

## **Professores do atendimento educacional especializado e sua percepção acerca do estudante com deficiência intelectual**

**Fernanda Oscar Dourado Valentim**

*Coordenadora Pedagógica na rede municipal de ensino de Marília-SP. Doutoranda na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação, câmpus de Marília-SP. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Social (GEPIS/Unesp/CNPq).  
E-mail: ferdourado2008@hotmail.com*

**Katia de Moura Graça Paixão**

*Doutora em Educação. Pedagoga na área de Educação Especial. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Centro de Ciências e Educação, Colégio de Aplicação. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social (GEPIS/Unesp/CNPq).  
E-mail: kmgpaixao@gmail.com*

### **RESUMO**

A educação especial no Brasil passou por várias transformações ao longo dos anos, sendo o Atendimento Educacional Especializado a configuração oficial atual de organização desta modalidade nas redes de ensino. A pesquisa que se apresenta é um recorte do projeto “Política pública e formação de professores: em foco a apropriação da escrita na área da deficiência intelectual” com objetivo de investigar a percepção dos professores de um município do interior do estado de São Paulo que atuam no atendimento educacional especializado sobre este serviço direcionado ao estudante com esta deficiência. A metodologia se configurou por meio de coleta de dados, via questionário, com perguntas abertas acerca do tema Atendimento Educacional Especializado e deficiência intelectual, prioritariamente. Participaram deste levantamento 29 professores. Os resultados demonstraram uma percepção por parte dos professores, em sua maioria, de que o atendimento educacional especializado é um dos fatores responsáveis pela inclusão desse estudante na escola, além de ser responsável por planejar, adaptar e oferecer recursos para que estes possam ter suas necessidades atendidas na sala de aula comum. Sobre o tema deficiência intelectual, as maiores dificuldades apontadas foram a questão da comunicação e comportamento, além da dificuldade no desenvolvimento de habilidades de aprendizagens de acordo com o ano que o estudante estava matriculado. Percebe-se, com base nestes dados, que as indagações e questionamentos acerca do atendimento das particularidades e necessidades daqueles com deficiência intelectual se mantêm, mesmo após mais de 10 anos de implantação da Política Nacional

de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pelo Brasil, a partir de 2008.

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

## **Specialized educational service teachers and their perception of students with intellectual disabilities**

### **ABSTRACT**

Special Education in Brazil has undergone several transformations over the years, with Specialized Educational Services being the current official organization of this modality in education networks. The research presented is an excerpt from the project “Public policy and teacher training: focusing on the appropriation of writing in the area of intellectual disability” with the aim of investigating the perception of teachers in a city in the interior of the state of São Paulo who work in specialized educational assistance on this service aimed at students with this disability. The methodology was configured through data collection, via questionnaire, with open questions on the topic of Specialized Educational Service and intellectual disability, as a priority. 29 teachers participated in this survey. The results showed a perception on the part of the teachers, mostly, that the specialized educational attendance is one of the factors responsible for the inclusion of this student in the school, besides being responsible for planning, adapting and offering resources so that they may have their needs. attended in the common classroom. On the subject of intellectual disability, the greatest difficulties pointed out were the issue of communication and behavior, in addition to the difficulty in developing learning skills according to the year the student was enrolled. It can be seen, based on these data, that the inquiries and questions about meeting the particularities and needs of those with intellectual disabilities remain, even after more than 10 years of implementation of the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education, in Brazil, starting in 2008.

**Keywords:** Intellectual disability. Specialized Educational Service. Learning.

### **1 Introdução**

Debates acerca da Educação para todos, universalização da educação e, no mesmo contexto, abertura da escola regular ao acesso de estudantes

público-alvo da Educação Especial (PAEE) se fortaleceram a partir dos anos de 1990, no Brasil. Recomendações nacionais e internacionais indicaram a necessidade de se cumprir uma educação para a diversidade, a qual faz parte também o PAEE, atendido no âmbito da escola regular, independentemente das necessidades educacionais apresentadas.

Uma escola que considera a diversidade, ou seja, as diferentes formas de ser, de aprender e de se expressar tem o princípio inclusivo como norteador de suas práticas.

