem o que se espera de fato na prática, entretanto tais documentos são necessários para se efetivar a política de inclusão.

---

<sup>1</sup>Anteriormente, era denominada American Association ou Mental Retardation (AAMR). Para aprofundamento definição da deficiência intelectual, segundo a AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AAIDD), ver Leijoto e Kassir (2017).

Ainda segundo Antunes (2015), sobre as contribuições dos professores e do trabalho no AEE, a consolidação da aprendizagem acontece timidamente, fazendo-se necessárias ações mais efetivas, já que a frequência dos alunos que precisam desse atendimento é uma condição para o seu processo de escolarização. Outro aspecto de reflexão para Antunes (2015) diz respeito às perspectivas teóricas que subsidiam os documentos, os quais regulamentam as ações do AEE ponto de concordância com o estudo de Pertile (2014). Para as autoras, os documentos orientadores não trazem uma discussão que considere o desenvolvimento humano ou uma preocupação com a apropriação dos conhecimentos científicos por parte dos alunos AEE.

Por fim, Antunes (2015), com relação às contribuições do AEE para os alunos que necessitam desse serviço, encontram-se relacionadas com a sociedade vigente e como a escola tem se organizado historicamente para atender esse sistema. Ainda segundo a autora, o AEE, desde o início de sua implantação, caracterizou-se como uma medida para dar conta do processo de aprendizado daquele aluno que não apresenta sucesso escolar, todavia, para que esse aprendizado aconteça, o atendimento deve partir de uma perspectiva diferenciada para cada um dos que necessitam de um trabalho pedagógico, atendendo suas limitações e considerando suas reais condições, independente da deficiência.

Mariussi (2016), no seu trabalho de pesquisa, teve como objeto de estudo a inclusão de pessoas com deficiência intelectual<sup>2</sup>. Os objetivos eram: apresentar as Políticas Educacionais Nacionais de Inclusão e seus desdobramentos em relação à Deficiência Intelectual na Educação Básica; verificar as ações implementadas nas escolas para atender aos alunos com deficiência intelectual em turmas regulares; identificar as concepções de professores sobre deficiência intelectual e a sua inclusão na Educação Básica. A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa. Para a autora, a atual legislação apresenta avanços para a efetivação de uma educação inclusiva que contemple a todos os cidadãos, possibilitando o direito ao acesso e à permanência na escola, mas ressalta que a “inclusão não é algo acabado, é um processo em desenvolvimento” (MARIUSSI, 2016, p. 50). A inclusão, para a autora, ainda requer um empenho maior de todos os envolvidos nesse processo e, no caso específico da inclusão do aluno com deficiência intelectual, continua sendo extremamente desafiadora porque existem diferentes conceitos para identificá-los.

Ainda para Mariussi (2016), os direitos de inclusão do aluno com deficiência intelectual ainda vêm sendo respeitado parcialmente, porque eles estão na escola, mas ela não está preparada para as particularidades e desafios que lhe são colocados, existindo, portanto, uma

---

<sup>2</sup> Em 2004, ocorreu a substituição do termo deficiência mental por deficiência intelectual, uma ação conjunta entre a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a organização Pan-Americana de saúde sobre a Deficiência Intelectual.

distância entre a legislação e a realidade escolar. Ainda segundo o mesmo estudo, a inclusão é um processo que solicita tempo e comprometimento de todos. Ademais, para a inclusão do aluno com deficiência intelectual o desafio é ainda maior, pois os professores não acreditam em seu potencial de aprendizado por causa de seu déficit intelectual, achando-os incapazes de aprendizagens que requerem esforços cognitivos.

Um ponto que nos chamou atenção no estudo de Mariussi (2016) foi que, a respeito das atividades desenvolvidas no AEE, pouco foi informado, bem como o acompanhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas. Mesmo que o AEE seja relevante no processo de inclusão, as experiências verificadas nesse estudo são elementares e precárias, sendo necessário uma organização desse serviço de apoio e o envolvimento e comprometimento da escola, da família e toda sociedade. Dessa forma, para a autora, o estudo mostrou que é complexa a inclusão dos alunos com deficiência intelectual nas escolas de ensino regular, principalmente no que tange ao ensino e à aprendizagem, e que somente conhecer as políticas não é o suficiente, são necessários debates com relação à inclusão desses alunos, principalmente porque quase a metade da população escolar com deficiência já está incluída, segundo sua pesquisa.

Ferreira (2016) apontou, como objeto de seu estudo, a formação e as práticas pedagógicas do professor especializado que atua na sala de recursos multifuncionais. O objetivo geral do estudo foi investigar a formação e as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores do Programa Integra-Ativa, da rede municipal de ensino de Taubaté/SP. A pesquisa da autora teve uma abordagem qualitativa. No que diz respeito à formação dos professores especializados, de acordo com falas das participantes, ficou evidenciada, no estudo, a necessidade de uma formação continuada em serviço, voltada para o desempenho de suas funções no AEE. Observou-se também que as formações oferecidas pelo programa são reuniões ou palestras efetuadas por profissionais especializados da área médica, evidenciando a submissão do pedagógico ao campo médico/terapêutico.

No que tange à prática pedagógica, a autora esclareceu que, segundo as narrativas de algumas docentes investigadas, o conhecimento teórico, recebido na formação, não está relacionado à prática da sala de aula. Desse modo, para a autora: “dentre os saberes apresentados pelas professoras o que mais se sobressaiu foi o saber proveniente das suas experiências” (FERREIRA, 2016, p.161), não acontecendo, assim, uma articulação entre a teoria, conhecimento pedagógico e experiência. Tal relação é importante no aprimoramento das práticas pedagógicas para o ensino e aprendizagem dos alunos e poderia ressaltar a relevância de estudos voltados para uma abordagem da prática pedagógica.

Outro ponto que a autora apresentou em sua pesquisa foram as inúmeras atribuições das professoras especializadas no exercício de seu trabalho, mostrando que essas atribuições não se limitavam exclusivamente a atender ao aluno no AEE; somavam-se ao cumprimento de horário técnico, apoio a família e ao professor, entre outros. Para Ferreira (2016), ficou evidenciado que o trabalho na sala de recursos multifuncionais voltou-se para a produção de recursos e jogos pedagógicos, mas tais materiais não eram feitos para atender às dificuldades do aluno, já que, como disse a autora não havia “uma clara articulação das atividades desenvolvidas com as necessidades educativas especiais relacionadas ao currículo.” (FERREIRA, 2016, p. 160).

Especificamente, Milanesi (2017) abordou, como objeto de estudo, o trabalho pedagógico dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais junto ao aluno com deficiência intelectual, buscando descrever e analisar as práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado para os alunos com deficiência intelectual. Além disso, investigou estratégias para promover formação para professores de alunos com deficiência. Esse estudo teve uma abordagem qualitativa, baseando-se em metodologia de pesquisa-ação, e teve como participantes professoras de vários estados brasileiros. Para a autora, a possibilidade de escolarização dos alunos com deficiência intelectual nas escolas regulares e no AEE, realizado na sala de recursos multifuncionais “é considerada para muitos uma novidade e um grande desafio a ser superado” (MILANESI, 2017, p. 282).

A mesma autora iniciou seu estudo discutindo o conceito<sup>3</sup> de deficiência intelectual, verificando variações na nomenclatura, o que demonstrou uma condição complexa. Segundo a pesquisadora, ao analisar os documentos oficiais e as orientações do MEC, foram localizadas duas publicações, elaboradas por profissionais da Universidade Federal do Ceará, cujas informações diziam sobre o que o AEE poderia proporcionar ao aluno com deficiência intelectual. Todavia, essas publicações não orientavam as ações pedagógicas e não priorizavam um trabalho conjunto com o ensino comum, enfatizando os conteúdos acadêmicos que não deveriam ser prioridades no AEE.

Milanesi (2017), em seu estudo, evidenciou também que os objetivos de ensino no AEE para o aluno com deficiência intelectual. De acordo com as narrativas das professoras participantes da pesquisa, esses objetivos estavam relacionados aos conteúdos e às habilidades com a finalidade de remediar o déficit intelectual, o que fazia parecer que estavam de acordo com as orientações oficiais. Quanto ao que ensinar para os alunos com deficiência intelectual, de modo geral, os conteúdos/habilidades voltaram-se mais para a ordem pessoal dos alunos,

---

<sup>3</sup> Conceito deficiência intelectual para Caiado, Baptista e Jesus (2017).

apresentando-se em sentido oposto às habilidades acadêmicas. Para a autora, faltam indicações mais diretivas sobre o ensino dos alunos com deficiência intelectual.

A mesma autora, diante dos assuntos tratados em sua pesquisa, mostrou que as questões, as quais transcorreram durante o AEE dos alunos com deficiência intelectual, não se voltavam especificamente para o atendimento. Concluiu que o contexto, vivido pelos profissionais que atuam no AEE com alunos com deficiência intelectual, bem como pelos demais profissionais da escola, familiares e pelas próprias pessoas com deficiência intelectual, configurou-se em um cenário complexo, sendo necessário refletir acerca da formação voltada especificamente para orientar as práticas pedagógicas desses profissionais, visando a um atendimento de qualidade.

Garcia (2017) pesquisou as práticas de atuação docente do Atendimento Educacional Especializado e a caracterização desse serviço. A autora evidenciou em sua pesquisa um ponto de concordância com Ferreira (2016): os professores especializados focam suas ações de trabalho na deficiência ou nas dificuldades das crianças, dando ênfase ao diagnóstico médico como dominante para elaborar suas atividades pedagógicas.

Outro ponto que Garcia (2017) considerou importante foi a reflexão sobre o real papel do professor do atendimento educacional especializado em virtude da amplitude de suas atribuições como: “identificar”, “elaborar”, “produzir” e “organizar” serviços e recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades dos alunos, entre outras, conforme referência a Resolução 04/2009 CNE-CEB. Por isso, também é tão fundamental refletir sobre a atuação desses profissionais que, em meio a tantas funções, buscam construir sua identidade profissional.

Melo (2018) definiu como objeto de pesquisa as concepções dos professores do AEE sobre deficiência e a deficiência intelectual e a mediação docente no processo de ensino-aprendizagem do AEE com os indivíduos em situação de deficiência intelectual (ISDI). O objetivo geral foi analisar as concepções de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) acerca da deficiência e da deficiência intelectual e suas implicações para a mediação pedagógica em contexto de ensino-aprendizagem do AEE, constituindo-se uma pesquisa de campo com uma abordagem qualitativa. Para a pesquisadora, encontrou-se, entre os docentes, uma mistura de crenças sobre a deficiência, com forte ausência de conhecimento aprofundado sobre o assunto e a utilização com frequência o senso comum para ancorar o saber fazer, o que não contribui para um desenvolvimento positivo no ensino. Defendeu também que, sob o prisma da construção social, foi observada pequena incidência no real entendimento da deficiência intelectual, o que interfere diretamente na mediação, podendo ser uma mediação “evasiva e coercitiva” (MELO, 2018, p.217) ligadas à pedagogia da negação e da inventividade;

além de revelar uma prática docente no desenvolvimento real, com atividades pouco desafiadoras e sem apoio adequado. Dessa forma, para Melo (2018), os saberes construídos em sua pesquisa discorrem das concepções dos docentes, mostrando: os tipos de mediação que incidem sobre a subjetividade dos ISDI; as relações entre perspectiva da privação cultural e construção social, bem como a prática docente, sendo que essas relações pedagógicas devem estar em oposição aos valores de normalidade e produtividade, pautando-se pelo pertencimento e reposicionamento dos sujeitos.

Faustino (2018) apontou, como objeto de estudo em sua pesquisa, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), definindo, como objetivo geral, compreender se esse tipo de atendimento contribui para a garantia do direito à educação aos alunos que são público-alvo da Educação Especial. A metodologia utilizada em seu estudo foi de caráter qualitativo. Para o autor, a educação é um direito fundamental para todos, incluindo as pessoas com deficiência, conforme previsto no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, atrelado a outras garantias fundamentais para uma vida digna para os seus cidadãos, como o direito à saúde, à segurança, ao trabalho e à alimentação. Segundo Faustino (2018), a legislação brasileira garante o acesso e a permanência na escola comum, mas o direito vai além da frequência na instituição escolar, ele decorre, na verdade, da permanência dessas pessoas na escola. O autor explica que o tema dos direitos fundamentais dos alunos com deficiência foi ocupando, aos poucos, um espaço na educação através da fonte legislativa, que percorre os tratados internacionais; os movimentos sociais; a própria Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN e as resoluções publicadas pelos órgãos competentes.

Faustino (2018) vem rememorar também que esse direito à educação para as pessoas com deficiência e o seu acesso à escola comum não ocorreu logo. Primeiramente, esses alunos foram colocados em espaço de segregação, sendo excluídos da oportunidade de participar dos processos educacionais comuns aos outros sujeitos. Tal como Mariussi (2016) e Mota (2015), esse autor considera importante refletir e conhecer a terminologia empregada para se referir à pessoa com deficiência, por se tratar de termos que estão encharcados de preconceito e exclusão social, ao longo da história.

Faustino (2018) afirmou, ainda, que a atual legislação garante o AEE com a função de complementar ou suplementar a formação do aluno, oferecendo serviços e estratégias para a eliminação de barreiras que impedem a participação na sociedade e o desenvolvimento de sua aprendizagem. Explicou também, em seu estudo, que o AEE é previsto em diversas legislações e que, em alguns casos, há má redação e interpretação desses dispositivos legais.

Por fim, o autor constatou que o AEE, oferecido na escola pesquisada para alunos com deficiências, professores, funcionários e familiares, é de um serviço que transmite segurança nas ações, porém ele percebeu que os professores necessitavam de alguém para socializar suas “experiências, conquistas, angústias e frustrações sobre a atividade laborativa, além ter alguém solícito e disponível para tratar de assuntos de ordem pedagógica” (FAUSTINO, 2018, p. 108). Constatou, ainda, que os participantes da pesquisa consideraram sua atuação uma atividade complexa e difícil, mas isso não comprometia o seu desempenho profissional, pois eram questões de ordem administrativa dos setores públicos. Para o autor, diante dos estudos construídos, foi possível considerar a contribuição do Atendimento Educacional Especializado para as pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular, enfatizando também que a legislação tem um papel fundamental para a garantia do direito educacional dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Dando continuidade ao levantamento bibliográfico de nosso estudo, na base de dados do SCIELO, a busca foi realizada com os mesmos descritores: Atendimento Educacional Especializado (AEE); deficiência intelectual (DI) e práticas pedagógicas, mas, ao realizamos uma busca inicial, nos deparamos com um quantitativo expressivo de artigos publicados nessa base de dados com os descritores citados. Foi necessário, então, usar filtros de busca para selecionar os artigos que se aproximassem do nosso objeto de estudo. A esses descritores, acrescentamos o tipo de documento (artigo) a ser pesquisado; os anos de publicação que corresponderam ao período de 2014 a 2018, idioma (português) e pesquisa publicadas no Brasil. Para o descritor AEE, foram encontrados 62 artigos; já para o descritor DI, 271 e para o descritor práticas pedagógicas 794 pesquisas. A partir dos descritores supracitados, dos filtros de busca e o deleite nos títulos, chegamos, assim, aos resultados demonstrados abaixo na tabela 2:

Tabela 2: Base de dados da SCIELO

Descritores	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Total	Total
	2014	2015	2016	2017	2018	Selecionado	Escolhido
<b>AEE</b>	05	05	04	08	05	27	03
<b>DI</b>	09	10	11	10	09	49	01
<b>Práticas Pedagógicas</b>	06	11	05	05	07	34	0

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Sobre os artigos pesquisados na base da SCIELO, considerando os anos de 2014 a 2018 e utilizando os descritores acima citados, apresentamos os seguintes resultados. Após a leitura dos títulos de várias pesquisas já foi sendo possível verificar que algumas não estavam diretamente relacionadas à presente pesquisa por se tratar de artigos que abordavam o AEE, mas especificamente estavam relacionados à formação continuada, tecnologia assistiva, educação de surdos, currículo, arte, atendimento adaptado em esportes, tecnologia assistiva voltada para o aluno com paralisia cerebral no AEE, entre outros temas os quais não correspondiam diretamente ao assunto dessa pesquisa. Assim, restaram 62 artigos cuja temática, de alguma forma, coadunava-se com nosso estudo; desses foram 27 selecionados, dos quais 04 artigos foram incluídos em nosso estudo, pois vincularam-se diretamente ao tema que aqui propomos.

Com o descritor deficiência intelectual (DI), foi encontrado um total de 271 artigos, no período de 2014 a 2018. A partir da leitura dos títulos, também já foram sendo elaborados os critérios de inclusão e/ou exclusão dos artigos. Verificou que, mesmo trazendo o descritor DI em evidência nos títulos, esses trabalhos estavam relacionados a pesquisas as quais abordavam assuntos como: alunos com autismo e deficiência intelectual; o olhar social em escolas do campo sobre a deficiência intelectual; qualidade de vida de cuidadores de pessoas com deficiência intelectual; deficiência intelectual e/ou múltipla; impacto da DI e qualidade de vida familiar; políticas públicas de saúde para as pessoas com deficiência intelectual no Brasil; deficiência intelectual e saúde mental na práticas de esportes para pessoas com DI, entre outros. Dessa forma, selecionamos 49 artigos, dos quais foi escolhido 01 para compor esse trabalho.

Utilizando o descritor práticas pedagógicas, localizamos um total de 794 artigos, porém, nos anos de 2014 a 2018, foram encontrados 451 trabalhos. Os artigos localizados passaram pela leitura dos títulos iniciando-se, assim, os critérios de exclusão e/ou inclusão dos trabalhos pesquisados. De acordo com a leitura dos títulos, o critério adotado foi excluir os artigos com o descritor práticas pedagógicas relacionadas à: formação docente e tecnologia; formação para os educadores atuantes em projetos socioeducativos; criatividade e práticas pedagógicas no curso de pós-graduação; práticas pedagógicas de saúde na escola; práticas pedagógicas Educação à Distância no Ensino Superior; práticas pedagógicas e terapêuticas; práticas pedagógicas na educação de surdos; práticas pedagógicas na Educação Básica, cultura, estética e histórias africanas; práticas do professor da classe regular com aluno com DI, entre outros. Sendo assim, com o descritor práticas pedagógicas, nas produções dos anos de 2014 a 2018, foram selecionados 34 trabalhos que apresentaram em seus temas ou resumos o descritor práticas pedagógicas, porém, mesmo com algumas temáticas semelhantes às de nosso estudo,

optou-se em não incluir nenhum desses artigos, pois, mesmo que o assunto envolvesse as práticas pedagógicas, não estavam relacionadas unicamente as práticas do professor que atua no AEE nas salas de recursos multifuncionais junto ao aluno com deficiência intelectual, definidos como objetos do presente estudo.

No que se refere ao AEE, nossa pesquisa mostrou que os autores Calheiros e Fumes (2014) estudaram a política de Educação Especial e a Implementação da política do Atendimento Educacional Especializado, objetivando analisar aspectos históricos e peculiares da Educação Especial em Maceió/AL, bem como o atual processo de implementação da política do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de uma cidade, lócus de pesquisa, considerando algumas condições geográficas, políticas, econômicas, sociais e educacionais.

A pesquisa foi qualitativa, com análise documental de estudos que abordaram a temática da Educação Especial e do AEE no município pesquisado. Os resultados sinalizaram que o comprometimento dos gestores municipais com a Educação Especial é recente no município. Os autores observaram que as ações propostas acompanharam as discussões nacionais e internacionais. Na análise realizada, verificou-se que o atendimento para a pessoa com deficiência ocorreu primeiramente na capital do estado, palco das ações políticas e, no ano de 1958, foi ofertada a escolarização para o aluno com deficiência intelectual.

Esse levantamento bibliográfico desse estudo mostrou que a rede de ensino de Maceió, até 1994, concentrava suas atuações em torno de uma política de integração e, a partir de 1996, com o movimento internacional e nacional para a educação inclusiva defendendo a participação de todos em uma única escola, independente das diferenças, começaram-se a mudar as orientações municipais para o atendimento do aluno com deficiência. Desde o ano de 2005, passou-se a seguir a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e as ações voltaram-se para a oferta de AEE em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Ainda segundo os autores, atualmente a política educação que vem sendo prioridade para o departamento de Educação Especial (DEE) é a política do AEE, sendo oferecido prioritariamente na SRM. Ainda sobre o AEE, Calheiros e Fumes (2014) ponderaram as precárias estruturas arquitetônicas dos espaços escolares da rede de ensino pesquisada e a escassez de profissionais habilitados para o exercício da função, o que influenciou na organização e funcionamento das SRM. Os autores concluíram que era necessária a adoção de políticas/ações as quais promovessem principalmente a formação de profissional especializado para o AEE, a melhoria nas condições de infraestrutura do espaço escolar, bem como o

fortalecimento do sistema municipal de educação que sofre há muito tempo com o descaso de más administrações públicas.

Fantacini e Dias (2015) escolheram, como objeto de estudo, o Atendimento Educacional Especializado e o aluno com deficiência intelectual (DI). Tinham como objetivo geral conhecer e refletir sobre a organização da educação inclusiva para o atendimento do aluno com deficiência intelectual nos diferentes espaços educacionais na rede municipal, de uma cidade de pequeno porte do interior paulista. Em linhas gerais, buscaram conhecer a percepção de professores especializados sobre as condições de ensino organizadas para os alunos com deficiência intelectual nas escolas comuns. Adotaram, como metodologia, a pesquisa qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas com os professores AEE. Os resultados da pesquisa apontaram, segundo as falas dos professores que fizeram parte do estudo, que a educação inclusiva do aluno com DI deveria ocorrer nos vários espaços educacionais, seja na classe comum e/ou sala de recursos multifuncionais com o AEE. Mostraram, ainda, que as professoras pesquisadas seguiam as legislações brasileiras para organização e funcionamento do atendimento.

Com relação à aprendizagem do aluno com DI, destacaram a importância da construção e manutenção de redes de apoio e/ou redes de colaboração. Quanto ao rendimento escolar desses alunos, essa questão levou as professoras a refletirem sobre o seu próprio trabalho. Para as autoras, sobre esse assunto, seria necessária uma cultura escolar com registro mais sistemático, com acompanhamento e avaliação do desenvolvimento/desempenho desvinculadas das avaliações já existentes. A respeito do apoio da gestão escolar, apontaram algumas limitações para responder a essa questão, porém foi consenso o apoio da equipe gestora nesse espaço pesquisado, ainda que seja necessário retomar essa questão para discutir a responsabilidade do gestor escolar nos contextos educacionais inclusivos.

Sobre a convivência entre alunos, levantaram-se dois aspectos fundamentais para o sucesso da inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular: a participação da família e a aceitação das diferenças. Para as autoras, os resultados da pesquisa apontaram para a relevância da Secretaria Municipal de Educação, do município estudado, mostrando que seria necessário investir na formação continuada dos professores, com foco nas adaptações curriculares e no ensino colaborativo a fim de efetivar as práticas inclusivas.

Braun e Nunes (2015) trouxeram, como objeto de estudo, a formação de conceitos de um aluno com deficiência intelectual. Tiveram como objetivo investigar a elaboração dos processos de ensino e aprendizagem e a formação de conceitos por esse aluno especificamente.

Para tal, realizaram uma metodologia de pesquisa-ação colaborativa entre a professora da sala de aula comum e da professora da sala de recurso.

Nos resultados e discussão do estudo, as autoras apresentaram dois episódios de sua pesquisa que estavam relacionados a duas áreas de conhecimento – Ciências e Linguagem –, vivenciados na sala de recursos e a um desafio com multiplicação na sala de aula regular. As autoras observaram que, tanto no primeiro episódio (Ciências e Linguagem) quanto no segundo, o aluno apoiava suas experiências na mediação do outro, bem como no uso de recursos (cartas, cartazes expostos na sala) que o ajudavam a estruturar o seu pensamento, revendo, lembrando e retomando o sentido e o contexto da informação, o que revela que a intervenção é um momento intenso de mediação, o qual possibilita ao aluno ampliar sua estrutura de pensamento. Para Braun e Nunes (2015) a constância, intensidade, o tempo necessário para a mediação e o apoio para aprendizagem do aluno com DI irão depender da especificidade de cada um.

Em suma, segundo as autoras, o aluno Ian fez uso de memória, atenção, análise e síntese valendo-se de ideias apresentadas nas informações que lhe foram disponibilizadas, dos recursos fornecidos e da mediação do outro, que, por sua vez, o impulsionou a refletir sobre o que externava como resposta. Dessa forma, concluíram que o trabalho colaborativo entre as professoras se apresentou como condição essencial para o ensino e aprendizagem do aluno.

Portanto, para que a política de inclusão para os alunos com deficiência intelectual (DI) se efetive, é necessário que todos os envolvidos nesse processo – professores da sala comum e sala de recurso, gestores, coordenadores pedagógicos, família, alunos e toda sociedade – compreendam as especificidades que envolvem esse trabalho. É fundamental, portanto, possibilitar a construção de redes de apoio para que se possa refletir e discutir sobre a aprendizagem desses alunos a partir da adaptação do currículo. Outrossim, é decisivo oferecer formação continuada na perspectiva da educação inclusiva para professores da sala comum e professores especializados. Tudo isso permitirá a construção de novas práticas pedagógicas que possibilitem um espaço escolar de inclusão para todos.

Junior e Lacerda (2018) apresentaram, como objeto de estudo, a concepção dos professores do AEE diante do processo de desenvolvimento e aplicação de recursos de tecnologias assistivas junto aos alunos que frequentam a sala de recursos multifuncionais. Destacaram os avanços da política educacional na perspectiva da educação inclusiva envolvendo o currículo, a acessibilidade, as tecnologias, a sala de recursos multifuncionais (SRM), o plano de atendimento individualizado (PAI) e a formação continuada para professores e gestores, entre outras ações.

Os autores enfatizaram também as tecnologias assistivas (TA) como um recurso necessário na SRM, porém reconheceram que, muitas vezes, os professores do atendimento precisam adaptar ou confeccionar outros recursos para melhor atender seus alunos. O estudo dos autores demonstrou que a ação do professor durante o Atendimento Educacional Especializado requer o uso de vários recursos pedagógicos, inclusive das tecnologias. Também evidenciou o trabalho colaborativo entre os docentes e toda equipe escolar como um meio para garantir a aprendizagem dos alunos, os quais são atendidos na sala de recursos multifuncionais.

No portal de dados OASISBR, com o descritor Atendimento Educacional Especializado (AEE), foi encontrado um total de 1.519 produções; já com o descritor deficiência intelectual (DI), localizou-se 1.896 trabalhos e com o descritor prática pedagógica, 50310 pesquisas. Para uma busca mais específica, usamos o refinamento: tipo de documento, anos de 2014 a 2018 e uso dos descritores. Desse refinamento, foram encontrados, 171 artigos com o descritor AEE; com DI, localizamos 257 estudos e com o descritor práticas pedagógicas, 4960. Após leitura dos títulos, chegamos aos resultados de seleção dos artigos, como mostra a tabela 3.

Tabela 3: Base de Dados OASISBR

Descritores	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Total	Total
	2014	2015	2016	2017	2018	Selecionado	Escolhido
<b>AEE</b>	01	02	03	05	02	13	03
<b>DI</b>	04	06	07	08	05	30	01
<b>Práticas Pedagógicas</b>	05	12	01	02	01	21	01

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Na base de dados OASSISBR, foram selecionados 64 artigos, dos quais foram escolhidos, para compor a revisão de literatura de nossa pesquisa, 05 trabalhos, apresentados a seguir.

Lima (2014) em sua pesquisa, teve, como objeto de estudo, a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual. O trabalho objetivou abordar essa deficiência na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. A metodologia utilizada no estudo foi a bibliográfica tendo como principais autores Vygotski (1997) e Padilha (2014). A autora focalizou seus estudos na mudança da nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual, inclusão escolar/exclusão, na Teoria Histórico-Cultural e a inclusão desses na perspectiva Histórico-Cultural. Suas reflexões mostraram que a mudança da nomenclatura não é suficiente para superar a inferioridade e o estigma associado à deficiência intelectual (DI) e que a mudança só ocorreria a partir do olhar modificado da sociedade a respeito desse assunto, buscando a

superação do sentimento de menos valia, só assim, os preconceitos e os estigmas seriam amenizados. Concernente à escola, a mudança de nomenclatura também não assegura qualidade no atendimento educacional aos alunos com DI, então, segundo a autora, para que a mudança de nomenclatura demonstrasse eficiência, seriam necessárias mudanças estruturais, políticas, sociais e educacionais nas escolas que preconizassem a educação do aluno com DI.

Ainda segundo Lima (2014), a respeito do tema inclusão, a autora solicita que essa discussão seja feita a partir de uma reflexão sobre a exclusão, observando, então, que a exclusão faz parte de um modelo de sociedade capitalista que reproduz um padrão burguês de normalidade ao empreendedor e defende a valorização da ascensão social e dos méritos individuais para que a pessoa seja aceita. Assim, a exclusão explica-se também no modelo de sociedade capitalista por se manter baseada na exploração do trabalho humano. Para a autora, a manutenção desse modelo de sociedade é incapaz de construir igualdades, pois uma classe social (extrema riqueza e enorme pobreza) atravessa a outra o que favorece a desigualdade. Nesse cenário, a escola, de certa forma, também reproduz essa sociedade capitalista quando ela quer ter apenas o aluno condizente com a eficiência (hábil, competitivo, proativo, resiliente etc.) que esse modelo preconiza.

