



DOSSIÊ



O Atendimento Educacional Especializado no processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular

Cássia Auxiliadora Pereira SILVA, *Universidade Estadual de Goiás*

Leonor Paniago ROCHA, *Universidade Federal de Jataí*

Este artigo versa sobre a legislação que garante as condições de acesso, acessibilidade e permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, que frequentam a sala de ensino regular comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Trata-se de uma pesquisa de abordagem bibliográfica. Os instrumentos para compreender a legislação e o AEE foram a análise de documentos tais como: a Constituição Federal (1988), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), o Decreto nº 3.956 (2001), a Resolução CNE/CEB n.º 4 de 2009, a Declaração de Incheon (2015) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015). O referencial teórico utilizado contou com obras de Mantoan (2015), Diniz (2012), Correr (2003), Mittler (2003), Machado (2013), dentre outros. Concluiu-se que a implementação do AEE nas escolas, do ponto de vista do contexto da prática, pode causar angústias e esperanças, mas acima de tudo mudança e possibilidade de efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. Legislação. Atendimento Educacional Especializado.



Introdução

Neste texto abordamos a importância da educação inclusiva para o educando com necessidades educacionais especiais, e a importância do Atendimento Educacional Especializado dentro deste contexto, lembrando que muitos são os fatores a serem considerados para que uma instituição seja de fato um local inclusivo, que acolha a todos com qualidade.

Corroborando com as considerações de Mantoan e Prieto (2006, p. 29), afirmamos que “a inclusão não pode mais ser ignorada” e que “queremos para todos os brasileiros é uma escola que reconhece e valoriza as diferenças”.

Nesse sentido, discutimos alguns documentos legais que garantem ao aluno com alguma deficiência a sua permanência na escola e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), dentre eles: a Constituição Federal (1988), a Declaração Mundial de Educação para todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Resolução n.º 4 CNE/CEB (2009), a Declaração de Incheon (2015) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015).

Assim, este estudo teve como objeto a ser investigado o Atendimento Educacional Especializado e teve como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e documental, tendo em vista os aspectos legais que amparam os educandos com deficiência e as salas de recursos multifuncionais, por considerar que esses são aspectos relevantes para a compreensão da inclusão de pessoas com deficiência na escola. Nesse sentido, a seguinte questão norteou este estudo: Seria o Atendimento Educacional Especializado um caminho para que a inclusão escolar do aluno com deficiência ocorra?

Organizamos o artigo em: introdução, dois tópicos e as considerações finais. No primeiro, intitulado - Legislação que ampara os educandos com deficiência – apresentamos um apanhado das leis que regulamentam o acesso do aluno com deficiência na escola regular. Em seguida, esclarecemos no segundo tópico sobre o Atendimento Educacional Especializado, enfatizando que trata-se de um mecanismo legal por meio do qual a escola se compromete com a permanência, com qualidade, desse aluno na escola.

Defendemos como importante conhecer os aspectos legais que amparam a criança com deficiência em sua inclusão escolar e o ensino



direcionados a elas por acreditar que a legislação e a prática são propulsoras da inclusão.

Legislação que ampara os educandos com deficiência

As leis, declarações e documentos que norteiam os direitos das pessoas com deficiência e amparam o acesso, permanência e participação nas atividades pedagógicas oferecidas nas instituições escolares são várias. Neste texto, tratamos da Constituição Federal, a Declaração de Salamanca, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Resolução n.º 4 de 2009, a Declaração Mundial de Educação para todos e a Lei Brasileira de Inclusão, por considerar que esses documentos representam marcos históricos na transformação da Educação Especial em Educação Inclusiva. Compreendemos que, por meio deles, essa modalidade de ensino foi evoluindo até a criação, em 2008, de uma política própria da Educação Inclusiva que norteia todo o sistema regular de ensino nos dias de hoje.

A Constituição Federal de 1988, em seus artigos - 205, 206 e 208 - estabelece os direitos das pessoas de participarem de uma educação escolar pública e gratuita;

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Reconhecemos a Constituição Brasileira de 1988 como uma abertura para os movimentos de igualdade social e por inclusão das pessoas com deficiência, principalmente por assegurar, em igualdade de condições, a educação como direito de todos e dever do Estado, bem como por estabelecer novas diretrizes à Educação Especial e respaldar o Atendimento Educacional Especializado.