Segundo Valentim (2011), para que uma escola se torne inclusiva necessita adotar uma postura transformadora no que diz respeito às suas concepções em relação ao currículo, projeto pedagógico, assim como na ação pedagógica: metodologias, organização didática e avaliação. Faz-se necessário vencer o tradicionalismo tão presente ainda em tais práticas que possivelmente não têm sido favoráveis aos princípios de uma educação para todos.

Em uma perspectiva inclusiva, com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Educação Especial passa a se fazer presente nas escolas, principalmente, com o modelo de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nesse modelo, considera-se que os estudantes PAEE têm direito à matrícula na sala de aula comum e a participação nas salas de recursos multifuncionais (SRM), onde é oferecido o AEE, sendo este, no contraturno do seu horário escolar, de tal modo que a educação especial atue de forma articulada com o ensino comum, complementando ou suplementando a formação desses escolares (BRASIL, 2008).

A Resolução nº 4/2009 que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica indica em seu artigo 13, que uma das funções do professor de AEE é estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos estudantes nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

O Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE, indica que este deva integrar a proposta pedagógica da escola, e que a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes de seu público alvo. Além de oferecer apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação (BRASIL, 2011).

Entretanto, apesar de tais legislações orientadoras do AEE e de demais garantias legais nacionais acerca da presença do PAEE na classe comum da escola regular (BRASIL, 1996; 2001; 2008; 2009; 2011; 2015) indicarem a necessidade de uma escola inclusiva, ainda há muito o que se fazer para que a escola atenda as necessidades específicas destes estudantes.

Após mais de 20 anos de Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), um marco na história da educação inclusiva, o número de matrículas da educação especial chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014, segundo dados do Censo Escolar de 2018 (INEP, 2019). Ainda assim, enfrentamos muitas barreiras para que a inclusão escolar se efetive e os estudantes PAEE tenham suas especificidades atendidas.

Dentro deste contexto, pesquisas desenvolvidas por Pletsch (2010), Valentim (2011), Valentim e Oliveira (2013), Oliveira (2015; 2018) e Paixão e Oliveira (2018) apontam que o processo de escolarização de estudantes com deficiência intelectual (DI) tem sido indicado como um grande desafio para as escolas de educação básica.

Sobre os processos de escolarização do estudante com DI, Anache e Mitjans (2007) indicam que apesar de alguns estudos já apontarem possibilidades para aprendizagem da pessoa com DI, este não é um tema já resolvido e causa, ainda, muitas interrogações, especialmente no que diz respeito ao atendimento do currículo nas escolas comuns, em decorrência das implicações das dificuldades de aprendizagem inerentes a sua deficiência.

O estudante com DI pode apresentar dificuldades acentuadas para acessar o currículo regular na escola.

Entendemos que um dos principais motivos para a escolarização desses estudantes recai no modelo de escola e na idealização dos estudantes. Escola

esta que está habituada historicamente a atender estudantes “ideais”, num nível homogêneo e padronizado e que desconsidera muitas vezes a diversidade humana e as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem do DI (PLETSCH, 2010).

Os trabalhos que abordam o tema da DI fazem menção a este alunado em abordagens teóricas diversas, de nossa parte faremos a opção por uma concepção de DI baseada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que considera que as leis que regem o desenvolvimento e aprendizagem deste são as mesmas dos demais indivíduos, sem deficiência. Tal teoria, sem desconsiderar os fatores biológicos, enfoca as possibilidades de desenvolvimento cultural, ou seja, não haveria no caso do DI um desenvolvimento menor, mas sim, um desenvolvimento que se dá por outras vias (VYGOTSKY, 2003).

Não há como pensar a deficiência intelectual e suas implicações meramente no plano biológico, é preciso considerar o plano social – o ambiente concreto e material de vida -, no qual se podem criar possibilidades de enfrentamento das marcas biológicas, que é, justamente, onde devemos centrar a atenção [...] (OLIVEIRA, 2018, p. 23).

No âmbito do AEE, as indagações e questionamentos acerca do atendimento das particularidades e necessidades do estudante com DI se mantêm. Mesmo neste espaço/local diferenciado, individualizado de atendimento, os professores especializados têm encontrado dificuldades, e não conseguem, muitas vezes, avanços no que diz respeito ao desenvolvimento de conhecimentos mais complexos e elaborados com estes estudantes.