Desse modo, para Lima (2014), embora a inclusão escolar esteja nas leis, encontram-se dificuldades para sua efetivação, pois muitas escolas não priorizam a Educação Especial em seu projeto pedagógico, tampouco a formação do professor, o suporte humano e o material para um trabalho pedagógico de qualidade com esse público. Para a autora, a inclusão do aluno com deficiência na escola destaca-se, portanto, numa perspectiva de não segregação com um aporte teórico da Teoria Histórico-Cultural. Afirma também que Vygotski (1997), no livro *Fundamentos de Defectologia*, argumentou a respeito do desenvolvimento psicossocial das crianças com deficiência quando lhes é imposta a segregação social, defendendo que, somente em grupos heterogêneos, as crianças com deficiências conseguem constituir de modo positivo as estruturas do pensamento e da linguagem. Esse postulado acaba por tornar-se uma crítica à Educação Especial e à sua proposta pedagógica, pois o maior prejuízo concernente à segregação está na homogeneização dos perfis, como acontece na escola especial.

Ainda segundo Lima (2014), Vygotski entende que a educação deve ser tanto para a pessoa com deficiência, quanto para as pessoas sem deficiência. Assim, a educação expressa-se em incluir a pessoa com deficiência em um determinado meio social e proporcionar a compensação de sua necessidade e especificidades. Para tanto, todos os envolvidos nessa educação devem ter a consciência de que a superação das dificuldades da pessoa com

deficiência está na relação social plena e, não apenas no orgânico, como ensina a Teoria Histórico-Cultural, de L. S. Vygotski e seus colaboradores.

No que diz respeito à inclusão escolar da pessoa com deficiência intelectual, Lima (2014) continuou sua análise à luz dos estudos de Vygotski (mencionado anteriormente), mostrando que o desenvolvimento cultural acontece primeiramente no plano interpessoal e, logo após, no intrapessoal. Nesse sentido, para a autora, a inclusão do aluno com deficiência intelectual nos leva a refletir sobre a função essencial do professor na mediação das funções psicológicas desses alunos. Segundo a autora, de acordo com trabalhos de pesquisas, foi observado que algumas escolas partem do princípio de que os alunos com deficiência intelectual não são capazes de abstrair, assim, todo o ensino é baseado no concreto o que se configura numa pedagogia que impede o desenvolvimento e reforça a deficiência. Lima (2014) ressalta também que, de acordo com Vygotski, a organização didática da escola deve se adaptar ao aluno com DI, promovendo atividades pedagógicas que estimulem o pensamento abstrato, ou seja, as funções superiores que, segundo Vygotski, são as culturais.

Outro ponto importante para Lima (2014) na perspectiva histórico-cultural é a mediação que é fundamental para a educação dos alunos com deficiência intelectual, porém Padilha (2014) adverte de forma incisiva que não é qualquer mediação pedagógica que vai inferir positivamente no desenvolvimento, sendo necessário o planejamento de atividades didáticas as quais desenvolvam as funções psicológicas superiores de todos os alunos. Lima (2014) concluiu, em seus estudos, a importância do conhecimento acerca das funções superiores, bem como, das teorias pedagógicas que a embasam e a organização do currículo, os quais, segundo a prática escolar, são imprescindíveis para a inclusão do público-alvo da Educação Especial.

Melo (2014) em sua pesquisa apresentou, como objeto de estudo, o aluno com deficiência intelectual e a prática pedagógica na sala de recurso. A autora teve como objetivo analisar as possibilidades de acesso dos alunos (as) com deficiência intelectual ao currículo de ensino regular da Rede Municipal de Educação de São Luís/ MA. Para a realização do estudo, a autora adotou a pesquisa qualitativa. Apontou, como eixo central de seu estudo, a sala de recursos que, na conjuntura da educação inclusiva, constitui-se como apoio para acessibilidade curricular do aluno com deficiência intelectual.

Essa autora procurou apoiar sua pesquisa em estudiosos que estivessem vinculados a uma abordagem histórico-cultural. O intuito foi desvelar a ação pedagógica na sala de recursos, pretendendo à desmistificação de práticas escolares excludentes sob a “máscara” do não aprender, imposta aos (as) alunos (as) com deficiência intelectual (MELO, 2014, p. 189). Todavia, a autora não descartou a possibilidade de usar em sua pesquisa outros autores de

referência não vinculados à abordagem histórico-cultural. Segundo a autora, foi necessário o estudo da contextualização histórica da Educação Especial na rede do município pesquisado, bem com as reflexões sobre que fundamentos metodológicos, importantes para a mediação pedagógica na sala de recursos para os alunos com deficiência intelectual.

Por fim, segundo Melo (2014), mesmo considerando todas as especificidades de atendimento na sala de recursos para os alunos com deficiência intelectual e o acesso desse ao ensino regular, foi possível constatar que houve avanços no campo conceitual para o atendimento desses alunos. Entretanto, no que se refere à prática pedagógica na sala de recursos, para que esse aluno tenha acesso ao ensino regular na escola pesquisada, ainda há um distanciamento dessa sala, referente aos objetivos e fundamentos teóricos-metodológicos.

Antunes, Rossetto e Silva (2015) apresentaram como objeto de pesquisa o AEE e estudaram o processo de escolarização da pessoa com deficiência no ensino regular visando discutir os aspectos históricos e sociais relativos à educação de pessoas com deficiência. O objetivo era identificar a importância do Atendimento Educacional Especializado – AEE – como suporte para Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. O estudo das autoras foi cunho bibliográfico, documental pautando-se na legislação que institui as políticas de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva. As autoras buscaram resgatar os marcos de como a pessoa com deficiência foi tratada ao longo da história e o processo de escolarização até ao momento atual. Para Antunes, Rossetto e Silva (2015), nos últimos 20 anos, devido ao aumento de organizações dos segmentos marginalizados pelas práticas e concepções segregativas que se expandem, novas propostas educacionais surgem num parecer de educação inclusiva, apontando o AEE como suporte para atender aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Segundo Antunes, Rossetto e Silva (2015), a maioria dos alunos que apresentava alguma deficiência encontrava-se no ensino regular tendo como suporte o AEE e esse serviço se constitui como um importante recurso para escolarização e reconhecimentos desses alunos participantes de uma educação que atenda às suas necessidades. As autoras ressaltaram também a importância da função da escola que é ensinar, passar para as gerações o saber já adquirido e, por meio desse saber, possibilitar aos alunos, com e sem deficiência, autonomia e criticidade, despertando o desejo e a necessidade das transformações qualitativas na sociedade. Nesse sentido, mesmo com pouco material bibliográfico disponível referente ao tema escolhido, a pesquisa permitiu compreender que AEE se caracteriza como uma medida para dar conta do aprendizado do aluno que não apresenta sucesso na sua escolarização, mas que esse atendimento deva pautar-se numa perspectiva diferenciada para cada um dos alunos, os quais

precisam de um trabalho pedagógico, considerando suas limitações e condições, independente da deficiência.

Os autores Oliveira e Manzini (2016) definiram como objeto de estudo o encaminhamento dos alunos para o serviço de AEE. Esses autores apresentaram, segundo relatos da pessoa entrevistada, os seguintes motivos para o encaminhamento dos alunos para a SRM: o local prioritariamente para o Atendimento Educacional especializado (AEE); o encaminhamento do aluno feito pela professora da classe regular, por algumas instituições ou médicos; a solicitação dos pais do próprio aluno (por achar a SRM um lugar diferente e prazeroso para os estudos) e em caso de transferência (se o aluno já frequentasse o AEE em outra unidade escolar). Outro ponto investigado pelos autores foi identificação dos alunos que frequentavam o AEE/SRM, pois, segundo a legislação (BRASIL, 2011), esse atendimento é garantido aos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Os pesquisadores notaram que, na escola pesquisada, pela lista de chamada da sala, dos doze alunos matriculados, apenas cinco possuíam laudo médico e os sete restantes não tinham laudos. Para os autores, os alunos com dificuldades de aprendizagem são inseridos no AEE, mesmo que esse serviço possa não ser adequado às suas necessidades. Desse modo, entendem que se faz necessária uma discussão sobre a importância do laudo para os alunos, já que essa realidade, segundo os autores, não é uma característica só da escola pesquisada, mas de muitos municípios em todo o país, nos quais a situação dos alunos do AEE não condiz com as especificações da legislação.

Ainda segundo Oliveira e Manzini (2016), os alunos com dificuldades de aprendizagem não retiram a vaga dos alunos do PAEE, mas faz-se necessário pensar em políticas educacionais pensando nas especificidades de cada aluno, no direito e na qualidade do ensino. Por fim, para os autores, a identificação dos alunos para o AEE é um assunto que envolve a definição dos papéis dos profissionais envolvidos, como do professor da classe regular; a organização da SRM, que tem inúmeras atribuições; e identificação do papel da família, da escola e das instituições especializadas.

Santos (2018) estudou o Atendimento Educacional Especializado, adotado pela Secretaria de Educação de um município da Paraíba, tendo como objetivo fazer um diagnóstico da execução do programa, investigando a sua origem, os requisitos para implantação do programa, os seus beneficiários e os desafios encontrados para sua execução. Utilizou-se de uma metodologia de cunho descritivo e exploratório com base de análise qualitativa, a partir da observação *in loco*, sendo que, para esse estudo, o autor utilizou análise documental, da legislação e bibliográfica referente ao tema estudado. Como resultados da pesquisa, Santos

(2018) observou a existência de vários problemas na execução do AEE, além de vários desafios. A partir das observações, o autor evidenciou a falta de espaço físico adequado e acessibilidade; a falta do programa da zona rural bem como sua expansão na zona urbana; a falta de integração entre os docentes da escola e a falta de profissionais capacitados para atuar no AEE, o que acenou para a falta de gerenciamento administrativo eficaz para a execução do programa AEE.

Santos (2018) apontou também que, para tais questões, seria necessário que a Secretaria do município investigado, tendo como base os problemas diagnosticados na pesquisa, criasse um plano de ação e, com o gerenciamento administrativo, aos poucos, ir resolvendo essas questões. Dessa forma, a partir do diagnóstico levantado, o autor pontuou alguns aspectos para o plano de ação: reformas das escolas; expansão do programa para zona rural; contratação de profissionais especializados ou aperfeiçoamento para os que já estão no município; novas salas para contemplar primeiramente as localidades onde não existe o programa AEE, entre outros. Dessa forma, o município tornar-se-ia o responsável pela implementação das propostas, através da Secretaria de Educação, sendo que todas essas propostas deveriam ter como finalidade a melhoria e a expansão do AEE. Assim, gradativamente seriam sanados esses problemas de ordem administrativa e pedagógica.

Assim, ficou claro que a revisão da literatura encontrada sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) reafirma a importância de pesquisas acerca do assunto, pela amplitude que envolve esse atendimento, desde o conhecimento da legislação brasileira para implantação desse serviço; a organização e funcionamento do atendimento; formação dos profissionais; definição do público-alvo; recursos didáticos e pedagógicos; avaliação, planejamento educacional; orientação às famílias e aos professores da sala comum e o ensino do uso das tecnologias assistivas. Na próxima seção de nossa pesquisa, apresentamos aspectos legais que envolvem esse atendimento, visando à elucidação de aparato teórico importante para a compreensão dos questionamentos propostos em nosso estudo.

## **2.2 Momento histórico da Legislação Brasileira sobre o AEE**

Um fato importante para a educação nacional deve ser considerado nas definições que constam na Constituição Federativa do Brasil de 1988. Esse documento oficial traz, em seus artigos, assuntos específicos sobre a educação de modo geral e para a Educação Especial. No artigo 205, define-se que a educação é direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Já no artigo 206, inciso I, descrevem-se os princípios do ensino que é de: “igualdade de condições para o acesso e

permanência na escola”. O artigo 208 da Constituição Federal, por sua vez, esclarece, como dever do Estado, no inciso III, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Além desse documento norteador da educação brasileira, há, em âmbito internacional, a Declaração Mundial de Educação para Todos que foi elaborada no ano de 1990. Essa Declaração traz alguns princípios de compromisso com a educação, dentre os quais podemos citar a universalização da educação; plano de ação para o desenvolvimento satisfatório da aprendizagem e a tolerância com o diferente, entre outros. Anos depois, a Declaração de Salamanca (1994) definiu a educação para todos e recomendou a discussão sobre as causas de exclusão escolar, a partir de reflexão sobre as práticas educativas educacionais e a desigualdade social de diversos grupos. Segundo Mendes (2006) foi a partir da Declaração de Salamanca que as teorias e práticas inclusivas começaram a ser divulgadas no mundo e no Brasil. Foi nesse contexto que o princípio de inclusão passou a ser defendido, visando “efetivar a equiparação de oportunidades para todos, o direito à cidadania, o respeito, a aceitação e o reconhecimento político das diferenças”. (MENDES, 2006, p.395).

Essa visão igualitária, para Kassar (2011) não está devidamente consolidada na educação brasileira, pois nosso ensino foi concebido de maneira a separar os alunos, em normais, fortes e fracos, sendo assim, o atendimento dos alunos com deficiência foi construído separadamente dos outros alunos que, aparentemente, não apresentam características de alguma possível deficiência, separação essa que precisa de mudança. De toda forma, vê-se que, no movimento de uma educação para todos, incluindo-se aqui os alunos com deficiência, de acordo com os documentos legais citados, nas convenções e conferências nacionais e internacionais e nos movimentos da sociedade e das pessoas com deficiência, vai se tecendo o caminho por uma educação inclusiva.

Nesse cenário de políticas públicas capazes de garantir a educação para todos, está o Atendimento Educacional Especial (AEE), disposto no Decreto nº 7611, de novembro de 2011. No art. 3º, encontramos os objetivos do AEE:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, p. 3).

Antunes, Rossetto Silva (2015), partindo de uma análise documental desde a Constituição Federal de 1988, constataram que o termo AEE já estava presente na legislação, mas foi tomando relevância nos anos de 1990 e colocado em prática em 2008. Na Constituição Federal/88, esse modelo de atendimento era visto como o direito de o aluno frequentar a escola, o que foi se modificando com outros documentos oficiais<sup>4</sup>, os quais passaram a ver o serviço como complementar ou suplementar ao ensino regular.

Faustino (2018), também amparado por uma análise dos documentos legislativos<sup>5</sup>, explica o AEE e a sua função, revelando que se trata de um serviço ofertado ao aluno com deficiência, respeitando suas especificidades educacionais e objetivando auxiliar para rompimento de barreiras que os impeçam de participação nas ações escolares e no desenvolvimento de sua aprendizagem. Para o autor, a função complementar do AEE está em oferecer um trabalho diferenciado para o aluno que utiliza esse serviço, isto é, “implica em um trabalho diferente daquele executado no âmbito da sala de aula comum, [...], pois todo trabalho tem como base a particularidade do aluno e a sua necessidade específica, [...] (FAUSTINO, 2018, p. 44).

Segundo Oliveira (2016), as análises sobre o AEE são diversas, partindo de suas controvérsias e de suas definições. Para a autora, a própria terminologia ‘atendimento’ já remete a uma contradição, passando a ideia de procedimento clínico e/ou empresarial com o foco no sujeito e não nas condições ofertadas para sua aprendizagem. Por essa razão, defende que “[...] no interior das escolas deve-se evidenciar a ideia de suporte pedagógico e não de atendimento” (OLIVEIRA, 2016, p. 05). Esse posicionamento da autora sobre a terminologia se dá pelo sentido que a própria palavra carrega em seu conceito, focando no aluno e não nas ações pedagógicas. Outra questão, que reitera o entendimento de Oliveira (2016) sobre esse assunto, está na Resolução CNE/CBE nº 04/2009 (BRASIL, 2009), que coloca, na condição primária do aluno, o acesso ao AEE. Mas, quais são os alunos do AEE? A resposta para esse questionamento pode ser encontrada na própria Resolução citada acima, no seu Art. 4º, que considera 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

---

<sup>4</sup>Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Decreto nº 7611, de novembro de 2011.

<sup>5</sup> Em específico, no Art. 2º da Resolução nº 04/2009 do Ministério da Educação e Cultura define-se a função do AEE, Brasil, 2009.

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

Observou-se que a Resolução nº 04/2009, mais especificamente no seu Art. 4º, evidencia quais são com os alunos com acesso ao AEE, porém Oliveira (2016, p.2) afirma que “ao introduzir o AEE, observa-se claramente o foco nos estudantes público-alvo da educação especial – aqueles com deficiência, transtornos invasivos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...]”. Nesse sentido, vê-se que uma escola inclusiva deve considerar todos os alunos e não apenas uma parte deles. Isso nos levou a questionar se a proposta de educação inclusiva tem, de fato, incluído ou excluído os nossos alunos com deficiência, especificamente, o aluno com deficiência intelectual, foco desse estudo.

Diante desse contexto, cabe questionar o que é, afinal, o Atendimento Educacional Especializado (AEE)? De acordo com Garcia (2017), esse programa da sala de recursos multifuncionais colaborou para o processo de educação inclusiva, pois sistematiza os serviços do Atendimento Educacional Especializado, disponibilizando os recursos necessários para a realização de atividades para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Ferreira (2016) explica que a dinâmica em torno da educação busca o desenvolvimento do educando de forma integral estimulando o cognitivo, social e afetivo e reconhecendo as diferenças individuais dos grupos sociais existentes, definição essa que está amparada na política educacional, a qual reconhece a diversidade no âmbito escolar. Nessa perspectiva da diversidade escolar e do educando visto de forma integral, o Atendimento Educacional Especializado não pode ser visto como um serviço que realizará atividades repetitivas pautadas na reprodução de conteúdo pré-estabelecidos sem levar em conta a realidade de cada aluno. Deve, outrossim, realizar atividades de acordo com a possibilidade de cada aluno para o desenvolvimento da aprendizagem.

Essas ações procuraram dar apoio à adaptação das salas de aula para a universalização do ensino inclusivo. Nessas ações, estão os projetos arquitetônicos e instalações de sala de recursos multifuncionais, conforme definido em:

Implantação em todas as escolas, salas de recursos multifuncionais para garantir o atendimento educacional especializado de todos os alunos com deficiência, com transtorno Global de Desenvolvimento- TGD, e altas habilidades/superdotação em turno contrário ao da escolarização (BRASIL, 2012, p. 54).

Nesse sentido, a sala de recursos multifuncionais (SRM) é um espaço organizado com “materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais” (ALVES, 2006, p. 14) para as complementações ou suplementações curriculares que sejam necessárias. Trata-se de um espaço destinado a atender, de acordo com calendários e horários pré-definidos, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Esse atendimento se define como:

O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, oferecendo o seu acesso ao conhecimento (ALVES, 2006, p.15).

Oliveira (2016), estudando sobre o AEE, levantou alguns pontos críticos com relação à política oficial oferecida para o aluno público da Educação Especial. Para a autora, a “problematização reside na forma e no conteúdo da proposta em si, seja em conferir ao AEE um poder que ele não tem – de tornar a escola inclusiva, ou por reduzir o amplo campo de conhecimento da educação especial ao AEE” (OLIVEIRA, 2016, p. 11). Outra questão é que a presença dos alunos nas escolas comuns não se dá apenas em favor da política oficial para o AEE, mas principalmente decorrente de um contexto histórico que foi se constituindo de acordo com cada época, sendo conquistado por “pais, profissionais, educadores, pesquisadores, movimentos populares que ao pressionarem a política, pressionaram a lei e abriram novos espaços” (OLIVEIRA, 2016, p. 11).

Ainda segundo Oliveira (2016), outro ponto crítico está relacionado ao trabalho de um único professor que:

identifica, avalia, encaminha, atende, orienta os colegas, constrói materiais, entrevista a família e isto e mais aquilo. Indiscutivelmente a atuação da educação especial precisa mesmo extrapolar o limite do atendimento individual (ou em pequenos grupos) ao estudante, mas não há como colocar toda esta responsabilidade ou atribuições num único profissional – o professor da educação especial, e numa única possibilidade – o AEE. (OLIVEIRA, 2016, p. 11).

O que foi problematizado por Oliveira (2016), acerca de um professor especializado e que faz tudo no AEE, pode ser examinado no Decreto nº 7611/2011, em cujo art. 9º se prevê a elaboração e a execução do plano de AEE pelos professores, os quais atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de atendimento específicos que não estão no espaço escolar. Esse plano deve ser proveniente da articulação com os professores do ensino regular, com a família,

com serviços de saúde, com a assistência social e com outros atendimentos que forem necessários. Também está no art. 10 inciso IV que o plano de atendimento educacional visa à identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos e a definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas no AEE.

A esse respeito Ferreira (2016) reafirma que os professores da sala de recursos têm a incumbência de atuar como docentes; oferecer atividades de complementação ou suplementação curricular específica; trabalhar em conjunto com o professor da sala comum para a definição de ações pedagógicas; possibilitar condições para a inclusão dos alunos PAEE em todas as atividades na escola; e agir em conjunto com os gestores e professores para elaborar o projeto pedagógico da escola numa perspectiva inclusiva. Não restam dúvidas de que as atribuições conferidas a esses professores especializados são inúmeras e, porque não dizer, de certa forma até abusivas. Resta a nós, perguntarmos se, diante de tantos afazeres, seria possível esse professor oferecer um apoio pedagógico de qualidade para seus alunos? Além disso, como construir uma educação inclusiva que delega a um único professor inúmeras funções, em específico o professor especializado, considerando, ainda, toda as especificidades dos alunos que usufruem desse serviço?

Especificamente sobre o educando com deficiência intelectual, Oliveira (2016, p.3) afirma que:

Inegavelmente o conceito e a concepção de deficiência intelectual tem se modificado substancialmente, embora ainda tenhamos que conviver com ideias biologistas sobre esta condição, cada vez mais uma visão histórica e cultural se sobrepõe a um determinismo que reduz o sujeito aos aspectos orgânicos ou biológicos. A inserção do enfoque histórico-cultural, inaugurado por Vygotski (1996, 1997, 2000) se faz presente no meio acadêmico e educacional e faz com que circulem novas percepções acerca do desenvolvimento humano e suas infinitas possibilidades, mesmo quando há o acometimento da deficiência intelectual. Este autor e seus companheiros tiveram o grande mérito de estudar a deficiência intelectual muito além dos limites da constituição biológica, concentrando seus estudos no contexto social, no qual as mediações instrumentais e simbólicas são responsáveis por impulsionar a aprendizagem e, por conseguinte, o desenvolvimento.

Considerando tal definição, entendemos que o professor especializado, o qual atua no AEE e com o aluno com deficiência intelectual<sup>6</sup> na sala de recursos multifuncionais<sup>7</sup>, precisa conhecer as características do desenvolvimento desse aluno, para que possa complementar a sua aprendizagem escolar. Ainda segundo Oliveira (2016, p.3), “[...] a escola, que assume o

---

<sup>6</sup> Em nosso estudo, abordamos o aluno com deficiência intelectual, mas esse serviço estende-se às deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. BRASIL, 2011.

<sup>7</sup> Essa pesquisa trata do Atendimento Educacional Especializado oferecido na sala de recursos multifuncionais na escola de ensino regular, porém salientamos que esse serviço pode ser disponibilizado em outros espaços.

status insubstituível, da mediação pedagógica, do ato de ensinar, [...] daqueles com deficiência ou não, pois as leis gerais do desenvolvimento humano são as mesmas [...]”. Por outro lado, a autora não desconsidera:

“as particularidades da deficiência intelectual, ao contrário, ao reconhecer o seu movimento de aprendizagem, específico e particular, podemos buscar novas estratégias para impulsionar a constituição do pensamento simbólico e de funções psicológicas superiores”. (OLIVEIRA, 2016, p. 4).

Corroborando essa ideia, Alves (2006, p.23 –24) afirma que é necessário:

- realizar atividades que estimulem o desenvolvimento dos processos mentais: atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem, entre outros;
- proporcionar ao aluno o conhecimento de seu corpo, levando-o a usá-lo como instrumento de expressão consciente na busca de sua independência e na satisfação de suas necessidades;
- fortalecer a autonomia dos alunos para decidir, opinar, escolher e tomar iniciativas, a partir de suas necessidades e motivações;
- propiciar a interação dos alunos em ambientes sociais, valorizando as diferenças e a não discriminação;
- preparar materiais e atividades específicas para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Pelo exposto, cabe-nos ressaltar que essa prática do AEE só será efetivada se todos os envolvidos com esses alunos tiverem um referencial teórico que não dê ênfase à deficiência, mas valorize as possibilidades de aprendizagem de cada aluno. A partir dessa constatação, nosso estudo, no próximo tópico dessa pesquisa, traremos a abordagem vygotskiana sobre o tema, por acreditar ser esse um bom caminho para o desenvolvimento de todos os alunos.

### **2.3 O estudo da deficiência na concepção de Vygotski**

Como já dissemos nesse estudo, a deficiência tem sido um assunto discutido e investigado durante vários momentos da história do mundo. Essas discussões estão associadas a causas religiosas, embates políticos, fatores econômicos, culturais e sociais, mas também a marcas e significados que essa palavra ocasionou e/ou pode ocasionar na vida das pessoas de acordo com cada época.

O autor Lev S. Vygotski (1997), em seu trabalho *Obras Escogidas - V Fundamentos de Defectologia*<sup>8</sup>, procurou mostrar que a deficiência em si não pode ser uma barreira para o

---

<sup>8</sup> Nos textos publicados em *Obras Escogidas V Fundamentos da defectologia*, encontramos termos como defeito, anormalidade, retardo, entre outros, que atualmente não são mais utilizados por serem considerados como estigmatizados.

desenvolvimento do sujeito e que os fatores culturais estão intimamente ligados a esse desenvolvimento. O autor, a partir de seus estudos, elaborou a teoria Psicologia Histórico-Cultural, segundo a qual o sujeito se torna humano a partir das interações que ele tem com o meio e não pelo fator biológico.

A respeito da teoria Psicologia Histórico-cultural, elaborada por Vygotski (1997), Barroco (2007, p.26) apresenta a seguinte argumentação:

A Psicologia Histórico-cultural permite avançar no propósito de desenvolvimento do homem que vivencia e reproduz essa prática não só quando se tornam os seus fundamentos filosóficos e teóricos e respeito da construção do psiquismo humano, do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e do atrelar dinâmico entre a aprendizagem e o desenvolvimento, [...]. Em outras palavras, essa teoria colabora não somente por demonstrar a natureza social de categorias a que se acostumou pensar como naturais – o que é essencial para os estudos das deficiências e suas manifestações – mas, também, por ser essa perspectiva teórica a expressão de uma necessidade histórica de explicação da vida humana.

Nota-se que esse estudo aponta que o livro “Fundamentos de Defectologia”, de Vygotski, é uma coleção de artigos, resumos e falas do autor construídas entre os anos de 1924 e 1932. A autora orienta que o livro foi separado em três partes: a primeira refere-se aos problemas gerais da defectologia (o estudo da área naquela época e aos princípios norteadores); a segunda estava relacionada às questões especiais de defectologia (surdo-mudez, cegueira, atraso mental e anormalidade); e a terceira parte é composta por textos resultantes de pesquisas e informações científicas as quais apresentam os problemas colaterais da defectologia, entre outros aspectos. Afirma Barroco (2007, p.23) que:

No Tomo V, Vigotski apresenta ou discute trabalhos de autores colaboradores e/ ou de autores com quem faz interlocução e/ ou confrontos. Vigotski trata das questões filosóficas subjacentes à prática pedagógica com o mesmo critério presente nos outros volumes de Obras Escogidas.

Para Vygotski (1997), o estudo da defectologia moderna se constituiu pela crise da antiga defectologia que se amparava numa concepção puramente quantitativa do desenvolvimento infantil, o qual é alterado pela deficiência. Essa defectologia moderna, no primeiro momento, preocupou-se em calcular e medir, experimentar, observar, analisar, diferenciar e generalizar, descrever e definir a questão qualitativamente.

Vygotski (1997, p.12) ainda a clara que:

A concepção meramente aritmética da deficiência da defectologia antiga se expira. A reação contra essa abordagem e todos os problemas da teoria e prática constitui o traço da moderna defectologia. As duas ideias antagônicas, dos dois princípios, constituídas dessa crise de caridade para o que agora passa neste campo de conhecimento sem característica da escola especial. A luta das duas concepções defectológicas, das duas

ideias antagônicas, dos dois princípios, constitui o conteúdo vivo daquela crise benéfica para o que agora passa neste campo do conhecimento científico.

Novamente para Vygotski (1997), a noção de deficiência como uma limitação pura do desenvolvimento tem, sem dúvida, uma relação com ideias de desenvolvimento e do reformismo pedológico, segundo as quais o desenvolvimento é exclusivamente reduzido a um crescimento e a um aumento quantitativo orgânico e psicológico. O autor esclarece que a defectologia lutou pela tese básica em defesa única da garantia de sua existência como ciência: a defesa de que a criança, cujo desenvolvimento é complicado pela deficiência, não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus contemporâneos sem deficiência, mas pode se desenvolver de outra forma.

Segundo Oliveira (2013, p.2) Vygotski:

Corajosamente e estando além da sua época, ousou colocar a ideia de deficiência em outro contexto: o da cultura e da história. Resistiu e negou uma concepção orgânica ou biológica da deficiência, num tempo que era a verdade presente e a partir da qual se constituíam as práticas. Mas, Vygotski e seus colaboradores, imbuídos de outros princípios sobre a constituição humana, introduzem uma nova concepção sobre a deficiência e a educação especial, por meio dos estudos da defectologia.