De acordo com Machado (2013, p.1):

Em tempos de educação inclusiva, a Educação Especial traz uma inovação: o Atendimento Educacional Especializado – AEE, que constitui a principal ação dessa modalidade no contexto das escolas do ensino comum. O AEE transforma as práticas substitutivas e excludentes da Educação Especial em práticas inclusivas, e é respaldado pela Constituição Federal de 1988, que prescreve, em seu art. 208, “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação em 2008.

Nesse sentido, tomamos a Constituição Federal (1988) como o início da conscientização política em relação à inclusão escolar das pessoas com deficiência no Brasil.

Em 1990 foi realizada em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. A partir desse evento foi elaborado e assinado por diversos países, inclusive o Brasil, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos que apresentou como preocupação, a satisfação das necessidades básicas da aprendizagem e o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. Esse documento defende, entre outras coisas, a educação como direito fundamental de todos, independentemente de gênero e idade, no mundo inteiro, afirmando que:

A educação serve de contribuição para conquistar um mundo mais seguro, próspero e ambientalmente mais seguro, favorecendo, ao mesmo tempo, o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (UNESCO, 1990, p. 2).

Além disso, ela reconhece que a educação atual possui “graves deficiências” Assim, “faz-se necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, além de torná-la universalmente disponível” (UNESCO, 1990, p. 2).

Apesar de todas essas preocupações essa declaração não resultou em ações e políticas educacionais que mudassem substancialmente a realidade das pessoas com deficiência. Para Zeppone (2011, p. 366), esse documento:

[...] teve o mérito de recolocar a questão educativa no centro das discussões, chamando a atenção mundial para a importância e prioridade da educação, principalmente da educação básica. Por outro lado, vem nos chamar a atenção de que se precisamos garantir, no mínimo, as necessidades básicas de aprendizagem é porque já se configura um quadro de exclusão.



Segundo Torres (2001) em - Educação para Todos – a Declaração Mundial de uma educação para Todos, mais do que uma tentativa de garantir educação básica e satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para a população mundial, representou uma tentativa de renovar a visão e o alcance dessa educação. Mas, apesar do documento ter repercutido por várias partes do mundo, não adentrou as esferas intermediárias do setor educativo, não alcançou os docentes e, muito menos, a população em geral.

Em 1994, vimos uma nova conferência ocorrer e chegar até o campo educacional. Nesta ocasião, foi elaborada outra declaração que, diferente da anterior, apresentou subsídios importantes para o fortalecimento do direito das pessoas com deficiência. Tratava-se da Declaração de Salamanca (1994) que trata dos princípios, políticas e práticas em educação especial. Discutida e aprovada em assembleia realizada em Salamanca, na Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, ela reafirma o compromisso com a educação para todos, proclamando:

Que toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; o princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras; aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados e com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades (UNESCO, 1994, p.02).

Este documento foi elaborado no combate aos preconceitos e na garantia dos direitos das pessoas com deficiência. A declaração apresentou uma proposta de reestruturação dos sistemas educacionais para atender as pessoas com deficiência. Ela traz apontamentos e reflexões sobre a necessidade de se ter um ambiente físico adequado às demandas dessas pessoas, esclarecendo que os espaços educacionais devem oferecer apoio aos educandos na garantia dos seus direitos e serviços necessários para o acesso à educação, permanência e participação na prática cotidiana escolar e a promoção do desenvolvimento global dessas pessoas.

É a partir dessa declaração que se considera o início de uma educação inclusiva de caráter mundial, pois depois dela foi possível perceber os resultados dos movimentos sociais pelo respeito às



diferenças individuais e a garantia das oportunidades de participação das pessoas com deficiência em uma educação mais igualitária.

Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394 (BRASIL, 1996), tivemos mais um documento fazendo referência à educação das pessoas com deficiência, uma vez que ela estabelece princípios que se direcionam para uma educação inclusiva. Um de seus artigos garante que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

Foi por meio desta Lei que a Educação Especial passou a ser considerada como uma modalidade de educação. O documento recomenda que a educação das pessoas com deficiência deve ser oferecida na rede regular de ensino, preferencialmente.

Para que a educação especial pudesse ocorrer, a LDB 9.394/96, em seu Artigo 59, estabeleceu como dever dos sistemas de ensino assegurar métodos, currículos, recursos e professores especialistas para desenvolverem um ensino adequado a essa população.