Pletsch e Glat (2013) apontam ser uma fragilidade constantemente observada o pouco conhecimento dos docentes sobre como desenvolver propostas educacionais, recursos e estratégias que atinjam as metas de aprendizagem dos estudantes com deficiência na sala de aula regular, e isto não tem sido diferente no AEE.

Com base nestas premissas o objetivo deste trabalho foi de investigar a percepção dos professores do AEE de um município do interior do estado de

São Paulo acerca do atendimento educacional especializado do estudante com DI em salas de recursos multifuncionais.

## 2 Metodologia

Esta pesquisa que se apresenta é um recorte do projeto “Política pública e formação de professores: em foco a apropriação da escrita na área da deficiência intelectual”. A metodologia se configurou por meio de coleta de dados, via questionário escrito semiestruturado, com perguntas abertas acerca do tema AEE e DI, prioritariamente. Participaram deste levantamento 29 professores do AEE, de uma rede municipal de educação do interior de São Paulo.

As duas questões descritivas do questionário, selecionadas para este trabalho, foram analisadas de forma qualitativa, tendo como foco o objeto de estudo, o acompanhamento da escolarização das pessoas com DI, por meio da atuação no AEE neste município.

## 3 Resultados

Acerca da formação dos professores participantes da pesquisa, temos que 27 (cerca de 93%) professores possuem formação em Pedagogia, um em Filosofia e outro em História. Além disso, destes professores formados em Pedagogia, dois deles relataram outra graduação, em Fonoaudiologia e Direito.

Os professores também foram questionados sobre quais habilitações haviam cursado em Pedagogia<sup>1</sup> e muitos destes declararam ter cursado mais de uma habilitação durante a graduação, conforme apresentado no Quadro 1.

**Quadro 1** – Habilitações realizadas pelos professores no curso de pedagogia

Habilitações	Quantidade de respostas
Deficiência intelectual	11
Administração escolar	10
Deficiência auditiva	5

Orientação educacional	4
Deficiência visual	3
Supervisão escolar	3
Deficiência física	2
Educação Infantil	2
TOTAL	39

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Em relação à habilitação na área de educação especial, quase metade dos professores participantes cursaram ao menos uma habilitação durante o curso de Pedagogia, como exposto abaixo no Quadro 2.

**Quadro 2 – Professores com habilitações em Educação Especial**

Quantidade de professores	Quantidade das habilitações
14	1
7	2
4	3
4	Não responderam

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Cinco professores mencionaram habilitações que não se relacionavam diretamente com a Educação Especial (Administração Escolar; Orientação educacional; Supervisão Escolar; Educação Infantil).

Em nível de pós-graduação (Lato Sensu e/ou Stricto Sensu) os professores possuíam diferentes formações, tanto na área da educação especial quanto nas áreas da saúde, música e áreas pedagógicas afins (Quadro 3).

**Quadro 3 – Formação em nível de Pós-graduação**

Cursos de Pós-graduação	Quantidade de professores
Lato Sensu – Psicopedagogia	7
Lato Sensu – Neuropedagogia	6

Lato Sensu – Psicomotricidade	5
Lato Sensu - Atendimento Educacional Especializado	4
Lato Sensu - Educação especial e/ou Inclusiva	4
Lato Sensu – TGD (Transtornos Globais do desenvolvimento)/TEA (Transtorno do Espectro Autista)	4
Stricto Sensu – Mestrado em Educação	1
Lato Sensu - Educação Musical	1
Lato Sensu - Distúrbio da Comunicação Humana	1
Lato Sensu – Psicologia	1
Lato Sensu - Gestão escolar	1
Lato Sensu - Coordenação Pedagógica	1

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Assim como no caso das habilitações em Pedagogia, muitos professores haviam cursado mais de uma pós-graduação, indicando a possibilidade de os mesmos possuírem conhecimentos relacionados à sua prática pedagógica em relação ao PAEE e suas especificidades. Percebemos que a frequência de tais formações, por alguns professores, é em mais de um curso de pós-graduação (Quadro 4).

