

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA)
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB)
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (NEAD)
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO

AMANDA MIKAELLY NOBRE DE SOUZA

ASPECTOS DA ATUAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: A PROPOSIÇÃO DO ESTUDO DE CASO

MOSSORÓ/RN

2024

AMANDA MIKAELLY NOBRE DE SOUZA

**ASPECTOS DA ATUAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: A PROPOSIÇÃO DO ESTUDO DE CASO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Núcleo de Educação a Distância (NEAD), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), como requisito para a obtenção do título de Especialista em Atendimento Educacional Especializado.

Eixo 4: Atendimento Educacional Especializado no contexto das escolas públicas

Orientadora: Profa. Dra. Jusciane da Costa e Silva.

MOSSORÓ/RN

2024

ASPECTOS DA ATUAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: A PROPOSIÇÃO DO ESTUDO DE CASO

Amanda Mikaelly Nobre de Souza¹
Jusciane da Costa e Silva²

Resumo: Considerando as entraves e anseios a respeito da prática efetiva da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, este trabalho tem o objetivo de elucidar a compreensão acerca das práticas pedagógicas que têm se configurado na proposta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a partir do estudo de caso à pessoa com deficiência. Para tanto, a pesquisa assume uma abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e documental e natureza exploratória, com proposta de análise a compreensão da proposição de um estudo de caso à pessoa com deficiência, atividade inerente à devida atuação eficaz dos profissionais do AEE, com vistas à identificação das dificuldades que precisam ser trabalhadas nos estudantes público-alvo dessa política pública educacional. Com respaldo nos documentos oficiais da Educação Especial, este artigo esclarece a necessidade do estudo de caso ser entendido como um processo constituído de etapas que, numa relação intrínseca, possibilitam a realização de uma intervenção coerente e executável intervenção mediante elaboração de Plano de Atendimento Educacional Especializado, atendendo satisfatoriamente às necessidades do aluno. Decerto, a pesquisa oferece subsídios à formação dos profissionais responsáveis pela abordagem educacional à pessoa com deficiência, no sentido de garantir êxito ao trabalho do AEE.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Atendimento Educacional Especializado. Práticas pedagógicas. Pessoa com deficiência.

1 INTRODUÇÃO

O direito universal à educação é uma conquista legitimada em lei e documentos nacionais e internacionais a todos os seres humanos, com vistas ao seu desenvolvimento pessoal e social. A nível global, a declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007) sancionam a garantia da educação inclusiva e de qualidade para todos sem distinção e/ou discriminação. Por outro lado, a nível nacional, dentre outros documentos, a Constituição Federal de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) asseguram a inclusão social e cidadania a todos com direitos que atendam às necessidades específicas de cada indivíduo.

Ainda assim, muitas são as entraves e anseios a respeito da prática efetiva do que é garantido pelas diretrizes, sobretudo em relação ao trabalho com o público da educação

¹ Licenciada em Letras Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e em Pedagogia pela Universidade Potiguar (Unp). Especialista em Docência para Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Mestra em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Atualmente é discente do curso de Doutorado em Letras pela mesma instituição e discente do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) em parceria com o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). E-mail: anobredesouza@gmail.com

² Professora lotada no Departamento de Ciências Naturais, Matemática e Estatística (DCME) pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: jusciane@ufersa.edu.br

especial, isto é, alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. Nisto, para além de uma abordagem sobre o que os documentos postulam a respeito, é importante propor mudanças significativas na forma como a educação ofertada a esse público acontece.

Dentre várias limitações, a carência da atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) empobrece e tardia o desenvolvimento pleno e integral desses sujeitos, mascarando uma inclusão que, mesmo assegurada pelos documentos, não existe na maioria das escolas da educação básica. Isso porque a eficácia do AEE pode anular o desconhecimento e a discriminação da sociedade em relação às deficiências, de modo a combater os estigmas e estereótipos a respeito das capacidades desses sujeitos, a começar pela comunidade escolar.

De modo ainda mais específico, o AEE, quando em sua atuação plena, é sinônimo de um trabalho que efetiva a inclusão escolar na educação básica. Sobre isso, Baptista (2011) nos convida a refletir sobre a implementação dessa política educacional nas redes de ensino, conforme a realidade de cada instituição, ou seja, ao seu Projeto Político Pedagógico (PPP), numa articulação que combine qualificação pedagógica e práticas inclusivas, tanto do espaço físico e da disposição de materiais quanto da efetivação de um ensino especializado.

Partindo de tais pressupostos, é intenção deste artigo elucidar a compreensão acerca das práticas pedagógicas que têm se configurado na proposta do Atendimento Educacional Especializado a partir das diretrizes que regulamentam a Educação Especial. Como forma de acentuar tais reflexões, este artigo objetiva, ainda, propor práticas e estratégias pedagógicas de atendimento educacional especializado a partir do estudo de caso à pessoa com deficiência.

A relevância e a contribuição da pesquisa se justificam pela oferta de subsídios à formação dos profissionais responsáveis pela abordagem educacional à pessoa com deficiência, à medida que fornece contribuições para o desenvolvimento de estratégias e práticas pedagógicas eficientes no plano da atuação do AEE.

Para tanto, este artigo encontra-se organizado em cinco seções, além desta, que versa sobre a delimitação da temática e objetivos. A discussão teórica, por sua vez, ocorre em dois momentos: i) leitura dos principais documentos nacionais que norteiam a prática da educação especial no âmbito da educação básica; e ii) abordagem sobre o funcionamento do AEE aos alunos com deficiência. Posteriormente, os aspectos metodológicos da pesquisa são elucidados, de modo a compreender a proposição de um estudo de caso à pessoa com deficiência, nossa proposta de análise, esta apresentada na seção seguinte. Por fim, são tecidos alguns comentários a respeito da temática trabalhada, frisando às contribuições e perspectivas de aplicação.