Com base nessa Lei, delinear-se-iam novas perspectivas para a inclusão educacional no Brasil. Ela direcionou para o oferecimento e atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais com propostas de fortalecimento do acesso e participação desses, principalmente na escola.

Para Carvalho, Salerno e Araújo (2015, p. 45):

Pela LDB de 1996, a educação especial rompe os limites das instituições especiais e passa a frequentar as escolas regulares, contudo o termo “preferencialmente” deixa implícito que não há negação da importância muito menos a intenção de extinguir as instituições especiais, mas mantém-se dúvida referente ao assunto, deixando brechas e não esclarecendo totalmente o local ou função da educação especial ou inclusiva em cada um desses ambientes.

Muitos artigos dessa Lei reforçam o direito fundamental das pessoas com deficiência, defendem a promoção da construção do exercício da cidadania e a qualificação e formação de indivíduos conscientes da sua inserção na sociedade.



Três anos após a promulgação da LDB/1996, uma nova convenção foi realizada e novos acordos foram firmados em prol dos direitos das pessoas com deficiência. A Convenção de Guatemala, que aconteceu no ano de 1999, firmada no Brasil pelo decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, proibiu qualquer forma de preconceito ou restrição em relação às pessoas com deficiência.

Este decreto, que transforma a convenção de Guatemala em lei, reporta que a pessoa com deficiência seja respeitada em sua plenitude;

Reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001).

Esse evento representou um avanço significativo para as conquistas de direitos e espaços das pessoas com deficiência. Assim, concordamos que “a inclusão ganhou reforço com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e com a Convenção da Guatemala, de 2001, que proíbe qualquer tipo de restrição baseada na deficiência de uma pessoa” (BRASIL, 2008. p. 42).

Em 2009, a Resolução nº4 CNE/CEB, instituiu as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado e reforçou os direitos do aluno com deficiência a seu atendimento, acesso, permanência e participação no cotidiano escolar. Para Machado (2013, p. 146), “tanto a LDBEN/1996 como a Resolução nº 04/2009 são textos legais que facilitam o trabalho dos gestores e reforçam a importância da institucionalização do AEE no PPP”.

O foco dessa resolução foi orientar o estabelecimento em relação ao atendimento educacional especializado (AEE) na educação básica. Segundo a mesma, o AEE deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) das escolas regulares. Ela serve de orientação para os sistemas de ensino cumprir o Decreto nº 6.571. De acordo com essa resolução:

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de



instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, p.01).

As Salas de Recursos Multifuncionais ofertam o atendimento educacional especializado de acordo com o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010). Nessas salas as atividades pedagógicas devem ser realizadas com o professor especializado e os demais profissionais com formação inicial e continuada para integração dos educandos nas classes comuns.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), no tocante às Diretrizes Operacionais criada pela resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, normatiza a atuação do professor na sala de recursos multifuncionais por meio dos artigos 12 e 13.

O Art. 12 esclarece que para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. O artigo 13 afirma, serem atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

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).



Analisando todas essas atribuições apresentadas nesse documento, compreendemos que o professor do AEE é quem efetiva a política de inclusão nas escolas. Desse modo, torna-se evidente que sem esse profissional a efetivação de uma escola inclusiva se torna inviável.

Por fim, concordamos que o “AEE é um serviço que visa à superação das práticas excludentes da Educação Especial tradicional e busca práticas de promoção de acessibilidade para os alunos que são o seu público (MACHADO, 2013, p. 96)”.

Em maio de 2015, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), o Banco Mundial, o UNFPA (Fundo de População das Nações Unidas), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), a ONU Mulheres e o ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados), organizaram o Fórum Mundial de Educação. Esse fórum foi realizado em Incheon, na Coreia do Sul. Nessa ocasião foi discutida a agenda para os próximos quinze anos da educação mundial. O evento contou com mais de 1.600 participantes de 160 países, incluindo mais de 120 ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, além de representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento jovem e do setor privado (ONU, 2016).

A partir deste fórum ficou aprovado e decidido a adoção da Declaração de Incheon e suas premissas para a Agenda de Educação 2030, estabelecendo uma nova perspectiva para a educação. “Essa nova visão é inteiramente captada pelo ODS 4 – Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2016, p. 7).