Oliveira (2013, p.2) em concordância com os estudos de Vygotski, salienta que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores “[...] se dá entre os homens e possui caráter cultural e histórico, não biológico! São as relações sociais e o estado de envolvimento social que permitirão aos homens seu processo ontológico de humanização, [...]”.

Podemos, então, entender que, para Vygotski (1997), o desenvolvimento humano ocorre num processo dialético entre as condições primárias do sujeito e os processos de mediação que lhe são propiciados por meio das relações sociais. Para o autor, uma criança se desenvolve em contato com o meio social, pelo processo de mediação instrumental ou simbólica, possibilitado pelas interações quando entra em contato com o meio social. Com relação ao aluno com deficiência, não se deve focar na deficiência, faz-se necessário, outrossim, pensar em novas possibilidades de interação que concorram para o seu desenvolvimento.

Quando falamos de uma deficiência aparentemente visível aos nossos olhos, talvez seja até relativamente fácil não focar na deficiência em si, mas nas possibilidades de desenvolvimento da pessoa. Todavia, quando essa deficiência foge aos nossos olhos, como é o caso da deficiência intelectual, como possibilitar os meios necessários para o seu desenvolvimento?

A essa questão, Carneiro (2017) destaca a consideração de Vygotski (1997), em que enfatiza que é a partir das leis gerais do desenvolvimento da criança que se deve estudar o que

é próprio dela, dando ênfase ao sujeito e não à deficiência, ou seja, “para a educação da criança com deficiência intelectual o importante é conhecer como elas se desenvolvem, e não as incapacidades, dificuldades ou impossibilidades em si” (CARNEIRO, 2017, p. 88).

Nesse sentido, Oliveira (2013) deixa-nos a observação de que, quando falamos de deficiência intelectual, estamos nos referindo às mesmas leis de desenvolvimento de qualquer pessoa. Mas, a autora esclarece que a condição primária<sup>9</sup>(biológica) “interpõe especificidades e particularidades ao desenvolvimento, porém os desafios não são para o sujeito, mas para as pessoas (para nós) e para a sociedade na qual está inserido, [...]” (OLIVEIRA, 2013, p. 3).

Nota-se que, no entendimento de Oliveira (2013), a concepção de deficiência intelectual esteve relacionada às questões biológicas e individuais, quase se desconsiderando as relações sociais como forma para o desenvolvimento humano. A autora afirma:

No entanto, a apreensão de novas teorias da aprendizagem e do desenvolvimento nos permitiu a superação de uma visão individual da condição da deficiência intelectual, não mais centrada no próprio sujeito, mas nas interações entre a condição primária e a secundária, ou seja, nas relações e nas possibilidades criadas pela humanidade que proporcionam (ou não) o pleno desenvolvimento das pessoas, sejam elas com deficiência ou não. (OLIVEIRA, 2013, p. 4).

Sobre a superação da deficiência, Vygotski (1997) discorre que, para essa compreensão, existe a compensação social que não é um efeito biológico natural, mas que acontece através do meio social: "A compensação biológica deve ser substituída pela ideia de compensação social do defeito" (VYGOTSKI, 1997, p.83).

Nessa perspectiva, o autor explica que a compensação social vai depender de como os processos de mediação são organizados para que impulsionem o desenvolvimento da criança. Em outras palavras, se esse meio social se organiza em volta da deficiência, essa criança sofrerá privação de participar de certos espaços que poderiam contribuir para o seu desenvolvimento.

Aprofundando o assunto, Carneiro (2017) coloca que os processos compensatórios são um ponto central no estudo do desenvolvimento da criança com deficiência. Segundo a autora, Vygotski destaca que o processo de compensação nem sempre terá sucesso e que não acontece de forma natural. Dessa forma, Carneiro (2017, p.89) em conformidade com Vygotski (1997), afirma:

Trata-se de um processo de superação e de luta. Sempre há uma reação ao defeito, que desencadeia os processos compensatórios, mas há que se destacar que as causas

---

<sup>9</sup> Para definição da condição primária, utilizaremos a tradução de forma livre disponibilizada por Oliveira (2013). Para Vygotski, a condição primária refere-se à deficiência em si e a secundária refere-se às consequências sociais da condição de deficiência, localizada nas relações sociais, na história e na cultura.

orgânicas inatas não atuam por si mesmas, não diretamente, mas de forma indireta, através do lugar social que a criança passa a ocupar na presença de alguma limitação.

A referida autora expressa que Vygotski (1997) e os estudiosos da Defectologia de sua época problematizaram que, para acontecer a compensação, seria necessário que a criança tomasse consciência e sentisse intensamente sua insuficiência. Pensando no aluno com deficiência intelectual, como se daria essa tomada de consciência a respeito da deficiência? Para a autora, a respeito dos processos de desenvolvimento e de compensação social “[...] é fundamental compreender a distinção que Vygotski estabelece entre aspectos de ordem primária e secundária na constituição de uma deficiência” (CARNEIRO, 2017, p. 90).

Em contraponto, Cenci (2015) considera que o desenvolvimento das crianças com deficiência, na perspectiva vygotskiana, ocorre de forma dialética em dois planos: o natural ou o biológico e o cultural ou histórico. Esses fatores não acontecem tão facilmente, por isso, para compreender essa direção, é preciso ter visível o conceito de mediação.

Na compreensão de Georg (2002, p.13), para Vygotski, o homem não toma posse diretamente das atividades, dos objetos, mas das significações, ou seja, “do sentido que tem para ele o contexto”. Para a autora, é a partir do sentido que o contexto oferece para o homem que ele vai se constituindo e se apropriando das produções da sociedade em que está inserido. Por sua vez, essa sociedade é mediadora das significações de que se apropria. Georg (2002, p.13) esclarece que:

A significação tem por função a comunicação e a produção de sentido, pois ao mesmo tempo em que sujeitos se comunicam produzem sentidos nesse contexto de comunicação. [...]. O pensamento se reestrutura e se modifica ao transformar-se em linguagem, porque é nas palavras que ele se realiza. Vygotski considera a palavra como o signo de mediação por excelência, sendo constituidora da consciência: [...]. Vygotski entendia, assim, que a consciência se constituía na relação social com outros, visto que é via consciência que temos do outro e que se torna possível a consciência de nós mesmos, é somente pelo conhecimento do outro que temos auto-conhecimento, pois ao percebermos o outro e nos percebemos.

Dainez e Smolka (2014) corroboraram essas considerações explicando que, para Vygotski<sup>10</sup> (1997), o movimento de elaboração conceitual da compensação é um processo de formação social da mente, “ao trabalhar com a complexidade de todos os fatores que impactam e afetam o processo de desenvolvimento e a constituição da personalidade da pessoa com deficiência, destacando o caráter humanizador da educação” (DAINEZ, SMOLKA, 2014. p.1106).

---

<sup>10</sup>Dependendo da tradução, a grafia Vygotski, pode aparecer grafado de diferentes formas. Porém, nas citações e nas referências mantivemos a grafia utilizada pelos autores, bem como na edição consultada.

Santos, Mendonça e Oliveira (2014), em conformidade com os estudos de Vygotski (1997), defenderam que o aluno com deficiência intelectual não deve ser visto a partir da deficiência e suas carências, mas sim levando em consideração a sua personalidade e o seu desenvolvimento. As autoras acreditam que as ações pedagógicas oferecidas para esses alunos pelo professor podem contribuir para sua aprendizagem e para o seu desenvolvimento. Para as autoras e de acordo com os postulados de Vygotski (1997), a todo instante o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual está sendo influenciado por “elementos externos positivos e negativos que podem favorecer ou dificultar o seu desenvolvimento” (SANTOS, MENDONÇA, OLIVEIRA, 2014, p. 46). As autoras reforçaram que:

Vygotsky (1997a) considerava que, mesmo que os alunos com Deficiência Intelectual precisem de um tempo maior para aprender, aprendem menos que os outros alunos sem deficiência e mesmo que se lhes ensine de outros modos - aplicando métodos e procedimentos especiais adaptados às suas características específicas; devem estudar o mesmo que todos os demais alunos, receber a mesma preparação para a vida, para que possam participar dela futuramente, em certa medida, junto com os outros. (SANTOS; MENDONÇA; OLIVEIRA, 2014, p. 46).

Conforme podemos notar nos apontamentos até aqui realizados, é certo que todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem estudar o mesmo que todos os demais alunos. Mas, para que todos tenham o mesmo estudo escolar, independentemente de ter deficiência ou não, precisamos problematizar: Temos uma escola que inclui a todos? Como são as práticas pedagógicas dos professores? Existe diferença entre a prática pedagógica do professor especializado e do professor da classe considerada comum?

Para Pletsch e Oliveira (2017, p.269), a partir dos estudos de Vigotski, é possível compreendermos que os conceitos cotidianos se formam nas experiências diárias e nas relações com os outros, “sem intervenção educacional sistematizada”. Para as autoras, os conceitos científicos se formam a partir da aprendizagem formal e são generalizações do pensamento, o que nos permite refletir sobre o que não estão ao alcance da experiência cotidiana.

Fontana (2005, p.20) esclareceu que, embora o processo de conceitualização seja único e integrado, Vygotsky destaca “a necessidade de diferenciarmos a atividade mental centrada sobre a vida cotidiana e a expressão que ela se liga, da elaboração sistematizada na escola, [...]”. De acordo com seu estudo, as interações cotidianas acontecem mediadas espontaneamente por um adulto no processo de utilização da linguagem, no contexto das situações imediatas, enquanto as interações escolarizadas têm uma orientação determinada e específica voltada para

a aquisição de conhecimentos sistematizados pela criança. Nesse sentido, as condições de produção do processo de elaboração conceitual se modificam sob vários pontos.

Diante das considerações sobre a perspectiva de se entender o processo de aprendizagem de uma pessoa com deficiência, Pletsch e Oliveira (2017) contribuíram com a compreensão de que a elaboração e assimilação do conceito científico em alunos com deficiência intelectual (DI) perpassa pela reflexão do fazer pedagógico. Acerca desse fazer, as autoras, com base em alguns estudos<sup>11</sup> sobre as práticas pedagógicas, averiguaram uma organização de práticas comportamentais centradas nas atividades motoras e funcionais, negligenciando, assim, as capacidades cognitivas desses alunos. Verificaram também que as práticas pedagógicas direcionadas para os alunos com DI continuavam priorizando a homogeneidade dos alunos, sem considerar as suas especificidades, o que reproduz uma prática tradicional de ensino com pouca inovação referente aos recursos pedagógicos.

Diante do exposto, cabe aqui refletir sobre como aprendizagem do aluno com deficiência intelectual envolve todo o contexto em que ele está inserido, incluindo uma escola. À instituição escolar, compete oportunizar práticas pedagógicas as quais possibilitem o desenvolvimento integral e a aprendizagem escolar do aluno com DI, respeitando a individualidade, valorizando a troca de experiências, dividindo as conquistas e aprendendo a lidar com os conflitos e as diferenças.

## **2.4 A Escola, o Currículo e os Saberes Docentes**

Para Cury (2008, p.213), a educação escolar brasileira constituiu-se por meio dos conflitos sociais, baseando-se numa argumentação entre “privilégio e direito”. Segundo o autor, os direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros já estavam proclamados na Constituição de 1824, constando como direito à escola primária gratuita para seus cidadãos. Considerando que esse período foi marcado pela escravização de homens, mulheres, crianças e pelo fato de as mulheres estarem excluídas de seus direitos civis, cabe questionar: a qual cidadão essa Constituição estava se referindo?

Outro ponto de limitação para a educação escolar, segundo Cury (2008), foi na primeira lei geral da educação brasileira de 1827, estabelecendo a gratuidade do ensino primário, porém impondo condições para abertura de escolas no país. Para o autor, a história da educação brasileira efetivou a partir da perspectiva do privilégio e do direito para alguns de seus cidadãos,

---

<sup>11</sup> Autores: Ferri e Hostins (2008); Santos e Martins (2015).

porque não basta apenas o direito, são necessárias ações que atinjam a todos independente dos fatores sociais, políticos, econômicos e étnico-raciais. Essa situação pela gratuidade e obrigatoriedade do ensino se estendeu até a Velha República.

A Constituição de 1934 mostrou avanços legislativos referentes à educação porque apregoeou a educação como direito, trouxe a obrigação dos poderes políticos, a gratuidade do ensino público e indicou um fundo financeiro e um plano nacional para a educação. Porém, de acordo com Cury (2008), ainda assim, foram colocadas impossibilidades para que todos fizessem parte dessa educação escolar e pudessem prosseguir em seus estudos, dentre elas: exames de seleção, disponibilidades de matrículas e o fato de que a gratuidade dependeria da legislação estadual. Nesse sentido, podemos refletir que, mesmo com todos esses avanços legislativos contidos naquela Constituição, estávamos diante uma realidade de inclusão disfarçada, como o próprio autor coloca, de “inclusão excludente e seletiva” (CURY, 2008, p. 210).

Cury (2008) reconheceu os avanços relativos à legislação, os quais conferiram os direitos civis, sociais e políticos de seus cidadãos, mas também ressaltou a fragilidade deixada na lei impossibilitando o acesso à educação escolar e acentuando assim cada vez mais a produção da desigualdade. Cury (2008, p.217) ainda afirma que:

Hoje, até mesmo setores mais conservadores do espectro político reconhecem que os graves problemas sociais extra-escolares interferem negativamente no acesso, na trajetória e no desempenho dos alunos procedentes de famílias de baixa renda não foi prioridade nem em políticas públicas, nem na ação de significativos segmentos das elites. O “empurra-empurra” entre os poderes gerais do Império e dos poderes provinciais, a iniquidade da escravatura, a descentralização sem recursos desde o Ato Adicional e a perversa distribuição da renda geraram uma herança até hoje pesada e não superada e que articula fatores sociais, étnicos, espaciais, regionais e o acesso, a permanência e o desempenho qualitativo na escola.

Outro ponto importante que devemos refletir é a respeito da desigualdade, segundo Bourdieu (2007), que, em seu pensamento reflexivo e crítico acerca do tema, esclareceu que não é suficiente apenas identificar a desigualdade diante da escola; deve-se também descrever os mecanismos que favorecem essa desigualdade. O autor considera que a escola reproduz as desigualdades sociais que a sociedade lhes impõe, reproduzindo o que seria o conteúdo ideal para os alunos e a herança cultural, como verdade para o sucesso escolar, e excluindo, assim, os alunos menos favorecidos desse capital cultural de sua trajetória escolar. O privilégio cultural são ações (hábitos e valores) transmitidas aos filhos por sua família de forma indireta para a interiorização do capital cultural: “A herança cultural, se difere, em dois aspectos, segundo as classes sociais, [...] a as taxas de êxito” escolar (BORDIEU, 2007, p. 42).

É importante salientar que, em suas análises críticas acerca da herança cultural, Bourdieu (2007) esclareceu que essa herança carregada pelo aluno tem um papel importante para sua trajetória escolar de sucesso. Desse modo, os alunos das classes sociais não dominantes poderiam encontrar barreiras para o sucesso escolar, pelo fato de não terem proximidade com a cultura escolar em seu contexto familiar, além de faltar-lhes a prática valorizada pela escola. Para reverter isso, a escola, ainda na atualidade, pode e deve oferecer novas formas de enxergar a cultura e não somente reproduzir práticas culturais impostas pela sociedade sendo capaz de constituir uma nova possibilidade de capital cultural para aquele aluno que não carrega essa cultura de berço. Assim, dará a ele a possibilidade de adquirir esse capital cultural na escola.

Sob a complexidade que envolve a escola, Moreira (2013) em particular defendeu uma educação que garanta conhecimentos, habilidades e visões de mundo, indispensáveis para viver, conviver, lutar e sobreviver, portanto, uma educação de qualidade. Na visão do autor, uma educação de qualidade não é aquela que prioriza apenas resultados de avaliações nacionais, grandes investimentos tecnológicos, competitividade e produção para o mercado de trabalho ou novas metodologias para articular o trabalho dos professores. Ao contrário disso, a qualidade é aquela que favorece o desenvolvimento dos sujeitos nos aspectos intelectuais, sociais, culturais e políticos. Sobre isso, defendeu que:

Essa visão de qualidade pode incentivar um processo contínuo de interação e de inovação, centrado na criatividade dos professores e das escolas e na sua capacidade para, constante e coletivamente, definir, avaliar e retificar o processo pedagógico. Qualidade resulta, então, de transação, de cooperação, de reflexão, de um debate constante entre os diversos atores e grupos sociais interessados nos distintos aspectos e nas diferentes dimensões do fenômeno educativo escolar (MOREIRA, 2013, p. 5).

Essa visão de qualidade, proposta pelo autor, não deixa de lado a importância de parceria entre governo e escola, pois acredita que a união entre ambos viabiliza a valorização do espaço escolar. O autor chama a atenção para a valorização da escola, porém adverte que isso “não significa abordá-la inocente ou romanticamente” (MOREIRA, 2013, p. 6). A valorização da escola não deve, portanto, partir de ações fantasiosas, ou seja, deve-se levar em consideração a realidade dessa instituição que, ao longo do tempo, foi marcada por exclusões sociais.

Moreira (2013) também trouxe pontos importantes para serem refletidos sobre a escola e o currículo, por serem produtores das desigualdades sociais. Inicialmente, essas desigualdades são promovidas pelas escolas pelo processo de acumulação, quando selecionam, classificam e preparam os alunos para serem “talentos”, o que reforça a produção do trabalho organizado pela sociedade a partir da sua relevância e valor. Em segundo, para o autor, as escolas são instituições complexas, por acolher os diversos grupos sociais, possibilitando a reconstrução da visão de

mundo e os seus significados. Por último, entendeu, ainda, que as escolas e as universidades são produtoras do conhecimento para ampliação da mão de obra do mercado de trabalho. A respeito disso, Moreira (2013, p.6) afirmou:

Mas os processos de acumulação, legitimação e produção representam pressões sobre as escolas, não conclusões garantidas, pois se desenvolvem em meio a contradições, conflitos e resistências. Por esse motivo, o currículo escolar será sempre o resultado de disputas, alianças e negociações entre grupos econômica e culturalmente poderosos (que procuram defender seus interesses) e as classes populares (que buscam tornar o currículo mais adequado às suas tradições políticas e culturais).

Assim, para o autor, mesmo com todos os desafios – diferentes identidades sociais, questões econômicas, a relação de poder que existe na sociedade, a desigualdade que permeia a escola desde o seu início acolhendo a uns e outros não – a escola ainda se constitui um lugar privilegiado de convivência social que favorece a construção da identidade pessoal dos sujeitos. Então, a escola precisa possibilitar a formação de sujeitos não satisfeitos com sua realidade, reflexivos, insubmissos, independentes e críticos em relação à identidade já estabelecida pelo meio familiar e a própria sociedade. "Daí a necessidade de valorizá-la e de, ao mesmo tempo, renová-la" (MOREIRA, 2013, p. 7).

Entendemos, a partir disso, que a escola deve constituir-se em um espaço importante na construção de saberes que estimula as habilidades, competências e as capacidades de seus estudantes. É na escola que nos identificamos como ser social e cultural, recebemos escolarização nas diferentes etapas da vida, iniciamos e aperfeiçoamos nossa formação para o trabalho, ampliamos nosso conhecimento de mundo e aprendemos a respeitar e a conviver com os diferentes grupos sociais. Para Moreira (2013, p.8), “Valorizar a escola implica, assim, valorizar o ensino, o currículo, o conhecimento escolar e as identidades”.

Para Silva (2010), o currículo escolar tem sido um tema discutido em vários momentos da educação, começando mais especificamente em 1920, nos Estados Unidos, e posteriormente em outros países, inclusive no Brasil. Primeiramente o autor ressalta que as teorias do currículo são divididas em três perspectivas: a teorização tradicional, a teorização crítica e a pós-crítica.

De acordo com Silva (2010), as teorias tradicionais têm como representantes Bobbit e Tylor. Para esses representantes, a escola deveria funcionar como uma empresa comercial ou industrial, pois tais teorias enfatizam a neutralidade pedagógica, defendendo os princípios da administração científica dentro da escola e promovendo a descontextualização do ensino, ou seja, não levam em consideração a realidade de seus estudantes. Elas têm como ações-base as técnicas e se atentam para a organização desses procedimentos, pautadas sempre na eficiência e na produção. São teorias que evidenciam o consentimento, o acordo e a adequação ao que é

colocado como disciplina escolar correta a ser reproduzida pelos estudantes, priorizando uma aprendizagem mecânica dentro das instituições educacionais.

Na perspectiva das definições críticas de currículo, essas teorias apresentam oposição às ações de reprodução curricular tradicional, as quais se fundamentam na fragmentação dos conteúdos escolares; na primazia da eficiência; na importância aos objetivos e da grade curricular; na metodologia; na avaliação e no planejamento com embasamento na formação dos educandos. Essas teorias críticas dão destaque aos conceitos ideológicos e de poder, dão voz à escola e à autonomia para que ela possa escolher suas ações pedagógicas de ensino e aprendizagem, de modo que se favoreçam os alunos. Destaca-se, nessa perspectiva, a importância de conhecer a realidade do contexto escolar e da sociedade. A esse respeito, Silva (2010, p.30) afirmou que:

As teorias críticas são teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

Para esse autor, as teorias críticas de currículo assumem atitudes questionadoras sobre si, reconhecendo que a escola é aparelho ideológico do estado, tendo ele grande influência para definir o que escola deve ou não fazer. Nesse sentido, a escola fica responsável também pela reprodução da sociedade, precisando ir contra o capitalismo, a submissão e o controle que o estado tem sobre ela mesma.

Entretanto, Silva (2010, p.16) mencionou que o conceito de ideologia nas teorias pós-críticas se movimenta para outra forma de idealizar o currículo, entendendo que “além de uma questão de conhecimento, o currículo é uma questão de identidade”. Essa teorização pós-crítica se preocupa em desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo deve realmente fazer para promoção de uma pedagogia de aprendizagem que seja significativa para os estudantes. São teorias que dão visibilidade às diversidades culturais na contemporaneidade, ou seja, o multiculturalismo, destacando o respeito à raça, à etnia, ao gênero, à identidade, à sexualidade, à cultura, à religião, à diferença de pensamento e à importância de se colocar no lugar do outro.

Nesse sentido, se as identidades dos sujeitos vão se modificando a partir das relações e das trocas culturais, faz-se necessário pensar em um currículo aberto às diversas culturas e que se proponha a discutir essas constantes mudanças na vida dos sujeitos. Sobre isso, Silva (2010, p.150) acrescentou que:

[...] não podemos olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confiaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiográfico, nossa vida, curriculum vitae, no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Efetivamente, o currículo é um importante instrumento de poder na formação das identidades dos sujeitos, pois ele pode ser capaz de desconstruir, questionar e reconstruir diferentes significados na vida das pessoas. Deve estar ligado a diversos temas como a raça, a sexualidade, a ciência, a política, a religião e a cultura. Como Silva (2010, p.150) afirmou: “O currículo é documento de identidade”.

A esse propósito, Moreira e Candau (2007) acrescentaram que o currículo pode ser entendido a partir das vivências escolares que permeiam o saber, em meio às afinidades sociais, vivências essas que cooperam para a construção das identidades dos educandos. Para os autores, o currículo tem um papel importante na escola, pois é através dele que as coisas acontecem:

O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. Daí nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 19).

Desse modo, o currículo é uma responsabilidade coletiva entre a escola, os educadores e os profissionais da educação, pois as ações realizadas para o desenvolvimento do aluno precisam ser capazes de prepará-los para viver e participar da sociedade ativamente, como sujeitos capazes de refletir sobre as várias formas de construção do si e do mundo. Nesse sentido, a escola precisa elaborar e colocar em prática projetos curriculares nos quais os educandos sejam levados a tomar decisões, solicitar a colaboração de seus pares, debater e criticar o contexto social no qual estão inseridos. A respeito disso, Santomé (2001, p.159) afirmou que:

Uma meta desse tipo exige, por conseguinte, uma seleção dos conteúdos do currículo, os recursos e as experiências cotidianas de ensino e aprendizagem que caracterizem a vida nas salas de aula, as formas de avaliação e os modelos organizativos promovam a construção dos conhecimentos, destrezas, atitudes, normas e valores necessário para ser bom/boa cidadão/ã.

Segundo esse autor, as culturas são negadas e silenciadas no currículo, como exemplo temos as culturas infantis, as culturas das etnias sem poder, entre outras, nas quais o currículo

acaba sendo mera repetição de fatos históricos, deixando de expor as desigualdades sociais, os preconceitos e estereótipos negativos sobre pessoas e povos culturalmente excluídos e marginalizados. Ainda para o autor, os conteúdos não devem ser descontextualizados; na verdade, eles precisam ser pensados a partir da realidade de seus educandos. Ademais, as ações educativas desenvolvidas na sala de aula necessitam promover capacidades de tomada de decisões e reflexões críticas da realidade.

Nesse sentido, refletir sobre o currículo e toda a diversidade cultural que envolve a sociedade constitui-se como desafio diário de uma trajetória que visa romper com a construção do preconceito já enraizado na sociedade, desde os primeiros homens da humanidade. Além disso, implica romper também com as diferenças existentes entre as pessoas, o que envolve questões sociais, econômicas, religiosas, natural (biológica) e as culturais. Ressaltamos que, diante da complexidade do currículo, faz-se necessária uma discussão acerca do ensino e aprendizagem que os docentes realizam no desenvolvimento de sua profissão.

Para Vaillant (2012), as práticas de ensino constituem uma ação que faz parte das relações entre as pessoas, desde as mais antigas civilizações. Essas práticas se estabelecem nas ações diárias da vida. Uma pessoa tem sempre algo para ensinar, seja para um adulto ou para uma criança; sempre se quer que o outro aprenda algo. Para a autora, nós podemos usar o ato de ensinar de forma instintiva ou inconsciente, simplesmente visando transmitir algo para alguém, mas também podemos ensinar nos baseando em algum método, ou seja, ensinar com uma intencionalidade. Todavia, segundo a autora, seja qual for a maneira de ensinar, é fato que esses atos de ensino marcam profundamente a vida das pessoas.

Segundo Roldão (2009), ensinar é fomentar uma intencionalidade para que a aprendizagem ocorra, não se baseando em um ensino que parte exclusivamente do senso comum. a autora salienta que existe um conceito muito arcaico de ensinar, acreditando que a aprendizagem está separada do ato de ensinar. Para Roldão (2009, p. 56), “A ação de ensinar é, pois, em si mesma uma ação estratégia, finalizada, orientada e regulada face ao desiderato da consecução da aprendizagem pretendida no outro”.

O ato de ensinar é, nessa perspectiva, um processo dinâmico que exige do professor uma constante mudança de suas práticas docentes visto que a função de ensinar permeia a ação de aprender. Desse modo, Roldão (2007, p.95) define que:

A função de ensinar, nas sociedades actuais, e retomando uma outra linha de interpretação do conceito, é antes caracterizada, na nossa perspectiva, pela figura da dupla transitividade e pelo lugar de mediação. Ensinar configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa [...] a alguém [...].

Partindo do princípio de que ensinar se configura em fazer com que alguém aprenda, percebe-se aqui a necessidade de se pensar o ensino como uma ação estratégica para o processo de aprendizagem. Nesse sentido, Roldão (2009) coloca que o termo *estratégia* é usado em diversas situações, remetendo até a situações militares, porém o termo também é fortemente utilizado na educação com vários significados. Para a autora, todavia, a expressão *estratégia de ensino e aprendizagem* envolve as interações entre docente e discente para o desenvolvimento de determinadas capacidades.

Lopes (1995) afirmou que o professor está sempre buscando técnicas para poder ensinar os conteúdos da disciplina que leciona e que buscar essas técnicas faz parte do fazer docente. Na perspectiva de oportunizar uma aprendizagem significativa para os seus alunos, o professor vai em busca de novas técnicas para melhorar o ensino.

Essa busca por novas técnicas, segundo a autora, converge para uma reflexão acerca da educação brasileira, que inicialmente teve um ensino tradicional, centrado no papel do professor como transmissor do conhecimento, porém, hoje, cada vez mais surgem estudos sobre a prática pedagógica dos docentes se afastando de ensino tradicional e dando espaço para as novas tendências pedagógicas. A partir do surgimento de tais tendências, foram aparecendo os diversos tipos de técnicas (aula expositiva dialogada, estudo dirigido, discussão e debate, entre outras) para que o professor planeje suas aulas pensando o seu papel como mediador do ensino e aprendizagem dos alunos.

Portanto, no que se refere ao ensino e aprendizagem, cada professor, como mediador desses processos, deve procurar as melhores alternativas de técnicas para que seus alunos possam desenvolver sua aprendizagem. Também o professor especializado deve utilizar estratégias que consigam responder aos objetos de aprendizagem de que seus estudantes necessitam. As escolhas dessas técnicas precisam articular referenciais teóricos que vislumbrem o sucesso escolar de seus alunos com novas práticas pedagógicas. Porém, essa postura no desenvolvimento de novas práticas só será possível mediante formações inicial e continuada para o exercício da docência.

A formação docente recebe respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 59 inciso III, fazendo menção a dois aspectos sobre professores para atuar com os

educandos com necessidades educacionais especiais<sup>12</sup>, sendo eles: “o professor da classe comum capacitado e o professor especializado em educação especial” (BRASIL, 2001, p. 31).