2 LEIS E DIRETRIZES GERAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Numa perspectiva macro, o direito à educação de todos, sem nenhuma distinção, é inicialmente pontuado na Constituição Federal de 1988, que a entende como um direito social e, portanto, segundo o Art. 205, dever do Estado e da família, mediante promoção e incentivo com a colaboração da sociedade (Brasil, 2016).

De modo mais específico, a Constituição Federal de 1988 estabelece bases legais que asseguram a igualdade de oportunidades e inclusão social às pessoas com deficiência, ao pontuar como efetivação do dever do Estado com a educação a garantia de “III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 2016, p.124).

Paralelamente, a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Educação Inclusiva (2008) instituem diretrizes mais específicas a respeito da educação às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nominada por Educação Especial, a LDB garante a oferta de serviços de apoio individualizado à referida clientela mediante “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996).

Para tanto, em seu Art. 59, a LDB assegura aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (Brasil, 1996, grifos nossos).

Nessa ótica, uma breve reflexão a respeito da diretiva pontuada no inciso III merece destaque. *A priori*, a não especificação acerca da formação dos professores permite questionar a ocorrência da prática efetiva a qual o ensino ao público da educação especial tem direito: em que consiste e o que garante a um professor do ensino regular a capacitação para a *integração* desses educandos nas classes comuns? Uma única e breve disciplina (quando há!) de um curso de licenciatura das instituições de ensino superior? Um curso de curta duração sobre a educação especial ou alguma deficiência, a exemplo do Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Com a intenção de provocar discussões a respeito, as questões levantadas permitem, ainda, se perguntar: os referidos profissionais têm, de fato, aptidão para o trabalho com essa clientela, no sentido de abranger conhecimentos específicos e adequados aos alunos com necessidades educacionais especiais? Daí o entendimento de que a fragilidade e/ou carência de formação docente são grandes entraves que a educação especial na perspectiva da educação inclusiva enfrenta.

Ainda a respeito do que institui a LBD em seu Art. 59, o termo “*integração*”, quando se fala dos educandos nas classes comuns, surpreende, considerando, pois, que integrar sugere apenas inserir os discentes no âmbito escolar, sem necessariamente haver adaptações curriculares às suas condições, possibilitando entender que a mera matrícula do aluno junto aos demais é suficiente. Contudo, o público da educação especial exige mais que o acesso, carece, pois, de mudanças significativas nas práticas pedagógicas da escola, garantindo a sua permanência, o que requer um trabalho de inclusão, implicando a busca por condições acessíveis que garantam a participação ativa nas diversas atividades e ações que a instituição oferta aos demais discentes.

De forma similar, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva entende que essa modalidade de ensino deve perpassar todos os níveis e etapas de ensino da educação básica, ou seja, da educação infantil ao ensino médio, mediante realização do atendimento educacional especializado, disponibilização de serviços e recursos para garantia da acessibilidade em todos os seus âmbitos e formação inicial e continuada adequada de professores, com vistas ao efetivo preparo para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2008).

Nessa perspectiva, a educação especial e inclusiva deve estar assentada documentos que regulamentam as atividades da escola, a começar pelo PPP, numa construção coletiva e democrática, no sentido de garantir uma articulação entre educação especial e o ensino comum (Brasil, 2008). Logo, isso implica assegurar as aprendizagens do mesmo currículo, embora de

formas distintas, tanto aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação quanto aos seus pares.

Sobre o público-alvo da educação especial,

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

A descrição das características do público da educação especial é importante não apenas porque informa e esclarece, mas, sobretudo, porque evita digressões no trabalho pedagógico com esses alunos, no sentido de desenvolver práticas mais eficazes, com uso adequado e prudente de recursos e metodologias, além de fornecer suporte personalizado aos discentes.

Outro documento que merece menção é a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que, em seu capítulo IV, Art. 27, normatiza a educação como *direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem* (Brasil, 2015). Por tal diretriz, entende-se que as instituições de ensino, inclusive de ensino superior, devem oferecer adaptações necessárias ao aluno com deficiência, tanto de caráter físico quanto curriculares, metodológicas e de avaliação, quer seja comunicacional, socioemocional e de natureza afins.

Assim como os documentos anteriormente retratados, a LBI também versa sobre a formação de professores para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência de maneira inclusiva, ao incumbir ao poder público, dentre outros meios, a: *X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; e XVII - oferta de profissionais de apoio escolar*. Sobre tais diretivas, ainda que se note uma preocupação com a assistência ao aluno com deficiência em perspectivas educacionais macro e micro, dado direito do discente de ser acompanhado dentro e fora da sala de aula, a lei não é

clara quanto à formação do profissional de apoio escolar, apenas quanto o exercício de suas atividades, a saber: *de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas* – uma lacuna que dá margens para problemáticas diversas no trabalho com esse público.

Em linhas gerais, é claro e evidente que muitas são as conquistas em relação aos direitos das pessoas público-alvo da educação especial, o que ainda não reflete na concretização de ações que, para além da inserção, proporcionem a inclusão dessas pessoas em sociedade e com condições equitativas de participação plena nos seus diversos âmbitos. Com essa visão, vejamos, na seção seguinte, em que constitui e como (deve) funciona(r) o Atendimento Educacional Especializado na educação básica.