Essa Declaração e o quadro de ação para 2030 reafirmam, entre outras coisas, que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e uma condição prévia para o exercício de outros direitos. Desse modo, ela é essencial para a paz, para o desenvolvimento da tolerância, para o desenvolvimento individual, o acesso ao emprego, a erradicação da pobreza e o desenvolvimento sustentável.

Para essa declaração e a agenda resultante dela, a inclusão e a equidade são fundamentais. Para isso, é preciso lutar contra todas as formas de exclusão e marginalização, contra as disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados da



aprendizagem. Portanto, se faz necessário promover mudanças nas políticas educacionais e concentrar esforços nos grupos mais vulneráveis, como as pessoas com deficiência (AKKARI, 2017).

Para Souza e Kerbauy (2018, p. 680),

[...] será a partir da Declaração de Incheon, que é evidenciado um olhar mais abrangente da educação básica enquanto um direito, ao definir como objetivo global a garantia de uma educação de qualidade equitativa e inclusiva e a aprendizagem ao longo da vida para todos, inclusive, concebendo que esse direito seja assegurado desde a educação infantil. Para tanto, pauta-se, principalmente, pela defesa da educação que promova o desenvolvimento de forma sustentável, o que representa o um marco internacional novo para a garantia do direito à educação.

As considerações dos autores e leis apresentadas até aqui, mostram que, cada dia mais, a diversidade e inclusão vem fazendo parte tanto das agendas internacionais quanto das propostas pedagógicas das escolas.

No ano de 2015, no Brasil, foi promulgada a Lei nº 13.146/15, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esse estatuto foi sancionado, na ocasião, pela Presidenta da República Dilma Rousseffem.

De acordo com Lôbo (2016, p. 35), que realizou estudos acerca dessa Lei,

Essa legislação foi apresentada como projeto de lei pela primeira vez em 2000 pelo então Deputado Federal Paulo Paim. Para que a Presidenta da República Dilma Rousseff sancionasse a lei, foram transcorridos 15 anos de luta e tramitações no Congresso Nacional e diversas reuniões e encontros. Segundo o Senador Paulo Paim (2015), foram feitos durante todos esses anos mais de 1500 encontros, entre eles audiências públicas, seminários, consultas e conferências nacionais e regionais.

A referida lei é considerada uma significativa conquista social, por ancorar no ordenamento jurídico de nosso país, normas de inclusão e de acessibilidade que vão ao encontro da garantia dos direitos das pessoas com deficiência.

Para Stüpp (2018, p. 90),

A Lei Brasileira de Inclusão para Pessoa com Deficiência é um relevante instrumento jurídico brasileiro. Compreendeu aproximadamente 15 anos de discussões para que fosse aprovada. Esse processo que iniciou em 2010 contou com a participação dos mais diversos atores da sociedade para que o texto legal pudesse atender as reais necessidades das PCD. Hoje, a LBI é



considerada uma das mais avançadas na promoção de direitos para pessoa com deficiência.

De acordo com Costa (2017, p. 207) a LBI,

[...] retrata notório avanço no ordenamento jurídico pátrio, uma vez que estrutura um sistema normativo específico das pessoas portadoras de deficiência, com metas de inclusão e acessibilidade, representando uma revolução dos modelos e estruturas voltados a tais sujeitos, que procura lhes garantir o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

Como podemos observar, é comum entre os estudiosos da LBI referir-se a essa como uma lei que aporta a inclusão das pessoas com deficiência, com expedientes significativos para a implementação de seus fins. Assim, podemos perceber cada nova lei e/ou declaração traz novos ordenamentos e se aproxima mais da possibilidade de efetivação da inclusão.

Após apresentarmos as principais leis e declarações que consideramos mais significativas para a educação inclusiva, discorreremos a seguir, especificamente, sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), por acreditar que as práticas desenvolvidas por meio desse seja, juntamente com a legislação, a possibilidade de efetivação da inclusão da pessoa com deficiência na escola.

O Atendimento Educacional Especializado

O Atendimento Educacional Especializado é organizado institucionalmente e prestado de maneira a complementar ou suplementar a formação dos alunos no ensino regular. As salas destinadas a esse tipo de atendimento são intituladas de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

De acordo com o Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2012):

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino atende a necessidade histórica da educação brasileira, de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização (BRASIL, 2010, p.01).