**Quadro 4** – Frequência das formações em nível de Pós-graduação

Quantidade de professores	Quantidade de especializações/Pós-graduação
5	3
5	2
13	1
6	Não responderam

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Estes dados apontam que entre os professores participantes havia uma parcela significativa de professores com formação sobre o atendimento ao PAEE, pois a maioria deles, 23 professores, conta com pelo menos uma formação em nível de pós-graduação, sendo que 12 são, especificamente, na



área de Educação Especial. Tais dados nos fazem questionar sobre a qualidade de tais formações: Será que estas têm sido suficientemente fundamentadas para atender as necessidades da prática do professor? Qual a relação da quantidade X qualidade na realização de cursos de pós-graduação? Tais questionamentos poderão ser aprofundados em futuras pesquisas.

Muitos professores, sejam estes da educação comum ou especial, dizem não estar preparados para atender o PAEE, independente da formação obtida.

Valentim (2011) e Valentim e Oliveira (2013) indicaram em suas pesquisas que alguns professores demonstraram insegurança ao trabalhar com estudantes com deficiência na sala regular, e tal atitude foi apontada como possível consequência dificuldades na formação.

Os professores também foram questionados sobre tempo de experiência na área de atuação, conforme apresentamos no Quadro 5.

**Quadro 5** – Tempo de experiência dos professores na área da educação especial

Anos de experiência na Educação Especial	Quantidade de professores
0 a 5 anos	21
6 a 10 anos	4
11 a 15 anos	1
16 a 20 anos	1
Mais de 21 anos	1
Não respondeu	1

**Fonte:** Dados da pesquisa.

A maioria dos professores tem uma experiência de no máximo cinco anos na área da educação especial, ou seja, 21 deles, tanto em instituições especializadas ou no AEE, o que demandaria um estudo mais específico a respeito dessas experiências na própria visão dos mesmos acerca do papel do AEE.

No questionário apresentado aos professores participantes foi solicitado também que estes se posicionassem a respeito de temas ligados a sua

atuação no AEE e na área de educação especial, como será apresentado a seguir.

Com base no art. 3º do Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, são 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. 1).

Acerca da questão 1, sobre objetivo do AEE, por meio das respostas que obtivemos no questionário, percebe-se que nenhuma delas foi suficientemente completa para abarcar todos os aspectos anunciados na lei citada acima, em geral, as respostas mencionaram aspectos relacionados aos incisos I, II e III, e ao que parece, mais relacionados ao processo de escolarização do ensino fundamental.

Os verbos promover, favorecer, proporcionar, garantir, oferecer atendimento ao estudante com NEEs<sup>2</sup> são muito presentes na totalidade das respostas. Em 28 respostas, considerando que um não respondeu, os professores se mostram de acordo com o inciso I, citado anteriormente, conforme relatam alguns:

Possibilitar o acesso à educação do aluno com necessidades especiais [...] (PROF6). (informação verbal<sup>3</sup>)

Promover atendimento especializado por meio de recursos e atendimentos necessários para as necessidades individuais de cada aluno (PROF15). (informação verbal)

Acerca do inciso II sobre transversalidade entre Educação especial e ensino regular podemos notar quando os professores mencionam o ensino

colaborativo em suas respostas, ou atuação em parceria com o professor do regular, 11 respostas indicaram este objetivo, conforme relatam alguns:

Olhar e trabalhar com as crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) de forma individualizada, proporcionar situações a onde o professor possa contribuir no trabalho em parceria com o regular para o avanço dos alunos (PROF13). (informação verbal)

Atuar junto ao professor da sala regular contribuindo no desenvolvimento das habilidades dos alunos NEEs no sentido de dar oportunidade de participação efetiva nas diversas situações do cotidiano escolar, facilitando os processos de aprendizagem (PROF21). (informação verbal)

Sobre o inciso III, 11 respostas indicaram que um dos objetivos do AEE é oferecer estratégias diferenciadas, adaptar recursos e materiais, conforme relatam alguns:

Pensar em recursos, estratégias para aquele aluno em sala de aula (PROF10). (informação verbal)

Levar estratégias e recursos diferenciados para que alunos com necessidades especiais possam atingir a aprendizagem (PROF12). (informação verbal)

Acerca do inciso IV, sobre o processo de escolarização futuro do escolar com PAEE não foram mencionadas respostas.