3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ALGUMAS REFLEXÕES

Legitimado nas bases legais que regem os direitos à pessoa com deficiência, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma garantia a todos os alunos da educação básica, em todas as etapas, níveis e modalidade de ensino, com oferta obrigatória e realização no contraturno de matrícula comum do discente, podendo ser realizado na própria escola, geralmente, na sala de recursos multifuncionais, ou em centros especializados que forneçam esse serviço educacional (Brasil, 2008).

Em síntese,

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (Brasil, 2008).

Tal serviço educacional recebe o nome de atendimento especializado por referir-se às especificidades do estudante em questão, a exemplo do contexto social, habilidades que possui e precisam ser desenvolvidas, o que difere de aluno para aluno, ainda que se trate de uma mesma deficiência ou transtorno. Daí a importância de olhar para o aluno como tal, e não pelo que é descrito em laudo médico, ou seja, enxergar que existe um aluno como qualquer outro atrás do

laudo, explorando as necessidades específicas no âmbito do AEE, mas estendendo-se à sala de aula comum, complementando as aprendizagens em retardo.

Quanto à capacitação para atuação no AEE, no âmbito da educação especial e inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

A necessidade de uma formação adequada para atuação no AEE reconhece as especificidades de cada discente público-alvo da educação especial, exigindo-se, pois, competência para tal. Daí o consenso de que, muitas vezes, o exercício do AEE não ocorre de maneira efetiva, tampouco é executado em sua completude, em razão da ausência de profissionais com habilitação em educação especial na perspectiva da educação especial ou com formação para atuar nesse serviço educacional.

No entanto, há outros entraves que anulam o direito do discente quanto à igualdade de condições para garantia da participação ativa nas atividades escolares, a começar pela classe comum, cujo professor(es) regente(s) não tomam conhecimento algum sobre as deficiências e a inclusão. Sobre isso, concordamos com Oliveira (2010), ao destacar o fato de que uma formação específica em educação especial não elimina a necessidade de haver formação para todos os docentes dentro de uma perspectiva inclusiva, entendendo, pois, que o aluno com deficiência requer necessidades específicas de aprendizagem dentro e fora da sala de aula, tanto do professor do AEE quanto do(s) professor(es) regente(s) na classe comum.

Por tais reflexões, cabe-nos questionar: os professores regentes de sala de aula conseguem incluir, de fato, os alunos com deficiência sem formação alguma para tal ou ocorre apenas a sua integração? como são pensadas as atividades curriculares a esses alunos? Quais as intencionalidades pedagógicas respaldam as práticas em sala de aula? Essa última pergunta conduz uma outra reflexão: a socialização como a principal meta dos profissionais da educação em relação os alunos com deficiência, partindo da ideia de que o desenvolvimento da capacidade de socialização já basta.

A respeito da atuação do AEE, a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 04/2009, que institui as Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em seu Art. 10, estabelece que:

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (Brasil, 2009).

Pensando na elaboração do plano do AEE, conforme inciso IV, a identificação das necessidades educacionais específicas, quando em sua efetividade, é um trabalho fruto da articulação entre o professor de sala regular e o professor especializado, no sentido de dialogar a respeito das observações e os conhecimentos que aquele possui na sua ação diária, otimizando, pois, o diagnóstico do professor de AEE. Logo, essa interação viabilizará o conhecimento, as experiências e alternativas com vistas às melhores condições de aprendizagem aos alunos público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

A mesma resolução CNE nº 04/2009 trata das atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado, a saber:

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.

Tais atribuições do professor de AEE, entre outras diretrizes, deixa clara e evidente a valorização do trabalho colaborativo de maneira acentuada nos incisos IV, V, VI e VIII, fazendo-se necessária a interação entre os pares da dinâmica escolar, que extrapola os muros da escola. Decerto, as incumbências desse espaço educacional, na verdade, “não se referem exclusivamente ao trabalho direto com o aluno com deficiência e constituem uma ação complexa, articulada, de múltiplas interferências” (Baptista, 2011, p. 66),

Com efeito, assumir esse pressuposto implica, pois, adotar a prática do *continuum* e constante diálogo sobre a análise de necessidades e busca de soluções para uma aprendizagem de qualidade aos discentes, contando com o apoio de toda a comunidade escolar e das estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores da sala de aula comum. Ademais, os diálogos devem contemplar a necessidade de apoio externo, na perspectiva de um trabalho intersetorial, ou seja, com os profissionais que compõem a equipe multiprofissional de acompanhamento da criança com deficiência: psicólogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, etc.

Em resumo, o trabalho de forma cooperativa decorre da compreensão de que “construir uma Educação Inclusiva não é uma ação unilateral, que depende do esforço de apenas um grupo, a ação inclusiva que provoca mudanças substanciais é um processo construído por muitas pessoas” (Braga Junior, Belchior, Santos, 2015, p. 31). Tal compreensão justifica-se pelo objetivo comum de garantir a participação plena do aluno em sociedade, o que não é possível apenas no plano da escola, quiçá pelo professor de AEE.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Em diálogo com Prodanov e Freitas (2013), a fim de elucidar a compreensão acerca do percurso metodológico da pesquisa, sobretudo em relação ao objeto de estudo da investigação realizada, é coerente pontuar a caracterização que este estudo assume.

Quanto ao tipo, esta pesquisa se configura como sendo bibliográfica, dado que, conforme Lakatos e Marconi (2010), se utiliza do que já há escrito e publicado sobre a temática, ou seja, apoiamo-nos em trabalhos já existentes na área, mediante leitura e seleção do material bibliográfico que dá respaldo à análise proposta neste artigo.