Assim, o atendimento educacional especializado, não substitui a escolarização formal. Um de seus objetivos é promover o



compartilhamento de conhecimento, a convivência e experiências cotidianas. Nesse sentido, o trabalho do professor especializado deve ser de incentivar, acreditar e valorizar as potencialidades dos alunos, fazendo com que eles possam refletir sobre suas ações em defesa da sua cidadania.

Para cumprir esses objetivos, os professores precisam entender e viver a experiência da inclusão para que possam assim oferecer ao aluno atendido no AEE possibilidades de atividades diferenciadas daquelas realizadas na sala de aula comum. De acordo com Correr (2003):

O desafio de garantir o direito à participação de todas as pessoas na sociedade é integrado ao desafio de fazer com garantia também de qualidade de vida. A sociedade, de maneira geral, coloca outro conceito em pauta: a questão do respeito à diversidade. O movimento pela inclusão da pessoa com deficiência traz implicações importantes para o trabalho dos profissionais ligados ao atendimento de pessoas com deficiências (CORRER, 2003, p.33).

Podemos, então, afirmar que a inclusão escolar das pessoas com deficiência apresenta novos desafios ao trabalho do professor. As práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de AEE com as crianças que têm alguma deficiência exigem um conhecimento complexo da educação, levando os mesmos a uma reflexão sobre sua prática dentro de uma realidade diversificada de atendimento aos educandos das escolas.

Um dos perigos ligados ao AEE se concentra no fato de as SRM serem confundidas com salas de aula de reforço, pois segundo Oliveira, Braun e Lara (2013, p.47):

[...] suporte é diferente de reforço, suporte significa ampliar as ofertas para que a aprendizagem ocorra e para que os elementos curriculares da classe comum não causem estranhamento ao aluno com deficiência intelectual. Assim, por exemplo, ao trabalhar com a linguagem e suas múltiplas dimensões, o professor do AEE oferece ao aluno a possibilidade criativa de uso da linguagem oral, mas também da escrita, como elementos favorecedores de seu raciocínio e ampliação de seu potencial de relação com o mundo e a cultura. Dessa forma, não se está diretamente trabalhando com o currículo de Língua Portuguesa, mas estabelecendo conexões, aproximações que poderão apoiar o aluno quando em sua sala de aula tiver que, por exemplo, produzir um texto.

Devido aos desafios para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Segundo o Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2012),



As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos estudantes público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social (BRASIL, 2012, p.06).

Portanto, a SRM por meio do atendimento educacional especializado (AEE) oferece ao aluno com deficiência maiores condições de aprendizado, uma vez que esses têm necessidade de acompanhamento das atividades da classe do ensino regular para melhor orientação. Desse modo, considera-se que o AEE é uma maneira de garantir a valorização do potencial de desenvolvimento do aluno, apoiando os procedimentos às possíveis dificuldades nos componentes curriculares. E, nesses casos, o profissional decidirá junto à escola quais procedimentos pedagógicos serão utilizados para atender a diversidade dos alunos.

Para atuar no AEE, o professor precisa avaliar sua prática pedagógica no contexto escolar, proporcionar orientação e apoio familiar, participar de eventos de formação continuada. Desse modo, o professor desenvolverá métodos que garantam o acesso à aprendizagem e permanência dos educandos na escola.

É preciso, ainda, que ele garanta um ambiente agradável para o desenvolvimento da proposta curricular da escola, atendimento necessário conforme as particularidades do aluno no processo de aprendizagem pessoal, propiciando-lhes êxito no processo educativo. Para isso, é necessário que haja envolvimento de todos nas atividades extracurriculares, nos projetos e planejamentos desenvolvidos pela escola, levando em consideração os relatos da família em relação ao histórico de aprendizagem do aluno atendido.

Também é importante que a escola inclua temas sobre inclusão na elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico da escola, envolvendo os profissionais em momentos de estudo como: diálogos, socialização de leituras, mesas redondas sobre a importância da formação de professores para a educação especial, práticas inovadoras e respeito à diversidade no cotidiano escolar. Tudo isso para que se possa potencializar a ligação entre a teoria e a práxis pedagógica, oportunizando aos educandos uma experiência educativa respeitosa e comprometida.



Diversificar a prática pedagógica utilizando os recursos multifuncionais disponibilizados nas SRM das escolas permite a ampliação da capacidade motora e cognitiva dos alunos e contribui na melhoria de seu desenvolvimento, pois os jogos e brincadeiras permitem o desenvolvimento tanto do equilíbrio corporal como emocional.