Percebe-se, como mencionado em nota de fim, que apesar da legislação mais atual (BRASIL, 2008) já trazer o termo público-alvo da educação especial, definido nos três grupos – deficiências, transtornos globais do desenvolvimento/TEA e altas habilidades/superdotação –, uma boa parcela das respostas, 11 delas, trazem ainda o termo NEEs ou estudantes com necessidades específicas, individuais, ou necessidades dos estudantes para definir quem seria atendido no AEE.

O público-alvo da educação especial foi definido de forma semelhante ao que estabelece a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) em apenas uma das 29 respostas, conforme relata:

Atender crianças com deficiência/transtornos/altas habilidades e desenvolvimento atípico de forma especializada (PROF8). (informação verbal)

Apesar do relato, também acrescentou o “desenvolvimento atípico” na definição, que legalmente não é citado na legislação nacional vigente, referente à educação especial.

O Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) cita ainda que é dever do estado a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis para o PAEE, ou seja, a regulamentação sobre o AEE parte do pressuposto de uma perspectiva de inclusão escolar e tal perspectiva foi citada em apenas 7 respostas, dos 29 professores participantes, conforme relatam alguns:

Incluir e trabalhar em prol dos alunos com necessidades educacionais especiais (PROF9). (informação verbal)

Proporcionar a inclusão do aluno (PROF3). (informação verbal)

Mesmo relatando, no entanto, as respostas se apresentaram de forma genérica, sem demonstrar possibilidades de como efetivar tal ação e não evidenciam como trabalhar em prol da inclusão destes estudantes.

Afinal, quais seriam as ações propiciadoras a serem exercidas no AEE que possibilitariam melhor participação e aprendizagem dos estudantes PAEE no contexto da classe comum? De acordo com estudo de Oliveira (2019), a ação pedagógica em sala de recurso multifuncional,

[...] indica a ideia de provisão de condições de acesso, participação e aprendizagem em ambientes comuns pela oferta de suporte e apoio especializados, portanto, coloca a ideia de eliminação de barreiras por meio de recursos de acessibilidade como TA, CAS, Libras, Braile, Sinais táteis ou Tadoma ou, ainda, busca de condições de equiparação de oportunidades para aqueles que possuem TEA, deficiência intelectual ou múltipla, cujas ações não se focam especificamente em recursos, mas na sistematização de procedimentos e materiais pedagógicos que lhes possibilitem a aprendizagem na sala de aula comum (OLIVEIRA, 2019, p. 106).

Entretanto, as respostas dos professores parecem apontar para uma dificuldade em se compreender e se estabelecer claramente os objetivos sobre o encaminhamento e frequência do estudante no AEE.

Na tentativa de localizar melhor as dificuldades dos professores, durante a intervenção com estudantes com DI, na questão 2 indagamos justamente sobre isso. As respostas foram diversas e abrangeram vários aspectos como: falta de apoio da família, falta de interesse do estudante, comportamentos inadequados, necessidade de formação do professor de AEE para atender a diversidade de características do PAEE, a falta de diálogo entre professor do AEE e professor da sala comum.

Sobre tais dificuldades, Anache et al. (2015, p. 62) mencionam que:

[...] são várias as dificuldades encontradas pelas professoras para a realização de seu trabalho, sejam aquelas relacionadas [...] ausência de materiais e recursos pedagógicos necessários, sejam aquelas de ordem do funcionamento pedagógico, como a ausência de formação na área, a falta de conhecimento acerca das especificidades de aprendizagem de seus alunos em razão de ter de atender a todos os alunos PAEE e todos os níveis de escolarização, a falta de compreensão de seu papel [...].

O comportamento inadequado e a falta de interesse do estudante com DI foram citados em 8 respostas dos professores. Eles relatam não saberem lidar com o comportamento, em alguns casos agressivo, e/ou falta de interesse em realizar as atividades propostas. Contudo, é preciso considerar que o grupo de estudantes com DI não é homogêneo e se o mesmo não tiver um ensino que atenda suas necessidades e especificidades pode apresentar comportamentos inadequados, frustrações entre outros (MATURANA; MENDES, 2017).

Porém, a questão do comportamento inadequado não é recorrente apenas nas queixas sobre o estudante com DI, mas, também, em relação a outros grupos do PAEE e por si só esse seria um tema para aprofundamento teórico-científico.