Paralelamente, esta pesquisa também é do tipo documental, pois o seu *corpus* de discussão analítica é um material didático de uma disciplina do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado (Bedaque, 2015). Assim, o enfoque que este estudo concebe ao referido documento dialoga com os objetivos propostos neste artigo.

A escolha por esse material se justifica pela necessidade de, inicialmente, compreender como ocorre o trabalho de proposição do estudo de caso realizado pelos profissionais atuante na sala de recursos multifuncionais ou mesmo de Atendimento Educacional Especializado para, só assim, propor situações didáticas que proporcionem o desenvolvimento pleno e integral do aluno com deficiência.

Ainda a respeito da caracterização da pesquisa, destacamos a sua natureza qualitativa, por consistir na compreensão abrangente e significativa de um fenômeno estudado (Gil, 2002). Daí o entendimento de que, quanto aos objetivos, este trabalho assume, ainda, um caráter exploratório, que:

tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 51-52).

Decerto, conforme palavras dos autores, com a pesquisa de natureza exploratória, proporciona-se uma nova visão acerca da temática em estudo, tanto no tocante à sua compreensão quanto à preocupação com a atuação prática – intenções deste artigo.

Por se tratar de uma pesquisa cujo *corpus* é um material didático já existente, no que tange à discussão dos dados, reforçamos que a análise se encontra organizada da seguinte maneira: 1) apresentação das etapas de proposição de um estudo de caso em quadros; 2) leitura analítico-descritiva de cada etapa; e 3) sugestão de práticas e estratégias pedagógicas de atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência conforme cada uma das etapas do estudo de caso. Além disso, ao final, redigimos uma síntese da discussão dos resultados, de modo a dialogar com os objetivos, questões e pressupostos da pesquisa.

5 ATUAÇÃO DO AEE NA PROPOSIÇÃO DO ESTUDO DE CASO: ALGUNS PONTOS NORTEADORES

Pensando a relevância do AEE, quando numa prática exitosa, conforme regulamentação e orientações dos documentos nacionais, com vistas à efetiva inclusão escolar na educação

básica, nesta seção, a proposta de análise versa sobre a compreensão do estudo de caso realizado pelos profissionais atuante na sala de recursos multifuncionais ou mesmo de Atendimento Educacional Especializado a partir das diretrizes que regulamentam a Educação Especial, além da proposição de estratégias didático-pedagógicas que proporcionem o desenvolvimento pleno e integral do aluno com deficiência.

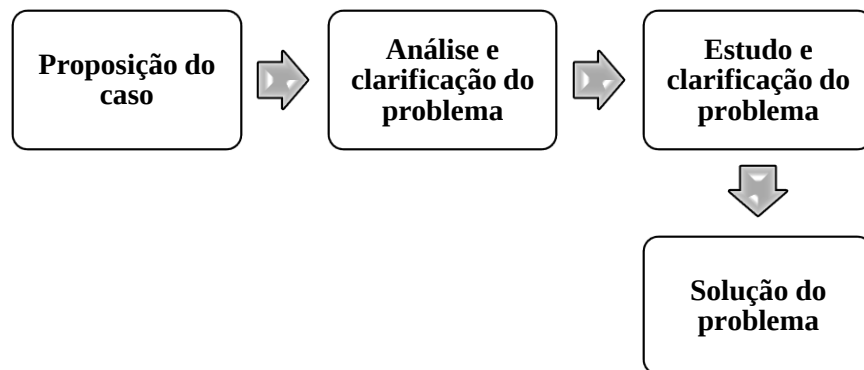
Fornecer um suporte personalizado aos discentes, ainda que os laudos/diagnósticos dos alunos sejam semelhantes, ou seja, a Classificação Internacional de Doenças (CID) seja a mesma para três ou quatro crianças atendidas pelo AEE, por exemplo, deve subsidiar os trabalhos dos profissionais que atuam no AEE, tanto porque auxilia na compreensão das necessidades específicas de cada sujeito quanto porque possibilita executar estratégias eficientes para o seu desenvolvimento.

Assumir esse pressuposto como base das atividades do AEE implica entender, pois, a proposição do estudo de caso como atividade inerente à devida atuação eficaz dos profissionais do AEE, com vistas à identificação das dificuldades diversas (autonomia, socialização e aprendizagem, por exemplo) que precisam ser trabalhadas nos estudantes público-alvo dessa política pública educacional. É importante lembrar que essa atividade de estudo de caso deve anteceder a elaboração do plano de Atendimento Educacional Especializado, pois não se pode conceber que nenhuma prática pedagógica ocorra sem um diagnóstico prévio, o que se refere à tarefa de conhecer o aluno, mediante visão ampla a seu respeito.

Noutras palavras, é preciso conhecer o aluno para que se desenvolva intervenções que atendam às suas necessidades. A execução de ações sem uma perspectiva panorâmica das condições do estudante, dificuldades e possíveis situações de aprendizagem enfraquece o seu desenvolvimento pleno, reduzindo, portanto, as possibilidades de inclusão escolar e social. Contudo, vale pontuar que o estudo de caso não é uma tarefa exclusiva do professor de AEE, tampouco ocorre de forma descentralizada na escola, e sim de forma colaborativa com os demais profissionais, a começar pelo(s) professor(es) regente(s), estendendo-se aos demais profissionais que acompanham o aluno – equipe multiprofissional.

A esse respeito, Bedaque (2015) entende que os dados que compõem o estudo de caso, da observação e escuta à análise, norteiam a elaboração e execução do Plano de Atendimento Educacional Especializado ao aluno com deficiência, quer seja na proposição de situações de aprendizagem, quer seja na mediação e acompanhamento delas. Partindo desse pressuposto, vejamos, no Quadro 01, as etapas do estudo de caso, conforme material didático elaborado pela autora em *Atendimento Educacional Especializado*:

Quadro 01 – Esquema de etapas da proposição do Estudo de Caso



Fonte: Adaptado de Bedaque (2015).