Neste novo cenário, em que a educação inclusiva chama atenção para novas realidades de convivência, o professor que atua nas SRM deve manter-se em articulação com os professores do ensino regular, visando a autonomia dos educandos e a independência dentro e fora do ambiente escolar, pois:

[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. [...] todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são os alunos que não vem do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele (MANTOAN, 2015, p.19).

O comportamento reflexivo do profissional proporciona aprendizagens significativas e a participação com igualdade de oportunidades. Assim, os mesmos devem ser capacitados levando em consideração a participação de todos no processo de inclusão. De acordo com Mittler (2003),

A capacitação e a conscientização de novos professores fornecem sólidos fundamentos necessários ao desenvolvimento, na próxima geração, de uma prática efetiva, mais isso é tão importante quanto atingir os diretores e os profissionais em cargos de chefia nas escolas regulares, uma vez que sua liderança ativa e seu apoio são essenciais à implantação de mudanças e as reformas com base em uma abordagem de orientação inclusiva (MITTLER, 2003, p. 192).

Para Mantoan e Prieto (2006), a formação continuada do profissional garante a permanência e assegura ao aluno com deficiência uma educação dentro dos preceitos de equidade, solidariedade e cidadania. Conforme as autoras,

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades especiais (MANTOAN e PRIETO, 2006, p.57).

Sobre a inclusão e a necessidade de formação inicial e continuada dos professores para atuarem no AEE, Batista e Mantoan



(2006) argumentam que esses recursos disponibilizados nas SRM e a atuação comprometida do profissional garantem a inclusão escolar de alunos com deficiência, na medida em que potencializa o aprendizado, conhecimentos de técnicas e utilização de recursos informatizados.

Assim, compreendemos que, com intuito de promover o aprendizado levando em consideração não somente a deficiência, mas suas potencialidades, o profissional especializado necessita trabalhar com a diversidade e estar preparado para desenvolver práticas inovadoras, considerando, por exemplo, o multiculturalismo.

Nesse sentido, corroboramos com as considerações de Canen (2007, p.105, grifos da autora) que afirma que o “papel do professor como pesquisador constante de sua prática, construindo, no seu cotidiano, perspectivas multiculturais que resultem em discursos alternativos, que valorizem as identidades, desafiem a construção dos estereótipos e recusem-se a congelar o ‘outro’”. E, para isso é importantíssimo quando se desejar incluir.

De acordo com Batista e Mantoan (2006), a formação dos professores especializados, deve incluir também, além da execução, o planejamento, a seleção de atividades e a avaliação do aproveitamento dos alunos e deverá ser referência para os planos de atendimento educacional especializado. Para isso, esses necessitam estar em constante formação, para que possam, continuamente, buscar formas de entender as dificuldades apresentadas pelos educandos que atende.

As práticas deverão ser fundamentadas na vivência dos educandos e com foco na aprendizagem de qualidade, fortalecendo as habilidades necessárias dos alunos em suas particularidades no processo de aprendizagem na educação especial.

Compreendemos, então, que a formação permitirá ao professor a compreensão da importância da mediação, da construção cooperativa entre professor e aluno e do oferecimento de práticas educativas que respeitem a diversidade, que analise o contexto em que o aluno está inserido e valorize seu potencial de aprender.

Segundo Mantoan (2015), a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional. Conforme a autora, “formar professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas” (MANTOAN, 2015, p. 81).



Nesse sentido, Mittler (2003) afirma que os objetivos da inclusão e da justiça social envolvem mudanças fundamentais na sociedade e nas nossas assunções sobre o potencial humano. Porém, para que a inclusão de pessoas com deficiência aconteça é necessário oferecer-lhes condições de permanência na escola, para que nela, elas sejam incluídas no processo educacional, superando paradigmas, tendo seus direitos garantidos e usufruindo dos bens e serviços socialmente disponíveis.

Conforme Moran (2000, p.13), a escola tem como princípio possibilitar aos alunos:

[...] a construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional – do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tornar cidadãos realizados e produtivos.