Maturana e Mendes (2017) mencionam que muitas vezes o comportamento pode levar o estudante ao caminho inverso da inclusão, por

meio de encaminhamento à serviços de atendimento especial e, até mesmo, transferir para o AEE a responsabilidade quase exclusiva para solucionar tal questão, de forma substitutiva e não complementar, indo na contramão das propostas da inclusão escolar.

A questão da falta de interesse apontada nas respostas é algo bastante discutível, uma vez que está diretamente ligada à qualidade da intervenção pedagógica, ou seja, como o professor constrói sua didática e utiliza recursos e estratégias capazes de darem sentido ao conteúdo “uma vez que cabe ao professor *transformar* o currículo em conhecimento para garantir a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento de todos” (OLIVEIRA, 2014, p. 1, grifo do autor).

Algumas respostas também trouxeram a questão da falta de apoio da família:

A maior dificuldade é a falta de apoio familiar, às vezes confecciono recursos para serem levados para casa, mas a família não colabora [...] (PROF12). (informação verbal)

Sobre a parceria entre o trabalho do professor do ensino comum e AEE, cinco professores apresentaram tal dificuldade, conforme relatam alguns:

Tempo de diálogo e planejamento com os professores da sala comum (PROF18). (informação verbal)

É mostrar e fazer que a professora do comum acredite que aquele aluno aprende (PROF23). (informação verbal)

Os professores do AEE e professores da sala comum precisam trabalhar em sintonia e juntos planejarem um ensino com metas e estratégias voltadas ao estudante PAEE, assim como uma pareceria com os pais e outras pessoas da família envolvidas para que as ações desenvolvidas possam ser continuadas em casa, para além da escola (DUBOC; RIBEIRO, 2015).

Sobre a necessidade de diálogo entre professores do AEE e professores da sala comum há relatos e pesquisas que apontam a falta de tempo reservado para esta troca; e que há também resistência do professor comum em receber orientações de outro professor, o especializado e, que muitas vezes, o

estudante do PAEE acaba sendo responsabilidade apenas do AEE, por dificuldade nesta definição de papéis (MELO, 2014).

Jesus (2013), em pesquisa realizada com professoras do AEE, com o objetivo de por meio de suas narrativas apreender os sentidos e os significados dados por elas ao AEE, traz indicações preocupantes sobre a concretude das condições que se apresentam na escola.

[...] seu trabalho nos permite reencontrar *velhos* problemas nessa *nova* roupa denominada “AEE” tais como: a desarticulação entre o professor comum e o especialista; a solidão do trabalho no AEE; a indecisão das professoras em relação às práticas especializadas; a incompreensão dos colegas da escola sobre, afinal, qual é o trabalho desenvolvido e quais alunos podem ser encaminhados para o AEE (OLIVEIRA, 2019, p. 16, grifos do autor).

Ao buscar conhecer a percepção dos professores sobre o AEE pudemos perceber que vários são os desafios para a constituição de uma proposta educacional inclusiva e um sistema de apoio especializado que tenha, realmente, a ideia complementar ou suplementar e, que se baseie na articulação entre a equipe pedagógica e no compromisso político entre os vários autores da comunidade escolar na construção de espaços educativos múltiplos e abertos à diferença, compreendendo que “as dificuldades vividas pelos estudantes na escola são o resultado da forma como esta se organiza e do tipo de ensino que ela oferece” (GONZÁLEZ, 2002, p. 132), portanto, todos são responsáveis na busca de novos caminhos de aprendizagem, toda equipe escolar.

#### 4 Conclusões

Os estudos sobre a operacionalização do AEE com base nas ações concretas das escolas nos levam à impressão de vivermos uma panaceia e uma distorção em relação à ideia de uma escola para todos, cujos delineamentos políticos e operacionais partem de uma suposta reorganização da educação especial como forma de atender aos dispositivos legais de constituição de uma escola inclusiva.

Isso nos parece paradoxal, quanto mais se radicaliza a proposta de educação inclusiva, mais se centra nas providências parciais e precárias (MENDES, 2006), e nos parece ainda não haver evidências de que as escolas estão providas das condições necessárias que possam garantir o desenvolvimento pleno de todos, inclusive do estudante PAEE.