Os professores capacitados de sala comum seriam aqueles que, em sua formação em nível médio ou superior, tiveram incluídos conteúdos ou disciplinas da Educação Especial para atender os alunos com necessidades educacionais especiais, a fim de que desenvolvam as seguintes competências:

- I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimentos;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
- IV- atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001, p. 31-32).

Já os professores especializados em Educação Especial são aqueles que irão identificar as necessidades educacionais especiais e decidir e colocar em prática a resposta educativa de acordo com a necessidade de cada educando. Além disso, esse profissional deve amparar o professor da sala comum; deliberar nos processos de desenvolvimento da aprendizagem; propor estratégias de flexibilização; promover adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras coisas que forem necessárias para legitimar sua atuação (BRASIL, 2001). A formação desse profissional deve contemplar:

- a) formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para anos iniciais do ensino fundamental; e
- b) complementação dos estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimentos, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio (BRASIL, 2001, p. 32).

As citações da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, no artigo 59 inciso III, expõem a importância da formação inicial e continuada do professor da sala comum e do professor especializado, destacando que a formação continuada desses profissionais deve acontecer prioritariamente em nível de pós-graduação. Tanto a formação do professor da Educação Básica como da Educação Especial devem estar voltadas para um ensino inclusivo que contemple a diversidade. Para tanto, a Câmara de Educação Superior e do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) incumbiu-se de elaborar as diretrizes para a formação de professores. Cabe salientar que a Resolução nº 1, de 6 de abril de 2018, estabeleceu as normas

---

<sup>12</sup>A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, adotou a identificação do público da Educação Especial como aqueles que possuem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, conforme Leijoto e Kassar (2017, p. 101).

para o funcionamento de cursos de formação em pós-graduação *lato sensu* que correspondem ao nível de especialização, conforme se verifica em:

Art. 1º Cursos de pós-graduação *lato sensu* denominados cursos de especialização são programas de nível superior, de educação continuada, com os objetivos de complementar a formação acadêmica, atualizar, incorporar competências técnicas e desenvolver novos perfis profissionais, com vistas ao aprimoramento da atuação no mundo do trabalho e ao atendimento de demandas por profissionais tecnicamente mais qualificados para o setor público, as empresas e as organizações do terceiro setor, tendo em vista o desenvolvimento do país (BRASIL, 2018, p. 1).

Conforme se observa no texto legal, o processo de formação dos docentes percorre caminhos dentro das instituições de ensino superior com o intuito de complementar a formação inicial desse profissional, aperfeiçoando seu desempenho para o trabalho e para o crescimento do país.

Registra-se ainda que, na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Definiu também que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Segundo Kassir (2011), essa formação docente mais abrangente começou a ser evidenciada com a política de universalização da educação, a qual possibilitou a discussão da educação inclusiva estabelecendo programas e ações para a formação integral do professor. Para a autora, os principais programas com ênfase na formação de professor especializado são: “Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial” e “Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado”, sendo ambas oferecidas na modalidade a distância.

Para Ferreira (2016), o professor especializado é responsável pelo desenvolvimento do atendimento especializado. A legislação vigente apresenta uma série de atribuições para o seu fazer pedagógico, como o Art. 13 da Resolução nº 4 / 2009, que cita as atribuições do professor do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2009):

- 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).

Diante de tantas atribuições que o professor especializado assume, entendemos que é preciso pensar e repensar a formação desses profissionais, porque a sua atuação requer muitas responsabilidades: articulação com a família, com a comunidade escolar e com professor da sala comum; elaboração de estratégias de acessibilidade e o uso de tecnologias sempre visando à aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.

Nesse sentido, é importante que a formação desse docente leve em consideração o ambiente profissional real em que o professor está inserido, para favorecer situações que possam mobilizar o conhecimento adquirido no contexto da sua atuação docente, permitindo analisar as lógicas da realidade e, claro, compreender a educação (DINIZ, 2004).

Pensado em toda essa complexidade que envolve a formação docente, seja ela inicial ou continuada, e tendo como especificidades o Atendimento Educacional Especializado, essa formação não dá conta de todos os conhecimentos necessários para o desenvolvimento de ações práticas no cotidiano da sala de aula. Essa insuficiência pode ser sanada a partir da união dos conhecimentos adquiridos na instituição escolar com os conhecimentos advindos da experiência docente, os quais contribuem para um fazer pedagógico reflexivo sobre a prática profissional docente, bem como proporciona um ensino voltado para a diversidade e para a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Diante do que até aqui expusemos acerca do trabalho docente nas salas de AEE, as peculiares inerente ao trabalho com alunos com deficiência intelectual, o aparato legal que esse trabalho docente demanda e as questões curriculares imbricadas no processo de aprendizagem, entendemos que é necessário verificar na prática de que forma tudo isso está se consolidando nas salas de aula de atendimento especializado. Dessa forma, na próxima seção de nossa pesquisa, descreveremos a metodologia utilizada em nosso estudo para perceber a prática de salas de AEE, numa rede de ensino público, numa cidade do Vale do Paraíba.

### **3 METODOLOGIA**

A metodologia é bem mais que a descrição dos procedimentos (métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa), é, na verdade, o caminho para se chegar ao final indicado pela pesquisa. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 13), é preciso ressaltar que metodologia é diferente de métodos, pois, para esses autores, a metodologia se define: “indicando a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo”. Sendo assim, metodologia é o estudo da organização para se realizar a pesquisa, isto é, o pesquisador busca conhecer a realidade e o fenômeno investigado.

#### **3.1 Tipo de pesquisa**

O presente estudo se caracterizou por sua abordagem qualitativa. O estudo de campo proporcionou investigar o trabalho dos professores especializados que atuam na sala de recursos multifuncionais, construindo, assim, questões importantes para a condução da pesquisa. Tratou-se, também de uma pesquisa descritiva que tem como característica a descrição de uma determinada população ou fenômeno, bem como a utilização de técnicas para coletas de dados, levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população (GIL, 2008).

Acerca desse formato de estudo que tem abrangência social, Gil (2008) considera que a finalidade da pesquisa pode decorrer de ordem intelectual como também do próprio desejo de conhecer e do prazer pela busca do conhecimento. Sendo assim, a realidade social é entendida de forma ampla, conhecendo aspectos relativos às pessoas, aos relacionamentos entre seus pares e às instituições sociais.

#### **3.2 População**

A população dessa pesquisa foi composta pelos docentes que realizavam o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais no Ensino Fundamental, na rede pública municipal de uma cidade do Vale do Paraíba. Esse município possui 117 escolas municipais, sendo que 42 dessas escolas (urbanas) foram espaços dessa investigação. Optou-se somente pelas escolas de Ensino Fundamental. O critério de escolha empregado para seleção

dessas 42 escolas foi em razão de todas oferecerem o Ensino Fundamental e terem, em suas dependências, sala de recursos multifuncionais.

A princípio, a população pretendida para fazer parte dessa pesquisa totalizava 21 professores especializados que atuavam na sala de recursos multifuncionais das 42 escolas públicas municipais dessa cidade. Vale salientar que a pesquisa foi de livre aceitação, portanto os professores especializados convidados poderiam recusar-se a participar do estudo, já que a aceitação era o critério fundamental para participação na pesquisa. Inicialmente, para alcançar os 21 professores, foram enviadas 35 mensagens por e-mails às escolas, para agendamento de uma visita e apresentação da pesquisa. Entretanto, houve apenas duas devolutivas de escolas cujas professoras aceitaram participar de nosso estudo.

Foi realizada mais uma tentativa para alcançar o quantitativo de 21 professores especializados para compor essa pesquisa. A pesquisadora visitou, então, um encontro de formação com esses docentes e fez pessoalmente o convite para participar do estudo, apresentando a pesquisa. Dos aproximadamente 35 profissionais presentes, somente um aceitou prontamente participar de nosso estudo. Posteriormente, com o intuito de ter um quantitativo maior de participantes envolvidos com a pesquisa, foram visitadas mais três escolas. Apesar de mais esse esforço, somente uma professora aceitou fazer parte da pesquisa totalizando, então, 04 profissionais que aceitaram participar do estudo. Porém, no decorrer das atividades com as participantes, foi evidenciado que uma delas não tinha aluno com deficiência intelectual, foco de estudo, o que ocasionou a retirada dessa participante, restando, portanto, 03 professoras especializadas para participar de nosso estudo.

### **3.3 Instrumentos**

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: a entrevista semiestruturada, com perguntas previamente formuladas, e um roteiro de observação.

Segundo Haguette (1992), a entrevista pode ser definida como um processo de interação social entre duas pessoas, na qual uma delas (o entrevistador) tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro (o entrevistado).

A entrevista com as professoras especializadas foi composta por questões abertas e fechadas. As questões fechadas trataram dos dados de identificação, atuação profissional e formação acadêmica das docentes participantes do estudo. Já as 15 questões abertas voltaram-se para o trabalho diário dessas professoras e as práticas pedagógicas desenvolvidas por elas na sala de recursos multifuncionais (conforme Apêndice A).

Para Gil (2008), a observação tem um papel importante no processo de pesquisa, pois essa técnica permeia desde a formulação do problema até a interpretação dos dados pesquisados. Segundo o autor, a observação pode se caracterizar em observação simples, observação participante ou observação sistemática.

Em nosso estudo, optou-se em realizar a observação participante ou ativa, que, para Gil (2008), configura-se em fazer parte e conhecer a vida dos sujeitos e do caso pesquisado. Os registros das observações foram escritos em um caderno de notas e organizados mediante um roteiro composto de 04 questões (conforme Apêndice B) relacionadas: à relação professor e aluno e aluno e atividade; à metodologia e aos recursos utilizados. Gil (2008) afirma que o registro dessa observação pode ser feito de várias formas: desde notas por escrito até gravação de áudios e imagem. Em nosso estudo, as observações foram escritas no caderno de notas seguindo a ordem dos acontecimentos no campo pesquisado e apresentando a descrição detalhada das ações dos sujeitos envolvidos na pesquisa, todavia resguardando sempre suas identidades.

### **3.4 Procedimentos para coleta de dados**

Para a coleta de dados, inicialmente o projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil. Na sequência, foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Após sua aprovação, por meio de protocolo, foi solicitada a autorização da Secretaria de Educação do município pesquisado para realização da pesquisa em suas instituições educacionais e, em seguida, aos gestores das escolas, para se realizar a coleta de dados.

Primeiramente, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C) aos indivíduos que aceitaram participar do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejassem, a qualquer tempo.

A pesquisa foi realizada por meio de duas fontes distintas: entrevista semiestruturada e observação participante na sala de recursos multifuncionais. Inicialmente, foram agendadas com as professoras as visitas para a realização das entrevistas (Apêndice A) e, posteriormente, foram marcadas as visitas para o registro das observações, com um roteiro previamente formulado (Apêndice B).

### 3.4.1 Entrevistas

Segundo Gil (2008), o processo de entrevista divide-se nas seguintes etapas:

- 1- **Contato inicial** – é o primeiro momento do entrevistador com o entrevistado. Nesse período, é necessária a construção de um ambiente de afetividade entre ambos, para depois ser informado o objetivo da pesquisa;
- 2- **Formulação das perguntas** – apesar de não existir uma regra fixa para a formulação das perguntas, faz-se necessário estar atento para que as perguntas só sejam feitas quando o entrevistado estiver pronto para dar a informação de forma clara e segura. Para assegurar a eficácia do instrumento de pesquisa, essas perguntas: não devem induzir a uma futura recusa a responder; sempre deve-se fazer uma pergunta de cada vez; a pergunta não deve deixar explícita uma resposta; ela sempre deve destacar os pontos importantes para coletar as informações, buscando responder ao objetivo da pesquisa;
- 3- **Estímulo a respostas completas** – o entrevistador deve promover perguntas que possibilitem ao entrevistado formular respostas mais precisas;
- 4- **Manutenção do foco** – o entrevistador deve evitar assuntos alheios ao objetivo da pesquisa;
- 5- **Atitude perante questões delicadas** – o entrevistador deve atuar somente como pesquisador e evitar dar opiniões em questões que não estejam relacionadas à pesquisa;
- 6- **Registro das respostas** – pode ser feito por meio de gravação ou por notas, mas tudo de acordo com o consentimento do entrevistado;
- 7- **Conclusão da entrevista** – deve terminar de maneira ética e respeitosa, pois o entrevistado faz tudo de forma voluntária. Caso haja necessidade de refazer a entrevista, como Gil (2008, p. 119) destaca, “o pesquisador deixa “a porta aberta” para os próximos encontros.”

Em nosso estudo, procuramos seguir essas etapas na elaboração e no desenvolvimento das entrevistas. Elas foram gravadas em mídia digital e transcritas em seguida. As gravações serão mantidas por um período de 5 anos, depois serão destruídas, sendo as informações obtidas de uso exclusivo para esse estudo. Para o desenvolvimento das entrevistas, foi usado um roteiro de questões abertas (Apêndice A). Para se resguardar a identidade das participantes da pesquisa, foram identificadas com nomes fictícios: Professora (P) - P Isaura, P Maura e P Noelia.

As entrevistas aconteceram na seguinte situação:

- **Professora Isaura:** na própria sala de recursos multifuncionais, no dia 06/03/2019, às 9h (nove horas), com duração de aproximadamente 60 minutos (uma hora). A entrevista ocorreu no período que a professora tinha para organização dos seus relatórios pedagógicos. Diante disso, o ambiente estava tranquilo e aconchegante, o que proporcionou à entrevistadora receber atenção maior da entrevistada. Notou-se que a professora Isaura estava bem à vontade para responder todas as questões levantadas, sempre mostrando segurança e muita calma no decorrer do diálogo. Ao finalizar a entrevista, ela perguntou se suas respostas tinham ajudado o nosso trabalho, mostrando sempre disponibilidade para conversar sobre o assunto pesquisado;
- **Professora Maura:** na própria sala de recursos multifuncionais, no dia 21/03/2019, às 9h30 (nove horas e trinta minutos), com duração de 60 minutos (uma hora). A entrevista também ocorreu em um período que a professora tinha para a organização de seus relatórios pedagógicos. Durante a entrevista, a professora Maura se mostrou muito calma, porém respondia às questões com muito distanciamento da entrevistadora, com uma postura corporal muito formal, em uma mesa organizada com papéis, caderno e livros. A entrevista transcorreu em ambiente silencioso, em nenhum momento, a professora demonstrou que estivesse nervosa e respondeu todas as questões com um discurso bem longo;
- **Professora Noelia:** na própria sala de recursos multifuncionais, no dia 03/04/2019, às 9h25 (nove horas e vinte e cinco minutos), com duração de 60 minutos (uma hora) aproximadamente, no horário destinado para o preenchimento dos relatórios pedagógicos. Ao iniciar a entrevista, a professora se mostrou um pouco nervosa, pois estava atuando na sala de recursos há pouco tempo e ainda estava se familiarizando com toda organização e funcionamento do atendimento educacional especializado. Todavia, no decorrer da entrevista foi ficando mais à vontade para responder as questões. Mostrou também uma preocupação em saber se o entrevistador estava entendendo as suas respostas, perguntando ao final de algumas frases, “entendeu?”. Respondeu a todas as perguntas.

### 3.4.2 Observação participante

A observação participante, para Marconi e Lakatos (2003, p. 194), “Consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou ao grupo pesquisado”. Esse tipo de observação possibilita ao pesquisador constatar as atividades habituais dos participantes da pesquisa. Segundo as autoras, a observação participativa pode ser realizada de duas formas: a observação natural, quando o pesquisador faz parte da comunidade pesquisada, e a artificial, quando o pesquisador se integra ao grupo ou comunidade pesquisada para obter as informações para seu estudo. Em nossa pesquisa, foi realizada a observação participante de forma artificial, pois a pesquisadora não pertencia ao grupo pesquisado, necessitando integrar-se ao mesmo para coletar as informações para seu estudo.

Para a realização da observação participante, havia um roteiro (Apêndice B) de orientação que buscava responder aos objetivos da pesquisa. Essas observações participantes ocorreram no horário da manhã. Os registros foram feitos no caderno de notas da pesquisadora durante os meses de março, abril, maio e junho do ano de 2019. As visitas às salas de atendimento do AEE foram distribuídas em semanas e dias alternados, respeitando a disponibilidade de cada professora participante da pesquisa. Posteriormente, todos os dados observados foram analisados. No total, foram em 10 dias de visitas, totalizando 15 horas e 50 minutos de observação participante, sendo:

- **Professora Isaura:** Três dias - sete horas e cinquenta minutos de observação na sala de recursos multifuncionais;
- **Professora Maura:** Três dias - três horas de observação na sala de recursos multifuncionais;
- **Professora Noelia:** Quatro dias - cinco horas de observação na sala de recursos multifuncionais;

Verificou-se que o tempo de observação variou de uma professora para outra. Isso aconteceu por conta das faltas dos alunos e por ser um período de avaliação pedagógica dos discentes encaminhados para a sala de recursos multifuncionais. Ao perceber que se repetiam as aplicações das atividades (avaliação pedagógica) desenvolvidas pelas professoras especializadas, foram finalizadas as observações participantes.

### **3.5 Procedimentos para análise de dados**

No que tange às entrevistas e às observações feitas na rotina das participantes, os materiais transcritos foram submetidos à análise de conteúdo, a qual, de acordo com Bardin

(2016), é dividida em três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação.

Primeiramente, como uma pré-análise, foi realizada a leitura flutuante do material coletado nas entrevistas semiestruturadas, nos registros escritos, fotos e nas observações participantes para a sistematização das ideias e posterior organização dos dados coletados.

A partir da leitura das entrevistas das professoras especializadas, das observações participantes realizadas na sala de recursos multifuncionais e à luz dos objetivos dessa pesquisa, foram construídas as categorias que foram surgindo desses dados. Acerca disso, Bardin (2016, p. 148-149), “A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objetivo [...] fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos.”

A terceira etapa se configurou com o tratamento dos resultados e em sua interpretação. De acordo com Bardin (2016, p.131) nessa etapa do estudo, o pesquisador “tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos”. Assim, a interpretação dos dados foi debatida à luz do aporte teórico pelo presente estudo.

As categorias, que se revelaram durante a leitura detalhada das entrevistas e dos registros das observações, foram organizadas em três categorias de análise e, a partir dessas, definiram-se algumas subcategorias, buscando responder aos objetivos dessa pesquisa. Nesse sentido, as categorias e subcategorias selecionadas foram as seguintes:

Quadro 1: Categorias e subcategorias das entrevistas e observações participantes

Categorias	Subcategorias
1 Atuação profissional na Educação Especial	Motivos que levaram a escolher a Educação Especial. Mudanças na atuação profissional.
2 Cotidiano dos docentes que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais	Organização e funcionamento Alunos atendidos Aprendizagem escolar do aluno com DI
3 Práticas pedagógicas no contexto do AEE	Elaboração das atividades Metodologia Materiais e recursos

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Após tal organização, a próxima etapa desse percurso é a apresentação dos dados analisados de acordo com as categorias definidas. (BARDIN, 2016).

## 4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, serão apresentados os dados coletados por meio das entrevistas e das observações; os resultados; as análises e as discussões sobre as concepções coletadas com os sujeitos pesquisados. Os dados obtidos foram analisados com referências em autores que fundamentaram suas pesquisas numa perspectiva histórico-cultural, tais como Oliveira (2013) e (2016), Fontana (2005), Barroco (2007), entre outros autores que se dedicaram a estudar o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

### 4.1 Sujeitos da pesquisa

Conforme já dissemos na seção anterior, o presente estudo teve como sujeitos de pesquisa 03 professoras especializadas as quais atuam no atendimento educacional especializado (AEE), na sala de recursos multifuncionais em escolas da rede municipal de uma cidade do Vale do Paraíba.

A tabela de nº 04 ilustra dados referentes aos sujeitos de pesquisa, exibindo informações referentes à faixa etária, à formação inicial e aos cursos de especialização, ao tempo de atuação profissional na educação, na Educação Especial e na sala de recursos multifuncionais, além do vínculo empregatício das docentes.

**Tabela 04:** Sujeitos da pesquisa

PROFESSORA IDADE	FORMAÇÃO		TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL			VÍNCULO EMPREGATÍCIO
	FORMAÇÃO INICIAL	CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO	MAGISTÉRIO	EDUCAÇÃO ESPECIAL	AEE NA ESCOLA PESQUISADA	
<b>P Isaura</b> <b>36</b>	Pedagogia e Educação Especial	- Psicopedagogia clínica infantil	11 anos	11 Anos	11 ano	1 mês Efetivo
<b>P Maura</b> <b>46</b>	Pedagogia	- Deficiência intelectual - Transtorno espectro do autista Neuropsicopedagogia	8 anos	4 anos	3 anos	3 meses Contrato temporário <sup>13</sup>
<b>P Noelia</b> <b>53</b>	Magistério <sup>14</sup> e Pedagogia	- Psicopedagogia - Deficiência intelectual - Educação Especial	15 anos	1 ano	2 meses	2meses Contrato temporário

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

<sup>13</sup> O contrato temporário de trabalho temporário é aquele prestado por uma pessoa física contratada por uma empresa de trabalho para cumprir um trabalho temporário. (BRASIL, 2017).

<sup>14</sup> Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, no Capítulo IV estabelece a Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio, Art. 53. (BRASIL, 1961).

As informações da tabela nº 04 mostram que os sujeitos da pesquisa são mulheres com idade entre 36 a 53 anos; com prática de ensino entre 08 a 15 anos e com 02 meses a 11 anos de experiência profissional no Atendimento Educacional Especializado.

Sobre a formação inicial dos sujeitos pesquisados, a mesma tabela mostrou que 01 professora tem graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Especial e 02 têm apenas graduação em Pedagogia.

Em relação à formação em cursos de pós-graduação que habilitavam as docentes para atuar no Atendimento Educacional Especializado, observou-se que:

- P Isaura possui especialização *Latu Sensu* em Psicopedagogia clínica infantil;
- P Maura concluiu especialização *Latu Sensu* em Deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista e Neuropsicopedagogia;
- P Noelia concluiu especialização *Latu Sensu* em Psicopedagogia, Deficiência intelectual e Educação Especial;

Notamos, com essas informações, que as docentes participantes do nosso estudo apresentavam formação consoante com o previsto na legislação educacional vigente, pois, para a realização do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial, os docentes precisam ter a formação exigida para tal serviço. É o que está definido no Art. 12, segundo o qual “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial” (RESOLUÇÃO 04/2009)<sup>15</sup>.

No que tange ao vínculo empregatício, a tabela nº 04 mostrou que temos 01 professora com vínculo efetivo e 02 professoras com contrato temporário. Identificamos, ainda, que as docentes participantes do estudo possuem de 02 meses a 01 ano de atuação nas escolas que foram campo da pesquisa.

#### **4.1.1 Perfil profissional das professoras especializadas**

Para apresentar o perfil profissional das professoras, baseamo-nos na realidade pessoal de cada entrevistada. De acordo com as informações coletadas, apresentamos a seguir cada uma das docentes.

---

<sup>15</sup> O Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, através da Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009 – Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. (BRASIL, 2009).

**A Professora Isaura**, nascida no estado de Minas Gerais, é a segunda de três filhos e, no momento da pesquisa, estava com 36 anos. Cumpriu os seus primeiros anos escolares em sua cidade natal, na rede pública municipal. Mudou-se para uma cidade no Vale do Paraíba em virtude de seu pai ter conseguido um trabalho na Volkswagen. Ao chegar nessa cidade, deu continuidade aos seus estudos cursando o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio.

No ano de prestar o vestibular, Isaura escolheu fazer graduação em Enfermagem, pois, segundo a professora, ela “achava uma profissão bonita”. Ao ser aprovada na seleção, deu início ao curso, entretanto, no decorrer do primeiro ano letivo, ela já estava insatisfeita e convicta de que não gostaria de dar continuidade à profissão de enfermeira. Então, quase no final do ano letivo, mais especificamente no mês de outubro, trancou a matrícula na faculdade.

No ano seguinte prestou um novo vestibular. Dessa vez, ela escolheu fazer o curso de Pedagogia. Mais uma vez teve sucesso na prova seletiva, sendo aprovada para o curso escolhido. As aulas tiveram início no mês de fevereiro e, assim, ela seguiu estudando. O curso de Pedagogia cursado pela professora Isaura era de três anos e, no último ano, o aluno podia escolher uma formação desejada, a qual era dividida por habilitação. Dessa forma, o aluno poderia escolher habilitação em Deficiência áudio/comunicação (DAC), Deficiência visual (DV), Deficiência mental (DM) e Gestão escolar (Coordenação/Direção).

No momento de Isaura escolher a habilitação que iria fazer, decidiu pela deficiência mental. Durante a sua formação, ela realizou o estágio na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). Foi durante essa experiência que a professora se deu conta de que gostaria de seguir a área da Educação Especial.

No final do ano de 2006, saiu o edital para um concurso público, em uma cidade do Vale do Paraíba, na área da Educação. Havia diversas vagas para professores de todas as disciplinas. A professora Isaura prestou o concurso para a vaga de professora com habilitação em deficiência intelectual, candidatando-se a trabalhar na sala de recursos multifuncionais na rede de ensino desse município. Ela foi classificada para assumir o cargo no qual trabalha até os dias de hoje, atuando como professora especializada há doze anos. Ela atende alunos com deficiência, transtornos e dificuldades acentuadas no processo de aprendizagem.

Essa docente informou que sua escolha para trabalhar com Educação Especial foi pelo “dom”. Para essa docente, o “dom” seria o gostar e ter paciência com as crianças. No exercício do seu trabalho, sempre procura analisar as particularidades do seu aluno e, a partir dessa perspectiva, tenta aproveitar as potencialidades para estimular o desenvolvimento global do educando, procurando ser a mediadora, capaz de levar o aluno a desenvolver outras habilidades ou aperfeiçoar as já existentes.

A **Professora Maura**, nascida em uma cidade do estado de São Paulo, foi criada em uma família com cinco irmãs e um irmão. Estava, no momento de nossa coleta de dados, com 46 anos. A sua vida escolar teve início aos seis anos de idade numa escola de Educação Infantil na rede particular. Os Ensinos Fundamental e Médio, a professora realizou na rede pública de ensino de sua cidade.

Começou sua graduação em Pedagogia no ano de 2006, formando-se em 2011, em uma universidade do Vale do Paraíba. Era um curso presencial e a docente se reconhece como uma aluna sempre muito interessada pelos estudos.

Em 2012, ela começou a dar aula como professora eventual no ensino regular. Durante um tempo, atuou como eventual cobrindo as licenças dos professores. Ela ressaltou que dar essas aulas proporcionou-lhe certa experiência na sala de aula.

Segundo a Professora Maura, entre os anos de 2014 e 2015, foi convidada para ser professora de apoio de dois alunos que tinham transtornos de déficit de atenção e hiperatividade. Ela ficou com esses alunos durante um ano e meio na sala de aula regular. Foi a partir dessa experiência que ela passou a se interessar pelos déficits que essas crianças apresentavam e foi se apaixonando um pouco por essa área. Ter essas crianças fazendo parte do seu dia a dia escolar foi um ponto de estímulo, despertando nessa professora o interesse em ler, mesmo que em casa, sobre outras síndromes e os transtornos. Assim, ela foi gostando cada vez mais e decidiu fazer um curso na área da Educação Especial.

Professora Maura fez especialização *Latu Sensu* em Deficiência Intelectual e Neuropsicopedagogia em uma faculdade aqui mesmo no Vale do Paraíba, ambos os cursos foram presenciais. Realizou sua terceira especialização em Transtorno do Espectro Autista.

Hoje, seu trabalho é desenvolvido na sala de recursos multifuncionais, atuando com os alunos público-alvo da Educação Especial e fazendo as devidas observações quanto à aprendizagem dos alunos do atendimento educacional especializado.

A **Professora Noelia**, nascida em uma cidade no Vale do Paraíba, sexta filha de oito irmãos, no momento da pesquisa estava com 53 anos. Seus primeiros anos escolares foram em um internato – uma escola filantrópica cuidada pela igreja católica – onde estudou até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Depois desses anos no internato, ela foi para uma escola pública estudando do quarto ano do Ensino Fundamental até o primeiro do Ensino Médio. A partir do segundo ano do Ensino Médio, ela foi fazer o Magistério, dando continuidade aos estudos na escola estadual. Sempre foi uma aluna muito estudiosa e nunca repetiu nenhum ano.

Quando Noelia terminou o Magistério, não foi logo dar aulas. Optou por trabalhar em outra área e, depois, pelo casamento. Mais tarde, resolveu dar aulas. A partir de então, a

professora passou a ministrar aulas tanto na rede pública como na rede particular, sendo a maior parte na escola pública. Não era um trabalho fixo, era uma aula ali e outra acolá – naquele momento, ela era uma professora eventual, dando aulas apenas quando era chamada para cobrir a ausência dos professores nas escolas – até que resolveu fazer faculdade de Pedagogia.

No período em que estava cursando sua graduação em Pedagogia, surgiu a oportunidade de fazer um concurso para trabalhar em unidades escolares. Passou nesse concurso, foi trabalhar na secretaria e, depois, como inspetora de alunos. Esse trabalho, segundo seus relatos, foi o que ajudou a professora a pagar o seu curso de graduação em Pedagogia.