A esse respeito, cabe pontuar que as etapas apresentadas no quadro não constituem uma receita, no sentido de prescrever de forma estática o trabalho do professor de AEE no tocante ao estudo de caso, na verdade, atuam como orientações metodológicas ao profissional, numa perspectiva elucidadora do processo educacional inclusivo ao público-alvo atendido pelo AEE.

Partindo de tais pressupostos, vejamos, a seguir, como a autora entende a primeira etapa do estudo de caso:

Etapa 1: Proposição do caso

O professor do AEE:

- Ouve as razões que motivaram o encaminhamento do aluno para o Atendimento Educacional Especializado;
- Anota a queixa trazida pelo professor do aluno, pelo próprio aluno e pela família;
- Faz observação na sala de aula do aluno para avaliar sua interação com os colegas, com a professora e com a demanda pedagógica em sala de aula, além da organização e gestão da classe pela professora de sala de aula.
- Observa o aluno nos demais espaços da escola, recreio, biblioteca, refeitório e outros.
- Realiza entrevista com a professora do aluno e com a família.
- Faz avaliação do aluno na Sala de Recursos Multifuncionais.

Em primeira análise, pensar a etapa 01 do estudo de caso à pessoa com deficiência implica três ações basilares: registrar, observar e avaliar. De modo específico, registrar as demandas que o aluno exige, considerando o seu desenvolvimento integral, o que envolve questões de natureza curricular e também social, ou seja de interação, socialização e autonomia; observar comportamentos e vivências do aluno nas diferentes situações que o ambiente escolar permite ocorrer, a exemplo do (não) brincar no momento do intervalo; e avaliar este discente considerando o que fora registrado e observado, a fim de “atestar” as demandas de trabalho necessárias para garantir a inclusão desse sujeito escolar e socialmente.

No que tange à primeira orientação da etapa “proposição do caso” – ouve as razões que motivaram o encaminhamento do aluno para o Atendimento Educacional Especializado –, é importante lembrar que o fato do aluno possuir uma deficiência já é uma razão legítima que motiva a necessidade de acompanhamento pela equipe do AEE. Contudo, embora tal

direcionamento pareça redundante, vale pontuar que há casos de alunos com traços que apontam para alguma deficiência, mas oficialmente não há documento que ateste isso, daí a necessidade de registrar as motivações que ocasionam o encaminhamento do aluno ao AEE, o que pode ser formalizado por meio de uma reunião na instituição em ensino do aluno entre equipe do AEE, professor(es) regular(es), gestão e equipe pedagógica.

Nesse curso, a indicação volta-se para a ação de anotar a queixa trazida pelo professor do aluno, pelo próprio aluno e pela família, o que sugere, pois, um fluxo contínuo de comunicação. Isso porque, diferente de ouvir, anotar implica fixar registros, os quais devem ser revisitados ao longo do processo de acompanhamento do aluno.

Algumas estratégias pedagógicas para realização desse registro cabem menção aqui, a começar pelo conselho de classe, momento de discussão coletiva sobre as dificuldades dos alunos, com vistas à análise de possíveis intervenções para melhoria da aprendizagem. Essa ocasião é propícia à ação referida não só por reunir professores regulares e toda a comunidade escolar, mas por suscitar percepções diversas sobre os discentes público-alvo do AEE.

Outra estratégia coerente com a proposta dessa etapa é personalizar um formulário de registro para as queixas a ser disponibilizado tanto aos professores quanto ao aluno e à família. A ideia é que o formulário seja elaborado, preferencialmente, pelas plataformas digitais, com questões e possibilidades de respostas lúdicas, inclusive com uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), recurso destinado às pessoas com dificuldade de uso e desenvolvimento da linguagem, quer seja verbal-oral quer seja verbal-escrita, com vistas à facilitação da interação não só dos professores, mas entre aluno e família. Tal idealização pode ser adaptada à realidade de questionários, no caso de haver barreiras com relação ao uso das tecnologias.

Na sequência, ainda a respeito da etapa 1 – proposição do caso – observar o aluno na sala de aula para avaliar sua interação com os colegas, com a professora e com a demanda pedagógica em sala de aula, além da organização e gestão da classe pela professora de sala de aula deve constituir uma ação indispensável ao professor de AEE, dada a importância de conhecer a desenvoltura do aluno em sala de aula, individual e coletivamente. É importante lembrar que essa observação deve ter base numa intencionalidade pedagógica voltada para percepção de demandas específicas, as quais, quando trabalhadas, facilitem o desenvolvimento do aluno nas atividades junto ao professor regente na classe regular. Daí o entendimento de que o trabalho do Atendimento Educacional Especializado deve ocorrer de modo articulado, colaborativo e mediante interferências com toda a comunidade escolar (Baptista, 2011).

A observação nos demais espaços da escola, recreio, biblioteca, refeitório e outros, não deve ser descartada, como comumente ocorre, por permitir ao professor notar habilidades e

dificuldades que não se revelam no espaço da sala de aula, estas tão importantes quanto às de natureza formal, pois, antes de portar como aluno, o sujeito público-alvo do AEE é cidadão, atua e frequenta os mais diversos espaços da sociedade, precisando, pois, desenvolver autonomia e independência, dois outros pontos que merecem atenção do professor no momento da observação nos demais espaços da escola. Contudo, trata-se de uma tarefa que não pode ser feita de todo modo, exigindo do professor discrição e naturalidade, evitando que o aluno perceba e altere a forma de agir em tais espaços.

Seguindo tais orientações, a realização de entrevista com a professora do aluno e com a família ocorrerá de forma muito bem direcionada, pois terá como foco as demandas já registradas nas ações anteriores, possibilitando ao profissional do AEE, portanto, colher informações novas acerca do que já fora observado, bem como atestar outros aspectos notados. Logo, a sugestão pedagógica é a realização do momento de forma oral e presencial, como uma espécie de atendimento mesmo, com a exposição dos pontos observados, intencionando obter uma visão panorâmica a respeito das necessidades do aluno.

A respeito da avaliação do aluno na Sala de Recursos Multifuncionais, algumas estratégias merecem destaque, a saber: 1) uso de mobiliário e materiais adaptados para constatar as necessidades anteriormente observadas, desde as de natureza cognitiva e motora às de comunicação e socioemocional; e 2) trabalho com atividades e situações específicas de letramento linguístico-literário e matemático, no sentido de verificar habilidades e deficiências.

Clarificados os pontos acerca da etapa 1 do estudo de caso, vejamos o que e como fazer posteriormente.

Etapa 2: Análise e clarificação do problema

Nesta etapa, o professor do AEE deve identificar:

- O tipo do problema: cognitivo, de linguagem; de contexto (ambiente escolar, familiar e cultural); de saúde e desenvolvimento físico; afetivo; social; de aprendizagem.
- A origem do problema: se é da escola; da sala de aula comum; da relação com o professor; relacionado à família; de material pedagógico; de aprendizagem; de afetividade e sociabilidade; de cognição; de comunicação; de locomoção, outros.
- O professor se pergunta, ainda, quem são as pessoas envolvidas no problema.
- Para responder a estas questões, é necessário fazer relações entre as informações coletadas sobre as características do aluno, do seu meio e da relação entre os dois, apoiando-se sobre diferentes aspectos, destacando os pontos fortes e as dificuldades referentes a: desenvolvimento e funcionamento cognitivo; linguagem; ambiente: escolar (colegas e professores, ambiente na turma, gestão da classe, abordagens pedagógicas, avaliação das aprendizagens);
- Familiar (características da família e do ambiente social); aprendizagens escolares;
- Estilos e ritmos de aprendizagem; desenvolvimento afetivo-social e interações sociais;
- Comportamentos e atitudes do aluno em situação de aprendizagem (centrado na tarefa, respeito pela tarefa); desenvolvimento psicomotor e saúde.

As observações em sala de aula, as trocas com o aluno, com o professor responsável pela sala, entrevista com os pais e avaliação do aluno na sala de recursos multifuncionais são relacionadas entre si, para que o professor compreenda melhor as causas do problema do aluno, no âmbito do AEE.

Nesta etapa, o professor do AEE pode necessitar de fazer pesquisa bibliográfica para enriquecer seus conhecimentos sobre a problemática do aluno.

Numa perspectiva macro, a etapa 2 mostra-se relativamente mais clara que a anterior, no sentido de justificar as escolhas de cada ação a ser realizada frente ao estudo de caso à pessoa com deficiência. O trecho “é necessário fazer relações entre as informações coletadas sobre as características do aluno e do seu meio e da relação entre os dois” ilustra tal percepção, por explicitar ao profissional a importância da etapa anterior e a sua associação a esta, entendendo, pois, como um contínuo, cujas ações a serem realizadas neste momento é uma continuidade das já realizadas, logo, devem ser consideradas.

Ainda a esse respeito, outro trecho que denota uma explicação é: “as observações em sala de aula, as trocas com o aluno, com o professor responsável pela sala, entrevista com os pais e avaliação do aluno na sala de recursos multifuncionais são relacionadas entre si, para que o professor compreenda melhor as causas do problema do aluno, no âmbito do AEE”. Assim, fica evidente a retomada da etapa anterior, já que, na verdade, esse trecho sintetiza as ações de registrar, observar e avaliar as necessidades do aluno encaminhado ao AEE.

De modo específico, a etapa em questão versa sobre a elucidação das necessidades observadas anteriormente, de modo a compreender o tipo de problema (cognitivo, de linguagem; de contexto (ambiente escolar, familiar e cultural); de saúde e desenvolvimento físico; afetivo; social; de aprendizagem) e a sua origem (se é da escola; da sala de aula comum; da relação com o professor; relacionado à família; de material pedagógico; de aprendizagem; de afetividade e sociabilidade; de cognição; de comunicação; de locomoção, outros.).

Quanto às sugestões didático-pedagógicas para essa atividade clarificadora do problema, vale revisitar os registros colhidos na etapa anterior, com o fito de apontar para possíveis intervenções. Decerto, especificar o tipo do problema permite organizar as ações a serem desenvolvidas num determinado período, percebendo, ainda, o que pode ser realizado com os recursos que a instituição possui e o que precisa ser adaptado e/ou solicitado.

Outra estratégia importante é a comparação de dados, isto é, perceber o que há de comuns nos registros e observações coletadas pelo professor de classe regular, aluno e família, além de atentar-se para as possíveis divergências entre as necessidades vistas e as ditas, quer seja no momento de escuta, quer seja nas entrevistas. Essa ação de confrontar dados possibilita validar os dados necessários à visão ampla e contextual do aluno encaminhado ao AEE.

Nessa ótica, é essencial que o profissional deste atendimento saiba definir as necessidades mais emergentes, sobretudo as que revelam maior impacto na aprendizagem curricular do aluno, inclusive, servindo de base para trabalhar deficiências e habilidades outras

com o discente. Decerto, essa atividade exige do profissional um regime de colaboração com toda a comunidade escolar, mediante constante diálogo sobre a análise de necessidades e busca de soluções para uma aprendizagem de qualidade ao aluno encaminhado ao AEE.