Continuamos observando as escolas realizarem os ajustes possíveis, porém, simplificando muitas vezes os processos inclusivos em técnicas, recursos e supostos atendimentos, sem a ruptura com velhas práticas educacionais e sem o enfrentamento das perversas relações de poder. Mas não é só. Onde estão os recursos necessários para que os alunos tenham efetivamente a garantia de sua aprendizagem? (OLIVEIRA, 2019).

Continuamos assistindo o enfrentamento de graves problemas de identificação, diagnóstico, encaminhamento e intervenção pedagógica junto a estudantes com DI e o PAEE, em geral. Reconhecemos que nem toda escola se encontra assim, mas que temos uma profunda dificuldade para oferecer-lhes o que precisam e que é incontestável. Atender os princípios da inclusão escolar de forma efetiva parece estar longe de acontecer, apesar de longos caminhos já percorridos.

## Referências

ANACHE, A. A. et al. Atendimento educacional especializado nas salas de recurso multifuncionais nos municípios de Campo Grande, Paranaíba e Dourados. *In*: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado*. São Carlos: Marquezine & Manzini. Marília: ABPEE, 2015. p. 67-90.

ANACHE, A. A.; MITJÁNS, A. M. Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 11, n. 2, p. 253-274, 2007.

BRASIL. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Secretaria-Geral, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional



especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em 25 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

DUBOC, M. J. O.; RIBEIRO, S. L. As salas de recursos multifuncionais: Organização, concepções e práticas em Feira de Santana-BA. In: MENDES, E.G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado*. São Carlos: Marquezine & Manzini. Marília: ABPEE, 2015. p. 163-162.

GONZÁLEZ, J. A. T. *Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

JESUS, D. M. Atendimento Educacional Especializado e seus sentidos: pela narrativa de professoras de atendimento educacional especializado. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. *Prática Pedagógica na Educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013, p.127-150.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS [INEP]. *Censo Escolar 2018*. Notas Estatísticas. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf). Acesso em: 25 ago. 2020.

MATURANA, A. P. P. M.; MENDES, E. G. Inclusão e deficiência intelectual: escola especial e comum sob a óptica dos próprios alunos. *Educar em Revista*,

Curitiba, n. 66, p. 209-226, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000400209&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000400209&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 26 ago. 2020.

MELO, H. C. B. *A percepção das professoras de Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Dourados-MS: atuação no Atendimento Educacional Especializado*. 2014, p. 134. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

OLIVEIRA, A. A. S. *Política Pública de Educação Especial: Análise do Atendimento Educacional Especializado realizado em salas de recursos multifuncionais*. Relatório Científico. Estágio Pós-doutoral. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, A. A. S. *Conhecimento escolar e deficiência intelectual: dados da realidade*. Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA, A. A. S. Avaliação da Condição de Alfabetização de Estudantes com Deficiência Intelectual no Contexto Inclusivo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 23, n. 31, p. 1-13, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educacionais especiais*. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

PAIXÃO, K. M. G.; OLIVEIRA, A. A. S. Deficiência intelectual e linguagem escrita: discutindo a mediação pedagógica. *Horizontes*, Itatiba, v. 36, n. 3, p. 86-98, 2018.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Org.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 17-32.

VALENTIM, F. O. D. *Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar*. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

VALENTIM, F. O. D; OLIVEIRA, A. A. S. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 851-871, 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2569>. Acesso em: 26 ago. 2020.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

### Notas de fim de página

---

<sup>1</sup> Os cursos de Pedagogia, antes da reestruturação curricular em 2007, por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares para o curso de Graduação em Pedagogia, oferecia formação em habilitações no último ano da graduação, seria um aprofundamento em áreas específicas já na graduação.

<sup>2</sup> Apesar de o estudo ter sido realizado em 2015, ainda observamos que os professores se referem às necessidades educacionais especiais dos estudantes sem incorporar a nova terminologia e conceito introduzido pela política nacional de 2008 (BRASIL, 2008). O sentido usado pelos professores nos remete a ideia de público-alvo da educação especial (PAEE), ou seja, focam na condição do sujeito, apesar da ideia de NEE que foca no processo educativo.

<sup>3</sup> Trata-se de excertos da transcrição de entrevistas com os participantes da pesquisa.