Quando terminou Pedagogia, voltou a dar aulas. Dava aulas na Educação Infantil, no Fundamental I e II. No Fundamental II, a partir do sexto ano, ministrava aulas de Português e Artes, ainda que poucas.

A primeira especialização que a professora Noelia fez foi em Psicopedagogia. Quando terminou, resolveu fazer outra especialização em Deficiência Intelectual. Essa segunda formação especializada durou aproximadamente um ano e seis meses. Para a professora, esse curso foi muito importante para sua formação, pois, de acordo com seus relatos, ela experimentou, na prática, como atuar com crianças com várias deficiências e pôde ter contato com uma equipe de apoio durante os estágios, composta por psicóloga, fonoaudióloga, psicopedagoga entre outros profissionais.

Ela realizou os estágios em centro educacional especializado no município no Vale do Paraíba, onde também realizamos nosso estudo. Para a professora, essa segunda especialização trouxe uma bagagem grande de conhecimento, por conta da prática que ela teve durante os estágios associada às aulas na faculdade, as quais abordavam as questões teóricas, ou seja, era possível estudar a teoria na sala de aula e vivenciar a prática nos estágios.

Sempre buscando novos conhecimentos, a professora Noelia, ao terminar a pós-graduação em Deficiência Intelectual, esperou passar um ano para fazer uma graduação em História. Ao terminar, passou dois anos dando aulas para só então iniciar mais uma especialização. Dessa vez, resolveu fazer especialização em Educação Especial pela Universidade Metropolitana de Santos, curso esse que concluiu recentemente.

A escolha de trabalhar com a Educação Especial foi porque sempre gostou de ajudar os alunos que tinham dificuldade de aprendizagem. Ela sentia que deveria fazer algo e, na sala de recursos multifuncionais, poderia fazer isso. Atualmente, atua na sala de recursos multifuncionais atendendo os alunos público-alvo da Educação Especial.

## 4.2 Atuação profissional na Educação Especial

A análise e discussão a respeito da atuação profissional das professoras especializadas é uma seção de nosso trabalho que se propõe a discutir os motivos e as mudanças que ocorreram durante o exercício de suas carreiras.

### 4.2.1 Os motivos que levaram a escolher a Educação Especial

No relato das entrevistadas, foi possível observar que a busca para a formação na área da Educação Especial foi incentivada por questões pessoais e oportunidades profissionais que surgiram ao longo da carreira docente. Verificamos isso, nos seguintes relatos:

Eu de verdade fui pelo dom, [...]? De querer fazer a educação especial. (P Isaura).

[...] eu sou um tipo que eu não estaciono, eu sempre estou buscando novas, [...] ferramentas [...]. (P Noelia).

[...] eu fui convidada para ser professora de apoio de dois alunos que tinha transtornos de déficit de atenção e hiperatividade e, [...]. E, aí foi aonde eu comecei a entrar na área da educação especial. (P Maura).

No discurso de duas professoras (P Maura e P Noelia), notamos que ambas escolheram trabalhar com a Educação Especial por oportunidades de trabalho que surgiram durante sua carreira profissional. A P Noelia encontrou essa oportunidade profissional quando buscou novos conhecimentos através de estudos e a P Maura, através de um convite para atuar sendo professora de apoio de dois alunos, público da Educação Especial. Já a professora Isaura atribuiu sua escolha ao um “dom” pessoal.

Das professoras entrevistadas apenas uma iniciou a docência diretamente na sala de recursos multifuncionais – a Professora Isaura – que escolheu fazer sua graduação em Pedagogia com habilitação específica para atuar na Educação Especial optando em sua formação trabalhar com os alunos com deficiência intelectual (DI). As outras duas professoras iniciaram sua docência na sala de ensino regular e foram para a Educação Especial após formação em curso de pós-graduação.

Podemos constatar essas situações nos seguintes discursos das professoras:

Durante a sua formação, ela realizou o estágio na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). Foi durante essa experiência que a professora se deu conta de que gostaria de seguir a área da Educação Especial. (P Isaura).

Eu fui me interessando pelos déficits que essas crianças apresentavam para mim, [...]. É, eu fui me apaixonando um pouco por essa área, aí eu comecei a ler mesmo em casa sobre outras síndromes e os transtornos e eu fui gostando [...], foi aonde eu decidi fazer uma especialização na área da educação especial, onde eu fiz a pós de deficiência intelectual e neuropsicopedagogia e sobre o TEA. (P Maura).

A partir do segundo ano do ensino médio eu fui fazer o magistério, [...]. Comecei a dar algumas aulas, às vezes eu dava algumas aulas e, fui [...] fazer faculdade de Pedagogia. [...]. [...], comecei a dar aulas de novo. [...] fiz a Psicopedagogia, terminei a psicopedagogia, fiz deficiência intelectual e, depois que terminei a deficiência intelectual esperei um ano e, fiz história, [...], fiquei dando aula uns dois anos. Aí voltei a fazer educação especial. [...]. (P Noelia).

Contudo, ainda nesses relatos, observamos que, independentemente dos motivos da escolha pela Educação Especial, todas passaram por uma formação inicial para docência (Pedagogia) e, posteriormente, por cursos de pós-graduação voltados para o aperfeiçoamento profissional.

Nesse sentido, entendemos que a escolha da formação inicial para exercício da docência não está desvinculada da história de vida do professor. Além disso, os saberes desenvolvidos em atuação profissional do docente têm traços marcantes principalmente de sua experiência como aluno. A respeito disso, afirma Tardif e Raymond (2000, p.216) que:

Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações impostas pelo professor de química no fim do segundo grau.

A influência dessas lembranças na formação profissional mostra que o caminho para o exercício da docência acontece nas primeiras experiências formadoras para a vida, já que o futuro professor recebe primeiramente formação familiar e escolar, para depois buscar, em suas vivências já adquiridas e aprendizagens já consolidadas, pontes que o levará a escolher a profissão de professor. No caso das professoras de nosso estudo, nos relatos de suas trajetórias de formação, observa-se que todas percorrem um caminho, em busca da docência, que se inicia com vivências pessoais e tem continuidade nos cursos de graduação e pós-graduação.

Em virtude dessa realidade, não podemos pensar em atuação profissional docente sem levar em conta a vida pessoal e social do professor. Marcelo (2009, p. 11) admite que “A identidade profissional é a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros.”

Nesse sentido, a formação e a profissionalização do professor são constituídas na relação com o outro. Mesmo que nessas relações possam ocorrer tantos fatos positivos como os negativos, o fato é que essas vivências constituem as diversas formas de saberes adquiridos ao longo de sua história pessoal, familiar e escolar, os quais justificam os motivos pela escolha da profissão e as possíveis mudanças decorrentes durante sua atuação profissional.

No que se refere à formação para atuar na Educação Especial, as professoras entrevistadas destacaram a importância do curso de Pedagogia e dos cursos de pós-graduação na construção dos conhecimentos e no desenvolvimento profissional. Observamos os seguintes relatos nas narrativas:

Olha pedagogia, pedagogia pra mim foi algo novo. Porque você tem o magistério de uma maneira e a pedagogia parece que ele pincela o magistério. [...]. Essa pós que eu fiz, ela durou um ano e seis meses, foi muito legal, porque eu tive a prática, o estágio no CENTE no Madre Cecília, então, com essa pós eu aprendi muito o que eu sei hoje. (P Noelia).

[...] graduação em Pedagogia no ano de 2006, formando-se em 2011, em uma universidade do Vale do Paraíba. [...]. Em 2012, ela começou a dar aula como professora eventual no ensino regular [...], entre os anos de 2014 e 2015, foi convidada para ser professora de apoio de dois alunos que tinham transtornos de déficit de atenção e hiperatividade. [...], fez pós-graduação em Deficiência Intelectual e Neuropsicopedagogia [...], [...]. Realizou sua terceira especialização em Transtorno do Espectro Autista. (P Maura).

O curso de Pedagogia na época era de três anos, e no último ano o aluno escolhia a formação desejada, [...]. Escolhi Pedagogia em habilitação em DM. [...]. Durante a sua formação, realizou o estágio na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). e acabei me dando conta que gostaria de seguir essa área da Educação Especial. Durante a sua formação, (P Isaura).

Para Morgado (2011), a formação inicial é o requisito que antecede o exercício da profissão docente, fornecendo conhecimentos para que os novos professores desenvolvam as atividades que são próprias do ato de ensinar. Todavia, no caso da professora Noelia, verificamos que ela realizou sua formação inicial no curso do Magistério, depois cursou a Pedagogia e, por último, realizou uma Especialização com a oportunidade de realizar estágio em uma escola de Educação Especial, o que lhe proporcionou um conhecimento mais específico para o seu desenvolvimento profissional.

A professora Maura iniciou sua formação com o curso de Pedagogia, depois de dar aulas na sala regular foi convidada para dar apoio a dois alunos público da Educação Especial. Essa oportunidade despertou o seu interesse em atuar nessa modalidade de ensino e incentivou a buscar outros conhecimentos na área. Já a professora Isaura teve formação inicial em Pedagogia, com o diferencial de que a graduação realizada por essa docente oferecia habilitação específica para atuar na área da Educação Especial. No decorrer do curso, a professora teve a oportunidade de realizar o estágio em uma instituição de Educação Especial o que reafirmou o seu interesse por essa modalidade de ensino. Nesses dois últimos casos, vemos que a formação oferecida na graduação e as experiências adquiridas no estágio e no apoio aos alunos da Educação Especial (trabalho) ocasionaram ações importantes para atuação e o conhecimento profissional das professoras pesquisadas.

Ainda segundo Morgado (2011), a formação é o caminho educativo que liga o ato de pensar e a ação do professor, refletindo em seus atos de ensino e permitindo-lhe observar os desafios e as prioridades dos docentes e da escola, bem como as novas atitudes de trabalho. A mesma percepção sobre formação profissional está no postulado teórico de Marcelo (2009, p.11) para quem “[...] o desenvolvimento profissional é um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional”.

Pelo exposto até aqui, vemos que foram vários os motivos das escolhas profissionais de cada professora participante de nosso estudo. Tais escolhas perpassaram por situações pessoais ou decorrentes da vida profissional de cada uma, já que, como Tardif e Raymond (2000, p. 225) apontam em seus estudos, “A carreira é, portanto, [...] interações dos indivíduos e as ocupações; [...], elas modificam a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que eles assumem.”

#### **4.2.1.1 Mudanças na atuação profissional**

Com relação as mudanças ocorridas na atuação profissional das professoras especializadas, as principais descobertas foram relacionadas à prática pedagógica e ao conhecimento acerca da deficiência e das dificuldades de aprendizagem. É o que verificamos nas narrativas das professoras:

A prática pedagógica, [...]. Sim, bastante mudanças, a gente vai se renovando a cada, com o tempo, com as situações que vão se apresentando para gente, que vão chegando as deficiências, as dificuldades de aprendizagem dos alunos, acho que a gente muda sim, o ser humano é mutável. (P Isaura).

Eu fui me interessando pelos déficits que as crianças apresentavam para mim [...]. [...] eu comecei a ler mesmo em casa sobre outras síndromes e transtornos [...]”. (P Maura).

Então, eu acho que, do meu ponto de vista sim, é que pra eu poder direcionar o aluno com deficiência, eu preciso ter um olhar diferente com ele, por mais que a gente fale “todos iguais”, “todos iguais”, eu preciso ter um olhar diferente, eu preciso assim, ver o aluno um ser único, [...], a maneira como ele pode vir aprender, [...]. (P Noelia)

Com base nesses depoimentos, percebemos que as práticas pedagógicas das professoras investigadas foram se modificando em virtude das novas experiências que se efetivavam no cotidiano de atuação. Em outras palavras, à medida que os alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem, síndromes e transtornos se apresentavam com suas particularidades no Atendimento Educacional Especializado, esse cenário exigia dessas professoras o redirecionamento de suas ações educativas.

Entretanto, é preciso também considerar também que as mudanças no trabalho docente estão relacionadas aos avanços os quais ocorrem na sociedade através da ciência, das tecnologias, do acesso às informações e da própria economia, bem como, as modificações nas políticas sociais. Essas modificações interferem diretamente no contexto escolar (MARTINS, MORAES E SANTOS, 2014).

Segundo essas autoras todas essas modificações intervêm diretamente na prática docente, pois:

[...], [...], influenciam nas concepções adotadas pela escola, no papel dos professores, na metodologia, no currículo e no que se refere ao papel do aluno em sala de aula, exigindo diferentes posturas e atitudes em relação à forma de aprender, e no que tange a ação docente na forma de ensinar. (MARTINS; MORAES; SANTOS, 2014, p. 191).

Martins, Moraes e Santos (2016) acrescentam ainda que, na sociedade contemporânea, o exercício docente está atrelado a um contexto específico que determina um perfil profissional, colocando esse professor para atuar com diferentes competências, tornando-se um generalista e, assim, tendo que realizar diversas atribuições.

No caso das professoras entrevistadas, especializadas no AEE, observa-se que o contato com alunos que apresentam diferentes particularidades de aprendizagem (alunos com deficiências, com dificuldades de aprendizagem, com síndromes e com transtornos no AEE) as impulsiona a desenvolver diferentes competências para atuar frente a essa realidade.

De acordo com Ferreira (2016), com a chegada da escola pública democrática, foram surgindo novos atores no interior da escola regular e essa precisou dar uma resposta pedagógica significativa para todos os alunos. Ainda para Ferreira (2016), o desenvolvimento e a atuação do profissional docente, na perspectiva da educação inclusiva, estão ligados a vários outros conhecimentos, sendo necessários conhecimentos específicos para uso de estratégias pedagógicas e de acessibilidade para os alunos público-alvo da Educação Especial.

Ainda com relação às atribuições do professor do AEE, Mota (2015) salienta que se faz necessário refletir a esse respeito, analisando criteriosamente a proposta de formação de um único profissional para dar apoio a tantas e distintas deficiências. Essa problemática das atribuições do professor do AEE é algo que realmente necessita ser observado.

Oliveira (2019, p. 20) concorda com a reflexão de Mota (2015) a respeito de um único professor desenvolver tantas tarefas destacando que “[...] a amplitude do trabalho de um único professor, como aquele que faz tudo: identifica, avalia, encaminha, atende, orienta os colegas, constrói materiais, entrevista a família, e isto e mais aquilo”.

Acerca desse questionamento, cabe-nos esclarecer que, segundo o Decreto nº 7611/2011, o AEE deve atender “[...] as necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial” (BRASIL, 2011, p. 2). No Art. 1 parágrafo 1º “considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL, 2011, p. 2).

Para Oliveira (2019, p. 19) existem alguns pontos críticos a respeito dessa política educacional oficial de apoio aos alunos público-alvo da Educação Especial, de modo a garantir que possam acessar o currículo e construir seus conhecimentos com os demais alunos. Um dos pontos de problematização da autora se refere à proposta de conferir ao AEE “[...] um poder que ele não tem – de tornar a escola inclusiva [...]”, desconsiderando assim que a luta por uma escola inclusiva tem referência em uma união coletiva de “[...] pais, profissionais, educadores, pesquisadores, movimentos populares, que, ao pressionarem a política, pressionaram a lei e abriram novos caminhos”. Desse modo, se hoje esses alunos estão nos espaços das escolas comum, esse fato não se deve só ao AEE, mas às lutas de classes em cada momento da história, as quais buscaram um espaço escolar comum para todos.

Outra questão crítica para Oliveira (2019) seria a multidimensionalidade do AEE que exige um professor cuja formação de conta de:

[...] realizar, com máxima qualidade possível, a ação pedagógica especializada em todas as áreas que compõem o público-alvo da educação especial: as deficiências (auditiva [e surdez], física, intelectual, visual e múltipla; o transtorno do espectro autista (TEA), as altas habilidades/superdotação. (OLIVEIRA, 2019, p. 20).

Nesse sentido, o professor especializado que atua no AEE tem grandes desafios no decorrer do desenvolvimento de seu trabalho docente, pois a multidimensionalidade desse apoio o coloca em contato com as diversas especificidades que cada aluno apresenta durante seu atendimento, provocando as constantes mudanças em suas práticas pedagógicas.

Portanto, é necessário considerar que as mudanças ocorridas ao longo das trajetórias profissionais das professoras entrevistadas estiveram, até o momento, atreladas aos desafios da prática docente cotidiana, no confronto com alunos com diferentes perfis e nas normas e orientações estabelecidas pelas políticas de Educação Especial.

### **4.3 Caracterização da sala de recursos multifuncional**

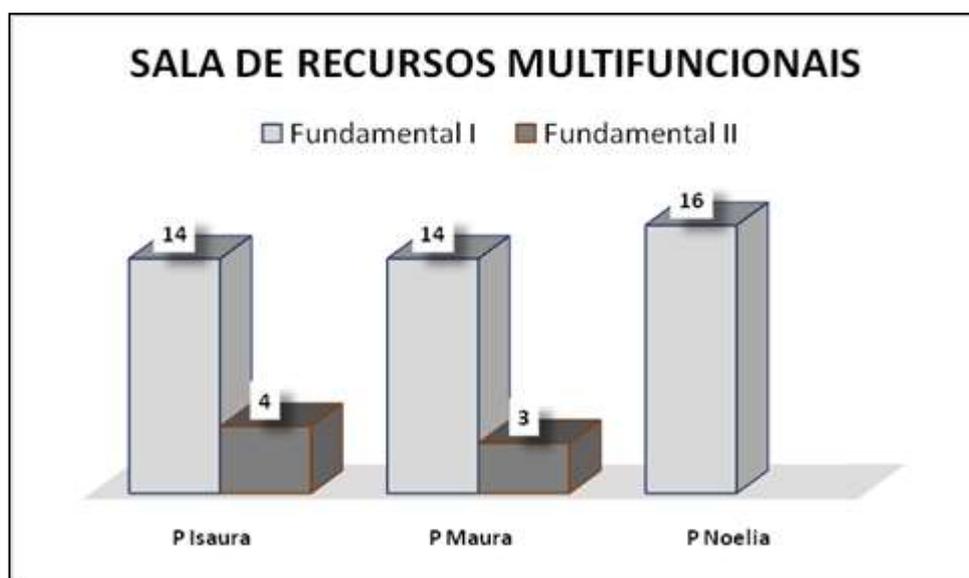
Nossa pesquisa iniciou-se com professores de 04 salas de recursos multifuncionais (SRM), porém, no decorrer das visitas de campo e em conversa com uma das professoras participantes desse estudo, foi evidenciado que, naquele período, a docente não tinha, em sua

relação de alunos matriculados do AEE, nenhum aluno (a) com deficiência intelectual. Isso ocasionou a sua não participação na pesquisa. Prosseguimos, assim, com três salas de recursos multifuncionais, nas quais se realizou o presente estudo.

Verificamos, junto aos sujeitos de pesquisa, que, para receber o AEE, exceto se já houvesse um laudo médico<sup>16</sup> indicando tal necessidade, os alunos deviam ser encaminhados pelos professores do ensino regular para uma avaliação pedagógica com o professor especializado, o qual daria uma devolutiva sobre a necessidade ou não do atendimento.

Para ilustrar os números exatos de alunos em atendimentos pelas professoras participantes do estudo, o gráfico nº 01 apresenta o número de alunos em cada sala do AEE e suas respectivas professoras, no turno matutino.

**Gráfico nº 01:** Quantidade de alunos matriculados nos Ensino Fundamental I e II por sala de recursos multifuncionais.



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2019) com base nas informações fornecidas pelas entrevistadas.

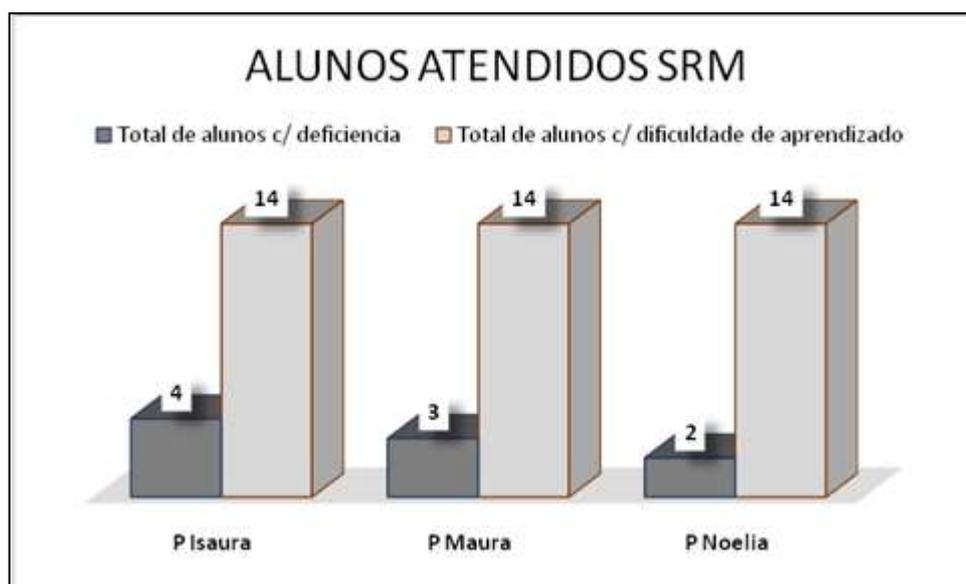
Os dados do gráfico acima demonstram o quantitativo de alunos no período matutino em cada uma das 03 salas de recursos multifuncionais, na seguinte ordem:

<sup>16</sup>No contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), acontece a (re)definição do público-alvo da Educação Especial. Em conformidade com tal definição, no período de 2008 a 2010, tinha-se a exigência de um diagnóstico clínico para identificação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar e sua frequência no AEE. Essa exigência, sobre o diagnóstico clínico para informar um aluno com deficiência, esteve presente até o ano 2010, nas orientações para o preenchimento do Censo Escolar da Educação Básica (EDUCACENSO, 2010). Em 2011, vivenciamos o abandono desse critério. Os alunos sem diagnóstico clínico puderam ser incluídos no Censo Escolar (MEC/INEP), conforme orientações para preenchimento: realização de uma avaliação e de um parecer pedagógico do professor do AEE, tornando-se o suficiente para garantir o acesso e a frequência do aluno a esse serviço e seu lugar de pertencimento ao grupo da Educação Especial. (BRIDI E SOUZA, 2017).

- **Sala da Professora Isaura:** são atendidos 18 alunos no horário matutino;
- **Sala da Professora Maura:** são atendidos 17 alunos no horário matutino;
- **Sala da Professora Noelia:** são atendidos 16 alunos no horário matutino.

No próximo gráfico, apresentamos o número de alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem que são atendidos nas 03 salas de recursos multifuncionais e suas respectivas professoras, no turno matutino.

**Gráfico n° 02:** Quantidade de alunos com alguma deficiência e com dificuldade de aprendizagem atendidos nas três salas de recursos multifuncionais (SRM).



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2019) com base nas informações fornecidas pelas entrevistadas.

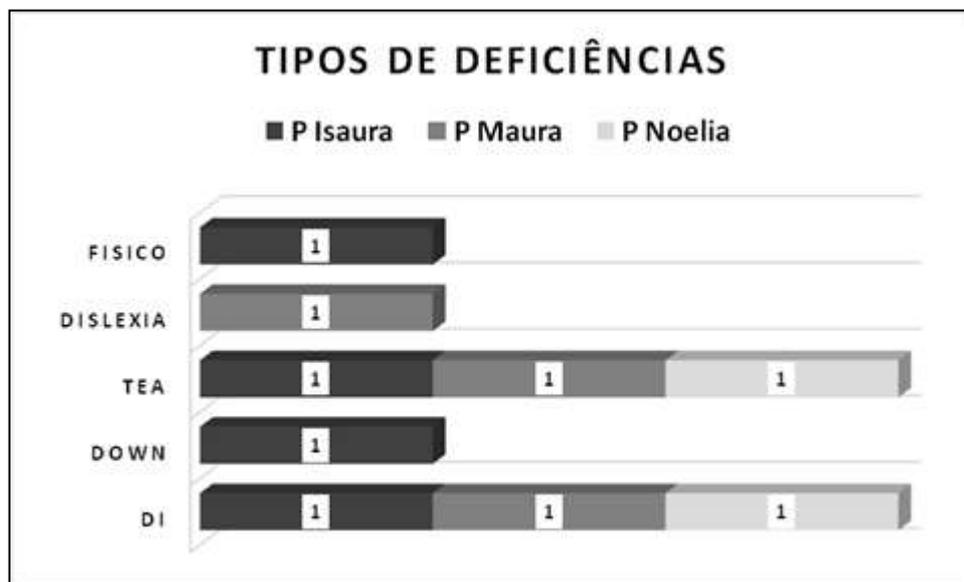
Os dados do gráfico n° 02 nos permitiram perceber mais claramente o quantitativo total de alunos com deficiência atendidos pelo AEE e de alunos com dificuldades de aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais pesquisadas:

- **Sala da professora Isaura:** dos 18 alunos atendidos, 04 alunos com deficiência e 14 alunos apresentam dificuldade de aprendizagem;
- **Sala da professora Maura:** dos 17 alunos atendidos, 03 alunos com deficiência e 14 alunos apresentam dificuldades de aprendizagem;
- **Sala da professora Noelia:** dos 16 alunos atendidos, 02 alunos com deficiência e 14 alunos apresentam dificuldades de aprendizagem.

Constatou-se, à luz dos dados do gráfico n° 02, que o total de alunos atendidos nas três SRMs apresentou o quantitativo de 51 alunos, sendo 09 alunos com deficiência e 42 alunos com dificuldades de aprendizagem.

Complementando esses dados, o gráfico nº 03 abaixo exhibe os tipos de deficiência existentes em cada sala de recursos multifuncionais pesquisadas:

**Gráfico nº 03:** Quantidade de alunos e tipos de deficiências existentes em cada sala de recursos multifuncionais



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2019) com base nas informações fornecidas pelas entrevistadas.

Nos dados do gráfico nº 03, podemos verificar o seguinte:

- **Sala da professora Isaura:** apresenta 01 aluno com Deficiência Intelectual (DI), 01 aluno com Síndrome de Down, 01 aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e 01 aluno com Deficiência Física;
- **Sala da professora Maura:** tem 01 aluno com Deficiência Intelectual (DI), 01 aluno com Transtorno do Espectro Autismo (TEA) e 01 aluno com Dislexia.
- **Sala da professora Noelia:** tem 01 aluno com Deficiência Intelectual (DI) e 01 aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Verificou-se, através da análise do gráfico nº 03, que são atendidos 09 alunos com alguma deficiência nas salas de recursos multifuncionais pesquisadas.

Um dos pontos de investigação de pesquisa de Oliveira e Manzini (2016) foi a identificação dos alunos que frequentavam o AEE na sala de recursos multifuncionais, pois, segundo a legislação brasileira, esse serviço é garantido aos alunos público-alvo da Educação Especial. Porém, os autores notaram em seu estudo que, dos doze alunos matriculados no AEE, na sala de recursos pesquisadas, apenas cinco desses alunos possuíam laudo médico. Quanto aos demais, apresentavam dificuldade de aprendizagem, o que os levou a observar que maioria dos alunos que utilizavam o AEE eram os que tinham dificuldade de aprendizagem.

Segundo os autores, essa realidade não se configura apenas naquela escola pesquisada, mas em vários municípios em todo o país, pois a situação de muitos dos alunos atendidos no AEE não condiz com a legislação brasileira. Esse fato também ficou evidenciado na presente pesquisa de acordo com a caracterização, acima mostrada, de cada sala de recursos multifuncionais, alvos de nosso estudo. Isso nos levou a indagar que, sendo o AEE um serviço garantido aos alunos público da Educação Especial, o que justificaria um quantitativo tão reduzido desses alunos nessas salas?

#### **4.4 Organização dos atendimentos**

Tendo em vista esclarecer a logística do Atendimento Educacional Especializado nas salas onde se deu nosso estudo, apresenta-se a seguir a organização de cada atendimento, com horário, dias da semana, turmas e séries atendidas nas salas pesquisadas.

A organização dos atendimentos da sala de recursos multifuncionais (SRM) da professora Isaura aconteciam no turno matutino de segunda a sexta-feira, com duração de 50 minutos, sendo realizados 02 atendimentos por semana para cada aluno. A professora Isaura atendia 18 alunos: 04 com deficiência (Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista, Síndrome Down e Deficiência Física) e 14 alunos com dificuldade de aprendizagem. Os atendimentos podiam ser realizados em grupo ou individualmente, dependendo da necessidade do aluno.

Às segundas-feiras, terças-feiras, e sextas-feiras, no período matutino, a professora Maura atendia 17 alunos, sendo 03 com deficiência (Deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista e Dislexia) e os 14 alunos restantes apresentavam dificuldade de aprendizagem. Nessa SRM, os atendimentos eram realizados individualmente, sendo 02 atendimentos de 50 minutos por semana para cada aluno. Na organização das atividades da professora Maura, às quartas-feiras, ela atendia às crianças da Educação Infantil; às quintas, participava de curso de formação oferecido pelo município onde trabalha e, alternadamente, atendia também a professores e famílias da instituição escolar onde leciona.

Já na SRM da professora Noelia os atendimentos aconteciam às segundas-feiras com a turma do 3º ano B, no primeiro horário (de 07h30 às 9h10) e no segundo horário (de 9h30 às 11h10) com a turma do 3º ano A. Às terças-feiras, no primeiro horário (de 07h30 às 9h10), a turma atendida era a do 1º ano C; já no segundo horário (de 9h30 às 11h10) era turma do 3º ano B. Às quartas-feiras, a professora Noelia realizava atendimento com os alunos da Educação Infantil e, às quintas-feiras, a docente participava da formação continuada oferecida pelo

município e, quando necessário, realizava orientação aos professores e às famílias dos alunos atendidos.