Na verdade, ainda nesta etapa, é importante que as observações e registros feito na anterior detenham de uma especificidade capaz de realizar essa seleção mais pontual quanto às necessidades do discente. Ou seja, destacar aspectos relacionados à(ao): desenvolvimento e funcionamento cognitivo; linguagem; ambiente escolar (colegas e professores, ambiente na turma, gestão da classe, abordagens pedagógicas, avaliação das aprendizagens); ambiente familiar (características da família e do ambiente social); aprendizagens escolares; estilos e ritmos de aprendizagem; desenvolvimento afetivo-social e interações sociais; comportamentos e atitudes do aluno em situação de aprendizagem (centrado na tarefa, respeito pela tarefa); desenvolvimento psicomotor e saúde. Daí a carência de um trabalho de análise mesmo, como sugere a etapa em questão.

Por fim, vale destacar que “nesta etapa, o professor do AEE pode necessitar de fazer pesquisa bibliográfica para enriquecer seus conhecimentos sobre a problemática do aluno”, trecho que permite lembrar o entendimento socialmente defendido de que o professor é um eterno aprendiz, dado que a formação continuada é um aspecto de grande relevância para uma atuação eficaz na perspectiva da inclusão. Isso porque não basta ter formação, é preciso que esta seja também continuada, conforme necessidades e exigências dos discentes em acompanhamento educacional especializado, e os documentos que regulamentam essa modalidade de ensino pontuam a necessidade de formação adequada para atuação no AEE, reconhecendo, pois, as especificidades de cada discente público-alvo da educação especial, exigindo-se, pois, competência para tal, o que implica abranger conhecimentos específicos e adequados aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Agora, passemos à análise e discussão da etapa 3 do estudo de caso à pessoa com deficiência:

Etapa 3: Estudo e identificação do problema

Nesta etapa, o professor já é capaz de identificar o tipo e a natureza do problema, a partir das informações obtidas com o aluno, por meio de avaliação efetuada na Sala de Recursos Multifuncionais e no meio escolar e familiar na etapa 1. Ele analisa o conjunto dos dados e as relações entre eles, estabelecidas na etapa 2. O professor estuda o que provoca a situação problemática vivida por seu aluno. Nesse momento, o professor formula suas hipóteses sobre a natureza do problema.

Se a situação for complexa a ponto de dificultar a elaboração de uma hipótese explicativa satisfatória, então o professor deve aprofundar sua pesquisa em busca de elementos que possam esclarecer melhor a situação-problema do aluno. Esta busca de informação poderá requerer uma avaliação mais precisa em diferentes aspectos.

O professor avalia se os conhecimentos de que dispõe são suficientes para entender o problema e propõe uma hipótese para solucionar o problema. Em caso afirmativo, ele deve escrever suas conclusões sobre os fatores que podem provocar os comportamentos que impedem o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade. O professor deve indicar os aspectos que considera positivos no aluno ou em seu ambiente, os quais podem favorecer a aprendizagem e a interação dele na classe.
--

Dando seguimento ao processo de estudo de caso, na etapa 3, de estudo e identificação do problema, o professor deve apontar possíveis caminhos às necessidades do aluno e avaliá-los, o que implica, também, um trabalho de análise e planejamento, não no sentido de visar à prática, mas de pensar os passos metodológicos a serem seguidos. De modo sumário, trata-se de um trabalho de pesquisa, em que, já delimitado o objeto de estudo com os respectivos dados coletados, realiza-se uma espécie de tratamento desses dados.

Com efeito, nesta etapa, o professor deve estudar a situação problemática vivida pelo aluno, procurando razões para tal, ou seja, formulando hipóteses sobre a natureza das dificuldades do aluno. Decerto, muitas vezes, ocorre do professor não conseguir explicitar as problemáticas que interferem no desenvolvimento pleno do aluno, fazendo-se necessário revisitar os dados colhidos e, principalmente buscar novos recursos e elementos que auxilie, de fato, a clara identificação do problema para estudo, inclusive avaliar de modo mais preciso as demandas observadas e registradas anteriormente.

De modo particular, essa etapa exige um trabalho mais árduo do professor de AEE, por consistir no aprofundamento de questões levantadas num primeiro momento, mas que não são suficientes para a elucidação do problema. Logo, trata-se de uma pesquisa, cujos métodos devem ser testados e, em alguns casos, revistos, quando não eficazes, sendo preciso, portanto, uma nova avaliação.

De posse de hipóteses consistentes as quais explicitem a problemática, o professor “deve escrever suas conclusões sobre os fatores que podem provocar os comportamentos que impedem o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade”, conforme etapa em questão pontua. Em termos pedagógicos, isso implica a descrição analítica dos recursos e elementos testados conforme necessidades dos alunos, levantadas no período de observação e registro, isto é, nas etapas anteriores.

Na verdade, o professor chega às conclusões referidas a partir da combinação dos dados coletados e conhecimentos construídos acerca do problema em estudo, o que implica, por exemplo: identificar as situações ou condições que dificultam ou condicionam determinadas atividades; verificar o comportamento do aluno diante das dificuldades e, ainda, o que pode estar reforçando cada uma delas; observar a possibilidade de trabalhar de habilidades

alternativas para, a partir delas, alcançar o desenvolvimento de outras; e pensar o uso de estímulos (com/sem ajuda) que impulsionem a reversão das dificuldades que acometem o aluno.

Em última análise, “o professor deve indicar os aspectos que considera positivos no aluno ou em seu ambiente, os quais podem favorecer a aprendizagem e a interação dele na classe”, quer seja individual, quer seja coletivamente. Isso porque trabalhar com as habilidades e capacidades prévias do aluno, de certa forma, motiva-o a driblar suas dificuldades, a saber: cognitiva, física, de comunicação ou de natureza social. Logo, é muito importante que o aluno encontre em si mesmo condições para progredir, possibilitando ganho de autonomia e independência, o que exige do professor uma conduta pedagógica anticapacitista, entendimento discriminatório acerca das capacidades da pessoa com deficiência: ela não consegue cuidar de si ou agir diante de situações diversas, precisando sempre de um terceiro para fazer por ela.

Com o problema devidamente identificado, é momento de trabalhar no levantamento de soluções. Vejamos, a seguir, como fazer isso, conforme última etapa do estudo de caso:

Etapa 4: Solução do problema

Após a construção de uma hipótese explicativa, o professor inicia o processo de solução do problema. O professor questiona: que recursos humanos e materiais são necessários para atender ao problema? Onde encontrá-los? Eles estão disponíveis na sua comunidade? Quais os parceiros e colaboradores que podem contribuir? Onde encontrá-los? Que potencialidades do aluno e do seu meio social e familiar podem ajudar na solução do problema?

Nesta etapa, o professor do AEE levanta possibilidades que podem facilitar a elaboração e enriquecer o seu plano de Atendimento Educacional Especializado.

Na etapa que finaliza o processo de estudo de caso à pessoa com deficiência, titulada solução do problema, o trabalho colaborativo se acentua de modo mais nítido, haja vista a necessidade de atender integral e inclusivamente às necessidades do aluno encaminhado ao AEE, conforme documentos que regulamentam a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008; 2009; 2015).

A solução do problema identificado e analisado implica, antes de tudo, o levantamento de recursos humanos e materiais, atentando-se para a sua (não) disponibilização tanto na comunidade escolar, quanto mediante parceiras outras as quais podem contribuir no desenvolvimento da criança. Quanto aos recursos humanos, a atuação dos profissionais da saúde (neurologistas, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogo), da educação (psicopedagogo e suporte pedagógico) e da equipe psicossocial (psicólogo e assistente social) garantem, de modo articulado e colaborativo, o pleno e efetivo atendimento educacional especializado, atendendo às necessidades físicas, motoras, acadêmicas e curriculares, emocionais e sociais do aluno. A respeito dos recursos materiais, é necessário viabilizar a

aquisição e adaptação de um mobiliário que atenda às dificuldades do aluno, a exemplo de recursos de mobilidade, dispositivos de tecnologia assistiva e educacionais.

Conforme pontuado, “nesta etapa, o professor do AEE levanta possibilidades que podem facilitar a elaboração e enriquecer o seu plano de Atendimento Educacional Especializado”, pois o contrário é inconcebível: como intervir naquele que não é do nosso conhecimento, estudo e compreensão? Em suma, a busca por alternativas com vistas às melhores condições de aprendizagem aos alunos com deficiência deve emergir de uma visão panorâmica sobre eles.

Por toda a análise elucidada, em síntese, o estudo de caso deve ser entendido como um processo cujas etapas se relacionam entre si, todas elas indispensáveis à realização de um trabalho eficaz que é conhecer e compreender as necessidades do aluno para coerente e executável intervenção mediante elaboração de Plano de Atendimento Educacional Especializado, etapa subsequente ao estudo de caso.

6 CONCLUSÃO

Intencionando elucidar a compreensão acerca das práticas pedagógicas que têm se configurado na proposta do Atendimento Educacional Especializado a partir das diretrizes que regulamentam a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, este artigo destaca, de modo argumentativo, que a não realização ou a realização indevida do estudo de caso implica a elaboração de um plano de atendimento educacional especializado pobre de objetivos reais e alcançáveis, os quais atendam, de fato, às necessidades específicas do aluno. Isso porque, enquanto professor, se não tenho clareza do que meu aluno precisa, também não consigo garantir sua evolução, ou seja, se não sei das dificuldades dos meus alunos, não conseguirei ajudá-los a superá-las.

Com contribuições diretamente voltadas à prática pedagógica docente e aos demais profissionais da educação, as discussões pautadas aqui se justificam em razão do número significativo de alunos com deficiência nas escolas, exigindo a efetivação do que é proposto e normatizado pelos documentos que asseguram os direitos desse público.

Em linhas gerais, por entender que, de fato, a inclusão não ocorre na prática da forma como está posta nas legislações e diretrizes que regem os direitos da pessoa com deficiência, acredita-se ser de grande valia uma pesquisa que traga subsídios aos profissionais da educação no trato com esse público, especificamente no sentido de garantir o trabalho com o atendimento educacional especializado.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. **Ação Pedagógica e Educação Especial: A sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados.** Rev. bras. educ. espec. Marília, vol.17, n. spe1, p. 59-76. ISSN 1413-6538. maio/ago. 2011.

BEDAQUE, S. A. de P. **Atendimento Educacional Especializado.** ISBN: 978-85-5757-005-4. Mossoró: UFERSA, 2015.

BRAGA JUNIOR, F. V.; BELCHIOR, M. S.; SANTOS, S. T. dos. **Transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e o atendimento educacional especializado.** ISBN: 978-85-5757-002-3. Mossoró: UFERSA, 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei13.146/2015 de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Brasília, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Brasília: MEC, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, E. V.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nova York, 2007.

OLIVEIRA, A. A. S. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78.

PRODANOV; C. C.; FREITAS; E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: método e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.