Com isso, ao atender alunos com deficiência, a escola é levada a enfrentar os desafios constantes existentes no processo educativo. A inclusão, nesse aspecto, exige da instituição escolar, profissionais que desenvolvam uma prática voltada para o atendimento das crianças com estratégias pedagógicas diferenciadas.

Desta forma, obter apoio da família é fundamental para a escola. Conforme Correr (2003), é preciso também garantir apoio à família, pois ela tem um papel importante na integração da criança com a escola e seu desenvolvimento para uma educação de qualidade fazendo com que o mesmo venha a ter uma vida independente. Faz parte do papel da escola, portanto, promover a integração da família com a escola.

Assim, compreendemos que quando todos os membros da escola participam e se integram no sentido de reconhecerem as diversidades existentes na educação, com efetivo trabalho pedagógico no processo de ensino e aprendizagem direcionada para todas as realidades sociais, a inclusão torna-se paradigma de sociedade, elevando seus valores. Mantoan (2015) relata que:

As condições de que dispomos, hoje, para transformar a escola autorizam-nos a propor uma escola única e para todos, em que a cooperação substituirá a competição, pois o que se pretende é que as diferenças se articulem e se componham e os talentos de cada um sobressaiam (MANTOAN, 2015, p. 58).

Para Antunes (2018) estamos aprendendo a sair da ideia de “fazer para” e construindo o “fazer com”, possibilitando às crianças construírem seus saberes a partir de instigações e mediações dos seus professores.



Para Diniz (2012, p. 36) é preciso “trabalhar a lógica do trabalho coletivo em detrimento do trabalho individual, que faz com que determinado problema, apresentado pela criança, não pertença a toda a escola, mas a um (a) professor (a)”. Para a autora, é imprescindível a configuração da formação dos profissionais da educação pelas agências formadoras, pois é preciso considerar a tripla dimensão formativa do docente: a teoria, os saberes da experiência e a subjetividade.

Enfim, concluímos afirmando que, por conta de todos os desafios apresentados, na educação e particularmente na educação especial, há a necessidade de formação continuada dos profissionais que lidam com a inclusão das pessoas com deficiência.

Considerações Finais

As leituras e reflexões realizadas na elaboração deste trabalho permitiu-nos compreender que a implementação do AEE nas escolas, do ponto de vista do contexto da prática, não é algo simples e exige, entre tantas outras coisas, a crença nas potencialidades dos alunos. Que o AEE desenvolvido na SRM representa o espaço onde se materializará uma cultura escolar emancipatória, tão necessária ao processo de inclusão.

A promoção da inclusão e permanência do educando com deficiência na escola exige que esta desempenhe com o êxito seu papel de oportunizar ao educando aprender, interagir e construir novos conhecimentos.

Ao desenvolver este estudo vimos que os profissionais se deparam com muitos desafios ao trabalhar com a diversidade. Isto porque, para que o trabalho seja desenvolvido é necessário que os profissionais possam acompanhar as inovações ocorridas no meio social e, para isso, precisam passar por formação continuada.

Portanto, a valorização da formação inicial e continuada dos profissionais da educação regular comum e da educação especial, faz todo diferencial no desenvolvimento de um trabalho significativo por parte do docente.

As Leis e decretos apresentados nos últimos 30 anos, vêm reforçando a necessidade de construção de uma escola para todos. Elas asseguram a entrada de todos nas escolas, mas será o trabalho desenvolvido nessas que garantirá que todos permaneçam e, nesse



sentido, as salas de recursos multifuncionais do AEE representam forte possibilidade na realização da inclusão escolar das pessoas com deficiência.

Concluímos, convictas de que, fundamentadas nas possibilidades oferecidas pelo AEE, ele é fundamental para garantir a permanência dos alunos com deficiência na escola.

Referências

AKKARI, Abdeljalil. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017.

ANTUNES, Angela Biz. Exercício da Cidadania desde a Infância. In: GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin (orgs). *Reinventado Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire*. Lemann Center/Stanford Graduate School of Education, 2018.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. [2. ed.]. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL, *Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001*. Convenção da Organização dos Estados Americanos. Brasília, 2001. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em 10 jan. 2020.

BRASIL, *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571imprensa.htm. Acesso em: 15 maio de 2020.

BRASIL. *A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada* / Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital _ Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.



BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas.

BRASIL. *Decreto nº 3.956*, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. *Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pet/194_secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo. Acesso em: 31 de jan. 2020.

BRASIL. MEC. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 31 de agosto de 2019.