Na sala de recursos da P Noelia, dos 02 alunos com alguma deficiência matriculados, apenas 01 com deficiência intelectual era atendido período da manhã. O restante dos 14 alunos atendidos nesse mesmo período apresentava dificuldade de aprendizagem.

Através da organização do AEE das salas pesquisadas, foi possível observarmos que a maioria dos alunos atendidos eram os que apresentavam dificuldade de aprendizagem, o que nos levou a refletir sobre alguns pontos: Qual seria a razão desse quantitativo tão baixo dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação no AEE? Seria do conhecimento da comunidade e da família que o AEE é um serviço oferecido nas escolas regulares? Precisamos refletir sobre esse quantitativo expressivo de alunos com dificuldades de aprendizagem que se apresentou nas salas de recursos multifuncionais pesquisadas, pois será que de fato é uma dificuldade de aprendizagem ou isso decorre de uma metodologia de ensino na sala regular que não favorece a aprendizagem do aluno levando-o a essa aparente dificuldade de aprendizagem?

Ainda sobre a organização de AEE das salas de recursos multifuncionais pesquisadas, observamos que cada uma das professoras especializadas elaborava seu cronograma de acordo com a demanda de cada escola em que funcionava o atendimento, evidenciando uma aplicabilidade da Resolução nº 4/2009 que institui as diretrizes operacionais para AEE. O mesmo comprometimento com as questões legais que envolvem esse atendimento, Fantacini e Dias (2015) evidenciou em seu estudo com professoras que atuavam no AEE, ao afirmar que seguiam a legislação brasileira para organização e funcionamento do atendimento.

Essa organização do AEE pode ser observada no Artigo 13 da Resolução Nº 4/2009 (BRASIL, 2009) como sendo uma das atribuições do professor que atua na sala de recursos multifuncionais. Tal resolução especifica as atribuições do professor do atendimento educacional especializado, estabelecendo, no Art. 13 inciso III, que cabe ao professor “organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais” (RESOLUÇÃO Nº4, 2009, p. 2).

Acerca da organização dos atendimentos das professoras Isaura, Maura e Noelia, concluiu-se que cada uma tem sua forma de organizar seus horários; podem escolher se atenderão por turma (série) ou intercalando as turmas; e definem, ainda, se o atendimento será em grupo ou individualmente. Sobre a quantidade de atendimentos das 03 professoras pesquisadas, observamos que são 02 atendimentos por semana para cada aluno, cabendo a cada

docente fazer o seu cronograma e decidir qual o tipo de atendimento é necessário ao aluno ou à turma.

Com relação à quantidade de atendimentos oferecidos aos alunos pelas professoras participantes desse estudo, a legislação brasileira que institui as diretrizes para AEE não especifica a quantidade de atendimentos, deixando essa decisão a critério do docente.

Nesse sentido, Mariussi (2016) salienta que a política educacional para o atendimento prenuncia que a escola comum e o AEE devem ser oferecidos simultaneamente para que um complemente o outro, sendo o AEE disponibilizado no contraturno, “com o tempo destinado a esse atendimento de acordo com a necessidade de cada aluno.” (p. 41).

## **4.5 O cotidiano das docentes que atuam na Sala de Recursos Multifuncional**

### **4.5.1 Organização e funcionamento**

No que se referiu à organização e ao funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), foi observado em falas das professoras especializadas que as regras são definidas pela supervisora do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (NAPE), no início de cada ano. Sobre isso, as narrativas das professoras mostram que:

A organização é assim, é sempre contraturno. O aluno que estuda de manhã vem à tarde e o aluno que estuda à tarde vem de amanhã. (P Isaura).

Sempre contraturno, nós fomos orientados pela supervisora do NAPE que os alunos em atendimento na sala de recurso eles não podem ser tirados da sala de aula em momento de aprendizagem pedagógica é que eles só podem ser retirados de oficinas de recreação. (P Maura).

Então, todas as escolas que têm dois períodos diferenciados são no contraturno, você atende no outro período, você não pode atender no período que a criança esteja na sala regular. Aqui nós somos tempo integral, como funciona o horário que os alunos estão em oficinas [...], [...] a gente pega o aluno no horário da oficina [...]. (P Noelia).

Verificamos pelo exposto que as professoras pesquisadas realizam o atendimento no contraturno da sala de aula regular, respeitando o Art. 5º, segundo o qual “O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, [...]” (RESOLUÇÃO nº4, 2009, p. 2). Ficou claro que a organização e funcionamento do AEE nas salas de recursos multifuncionais pesquisadas seguem as normativas estabelecidas pela legislação brasileira. Todavia, a partir do que estabelece a legislação, podemos problematizar

que possivelmente, para algum aluno que não tenha o AEE na própria unidade escolar em que está matriculado (ensino regular) haja um empecilho para o acesso, a permanência e o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, já que esse serviço é de caráter complementar e/ou suplementar para a aprendizagem desse aluno na escola regular.

Outros aspectos investigados foram: o tempo duração das aulas, o tipo e a quantidade de atendimento que cada aluno tem durante a semana na SRM. Obtivemos as seguintes respostas das professoras pesquisadas:

Cinquenta minutos hora aula. Em específico eu tenho grupo de aluno e tenho atendimento individual. [...]. Se ele tem condições de tá participando de grupo, eu coloco, aí, ele é atendido em grupo. [...], então, existem dois tipos: em grupo e individual. (P Isaura).

A duração das atividades de cinquenta minutos. [...], como a demanda da escola não é tanto como nas outras unidades escolares, eu consigo atender individualmente, [...]. (P Maura).

Olha o horário deles aqui é uma hora e vinte. [...]. Então, dentro de tudo isso, é, é diversificado, é diversificado, entendeu? Então, é, tem, tem turma que eu trago para fazer em grupo, [...]. (P Noelia).

Por meio das respostas obtidas de cada professora, conclui-se que Isaura e Maura realizam seus atendimentos com duração de cinquenta minutos. Já Noelia dedica uma hora e vinte minutos para seus alunos atendidos na SRM, porém ela não deixou claro o motivo pelo qual disponibiliza essa quantidade de tempo. Com relação aos tipos de atendimentos, apenas a Maura afirmou realizar somente atendimento individual, porque a escola em que atuava tinha característica diferente das demais escolas do município pesquisado, existindo pouca procura por esse serviço.

Diante dessas diferenças, entendemos que esse tempo de atendimento esteja relacionado com as diversas atribuições do professor na sala de recursos, bem como com a quantidade de alunos matriculado por turma. Considerando a quantidade de alunos atendidos e as condições específicas de cada um, nos parece que, nas salas pesquisadas, esses atendimentos poderiam ser realizados em grupo e/ou individualmente. De toda forma, notamos que o AEE, nas salas pesquisadas, está organizado como um serviço que atua para assegurar a continuidade nos estudos dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Essa autonomia do professor especializado na decisão sobre a quantidade de atendimentos, a organização dos grupos, entre outras, por um lado, representa algo muito positivo, mas, por outro, representa um grande desafio para o fazer docente. Para uma ação pedagógica mais segura, o professor especializado precisa de uma formação pedagógica e

especifica muito sólida de modo a definir com segurança o que será melhor para cada aluno atendido. Deve também contar com o apoio de toda equipe escolar e a da família. Caso isso não ocorra, esse professor corre o risco de desenvolver ações pedagógicas que não promovam o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, resultando em um sentimento de frustração e de culpa. Portanto, é imprescindível que os sistemas de ensino se dediquem a oferecer a esses professores especializados formação continuada e acompanhamento sistemático dos resultados dos trabalhos desenvolvidos para que possam atuar de forma mais segura e assertiva.

#### 4.5.2 Alunos atendidos

O Decreto nº 7611/2011 dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, definindo que é dever do Estado a educação das pessoas público-alvo dessa modalidade. No Art. 1º, parágrafo primeiro, consta que “considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011, p. 2). De acordo com os depoimentos das professoras, em nosso estudo, os alunos atendidos<sup>17</sup>, em consonância também com o que estabelece a legislação vigente, em suas salas são:

Eu tenho [...] com deficiência intelectual, [...] síndrome down [...]. (P Isaura).

No momento eu atendo somente uma aluna com deficiência intelectual, [...] (P Maura).

O pedagógico dele está comprometido com alguma coisa, [...], mas ele precisa ser trabalhado o pedagógico<sup>18</sup> dele, [...].” (P Noelia).

Podemos perceber nas narrativas da P Isaura e P Maura que os alunos atendidos em suas salas de recursos multifuncionais, são os que fazem parte do público-alvo da Educação Especial. Já P Noelia, não deixou claro a que aluno com deficiência se referia, todavia, deduzimos que se referiu ao aluno com deficiência intelectual, como consta no gráfico nº 03. Entretanto, a nossa problematização consiste que, além do acesso ao AEE, precisa-se garantir a permanência do aluno nesse espaço, a qualidade do atendimento oferecido e as repercussões desse atendimento na inclusão escolar e aprendizagem do aluno.

<sup>17</sup> No gráfico nº 3, o leitor encontrará dados mais detalhado sobre os tipos deficiências atendidos por essas professoras especializadas, pois nem sempre as suas narrativas citavam explicitamente a nomenclatura da deficiência.

<sup>18</sup> A respeito do que significa o aspecto pedagógico, discorreremos uma breve discussão sobre a fala da Noelia, uma vez que a professora não havia deixado claro o seu significado.

De acordo com Cavalheiro e Fumes (2014), o acesso à escola se constitui apenas como o primeiro passo para uma educação inclusiva, sendo necessário garantir a permanência e aprendizagem de qualidade dos serviços de ensino oferecido a todos alunos, independentemente de suas características.

Lima (2014) esclarece que para se realizar um trabalho pedagógico de qualidade nas escolas, elas necessitariam privilegiar a Educação Especial em seu projeto pedagógico, prevendo investimentos na formação do professor, em materiais e apoio humano. A autora, ao pensar na escola numa perspectiva da não segregação do aluno com deficiência, destacou o aporte teórico do autor Lev S. Vygotski, um dos primeiros autores a trabalhar a teoria sócio-histórica, a qual, segundo a autora, enfatiza que “[...], o desenvolvimento das estruturas do pensamento e da linguagem humana está associado à qualidade das interações sociais dos grupos nos quais estão inseridos”. (LIMA, 2014, p. 66).

Lima (2014) ainda ressalta que as concepções vygotskianas relacionadas à educação da criança com deficiência opõem-se às teorias biologizantes sobre a deficiência, voltando-se para um olhar social. Ela afirma que para Vygotski (1997): “A educação, portanto, é essencial no desenvolvimento de todas as pessoas, inclusive as que possuem qualquer deficiência, assim como a deficiência intelectual”. (LIMA, 2014, p. 68).

Em nosso estudo, nos dias de observação para acompanhar a realização do Atendimento Educacional Especializado nas salas das professoras Isaura, Maura e Noelia ao aluno com deficiência intelectual, no horário matutino, constatou-se que:

**SRM 1:** P Isaura no primeiro dia de observação atendeu um aluno com deficiência intelectual (DI). Segundo dia de observação o aluno com DI faltou ao atendimento. Terceiro dia o aluno com DI faltou.

**SRM 2:** P Maura [...]. Primeiro dia de observação a aluna com DI faltou. Segundo dia a aluna com DI faltou ao atendimento. No terceiro dia foi realizado o atendimento a aluna com deficiência intelectual [...].

**SRM 3:** P Noelia no primeiro dia realizou avaliação pedagógica de sondagem para saber se o aluno iria necessitar do atendimento educacional especializado ou não. O segundo dia, de observação, os alunos atendidos foram encaminhados para o atendimento educacional especializado por apresentar dificuldades de aprendizagem. Terceiro dia foi atendido um aluno com dificuldade de aprendizagem.

De acordo com essa rotina, observamos, como já foi apontado anteriormente, que alguns dos alunos atendidos por essas professoras não são alunos público-alvo da Educação Especial. Disso emerge um questionamento importante: se entendemos que todos devem ter as mesmas oportunidades de aprendizagem, então os alunos com dificuldades de aprendizagem deveriam ter o apoio pedagógico do AEE?

Para Faustino (2018), a resposta para sabermos quais são os alunos que têm direito ao AEE, pode ser vista na Resolução N°4/2009, em seu artigo 4 (BRASIL, 2009). Para o autor, esse ato normativo determinou quais os alunos que podem usufruir do AEE listando “[...] um rol taxativo de beneficiários do instrumento, no entanto, por algum tempo, na prática, o gozo desse serviço, em alguns casos, era condicionado à apresentação de diagnóstico médico [...]”. (FAUSTINO, 2018, p. 45).

Ainda segundo Faustino (2018, p.45), essa questão foi resolvida quando:

[...] a partir da edição da Nota Técnica número 4 expedida pela Diretoria de Políticas da Educação Especial, repartição da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão vinculada ao MEC. A referida Nota Técnica justifica a não imprescindibilidade do laudo médico para a frequência do aluno no AEE, pelo fato das normas exigirem que seja realizado o “Plano de AEE” pela professora responsável pelo Atendimento, o qual tem força de documento comprobatório que a escola reconhece determinado aluno como público-alvo da Educação Especial e os serviços que à compõem.

A esse respeito, Alves (2006, p.16) afirma que:

[...] alunos que, muitas vezes, não têm encontrado respostas às necessidades educacionais especiais no sistema de ensino, [...] têm direito ao AEE, ficando a cada sistema de ensino a responsabilidade e autonomia para se organizar conforme as necessidades apresentadas por seus alunos.

Outro ponto que nos chamou a atenção foi que os alunos com deficiência intelectual que foram atendidos nas salas de recursos multifuncionais (SRM) faltavam com frequência aos atendimentos. Trata-se de um aspecto preocupante, pois isso pode prejudicar a elaboração de propostas pedagógicas contínuas e significativas que atendam às reais necessidades de aprendizagem dos alunos. A partir dos estudos de Vygotski, reconhecemos que a aprendizagem precede o desenvolvimento e acontece na interação social. Sendo a escola um dos espaços que possibilita a interação social e que viabiliza a aprendizagem escolar para os seus alunos, precisamos refletir que a falta do aluno com DI ao AEE é um limitador para sua aprendizagem escolar, visto que a mediação do professor e de um colega mais experiente pode ajudá-lo na apreensão de novos conhecimentos.

Especificamente no que se refere ao aluno com deficiência intelectual, notamos que há um quantitativo pequeno de alunos atendidos, já que os dados desse estudo apontaram a existência, em cada SRM, de apenas um aluno com deficiência intelectual. Se confrontada essa realidade com algumas pesquisas acerca dessa temática, como RUSTICHELLI; CAIADO,

2017), (JESUS, 2017), (LEIJOTO; KASSAR, 2017<sup>19</sup>, os quais apontaram que o percentual de pessoas diagnosticadas com deficiência intelectual é superior às outras deficiências, fica evidente que precisamos refletir a esse respeito, pois onde estão os alunos com deficiência intelectual? Estão nas salas comuns, em suas casas com seus familiares ou apenas matriculados nas escolas? Seja qual for a resposta a essas questões, o que se torna evidente em nosso estudo é que, nos espaços de nossa pesquisa, há um número reduzido desse público.

Nossos registros também demonstraram que P Isaura atendeu, nos três dias de observação, um aluno com deficiência intelectual, uma aluna com síndrome de Down e dois alunos com dificuldades de aprendizagem. Já P Maura atendeu, nos três dias de observação, um aluno com dificuldade de aprendizagem e uma aluna com deficiência intelectual, ao passo que P Noelia, nos três dias de observação, atendeu a cinco alunos com dificuldades de aprendizagem.

Esse cenário nos permitiu entender que, nas salas de recursos multifuncionais pesquisadas, o AEE, ainda que seja disponibilizado para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, percebemos a ausência desses alunos no atendimento.

Outro ponto que merece atenção é que, nas salas de recursos multifuncionais pesquisadas, como já apontado, a maior quantidade de alunos atendidos por essas professoras especializadas apresentava dificuldade de aprendizagem, conforme pode ser observado no gráfico 02. O que chama atenção é que essas dificuldades estavam relacionadas principalmente ao domínio da leitura e da escrita. Aqui, não estamos de nenhuma forma demonstrando pensamento excludente com esses alunos quanto ao uso desse serviço, mas termos a clareza sobre o papel SRM e o quanto essas dificuldades podem estar relacionadas a um problema muito mais à qualidade de ensino oferecido na escola regular do que à aprendizagem.

Oliveira e Manzini (2016), em sua pesquisa, investigaram a identificação dos alunos que frequentavam o AEE/SRM. Os pesquisadores notaram que, no local (escola) de sua pesquisa, observando a lista de chamada da sala, dos doze alunos matriculados, apenas cinco eram alunos para AEE e os sete restantes apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Ainda segundo Oliveira e Manzini (2016), os alunos com dificuldades de aprendizagem não retiram a vaga dos alunos do AEE, contudo faz-se necessário pensar em políticas educacionais pensando nas especificidades de cada aluno, no direito e na qualidade do ensino.

---

<sup>19</sup>CAIADO, K. R. M; BAPTISTA, C. R. de; Denise Meyrelles. (Org.) Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

Por fim, para os autores, a identificação dos alunos para o AEE é um assunto que envolve a definição dos papéis dos profissionais envolvidos, do professor da classe regular, da SRM que tem inúmeras atribuições, do papel da família, da escola e das instituições especializadas.

Precisamos repensar, portanto, a frequência desses alunos na SRM para que essa sala não seja apenas para receber alunos que não desenvolveram a habilidade de ler e escrever na sala comum. Por todas as óticas, o que se nota na realidade das salas de nosso estudo é que há um distanciamento da proposta das salas de AEE, ao mesmo tempo em que esses alunos com dificuldades de aprendizagem também podem ficar desassistidos, por não receberem o apoio pedagógico necessário para sanar suas dificuldades.

#### **4.5.3 Aprendizagem escolar do aluno com Deficiência Intelectual**

Como já mencionamos em outras seções dessa pesquisa, os alunos atendidos pelas professoras especializadas que fizeram parte desse estudo, em sua maioria, eram os que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Todavia, como o foco do nosso trabalho é o aluno com deficiência intelectual, questionamos as docentes a respeito de como elas entendem e como acontece a aprendizagem escolar dos alunos com deficiência intelectual. Obtivemos das professoras as seguintes respostas:

O aluno com deficiência intelectual tem o cognitivo mais lento, [...]. O aluno com deficiência intelectual ele vai interiorizando a aprendizagem a partir de vivências, a partir de instrumentos, [...]. P Isaura.

Olha, ele aprende sempre algo [...], que tá dentro do conhecimento dele. Ele vai aprender o que ele consegue absorver, [...]. (P Noelia).

Agora na parte pedagógica eu percebo que ela é bem lenta, [...], tem perda de memória o que eu explico pra ela em um dia, no outro dia eu vou retomar com ela, eu percebo que ela esqueceu, [...]. P Maura.

Ao analisarmos as respostas das professoras Isaura, Noelia e Maura, observamos que todas têm o mesmo entendimento a respeito da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual (DI), pois responderam que esses alunos são lentos para aprender os conhecimentos escolares, bem como apresentam dificuldade de assimilação. Quando refletimos acerca da narrativa das professoras referente à capacidade cognitiva do aluno com DI, inferimos que essa ação se baseia numa concepção voltada para a compreensão da deficiência em si, revelando que ainda hoje existe um olhar sobre a deficiência intelectual numa perspectiva médica. Nesse sentido, Oliveira (2013, p. 3-4) em concordância com os estudos de Vygotski, aclara que:

Historicamente a concepção de deficiência intelectual esteve muito ligada aos aspectos biológicos e individuais, quase que se desconsiderando as relações sociais como fatores intervenientes no desenvolvimento humano. No entanto, a apreensão de novas teorias da aprendizagem e do desenvolvimento nos permitiu a superação de uma visão individual da condição da deficiência intelectual, não mais centrada no próprio sujeito, mas nas interações entre a condição primária e a secundária, ou seja, nas relações sociais e nas possibilidades criadas pela humanidade que proporcionam (ou não) o pleno desenvolvimento das pessoas, sejam elas com deficiência ou não.

Pertile (2014), também em consonância com os estudos de Vygotski, enfatiza que seja relevante o conhecimento da teoria Histórico-Cultural para o trabalho docente desenvolvido junto ao aluno com DI, pois, segundo a autora, está no conhecimento um relevante meio de compensação social para esse aluno. Para ela, o conhecimento é o impulsionador do desenvolvimento das capacidades cognitivas rumo à superação das características biológicas impostas pela deficiência.

Dando continuidade à análise das narrativas das professoras participantes de nosso estudo a respeito de como acontece a aprendizagem escolar do aluno com DI, verificamos os seguintes relatos:

Ele vai aprender aquilo o que significa algo pra ele, então, a aprendizagem em si tem que ter algum significado para o meu aluno. [...]. Ele necessita do apoio muitas vezes do concreto para ele estar interiorizando sua aprendizagem, não trabalhar com instrumentos abstratos, mas sim concreto. (P Isaura).

[...], eu vou trabalhar números com ele, ele não consegue absorver nada do que eu falo, [...] a dificuldade dele está nos números, [...]. [...] É, algo que você tem que tá trabalhando com ele no individual, trabalhando cada um com a sua dificuldade. (P Noelia).

Eu percebo que o caso dela a aprendizagem pedagógica dela está um pouco estacionada [...], eu procuro estimular ela com outras formas de aprendizagem indo mais para as atividades funcionais com letras móveis, formação de palavras com sílabas móveis [...]. (P Maura).

Ao analisarmos as narrativas das professoras Isaura, Noelia e Maura sobre como acontece a aprendizagem do aluno DI, verificamos que suas concepções teóricas a respeito da aprendizagem desses alunos pareciam estar associadas a uma visão da incapacidade de aprender determinadas coisas e que a aprendizagem deve estar amparada, na maioria das vezes, pelo uso do material concreto, enfatizando, assim, a deficiência.

Sobre essa percepção do que é possível ensinar a esse aluno, Lima (2014), à luz dos estudos de Vygotski, esclarece que a aprendizagem do aluno DI acontece primeiramente no plano interpessoal e, logo após, no intrapessoal. Nesse sentido, para a autora, a inclusão dos alunos com DI nos leva a refletir sobre o papel essencial do professor na mediação das funções

psicológicas desses alunos. Segundo a autora, algumas escolas partem do princípio de que os alunos com deficiência intelectual não são capazes de abstrair, assim, todo o ensino é baseado no concreto o que se configura numa pedagogia que impede o desenvolvimento e reforça a deficiência.

De acordo com os estudos de Mariussi (2015), a inclusão do aluno com DI vem sendo respeitada parcialmente, porque eles estão na escola, porém a escola não está preparada para as peculiaridades de seus alunos. Para a autora, a inclusão é um processo que requer tempo e comprometimento de todos. Já para a inclusão do aluno com DI, o desafio é ainda maior, pois os professores não acreditam em no potencial de aprendizado por causa de seu déficit intelectual, achando-os incapazes de aprendizagens que requerem esforços cognitivos.

Ainda sobre a aprendizagem escolar do aluno com DI, a professora Noelia, expôs: “Porque, cada um tem seu jeito de aprender. (P Noelia).” Foi possível observar no depoimento dessa docente o reconhecimento da individualidade que o aluno com DI poderia apresentar durante o seu percurso de aprendizagem escolar. A respeito disso, para Mendonça (2014), as crianças com deficiência intelectual apresentam “diferentes aspectos físicos, motores, afetivos, cognitivos e de saúde, [...]” (MENDONÇA, 2014, p. 147). Mas, ressaltamos que a escolarização do aluno com deficiência intelectual não poderá estar limitada a estes fatores, pois cada um tem suas possibilidades de aprendizagem, nesse sentido, esses fatores não são pontos absolutos que impedirá ou limitará o seu processo de escolarização.

Na sequência, as professoras Isaura e Maura acrescentaram que, no percurso de aprendizagem do aluno com DI, a maior dificuldade que elas encontravam estava relacionada à construção dos conhecimentos escolares por esse aluno. Podemos verificar essa situação nos depoimentos: “Maior dificuldade que eles têm é a assimilação da informação, assimilação do conhecimento, [...]. (P Isaura). E [...] na parte pedagógica, [...]. [...] falta de atenção ou assimilação mesmo, [...]. (P Maura)”.

Desse modo, com relação ao percurso de aprendizagem escolar do aluno com DI, apuramos que as docentes Isaura e Maura reconhecem as limitações impostas pela própria deficiência para que cada aluno com DI possa desenvolver sua aprendizagem. Isso nos chama a atenção, pois verificamos, portanto, um olhar voltado para a deficiência. Ao perguntamos para essas docentes como elas viam a aprendizagem escolar desses alunos, obtivemos as seguintes respostas:

Eu vejo de modo satisfatório, porém, gradativo, lento, não é um processo que se vê a curto prazo, mas a longo prazo. (P Isaura).

Então, no caso dessa aluna, é, eu percebi que não houve um avanço aqui na sala de recurso do ano passado para cá. Eu percebo que no caso dela a aprendizagem pedagógica dela está um pouco estacionada [...]. (P Maura).

Fazendo análise das falas das duas professoras especializadas, observamos que a aprendizagem escolar dos alunos com DI ainda é assunto que merece mais reflexões e pesquisas, principalmente para evitar comparações entre os alunos com e sem a deficiência intelectual e para que o fato de não desenvolverem sua aprendizagem escolar como os demais não seja um motivo para esse aluno deixar de ter acesso ao conhecimento em suas mais variadas formas de aprendizagem. De acordo com os estudos de Antunes (2015), mesmo com as contribuições dos professores no trabalho no AEE, ainda se observa que efetivação da aprendizagem escolar desse aluno acontece timidamente, sendo necessárias ações mais eficazes.

Para Fantacini e Dias (2015), a aprendizagem do aluno com DI envolve a construção e manutenção de redes de apoio e/ou redes de colaboração. Segundo as autoras, seria necessária uma cultura escolar com registro mais sistemático, com acompanhamento e avaliação do desenvolvimento/desempenho desvinculadas das avaliações já existentes.

Mendonça (2014) e Fantacini e Dias (2015) explicam que, para o aluno com DI ter êxito na sua aprendizagem, faz-se necessário o envolvimento da família, professores da sala comum e da sala de recursos multifuncionais, gestores, coordenadores pedagógicos e equipe técnica. Todos devem se empenhar e fazer o que lhes cabe para possibilitar avanços na vida pessoal e escolar desses alunos.

As autoras Antunes, Rossetto e Silva (2015) ressaltaram a importância da função de ensinar que toda escola que tem, compartilhando com todos os educandos o saber já adquirido. Por meio desse saber, a escola deve possibilitar aos alunos com e sem deficiência a autonomia e a criticidade, despertando o desejo e a necessidade das transformações qualitativas na sociedade.

#### **4.6 Práticas pedagógicas no contexto do Atendimento Educacional Especializado**

No tocante às práticas pedagógicas no contexto do atendimento educacional especializado (AEE), nossa pesquisa investigou o trabalho cotidiano das professoras especializadas que atuam nas salas de recursos multifuncionais (SRM), considerando as situações reais desenvolvidas por essas docentes no seu trabalho. Destacamos as práticas

educativas implicadas no ensino e aprendizagem dos seus alunos com deficiência intelectual (DI).

Por meio das entrevistas semiestruturadas e das observações feitas durante o AEE, entendemos que algumas práticas pedagógicas desenvolvidas por essas professoras no seu dia a dia compreendiam a elaboração de atividades, a metodologia utilizada no seu trabalho e uso de materiais e recursos usados durante os atendimentos. A seguir, para maior compreensão do nosso estudo, iremos descrever e analisar cada uma dessas práticas.

#### 4.6.1 Elaboração das atividades

A elaboração das atividades para o aluno DI constitui-se como uma prática pedagógica das professoras especializadas que fizeram parte dessa pesquisa. A seguir apresentamos as narrativas da P Isaura e P Maura a respeito da elaboração das atividades propostas para o aluno com DI:

[...], a organização é uma sequência de acordo com o PDI<sup>20</sup> dessa criança, [...], a gente traça um plano [...]. [...], o que eu proponho para os meus DIs hoje nessa escola com a faixa etária de idade é a autonomia, eu não quero que eles façam conteúdos, eu quero que eles sejam autônomos para vida nessa escola, seja independente, até mesmo porque os pais não são eternos, eu penso isso, [...]. (P Isaura).

É, um plano de ação que eu monto, [...]. É, eu vou de acordo com as necessidades e as dificuldades da criança. Por exemplo: se ela na avaliação pedagógica, ela, apresentou dificuldade nas relações temporais, durante um tempo esse é o planejamento de atividades com esse aluno que apresentou essa dificuldade, vai ser em cima dessa necessidade do aluno, [...]. (P Maura).

Ao analisarmos as falas das docentes, identificamos claramente que a elaboração das atividades é feita a partir de um plano de desenvolvimento individual. Essa prática já faz parte das atribuições desse professor que atua no AEE, segundo as normativas legislativas que regulamentam o trabalho com o aluno público-alvo da Educação Especial. Observamos especificamente na narrativa da P Isaura que ela não enfatiza a realização dos conteúdos escolares pelo aluno com DI e esse é ponto para refletirmos. Já a P Maura elaborava as atividades pensando na dificuldade/necessidade do aluno com DI.

Deduzimos, portanto, nas narrativas aqui apresentadas, que ainda se percebe um olhar para a não capacidade acadêmica/escolar do aluno com DI, o que nos remete a um pensamento

---

<sup>20</sup> PDI é um Plano de Desenvolvimento Individual que cada professora especializada deve montar para os alunos do AEE.

que possivelmente tem foco na deficiência e na dificuldade que ela ocasiona e não no aluno que aprende.

No estudo de Milanesi (2017), realizado também com professoras especializadas, observou-se que os objetivos de ensino no AEE para o aluno com DI, estavam ligados aos conteúdos e habilidades com o fim de diminuir o déficit intelectual. Para a autora, com relação ao que ensinar para o aluno com DI, ainda está apresentado genericamente, voltando-se apenas para os conteúdos/habilidades de ordem pessoal dos alunos, apresentados em sentido oposto às habilidades acadêmicas. Essa mesma percepção se evidencia nas narrativas das professoras participantes da nossa pesquisa.

Ferreira (2016) e Garcia (2017) igualmente pesquisaram as práticas de atuação docente do AEE. As autoras evidenciaram em suas pesquisas um ponto de concordância com relação à elaboração das atividades feitas pelos professores especializados que fizeram parte de seus estudos. Ambos os professores pesquisados, para elaborar suas atividades pedagógicas, focavam suas ações de trabalho na deficiência ou nas dificuldades dos alunos. Esse fato também observado, em nosso estudo, no depoimento da P Maura, pois ela pensa a elaboração da atividade focando na dificuldade ou na deficiência do aluno com DI, como pode ser visto abaixo:

[...], eu percebo que ela também tem bastante característica de déficit de atenção concentração. Então, por esse motivo que eu trabalho também jogos que prendam a atenção concentração para depois eu entrar com as atividades pedagógicas relacionadas com a deficiência. (P Maura).

Ainda com foco na elaboração da atividade para o aluno com DI, apresentamos aqui o registro de uma atividade<sup>21</sup>desenvolvida durante um AEE realizado pela P Isaura:

**SRM 1:** Sala da P Isaura. A atividade planejada pela professora foi de matemática, sistema monetário. Para trabalhar o sistema monetário, a professora utilizou de início saber qual seria o conhecimento prévio do seu aluno sobre o dinheiro, para isso ela perguntou se ele fazia compras para a mãe e se levava dinheiro, ele respondeu que sim. Depois, perguntou se ele já conseguia ir ao mercadinho fazer compras sozinho para sua mãe. E, se ele levava lista escrita dos produtos que seriam comprados [...]. Ele respondeu que os dois, [...]. Com todas essas informações a professora propôs uma atividade no computador convidando o aluno para fazer compras no supermercado. [...]. A professora lembra que a atividade seria fazer compras no supermercado e ele só teria a quantia de cinquenta reais para gastar. P Isaura.

---

<sup>21</sup> Essa atividade foi planejada para um aluno com DI que cursava o oitavo ano do Ensino Fundamental.

Ao observarmos a prática pedagógica exercida pela P Isaura, percebemos alguns pontos que relevantes para elaboração e execução da atividade, tais como: indagar a respeito do conhecimento prévio do aluno sobre o assunto a ser estudado (sistema monetário) e apresentar o conteúdo e o que seria feito na atividade. Foi observada nessa atividade a tentativa da professora em despertar o interesse do aluno para o que estava sendo proposto. Contemplamos, nesse relato, a ideia de Vygotski sobre o processo de aprendizagem do aluno que ocorre em dois momentos: no nível social e depois individual. Para Vygotski, o aluno internaliza o conhecimento por meio de sua interação com o outro, sendo assim, o professor atua como o mediador da aprendizagem do aluno. Todavia, para isso, o professor não precisa aguardar que seu aluno alcance uma determinada etapa de aprendizagem para colocá-lo frente aos novos conhecimentos escolares, tal como propôs a P Isaura em sua atividade.

Continuando o relato da observação da atividade relacionada ao sistema monetário realizado pela P Isaura no AEE a um aluno com DI, apresentamos o seguinte registro de observação:

**SRM 1:** Sala da P Isaura. Foi solicitado uma leitura dos itens que tinha na prateleira do supermercado, [...]. Em seguida a professora Isaura pede que ele comece a escolher o que ela vai comprar [...]. O primeiro produto a ser escolhido foi o panetone. [...]. Quanto custa o panetone? [...] Ele responde: nove. Depois escolheu os queijos. Um queijo custou doze reais e o outro onze reais e comprou um azeite no valor de sete reais. Após ter escolhido todos os produtos e colocado dentro do carrinho de compras, a professora pediu para ele fazer a soma para saber o quando ele gastou. Lembrando que ele só tinha cinquenta reais para pagar tudo [...]. (P Isaura).

Ao observar com atenção o registro de observação colhido na sala P Isaura, verificamos que: solicitou uma leitura dos itens expostos na prateleira do supermercado, requereu a escolha dos produtos, pediu para o aluno realizar a soma dos produtos que comprou e para ver o quanto gastou. Podemos deduzir que, no momento da realização dessa atividade, aconteceu, mesmo que timidamente, a exposição desse aluno ao conhecimento acadêmico escolar. Porém, ressaltamos que, se levarmos em conta o ano que ele cursava (oitavo ano do Ensino Fundamental) e o conteúdo escolar (sistema monetário) proposto pela P Isaura, averiguamos um distanciamento do que de fato esse aluno deveria ter com relação aos conteúdos e habilidades de acordo com os livros didáticos<sup>22</sup> de Matemática para alunos que cursam a mesmo ano.

---

<sup>22</sup> Livro de Matemática “Praticando a Matemática”, autores Álvaro Andrini e Maria José Vasconcellos – Ed. do Brasil, Edição Renovada. Aqui, queremos que o leitor possa ficar a par dos conteúdos e habilidades que um aluno do oitavo ano do Ensino Fundamental deveria conhecer e aprender. Existem outros livros de Matemática para o oitavo ano, de modo que o citado aqui é apenas para uma exemplificação.

Todavia, com base em pesquisas que se dedicaram a estudar a prática da elaboração das atividades desenvolvidas no AEE (LIMA, 2014; FERREIRA, 2016; MARIUSSI, 2016; GARCIA, 2017; MILANESI, 2017), verificamos que, tanto a inclusão como o ensino e aprendizagem para o aluno com DI, mostram-se ainda como assuntos complexos. Segundo o estudo de Mariussi (2016) com relação às atividades desenvolvidas no AEE, necessita-se ainda de um acompanhamento mais específico, pois o AEE tem sua importância no processo de inclusão. Todavia, essa elaboração das atividades para o aluno ainda requer mais pesquisas, porque os resultados até então obtidos são elementares e precários.

Para Milanesi (2017) ainda faltam indicações mais diretas sobre o ensino dos alunos com DI. Isso também se pode afirmar em relação à nossa pesquisa, pois, apesar da tentativa das professoras de desenvolver atividades produtivas as quais estimulem o pensamento do aluno, o que se evidenciou foi a ênfase num processo educativo que continuava pautado na deficiência, o que está em desacordo com o referencial teórico do nosso estudo.

Nos estudos de Garcia (2017) a pesquisadora identificou que entre os docentes ainda existe uma mistura de crenças sobre a deficiência, com forte ausência de conhecimento aprofundado sobre o assunto e a utilização com frequência do senso comum para ancorar o saber fazer, o que não contribui para um desenvolvimento positivo no ensino.

O próximo registro de observação a ser apresentado será da sala da P Maura.

**SRM 2:** Sala da P Maura. A primeira atividade [...] que a professora propôs para sua aluna com DI<sup>23</sup> foi o jogo da memória [...] explicou que no jogo da memória o desafio seria formar a maior quantidade de par com as cartinhas e, que cada uma teria a sua vez de escolher as cartas, quem formasse um par teria o direito a mais uma jogada e, ganharia o jogo quem fizesse mais pontos. [...].

A atividade proposta pela professora parece focada ainda na dificuldade do aluno, o que, de acordo com o que foi observado e registrado pela pesquisadora, não causou entusiasmo nem motivou a aluna para ganhar a partida, fazendo parecer que essa atividade não era do seu interesse.

Houve, ainda, o registro demais uma atividade proposta por essa docente, a saber:

**SRM 2:** Sala da P Maura. A segunda atividade [...] foi a leitura de um pequeno texto. A professora entregou o texto e solicitou que a aluna fizesse uma leitura individual. [...]. Nessa atividade de leitura também tinham questões para interpretação de texto e cruzadinha, [...]. Para finalizar a atividade a professora deixou que a aluna pintasse os desenhos que ilustrava o texto trabalhando nessa manhã.

---

<sup>23</sup> A atividade foi elaborada para uma aluna que cursava o quinto ano do Ensino Fundamental.

A segunda atividade realizada pela P Maura, foi leitura de texto, porém, de acordo com a observação e registro de campo, essa atividade se tratava de uma escrita textual com foco na leitura e escrita. Deduzimos, assim, que essa aluna não havia consolidado o processo de alfabetização, o que é preocupante. O texto trabalhava frases repetidas, fonemas com sílabas simples o que não condizia com o conteúdo para um aluno (a) que estaria cursando o quinto ano do Ensino Fundamental, portanto, mais uma vez, verificamos uma prática pedagógica direcionada às características da deficiência, visando trabalhar a memorização através da repetição. Essa prática pedagógica pouco contribui para o avanço da aprendizagem do aluno com DI, pois segundo a teoria histórico-cultural, precisamos romper com a visão determinista (biologizante) e pautar as estratégias de aprendizagem nas possibilidades de cada aluno, acreditando que todos têm potencial para aprender, desde que lhe sejam oferecidas oportunidades adequadas. Nos estudos de Lima (2014) a autora vem advertir que, de acordo com Vygotski, a organização didática da escola deve se adaptar ao aluno com DI, promovendo atividades pedagógicas que estimulem o pensamento abstrato, ou seja, as funções superiores as quais, segundo Vygotski, são as culturais.

Outro ponto de destaque para Lima (2014), na perspectiva histórico-cultural, é a importância da mediação do outro para a educação das pessoas com deficiência intelectual. Porém, conforme defende Padilha (2014), não é qualquer mediação pedagógica que vai inferir positivamente no desenvolvimento escolar do aluno, sendo necessário o planejamento de atividades didáticas as quais desenvolvam as funções psicológicas superiores de todos os alunos.

Essa valorização da mediação também encontra eco nas pesquisas de Fantacini e Dias (2015) quando observaram que o aluno DI apoiava em suas experiências, na mediação do outro, bem como no uso de recursos (cartas, cartazes expostos na sala) que o ajudavam a estruturar o seu pensamento, revendo, lembrando e retomando o sentido e o contexto da informação. Isso revela que a intervenção é um momento intenso de mediação, o qual possibilita ao aluno ampliar sua estrutura de pensamento.

Outro assunto abordado com as professoras especializadas foi a rejeição e/ou interesse que o aluno com DI demonstrava ao realizar as atividades durante o AEE. Elas ressaltaram que:

Com deficiência intelectual são bem receptivos, [...]. (P Isaura).

Eu percebo que essa aluna que eu atendo que tem deficiência intelectual, eu percebo que, assim, que ela é bastante insegura quando eu entro na questão pedagógica, na escrita com ela. É, eu dou atividade e, ela conversa muito e, ela conversa muito e, às

vezes quer entrar em outro assunto que foge do foco do aprendizado dela [...]. (P Maura).

Ele, assim, chega rejeitando, [...]. (P Noelia).

Ao analisar as afirmações das professoras pesquisadas acerca da rejeição/e ou interesse nas atividades propostas durante o AEE, observamos que: na narrativa da P Isaura, o aluno com DI demonstrava-se receptivo ao que era proposto; no relato da P Maura, deduzimos que o fato de a aluna conversar sobre outros assuntos durante a realização da atividade poderia significar a falta de interesse pela atividade em questão; já a P Noelia afirma que o aluno com DI, quando chega ao AEE, rejeita a atividade que lhe é proposta. Refletir sobre a rejeição/e ou interesse do aluno com DI com relação a atividade que lhe é oferecida é complexo, pois envolve o vínculo que se estabelece entre o professor e aluno e a concepção teórica que o professor utiliza para o desenvolvimento do seu trabalho.

Sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE para o aluno com deficiência intelectual, os apontamentos de Milanesi (2017) contribuem para nossa discussão, pois mostram que os documentos oficiais e as orientações do MEC, publicados a partir de 2007, não apresentam uma legislação específica para nortear as práticas do professor especializado, apontando que o contexto vivido por esse docente é complexo, já que falta formação a qual oriente especificamente as práticas pedagógicas desses profissionais, além de ser necessário investir na alfabetização dos alunos com DI.

#### **4.6.2 Metodologia**

Sobre a metodologia de trabalho das professoras especializadas que participaram da pesquisa, foi possível perceber, através das entrevistas e dos registros de observação de campo, uma prática que remete à perspectiva tradicional do ensino, dando ênfase às dificuldades ou necessidades do aluno com DI, como podemos ver no seguinte depoimento: “[...] eu trabalho no modo tradicional de aprendizagem, [...], porque eu percebo que por ela ter uma percepção muito lenta de assimilação de aprendizagem também, eu acho que o modo tradicional mais se encaixa na deficiência intelectual.” (P Maura).

Verifica-se, portanto, que P Maura tem uma prática metodológica com princípios no ensino tradicional. Esse tipo de ensino oferece uma metodologia que enfatiza a transmissão do conteúdo através da memorização e repetição, o que, ao nosso ver, pouco contribui para a aprendizagem do aluno com DI. Trata-se de uma prática que tende a continuar excluindo o aluno da educação escolar, pois esse ensino não tem a contextualização para a construção de

um conhecimento com significado para sua vida prática, social e escolar. Conforme explica Fontana (2005, p.162), “Numa relação pedagógica tradicional, [...]. O professor toma posse do discurso (dito) científico [...], e na qualidade de autoridade hierárquica o transmite para o aluno, [...]. O aluno é solicitado a repeti-lo, a reconhecê-lo”.

Ainda, segundo Fontana (2005) na relação pedagógica tradicional, a maneira de ensinar baseia na verbalização para aprender. Para a autora “A expressão é constrangida em favor do ouvir. A elaboração espontânea é ignorada. Reconhecem-se e memorizam-se os conceitos sistematizados”. (FONTANA, 2005, p. 163).

Fontana (2005, p.164) define também que:

[...] a fragmentação da experiência na sociedade capitalista, a conceitualização é vivenciada na escola como processo estritamente cognitivo. O sujeito se relaciona com os conceitos apenas como objetos de conhecimento, e não como modos históricos de pensar e dizer, que o constituem. [...]. Através desses mecanismos socialmente arrigados nas práticas escolares e imediatamente pouco visíveis, a ilusão de homogeneidade vai sendo fortalecida pela/na ação educativa.

Certamente, não podemos desconsiderar que uso de uma metodologia precisa vir acompanhado de algumas estratégias para auxiliar no ensino e aprendizagem. Segundo Moran (2015, p. 22), as metodologias de ensino precisam ter propostas inovadoras no sentido da “personalização, colaboração e autonomia”. Nesse sentido, ao analisarmos as falas das professoras especializadas, verificamos que as estratégias de ensino utilizadas se apresentaram dentro de uma abordagem tradicional, todavia contavam também com o uso de jogos, como podemos verificar nas narrativas a seguir: “A gente professor especialista confecciona muitos jogos ou materiais manipulados [...]. (P Isaura). E A gente usa tudo. A gente explora muito. [...]. Explora muito o ambiente, trabalha muito o jogo, o jogo é explorado muito. (P Noelia).”

Para Moran (2015), é essencial pensar em propostas de ensino centradas no aluno, focando a aprendizagem. Nesse sentido, são necessárias metodologias ativas que proporcionem uma aprendizagem através da prática, com uso de tecnologia adequada e de jogos, além de projetos, atividades, desafios e currículo flexível. Essas atividades podem, ainda, ser integradas ao ensino colaborativo (trabalho em grupo) e à personalização (trabalho motivando os caminhos individuais do aluno).

Nos estudos de Junior e Lacerda (2018), os autores reconhecem que muitas vezes os professores especializados precisam adaptar ou confeccionar outros recursos para melhor atender seus alunos. Relataram que, durante o AEE, uma das ações do professor é fazer o uso de vários recursos pedagógicos, inclusive das tecnologias. Evidenciaram, por fim, que o

trabalho colaborativo entre os docentes e toda equipe escolar é importante para garantir a aprendizagem dos alunos que são atendidos na sala de recursos multifuncionais.

Em nosso estudo, os registros de campo apontaram que a metodologia utilizada pelas professoras especializadas se constituiu naquele momento da seguinte forma:

**SRM 1:** Observou-se que na sala de recursos da professora Isaura [...] o AEE era iniciado com conversa (informal) para possibilitar interação e acolhimento ao aluno. As atividades planejadas foram de acordo com cada aluno que seria atendido podendo ser realizadas em grupo ou individualmente; essa prática pedagógica dependeria do que a criança precisava naquele momento, [...] No atendimento ao aluno com DI a professora usou jogos (cd) no computador, ábaco, mas, quando necessário utilizava o material impresso entre outros. As atividades baseavam-se na necessidade de aprendizagem do alunooe, nos conteúdos escolares com foco na alfabetização [...].

**SRM 2:**A professora Maura utilizou uma conversa inicial (informal) antes de começar o AEE com a aluna com DI. A conversa era uma forma de promover a interação entre professora e aluna e, promover um ambiente acolhedor para dar início às atividades. As atividades planejadas tinham foco na dificuldade da aluna, e o conteúdo escolar com foco na leitura e escrita, utilizou jogos e texto impresso[...].

**SRM 3:** Durante as visitas à sala de recursos da Professora Noelia, foi possível observar que ela iniciou o AEE com uma conversa (informal) para interação entre professora e aluno, acolhimento e um espaço de confiança [...]. Eram conversas de muita positividade e valorização desse aluno, com palavras de incentivo como “**Você é capaz” “Você pode”**, [...]. A professora Noelia usou jogos pedagógicos, material impresso para desenvolver a atividade planejada, essas atividades [...] estavam relacionadas ao conteúdo escolar que o aluno estava precisando para sua aprendizagem.

Diante do que foi exposto, compreendeu-se que a prática metodológica de ensino, observada no AEE das professoras participantes dessa pesquisa, voltava-se para a dificuldade e/ou necessidade de aprendizagem do aluno com DI, porém fazia uso de alguns materiais diferenciados, o que pode ser averiguado nas próprias narrativas da P Isaura, P Maura e P Noelia, citadas acima.

Contudo, ao analisarmos as metodologias adotadas para o trabalho com os alunos com DI, evidenciou-se a adoção de práticas pedagógicas baseadas no ensino tradicional. Isso nos leva a refletir que, mesmo com os avanços nas pesquisas pedagógicas e das mídias, observam-se ainda hoje características de um ensino tradicional em nossas escolas. Ao nosso ver esse ensino pouco acrescentaria na aprendizagem do aluno com DI, porque prioriza um ensino na reprodução e transmissão de conteúdo pelo professor. Para Moran (2015), essa prática fazia sentido numa época em que não se tinha acesso à informação. Outro ponto a se pensar é que, nesse método tradicional, o professor não ocupa um papel de mediador da aprendizagem, dificultando o acesso do aluno com DI ao conhecimento escolar. Sobre a importância da mediação do professor na aprendizagem, Fontana (2005, p 19) destaca que “A mediação do

outro desperta na mente da criança um sistema de processos complexos [...], sujeitos às experiências e habilidade que ela domina”, ou seja, a mediação do professor é uma ação importante para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Seria oportuno esclarecer que, durante a pesquisa de campo nas salas de recursos multifuncionais das professoras que fizeram parte dessa pesquisa, foi observado que todas utilizaram materiais e/ou recursos (jogos, material impresso, cd, computador, entre outros). Entretanto, é importante salientar que o uso desses e de outros materiais e/ou recursos como estratégia metodológica de ensino no AEE nem sempre vem acompanhado da mediação do outro (professor) de forma que realmente impulse o aluno com DI para o desenvolvimento de uma aprendizagem escolar significativa, pois esses objetos podem, em algumas práticas, servir apenas para repetição e memorização do conteúdo escolar o que não ajudaria o aluno com DI na construção de novos conhecimentos.

A respeito das práticas pedagógicas direcionadas ao aluno com DI, Pletsch e Oliveira (2017) verificaram em sua pesquisa que permanecem a evidência na homogeneidade dos alunos e a predominância das práticas pedagógicas tradicionais, o que foi igualmente observado no presente estudo.

Pletsch e Oliveira (2017, p. 270-271) afirmaram que:

Sobre tal aspecto, temos defendido que além do desenvolvimento de práticas diversificadas e currículos mais flexíveis, faz-se necessário ampliar o conceito tradicional de aprendizagem para além dos processos formais de escolarização (presentes nos conceitos denominados científicos), possibilitando a esses sujeitos formas de participação e interação com o meio social para que desenvolvam novos modos de ser e de agir. [...]. Em relação às práticas curriculares dirigidas para a escolaridade de alunos com deficiência intelectual, nossos dados de pesquisa indicam, assim como os estudos realizados por Ferri e Hostins (2008), Cathcart (2011), [...], que uma das maiores barreiras vivenciadas nas escolas se refere à falta de acesso ao currículo. [...], podemos inferir que as concepções dos professores acabam influenciando na trajetória escolar dos alunos. A este respeito, nossa pesquisa mostrou que como em outras épocas, as concepções docentes continuam fortemente marcadas pela cresça na (im) possibilidade de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Nesse sentido, observou-se que a metodologia utilizada pelas professoras, que fizeram parte desse estudo, ainda se volta para uma prática pedagógica no ensino tradicional, refletindo ações relacionadas apenas com a dificuldade e/ou necessidade do aluno com deficiência intelectual, o que dificulta uma aprendizagem significativa durante sua vida escolar desses alunos.

#### **4.6.3 Recursos e materiais**

Com relação aos recursos e materiais utilizados no AEE para o aluno com deficiência intelectual, seguem as explicações das professoras entrevistadas:

[...], muitos jogos, principalmente no computador que a gente utiliza, cds, e, jogos concretos e materiais avaliativos também, não só os jogos e nem materiais concretos, mas, também atividade avaliativa. (P Isaura).

[...], eu imprimo atividades nas folhas [...]. (P Maura).

Jogos, material impresso, [...] eu acho que o jogo é fundamental é a peça-chave da aprendizagem [...], o lúdico. Então, o lúdico faz a diferença a chave central são os jogos, as brincadeiras, o brincar, tudo é junto da aprendizagem. (P Noelia).

Nas explicações das professoras especializadas sobre os tipos de materiais e recursos pedagógicos utilizados no AEE para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, estão o uso de jogos, brincadeiras, computador e cds com jogos, além desses recursos lúdicos e concretos. Existem também as atividades avaliativas que fazem parte do material usado no AEE, bem como também ocorre o uso de material impresso (texto, palavras cruzadas).

Para Braun e Nunes (2015) a presença do outro e o uso de recursos são os mediadores da aprendizagem para o aluno com deficiência intelectual, possibilitando ao mesmo “organizar, gradativamente, as ações mentais mais complexas, impulsionando-o à compreensão do que fora apresentado. (BRAUN; NUNES, 2015, p. 82). Ainda para essas autoras, o desafio está em conhecermos as possibilidades que o aluno tem ao conservar as informações e o conhecimento adquirido para avançar em sua aprendizagem, já que, nas situações de ensino, o uso de recursos serve de apoio para organização do pensamento do aluno.

Sobre o uso da avaliação como recurso utilizado pelo professor especializado durante a sua atuação no AEE, Junior e Lacerda (2018, p.12) salienta que:

No tocante à avaliação, destaca-se uma preocupação dos professores em compreender os aspectos pessoais e coletivos na sala comum, no entanto não é apresentada como um instrumento mensurador, mas de seleção e adequação do recurso pedagógico. Para Oliveira (2014), a avaliação do professor especializado é essencial para um bom desenvolvimento do EPAEE, pois perpassa não apenas a identificação de suas habilidades, capacidades e necessidades, mas busca encontrar caminhos para um melhor acesso aos conteúdos específicos do currículo trabalhados no ensino comum. Propicia também a identificação e a seleção dos recursos mais adequados para os estudantes diante de suas singularidades.

Observando o AEE nas salas de recursos multifuncionais das P Isaura, P Maura e P Noelia, verificamos a disponibilidade e o uso dos seguintes recursos e materiais pedagógicos quando necessários:

**SRM 1:** P Isaura, observou-se letras do alfabeto fixado na parede, estante de material pedagógico com uma variedade de jogos como: bloco lógicos, jogo de cartas, cartas para ditados, material dourado, ábaco, massa de modelar, letras móvel, fichas de tabuada, jogo das cores, jogos linguagem (Dcs), computador, lápis e papel.

**SRM 2:** P Maura, foi possível observar uma estante com alguns materiais pedagógicos, [...], [...]. Nas observações seguintes utilizou: jogo (quebra cabeça), atividade impressa, uso de lápis comum, lápis de cor. Nessa sala de recursos tinha computadores, mas nos dias das minhas visitas não foram utilizados.

**SRM 3:** P Noelia, observou-se letras fixadas na parede, calendário, cartaz divulgando o projeto desenvolvido com toda escola. Estante com diversos jogos pedagógicos como: jogo de dados, jogo de cartas, jogo das cores, sequência de fatos, blocos lógicos, alfabeto móvel, entre outros. No decorrer das visitas de observações a professora utilizou alguns jogos de linguagem com uso de dados, usou o jogo lince, jogo de cartas para achar palavras com o som da sílaba inicial. Na sala de recursos da P Noelia tinha computador, porém nos dias de observações não foram utilizados.

Dos recursos e materiais, que faziam parte da sala de recursos multifuncionais pesquisadas, já citados acima, os jogos se constituíram um dos recursos mais usados na prática pedagógica das docentes aqui pesquisadas. Apesar de todas as salas terem computadores, verificou-se que esse recurso foi pouco utilizado.

Pletsch e Oliveira (2017, p.278) cita que:

[...], compreendemos que oferecer aos educandos um conjunto de estratégias, técnicas e materiais flexíveis para garantir a sua participação nos processos educativos favorece a sua participação nos processos de escolarização, pois cada sujeito é único e responde de forma única a estímulos e oportunidades pedagógicos. Em outros termos, compreendemos que o acesso e a garantia da aprendizagem a todos os sujeitos presentes no contexto escolar, a partir do oferecimento de múltiplas e variadas formas de organizar e disponibilizar os conhecimentos científicos favorece a todos os alunos.

Diante disso, os recursos e materiais utilizados no AEE têm que ser pensados a partir de estratégias e técnicas que visem proporcionar possibilidades de aprendizagem para o aluno com deficiência intelectual, bem como para os demais alunos, primando por uma prática pedagógica que possibilite o acesso ao conhecimento escolar. Cabe ao professor tornar-se um mediador dessa ação, de modo que sua prática não foque na deficiência do aluno, mas nas potencialidades de aprendizagem de cada um. De acordo com Braun e Nunes (2015, p.76), “Neste processo, o professor se adianta ao modo de pensamento do aluno, desafiando-o com situações de ensino que o façam elaborar conceitos, em um grau de complexidade gradativo, impulsionando seu desenvolvimento.”

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dessa pesquisa nos permitiu investigar o trabalho dos professores especializados que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) junto ao aluno com deficiência intelectual.

Tendo em vista os dados coletados, tanto nas entrevistas semiestruturadas como nos aspectos observados durante a pesquisa de campo, foi possível compreender que o trabalho dessas docentes se configurou em um percurso de atuação complexo. Essa complexidade se deu porque as práticas pedagógicas desenvolvidas por essas professoras especializadas estão ligadas à história pessoal das docentes, traçando, assim, um perfil profissional distinto entre cada uma delas.

Diante da amplitude que se apresentou na atuação profissional dessas docentes, observamos que suas escolhas profissionais se deram por motivos pessoais, oportunidade de trabalho e por interesse em adquirir novos conhecimentos. Vimos, ainda, que, durante atuação profissional dessas docentes, ocorreram mudanças relacionadas à prática pedagógica, à concepção e ao conhecimento que iam adquirindo à medida que as deficiências chegavam à sala de recursos multifuncionais.

Ao nosso ver, as mudanças, durante o exercício da docência, fazem-se necessárias, pois, mudar significa refletir sobre atitudes, estratégias e metodologias utilizadas durante a atuação profissional. Entendemos que é na mudança que o professor procura pensar e modificar sua prática, além de revelar a visão de que, sem transformação e sem o conhecimento renovado, não há possibilidades de novas práticas.

Com relação ao trabalho diário das professoras especializadas que fizeram parte desse estudo, ficaram evidenciados: o encargo com a organização e funcionamento da sala; a avaliação e identificação dos alunos que seriam atendidos; a escolha dos recursos e materiais usados no atendimento; a orientação aos professores e à família, bem como, o acompanhamento da aprendizagem escolar do aluno que utiliza o AEE. Diante da conformação de tantos afazeres, queremos deixar aqui nossa crítica a essa jornada de trabalho tão exaustiva que essas docentes desenvolvem em sua atuação cotidiana no exercício de sua prática pedagógica.

No atendimento ao aluno com deficiência intelectual, ficou claro que as três professoras especializadas, participantes de nosso estudo, utilizaram jogos como um dos recursos principais para proporcionar a aprendizagem escolar dos seus alunos. Entretanto, mesmo com o uso dos jogos, as professoras demonstraram uma prática pedagógica voltada para o ensino tradicional, escolhendo as atividades com foco nas dificuldades/e ou necessidades do aluno com

deficiência intelectual. Não queremos aqui ajuizar a escolha metodológica das professoras, mas cabe observar que a metodologia escolhida no exercício da prática docente pode fazer diferença na aprendizagem do aluno, principalmente daquele com deficiência intelectual, que expressa sua aprendizagem através de ações práticas.

A sala de recurso multifuncional é um ambiente com mobiliário, equipamentos e materiais didáticos e pedagógicos em que é ofertado o AEE, objetivando promover o acesso, a participação e a aprendizagem no ensino regular dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. Porém, precisamos considerar que essas salas nem sempre dão conta de garantir a permanência desses alunos na escola nem possibilitam uma aprendizagem de qualidade. Para tanto, a sala de recurso multifuncional, no que se refere à área da deficiência intelectual, precisa ser um espaço que estimule o aluno a construir os seus conhecimentos escolares, tendo como apoio a mediação do professor que deverá promover situações de ensino e aprendizagem as quais contribuam para a organização do seu pensamento. Pode-se trabalhar, por exemplo, com situações-problemas que exijam que esse aluno utilize seu raciocínio para além do que possivelmente lhe foi imposto pela deficiência.

Outro ponto que ficou notório e de consenso entre as professoras especializadas foi que a aprendizagem escolar dos alunos com deficiência intelectual é lenta com relação a dos outros alunos. Todavia, cabe ressaltar que isso não pode ser um ponto fechado para todos os alunos com deficiência intelectual, pois as possibilidades de aprendizagem podem ser estimuladas e mediadas pelo professor.

Quanto ao nosso estudo, percebemos que há necessidade de investigações sobre as práticas pedagógicas do professor especializado que atua no AEE, por se configurar um fazer complexo, já que há, em sua atuação diária, uma demanda de trabalho detalhado e com inúmeras atribuições. Ressaltamos que impor a esses docentes inúmeras atribuições configurou-se uma fragilidade da legislação brasileira, necessitando serem pensadas ações legais que delimitem com mais clareza a atuação desses docentes.

Frente aos dados obtidos e análises realizadas, ficou inegável a necessidade de maiores investigações com relação às práticas pedagógicas desenvolvidas por esses professores. Sugere-se, ainda, que, a partir dessa pesquisa, outros estudos tenham como objetivo investigar o trabalho pedagógico realizado no AEE visando acompanhar a aprendizagem escolar do aluno com deficiência intelectual. Almeja-se que esse estudo estimule o interesse de outros para a realização de pesquisas com esse intuito.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, D. O. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: DF, 2006, 36 p. Disponível em [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=28820](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=28820). Acesso em 30 abr 2018.
- ANTUNES, Clarice F. de C. **O atendimento educacional especializado como serviço e apoio na educação: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2015. 112p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2015.
- ANTUNES, C. F. de C.; ROSSETO, E.; SILVA, L.A. da. O processo de escolarização da pessoa com deficiência no ensino regular. **Rev. Educ. e Soc.**, Naviraí, v.2, n.4, p 71-89, Jul./Dez. 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROCO, S. M. S. **A Educação Especial do novo homem soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação atuais**. 2007. 414f. Tese (Doutorado em Educação). UNESP. Araraquara, 2007.
- BRASIL. **Avanços das Políticas Públicas para as Pessoas com Deficiência – Uma análise a partir das Conferências Nacionais**. Brasília, DF, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Legislação brasileira sobre pessoas com deficiência** [recurso eletrônico]. 7. ed. Brasília. Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2013. 410 p.
- \_\_\_\_\_. (Constituição de 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: Texto Constitucional com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 64/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008**. Senado Federal. Secretaria de Editoração e Publicações. Coordenação de Edições Técnicas. Brasília, DF, 1988.  
Disponível<[http://www2.senado.leg.br/bds/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf?sequence=1](http://www2.senado.leg.br/bds/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1)>. Acesso em 29 abr. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Educação para Todos: avaliação da década**. MEC/INEP. Brasília, DF, 2000.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Decreto 7611/2011**. Institui o atendimento educacional especializado. Brasília, DF, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC. Brasília, DF, 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.949 /2009** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das pessoas com Deficiência. Brasília, DF, 2009.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611/2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

\_\_\_\_\_. IBGE. **Censo Demográfico 2018**.  
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/taubate/panorama>. Acesso em: 18 mar 2018.

\_\_\_\_\_. INEP. **Censo Escolar 2018**. Disponível em: [qedu.org.br/cidade/2371taubate/censo-escolar?year=2018&dependesse=0&localization=0&education\\_stage=0&item](http://qedu.org.br/cidade/2371taubate/censo-escolar?year=2018&dependesse=0&localization=0&education_stage=0&item). Acesso em: 26 fev 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 13429, de março de 2017**. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/113429.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113429.htm) Acesso em: 01 out. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei de nº 9.394/1996. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 1996, p. 20-27. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 27 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.098/ 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.2, 20 dez 2000.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.845/2004**. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.1, 8 mar 2004. Regulamentada pelo Decreto nº 5.296, de 12-2-2004.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853/1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplinada a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 19209, 25 out 1989. Regulamentada pelo Decreto nº 3.298, de 20-12-1999.

\_\_\_\_\_. MEC. **Censo Escolar 2017 Notas Estatísticas**. Brasília, DF, 2018. 23 p

\_\_\_\_\_. MEC. SEESP. **Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF, 2007.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO. CNE/CP Nº 1/2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF, 2002.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO. CNE/CEB ° 04/2009. **Institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, DF, 2009.

\_\_\_\_\_. SENADO FEDERAL. Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001 que aprova a **Convenção de Guatemala** - Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF, 2001.

\_\_\_\_\_. SENADO FEDERAL. Decreto Legislativo nº 198/2008 que aprova a **Convenção de Nova Iorque**, de 30 de março de 2007. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF, 2008.

BERNARDES, Cleide A. H. **O trabalho docente no atendimento educacional especializado pelas vozes de professoras especializadas**. 2014. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville. Joinville, 2014.

BOUDIEU, P. Escolas conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In.: NOGUEIRA, M.A; CATSNI, A. (Org.) **Escritos da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRAUN; P. NUNES; L. R. d'O. de P. **A Formação de Conceitos em Alunos com Deficiência Intelectual: o Caso de Ian** Concept Formation in Students with Intellectual Disabilities: the Case of Ian. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 21, n. 1, p. 75-92, Jan.-Mar., 2015 <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000100006>

CAIADO, K. R. M; BAPTISTA, C. R. de; Denise Meyrelles. (Org.) **Reflexões acerca do conceito de deficiência intelectual/mental para delimitação da população escolar brasileira para registro no censo escolar**. LEIJOTO, C. P.; KASSAR, M. de C. M. – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

CALHEIROS; D. dos S. FUMES; N. de L. F. **Educação Especial em Maceió/Alagoas e a Implementação da Política do Atendimento Educacional Especializado**

Special Education and Implementation Policy of Educational Service Specialists in Maceió/Alagoas. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 20, n. 2, p. 249-264, Abr.-Jun., 2014

CENCI, Adriane. **A Retomada da Defectologia na Compreensão da Teoria Histórica - Cultural de Vygotski**. 37º Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de out de 2015, UFSC. Florianópolis, 2015.

CURY, Carlos R. J. A educação escolar, a educação e seus destinatários. **Educ. em Rev.** Belo Horizonte. n.48 p. 205 – 222 dez. 2008.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana, L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 40, p. 1093-1108, out./dez.2014. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014071545> Acesso em: 27 ago. 2020.

FANTACINI, Renata A. F.; DIAS, Tércia R. da S. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual 1 *EducationalSupportServiceTeachersandEducationalOrganization for*

*StudentswithIntellectualDisabilities*. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 21, n. 1, p. 57-74, Jan.-Mar., 2015 <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000100005> Acesso em: 09 mai. 2018.

FAUSTINO, Carlos R. **O aluno com deficiência e o direito educacional na perspectiva inclusiva: um estudo sobre o atendimento educacional especializada em uma escola de São Paulo.** 2018. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alfenas. Alfenas, MG, 2018.

FERREIRA, Paula R. B. **Professor especializado da sala de recursos multifuncionais: um estudo sobre a formação e práticas pedagógicas.** 2016. 186f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) - Universidade de Taubaté. Taubaté, 2016.

FERRI, C.; HOSTINS, R. C. Práticas de seleção e organização do conhecimento nas escolas regulares e especiais. **Educação e Realidade**, v 33, n 2, maio, 2008.

FONTANA, R. A. C. **Mediação Pedagógica na sala de aula.** São Paulo: Autores Associados, 2000.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A Política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): Uma análise da produção do GT15- Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira Educação Especial.** Marília, v. 17, p. 105-124. maio /ago. 2011.

GARCIA, Vivian M. G. **Atuação Docente em Sala de Recursos Multifuncionais: ações desenvolvidas no contexto escolar.** 2017. 190f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Taubaté. Taubaté, 2017.

GEORG, Ivone. **Buscando sentidos: Presença e Movimento do Conceito de Signo em alguns textos de Vygotski.** 2002. 89 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6.ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008.

GRAY, D. E. **Pesquisa no Mundo Real.** Tradução: Roberto Cataldo Costa; Revisão técnica: Dirceu da Silva. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia.** 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

JUNIOR; M. O. S. LACERDA; L. C. Z. de. Atendimento Educacional Especializado: planejamento e uso do recurso pedagógico. **Revista Brasileira de Educação** v. 23 e230016 2018.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implementação de uma política nacional. **Educar em Revista.** Curitiba, n. 41, p. 61-79 <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>>. Acesso em 15 set. 2018.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. DE A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, M. do S. C. B. M. Vygotsky e a Teoria Histórico-Cultural: Análise da Inclusão Escolar de Deficientes Intelectuais. **Ver. Labor**, v. 1, n. 12. 2014.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**. | nº 8, | p. 7-22 | jan./abr. 2009.

MARTINS; N. MORAES; D. A. F. de. SANTOS; A. R. de J. **Concepção Docente: A Prática Pedagógica Em Questão**. III Jornada de Didáticas Desafios para a Docência e II Seminário de Pesquisa do CEMAD, 2014. ISBN: 978-85-7846-276-5

MARIUSSI, Madalene I. **Políticas de Educação Especial: A Deficiência Intelectual na Educação Básica**. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Educação e Humanidades) - Pontifícia - Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2016.

MENDONÇA, Ana A. dos S. **Escolarização de crianças com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba. Uberaba/MG, 2014.

MELO, Lais V. **Deficiência intelectual e mediação docente: concepções e práticas no atendimento educacional especializado (AEE)**. 2018. 260f Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Campina Grande, 2018

MELO, H.A. O acesso curricular para os alunos (as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise. **Ver. Educ. e Emancipação**. São Luís/MA, v. 7, n. 1, jan./jun. 2014.

MILANESI, Josiane B. **Rede Social Virtual de Professores Especializados e a escolarização de Estudantes com Deficiência Intelectual**. 2017. 375f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2017.

MOREIRA, A. F. B. (Org) **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. MEC: Brasília, 2007. 48 p.

MOTA, Erica P. **“Nada na vida acontece por acaso”**: professoras do atendimento educacional especializado (AEE) e suas experiências com os estudantes com deficiência intelectual em Ipirá - BA. 2015. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2015.

OLIVEIRA, C. C. B. de.; MANZINI, E. J. Encaminhamento e Perfil do Público-Alvo da Educação Especial de uma Sala de Recursos Multifuncionais: Estudo de Caso. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 559-576, Out/Dez. 2016.

OLIVEIRA, A. A. S. Deficiência Intelectual sob a perspectiva Vygotskiana. **Rev. Deficiência Intelectual** – DI Ano 3, n 4-5. Instituto APAE de SP. Jan./Dez. 2013.

OLIVEIRA, A.A. S. Atendimento Educacional Especializado: Nova Proposta? Velhos Problemas In: MENDES, E. G.; CIA, F. (org.). **Inclusão Escolar e Educação especial no Brasil**: entre o instituído e o instituinte. 1ª ed. Marília: ABPEE, 2016, v. I.

OLIVEIRA, A. A. S. Práticas Pedagógicas e Avaliação Escolar: O desenho de novas perspectivas na área da deficiência intelectual. MIRANDA, T. G. (org). **Práticas de inclusão**

**escolar:** um diálogo multidisciplinar. 1ª ed. Salvador – Bahia: EDUFBA, 2016, v. I, p. 225-240.

OLIVEIRA, A. A. S **POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:** Análise do Atendimento Educacional Especializado realizado em salas de recursos multifuncionais SPECIAL EDUCATION POLICY: Analysis of Specialized Educational Attendance in multifunctional resource rooms. Universidade de São Paulo Unidade: Faculdade de Educação USP, 2019.

PERTILE, Eliane, B. **A Sala de Recursos Multifuncionais:** a proposta oficial para o trabalho docente frente as necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual. 2014. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIOESTE, Cascavel, PR, 2014.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **Estratégias de ensino:** o saber e o agir do professor. Fundação Manuel Leão, V. N. Gaia, 2009.

SANTOS, T. C. C.; MARTINS, L. de A. R. Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília, v. 21, n 3, p. 395 – 408, jul. set. 2015.

SANTOS, TIAGO RODRIGUES DOS. Os desafios da execução do programa de Atendimento Educacional Especializado – AEE pela secretaria de educação de um município da Paraíba. Artigo—[s.l.] **IFPB**, 2018.

SANTOS, R. A.; MENDONÇA, S. R.; OLIVEIRA, M. C. A Instituição Especializada em Tempos de Inclusão. **Revista Educação Especial** | v. 27 | n. 48 | p. 41-52 | jan./abr. 2014 Santa Maria. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>><http://dx.doi.org/10.5902/1984686X8755>. Acesso em 15 jun. 2018.

SILVA, T. T. (Org.) **Alienígenas na sala de aula:** Uma introdução aos estudos culturais em educação. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. ano XXI, nº 73, dez. 2000.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre a Educação para Todos.** Tailândia, 1990.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca.** Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. Espanha, 1994.

VAILLANT, D. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba – PR. Ed. UTFPR, 2012.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – V Fundamentos de defectología.** Trad. Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997.

## ANEXO A – OFÍCIO



UNITAU

Universidade de Taubaté  
Autarquia Municipal de Regime Especial  
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76  
Recredenciada pela Portaria CEE/DP nº 241/13  
CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação  
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040  
Tel.: (12) 3625-4217 Fax: (12) 3632-2947  
prppg@unitau.br

Ofício nº PPGEDH – 034/2018

Taubaté, 19 de junho de 2018.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	
Protocolo nº	BG79/20
Data	26/06/18

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna **Maria Meirerosé Rodrigues de Lima Pereira**, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante os correntes anos de 2018 e 2019, intitulado " **Atendimento Educacional Especializado: O fazer pedagógico na Sala de Recurso Multifuncional**". O estudo será realizado sob a orientação da Profa. **Dra. Roseli Albino dos Santos**.

Para tal, será realizado para coleta de dados com professores especialistas da sala de recurso multifuncional, será aplicado entrevistas. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Maria Meirerosé Rodrigues de Lima Pereira, telefone (12) 988631243 e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

*Suzana Lopes Salgado Ribeiro*  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Coordenadora Adjunta do Mestrado Profissional em Educação

Ilma. Sra Edna Maria Querido Oliveira Chamon  
Secretária de Educação  
Rua Itanhaém, 37 – Jd. Russi  
Taubaté - SP

De acordo,

*Edna Maria Querido Oliveira Chamon*  
\_\_\_\_\_  
27/06/2018

PS: Favor indicar, após a aprovação do CEP, como encaminhar o protocolo.

**ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

Taubaté, 27 de junho de 2018.

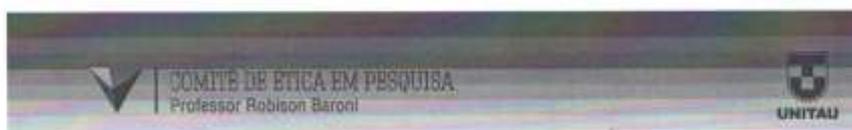
De acordo com as informações do ofício nº PPGEDH 034/2018 sobre a natureza da pesquisa intitulada “**Atendimento Educacional Especializado: o fazer pedagógico na sala de recurso multifuncional**”, com propósito de trabalho a ser executado pela aluna **Maria Meirerose Rodrigues de Lima Pereira**, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de descrever a observação e as entrevistas semiestruturadas que será realizada com os professores especializados que atuam neste local, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

---

Ilma. Secretária de Educação  
Praça 08 de maio, nº37, Centro  
Taubaté/SP

## ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“Atendimento Educacional Especializado: O Fazer Pedagógico na Sala de Recurso Multifuncional”**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Maria Meirerose Rodrigues de Lima Pereira**. Nesta pesquisa pretendemos: **“ Investigar o fazer pedagógico dos professores especialistas que realizam o atendimento educacional especializado de aluno com deficiência intelectual e os fundamentos teóricos e práticos que norteiam suas ações”**.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de pesquisa qualitativa e terá como instrumentos de coleta de dados observação e entrevistas semiestruturadas, que serão aplicadas junto aos professores especialistas que atuam em uma instituição escolar pública municipal no Vale Paraíba. **Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa:** o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortável, inseguro ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pela pesquisadora, por meio de entrevistas semiestruturadas. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. **Se você aceitar participar estará contribuindo:** Para o benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa que será o de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem o **“Atendimento Educacional Especializado: O Fazer Pedagógico na Sala de Recurso Multifuncional”**. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida ao senhor (a). Para qualquer outra informação o sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone ( 12) 988631243 e inclusive fazendo o uso de ligações à cobrar, e por e-mail [meirerose.lima.10@gmail.com](mailto:meirerose.lima.10@gmail.com).



Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

**NOME DA PESQUISADORA:**

Maria Meirerose Rodrigues de Lima Pereira

*Maria Meirerose Rodrigues de Lima Pereira*

**Consentimento pós-informação**

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa "**Atendimento Educacional Especializado: O Fazer Pedagógico na Sala de Recurso Multifuncional**", de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 .

Assinatura do(a) Participante

**ANEXO D— TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR****TERMO DE COMPROMISSO**  
**DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

Eu, **Maria Meirerose Rodrigues de Lima Pereira**, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado **“Atendimento Educacional Especializado: O Fazer Pedagógico na Sala de Recurso Multifuncional”**, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo 1 da Resolução 510/16 e XI.2 item A ou da Resolução 466/12).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Manterei um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Taubaté, 30 de agosto de 2018.

Maria Meirerose Rodrigues de Lima Pereira

*Maria Meirerose Rodrigues de Lima Pereira*  
Pesquisador Responsável

## ANEXO E – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Atendimento Educacional Especializado: O fazer pedagógico na Sala de Recurso Multifuncional

**Pesquisador:** MARIA MEIREROS RODRIGUES DE LIMA PEREIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 00617418.0.0000.5501

**Instituição Proponente:** Universidade de Taubaté

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.975.283

#### Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa tem por principal objetivo investigar o fazer pedagógico dos professores especialistas que realizam o atendimento educacional especializado de aluno com deficiência intelectual e os fundamentos teóricos e práticos que norteiam suas ações na sala de recursos multifuncionais em um município do Vale do Paraíba. Para tanto, a metodologia terá uma abordagem qualitativa, optando por uma pesquisa de campo, tendo como participantes 21 professoras especialistas atuam na SRM com alunos do Ensino Fundamental I. Os instrumentos usados para a coleta de dados serão: observações e entrevistas semiestruturadas. Através dos dados coletados espera-se conhecer o trabalho e as contribuições pedagógicas desenvolvidas por estes professores especialistas para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual e sua inclusão na classe comum.

#### Objetivo da Pesquisa:

Investigar o fazer pedagógico dos professores especialistas que realizam o atendimento educacional especializado de aluno com deficiência intelectual e os fundamentos teóricos e práticos que norteiam suas ações.

Verificar as formas que as atividades pedagógicas são planejadas e desenvolvidas no cotidiano da sala de recursos multifuncionais.

Conhecer como é feita a organização e funcionamento da sala de recursos multifuncionais em que

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210		CEP: 12.020-040
Bairro: Centro	Município: TAUBATÉ	
UF: SP		
Telefone: (12)3635-1233	Fax: (12)3635-1233	E-mail: cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 2.975.283

é realizado esse atendimento, conhecendo o espaço físico e os recursos pedagógicos utilizados no ensino e na aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

Observar a interação do aluno com o professor e com as atividades pedagógicas propostas.

Conhecer os fundamentos teóricos – metodológicos que norteiam as práticas pedagógicas planejadas e desenvolvidas pelos professores especialistas.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisa apresenta riscos mínimos e a proponente considerou de forma adequada procedimentos visando afastá-los ou diminuí-los.

Os benefícios apresentados apresentam-se de forma adequada aos riscos previstos. E são eles: oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem o Atendimento Educacional Especializado.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante e condizente com o nível de formação da proponente. Ao que tudo indica poderá contribuir com o conhecimento da área de pesquisa.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- Folha de Rosto: OK
- PB\_ Informações Básicas do Projeto (documento gerado pela Plataforma Brasil): No item Metodologia Proposta falta a descrição do modo e momento em que obterá o consentimento para a realização da pesquisa. Não há informações sobre como será realizada a observação (período, tempo e outros critérios).
- Termo de compromisso, de sigilo de dados e envio do relatório final do pesquisador principal e prof. Orientador: OK.
- Concordância da Instituição Coparticipante: NSA
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Modelo): OK. (Ressalva: falta rubrica na primeira página do TCLE).
- Autorização do local onde os dados serão coletados (Modelo): OK no que diz respeito à secretaria municipal; a autorização de cada escola será obtida após a aprovação pelo cep.
- Instrumentos de coleta de dados da pesquisa (questionários, formulários, entrevistas, roteiro e outros) devem vir em um documento em anexo (caso seja pertinente ao seu projeto): Questionário OK. Protocolo de observação: traz de forma indevida o campo para preenchimento do professor que será observado pela proponente. Indica-se a utilização de códigos de identificação ou outra forma para garantir o anonimato dos participantes.
- Projeto Completo: OK. (ressalva-se o fato de não existir detalhamento sobre a maneira como

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210  
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040  
 UF: SP Município: TAUBATE  
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 2.975.283

será realizada a observação).

**Recomendações:**

- 1 – Rubricar a primeira página do modelo de TCLE.
- 2 – No PB\_Informações Básicas, descrever a forma como será obtido o TCLE e o modo como a observação será realizada.
- 3 – Rubricar a primeira página do TCLE e recarregar na Plataforma Brasil.
- 4 – Retirar o campo "Nome do Professor" do protocolo de observação.
- 5 – Detalhar no Projeto Completo e incluir no PB\_Informações básicas os procedimentos para obtenção do consentimento livre e esclarecido e a forma como será realizada a observação (locais, períodos, tempo de duração. Recomenda-se também a leitura e apropriação de técnicas e métodos de observação, práticas que não foram reportadas no projeto.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Conclusão: Salvo melhor juízo, o protocolo pode ser aprovado por esse CEP com as recomendações acima.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 19/10/2018, e no uso das competências definidas na Resolução 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1154418.pdf	26/09/2018 15:19:02		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_PlataformaBrasil.pdf	26/09/2018 13:59:52	MARIA MEIREROSE RODRIGUES DE LIMA PEREIRA	Aceito
Outros	apendice_II_instituicao.pdf	26/09/2018 12:49:26	MARIA MEIREROSE RODRIGUES DE LIMA PEREIRA	Aceito
Cronograma	cronograma_.pdf	25/09/2018 11:35:00	MARIA MEIREROSE RODRIGUES DE LIMA PEREIRA	Aceito
Declaração de	declaracao_de_pesquisadores.pdf	03/09/2018	MARIA MEIREROSE	Aceito

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210  
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040  
 UF: SP Município: TAUBATE  
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE  
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 2.675.283

Pesquisadores	declaracao_de_pesquisadores.pdf	22:46:48	RODRIGUES DE LIMA PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	03/09/2018 22:43:10	MARIA MEIREROSE RODRIGUES DE LIMA PEREIRA	Aceito
Outros	instrumento_coleta_de_dados.pdf	28/08/2018 16:03:01	MARIA MEIREROSE RODRIGUES DE LIMA PEREIRA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	28/08/2018 15:48:40	MARIA MEIREROSE RODRIGUES DE LIMA PEREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_de_instituicao_infraestrutura.jpg	28/08/2018 15:39:57	MARIA MEIREROSE RODRIGUES DE LIMA PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	26/08/2018 12:57:02	MARIA MEIREROSE RODRIGUES DE LIMA PEREIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

TAUBATE, 22 de Outubro de 2018

Assinado por:  
José Roberto Cortelli  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210  
Bairro: Centro CEP: 12.020-040  
UF: SP Município: TAUBATE  
Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br

**APÊNDICE A – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS****ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSOR ESPECIALIZADO****Parte I****DADOS DE IDENTIFICAÇÃO****Número de identificação: P...****Gênero:** ( ) Feminino ( ) Masculino**Data do Nascimento:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_**Instituição Escolar:** \_\_\_\_\_**ATUAÇÃO PROFISSIONAL****Tempo de Atuação Profissional no Magistério:** \_\_\_\_\_**Tempo de Docência na Educação Especial:** \_\_\_\_\_**Tempo de Atuação na sala de recursos:** \_\_\_\_\_**Tempo na Instituição escolar:** \_\_\_\_\_**Vínculo de Trabalho:**( )Efetivo( )Contrato temporário**Quantidade de alunos que atende:** \_\_\_\_\_

**Tipo de deficiência:** ( ) Deficiência intelectual ( ) Deficiência visual ( ) Deficiência auditiva ou surdez ( ) Deficiência múltiplas ( ) Altas habilidades/superdotação ( ) Transtornos Globais do desenvolvimento ( ) Deficiência física e/ou mobilidade reduzida ( ) outras deficiências.

**FORMAÇÃO ACADÊMICA****Graduação:** \_\_\_\_\_ **Ano de conclusão:** \_\_\_\_\_**Pós-graduação:** \_\_\_\_\_ **Ano de conclusão:** \_\_\_\_\_

## **Parte II**

- 1) Há quanto tempo você trabalha na área da Educação? E na Educação Especial? Ocorreram mudanças na sua atuação ao longo desse tempo? Como é o seu trabalho hoje na escola?
- 2) Como é a organização e o funcionamento desse atendimento na escola que você trabalha?
- 3) Você encontra alguma dificuldade para atender os alunos com deficiência intelectual? Se você encontra alguma dificuldade, poderia citar?
- 4) Como são elaboradas as atividades que você desenvolve com os alunos com deficiência intelectual? Têm adaptações? Como são organizadas?
- 5) Como é a rotina e a realização das atividades pedagógicas propostas para o aluno com deficiência intelectual?
- 6) Qual o tempo de duração de cada atividade pedagógica realizada no atendimento? Essas atividades são feitas em grupo ou individualmente com cada aluno?
- 7) Como os alunos com deficiência intelectual reagem durante as atividades propostas? Daria para citar exemplo?
- 8) Fale-me um pouco sobre os alunos com deficiência intelectual (DI) que você atende e como acontece esse processo de aprendizagem.
- 9) O que você considera importante fazer durante o atendimento para que o aluno com deficiência intelectual aprenda e possa avançar na sua aprendizagem?
- 10) Você poderia definir o que ele aprende durante esse caminho de aprendizagem escolar?
- 11) Como você vê a aprendizagem escolar do aluno com deficiência intelectual?
- 12) Como é a sua relação com o aluno com deficiência intelectual durante a realização do atendimento educacional?
- 13) Quais os materiais e recursos pedagógicos que você tem e que utiliza com os seus alunos com deficiência intelectual?
- 14) Você conseguiria descrever como esse aluno interage com atividades que ele realiza no momento do atendimento?
- 15) Quais são as dificuldades dos alunos com deficiência intelectual que você atende e como organiza as atividades para poder sanar essas dificuldades?

## **APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

### **1. ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS:**

#### **A RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO**

- a) A relação desenvolvida em sala de aula entre professor e aluno apresenta-se de que forma?
- b) Como o professor lida com as diferenças em relação ao ritmo de aprendizagem dos alunos?
- c) Como ocorrem as relações interpessoais entre o professor e os alunos?

#### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

- a) A metodologia utilizada na SRM contempla as necessidades educacionais do aluno com DI?
- b) A mediação desenvolvida pelo professor especializado permite uma aprendizagem significativa?
- c) Os conteúdos são contextualizados com a realidade sociocultural dos alunos?
- d) A prática pedagógica apresenta-se de forma estimuladora e desafiadora?
- e) As atividades propostas para os alunos com DI são, em sua maioria, de natureza individual ou coletiva?

#### **A RELAÇÃO ALUNO X ATIVIDADE**

- a) Existe uma aceitação positiva do aluno com DI com relação à atividade proposta pelo professor especializado? Comente.
- b) Os trabalhos em grupo são facilmente desenvolvidos? Justifique.

#### **UTILIZAÇÃO DE RECURSOS**

- a) Quais são os recursos existentes na SRM?
- b) Os recursos são utilizados de forma adequada?
- c) Os recursos são motivadores e enriquecem o desenvolvimento da aula?