BRASIL. MEC/SECADI. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 03 jan. 2020.

BRASIL. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Ministério da Educação. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_09.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

CANEN, Ana. *O Multiculturalismo e seus Dilemas: implicações na educação*. *Comunicação Política*, v. 25, nº 2, p. 91-107, 2007. Disponível



em: https://www.researchgate.net/publication/237591283_O_multiculturalismo_e_seus_dilemas_implicacoes_na_educacao. Acesso em: 10 mar.2018.

CARVALHO, Camila. Lopes de; SALERNO, Marina. Brasileiro; ARAÚJO, Paulo. Ferreira de. A educação especial nas leis de diretrizes e bases da educação brasileira: uma transformação em direção à inclusão educacional. Horizontes – *Revista de Educação*, Dourados, MS, v.3, n.6, p. 34- 48, jul./dez. 2015.

CORRER, Rinaldo. *Deficiência e inclusão social: construindo uma nova comunidade*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2003.

COSTA, Klecyus. Weyne De. Oliveira. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência e o Regime das Incapacidades no Código Civil. *Cadernos do Ministério Público do Estado do Ceará*, Ano I – Nº I – Vol. 1 – 2017.

DINIZ, Margareth. *Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LÔBO, Márcio. Martins. Bites. *Lei Brasileira De Inclusão: análise da construção da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146, de 2015*. Departamento de Gestão de Políticas Públicas da Universidade de Brasília. (Dissertação de Mestrado). Brasília – DF. 2016

MACHADO, Rosângela. *O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas, na perspectiva da Educação Inclusiva: um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC*. (tese de doutorado). Universidade Estadual De Campinas Faculdade De Educação. 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PIETRO, Rosângela Gavioli; ARANTES; Valeria Amorim (org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; BRAUN, Patrícia; LARA, Patrícia Tangarelli. Atendimento educacional especializado na área da deficiência



intelectual. In: MILANEZ, Simone Ghedini Costa; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes (org). *Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento*. Cultura Acadêmica. Oficina Universitária, São Paulo, 2013.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagens inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda. *Novas tecnologias e mediações pedagógicas*. Campinas, SP: Papyrus, 2000. (Coleção Papyrus Educação).

SOUZA, Kellcia. Rezende. KERBAUY, Maria. Teresa. Miceli. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 668-681, maio/ago, 2018.

STÜPP, Pamela. Couto. Rosa. *Processo de Constituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência: A influência dos Atores Sociais*, (Dissertação de mestrado) Universidade Federal de Itajubá Programa de Pós-Graduação Em Desenvolvimento, Tecnologias E Sociedade 2018.

TORRES, Rosa. Maria. *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. *Declaração de Incheon*. Incheon, 2015.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/o86291por.pdf>. Acesso em: 5 set. 2019.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990.

UNESCO. *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação; rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília, DF, 2016.



ZEPPONE, Rosimeire. Maria. Orlando. *A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos*. Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 363-376, set./dez. 2011 Disponível em: <https://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>.



Specialized educational service in the students inclusion process with disabilities in regular school

ABSTRACT: This article deals with the legislation that guarantees the conditions of access, accessibility and permanence of students with disabilities, global developmental disorders and high skills or giftedness, who attend the regular education room and the Specialized Educational Service (SES). It is a bibliographic research. The instruments to understand the legislation and the SES were the analysis of documents such as: the Federal Constitution (1988), the Salamanca Declaration (1994), the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB / 1996), Decree nº 3,956 (2001), CNE / CEB Resolution 4 of 2009 the Incheon Declaration (2015) and the Brazilian Inclusion Law (2015). The theoretical reference used included works by Mantoan (2015), Diniz (2012), Correr (2003), Mittler (2003), Machado (2013), among others. It was concluded that the implementation of SES in schools, from the point of view of the context of the practice, can cause anguish and hopes, but above all, change and the possibility of effectuation a truly inclusive education.

KEYWORDS: Inclusive Education. Legislation. Specialized Educational Service.

Cássia Auxiliadora Pereira SILVA

Pedagoga e professora na Educação Básica em Campos Belos – Goiás (SEMEC). Especialista em Administração Educacional e aluna especial do PPG-IELT (UEG).

Leonor Paniago ROCHA

Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da UFJ. Doutora em Educação e Pós Doutora pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem, Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás.