



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

RITA DOS IMPOSSIVEIS DUTRA DE PAIVA

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PERSPECTIVAS DOS
PROFESSORES DAS SALAS REGULARES DA ESCOLA ESTADUAL FRUTUOSO
GOMES/RN**

MOSSORÓ/RN

2017

RITA DOS IMPOSSIVEIS DUTRA DE PAIVA

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PERSPECTIVAS DOS
PROFESSORES DAS SALAS REGULARES DA ESCOLA ESTADUAL FRUTUOSO
GOMES/RN**

Artigo apresentado ao Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, como requisito para obtenção do título de Especialização em Atendimento Educacional Especializado.

Orientadora: Prof. (a) Ma. Gilberliane Mayara Andrade Melo.

MOSSORÓ/RN

2017

RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado é um importante recurso no processo de inclusão escolar. Um estudo nesse foco, faz-se necessário, visto que permite trazer à baila como é pensado a inclusão da pessoa com deficiência no seio escolar. Isso porque, durante muito tempo, a visão cultural construída sobre a educação da pessoa que apresentava alguma deficiência esteve na esteira segregacionista e excludente. Na atualidade, com estudos desenvolvidos nessa área e o surgimento de políticas públicas de educação especial, requer-se que as escolas estejam alinhadas com o processo de inclusão. Sendo assim, este trabalho busca trazer uma análise das perspectivas dos professores das salas regulares, sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), promovido pela Escola Estadual Frutuoso Gomes/RN. O trabalho é produto de uma pesquisa qualitativa e se caracteriza como estudo de caso. À vista disso, recorreu-se aos seguintes instrumentos no seu desenvolvimento: questionários semiabertos realizados com nove professores das salas regulares, que têm alunos com deficiência, dois do sexo masculino e sete do sexo feminino; e análise do Projeto Político Pedagógico da supradita escola. Para assegurar os dados auferidos, utiliza-se como aporte a literatura disponível e orientações da política educacional brasileira, como: Stainback e Stainback (1999), Prieto (2006), Brasil (Resolução do CNE nº 04/2009), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), entre outros. Os resultados evidenciam que a ausência do trabalho cooperativo e colaborativo entre professor de AEE, professor da sala regular e equipe escolar, é tida como um fator que dificulta a aprendizagem do discente. Além de evidenciar que o trabalho do AEE não substitui o da sala regular, mas complementa-o, e que o professor do serviço de apoio especializado deve assumir esta identidade no seu fazer escolar. Mostra, ainda, que o Projeto Político Pedagógico da escola não se encontra em consonância com as orientações legais para o AEE. Assim, fica claro que todos os profissionais da escola têm o dever de trabalharem em conjunto, visando melhores progressos à formação dos estudantes, público-alvo da educação especial.

Palavras-chave: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO; PROFESSORES; SALAS REGULARES.

ABSTRACT

The Specialized Educational Assistance is an important resource in the process of school inclusion. A study in this focus is necessary, since it allows to bring to the dance as it is thought the inclusion of the person with disability in the school. This is because, for a long time, the cultural view built on the education of the person who had some deficiency was in the segregationist and exclusionary wake. At present, with studies developed in this area and the emergence of public policies of special education, it is required that the schools are aligned with the inclusion process. Thus, this work seeks to bring an analysis of the perspectives of the teachers of the regular rooms, on the Specialized Educational Assistance (AEE), promoted by the State School Frutuoso Gomes/RN. The work is the product of a qualitative research and is characterized as a case study. In view of this, the following instruments were used in their development: semi-open questionnaires were carried out with nine regular classroom teachers, who have students with disabilities, two males and seven females; And analysis of the Political Project Pedagogical of the supradite school. In order to ensure the data collected, the available literature and guidelines of the Brazilian educational policy are used, such as: Stainback and Stainback (1999), Prieto (2006), Brazil (CNE Resolution 04/2009), National Education Policy Special in the Perspective of Inclusive Education (2008), among others. The results show that the absence of cooperative and collaborative work between AEE teacher, teacher of the regular classroom and school staff, is considered as a factor that hinders student learning. In addition to highlighting that the work of AEE does not replace that of the regular classroom, but complements it, and that the teacher of the specialized support service must assume this identity in his schooling. It also shows that the School's Political Pedagogical Project is not in line with the legal guidelines for AEE. Thus, it is clear that all the professionals of the school have the duty to work together, aiming at better progress in the training of students, target audience of special education.

Keywords: SPECIALIZED EDUCATIONAL ATTENDANCE; TEACHERS; REGULAR ROOMS.

1 INTRODUÇÃO

No processo de inclusão escolar, o indivíduo com necessidades educacionais especiais deve ser escolarizado, preferencialmente, na rede regular de ensino, além disso, deve ser oferecido um atendimento educacional especializado que o auxilie na superação de suas dificuldades e que promova a valorização de suas potencialidades/habilidades. Conforme Garcia (2008, p. 18), “[...] os atendimentos especializados expressam uma concepção de inclusão escolar que considera a necessidade de identificar barreiras que impedem o acesso de alunos considerados diferentes”.

Comungando com a visão de Garcia e embasado em inquietações, indaga-se: Como os professores das salas regulares veem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), promovido pela Escola Estadual Frutuoso Gomes?

A inquietação é salutar, porque o atendimento educacional especializado exige um olhar pautado nas carências do estudante com necessidades educacionais especiais, para que intervenha com acessibilidade que promova o desenvolvimento da aprendizagem. Uma questão de fundamental importância a considerar é que, para o bom êxito do atendimento educacional especializado, é imperativo que todas as práticas pedagógicas do ambiente escolar tenham um foco permanente de inclusão.

Nesse caso, acredita-se ser relevante o objeto de investigação: “*O Atendimento Educacional Especializado sob a ótica dos professores do ensino regular da Escola Estadual Frutuoso Gomes/RN*”, já que propicia um estudo minucioso que envolve métodos e instrumentos, a fim de se obter uma análise detalhada sobre as perspectivas dos professores, sujeitos-alvo da pesquisa, em relação ao atendimento educacional especializado, oferecido pela referida escola.

A Escola Estadual Frutuoso Gomes foi escolhida como campo da pesquisa, devido ser a única do município que dispõe de AEE e de uma sala de recursos multifuncionais, a qual foi implementada em 2014. Também, a escolha do *lócus* da pesquisa levou-se em conta o fato de que o trabalho de AEE ainda é algo novo na instituição supracitada, bem como, considerou-se o grande número de alunos com deficiência matriculados nas salas regulares. Segundo o Sistema Integrado de Gestão da Educação - SIGEduc (Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte), há um total de quatorze (14) discentes.

Diante disso, este trabalho busca trazer uma análise das perspectivas dos professores das salas regulares, sobre o Atendimento Educacional Especializado, promovido pela

instituição supradita; de modo a entender como compreendem o AEE e qual a visão que têm do trabalho oferecido pela mesma.

2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: INSTRUMENTO DE FOMENTO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva é tecida sobre a égide da diversidade. Quando o foco é o atendimento de indivíduos com necessidades educacionais especiais, a diversidade é tida como fator determinante para a condição humana, no sentido de que tem na valorização e respeito, o favorecimento/promoção das carências e potencialidades deste estudante, dando condições adequadas na escolarização e no desenvolvimento da aprendizagem. Para tanto, no processo de inclusão, deve ser valorado os diferentes estilos de aprendizagens e características individuais, além do planejamento de práticas, estruturação de estratégias e escolhas de recursos compatíveis a cada especificidade.

Não obstante, para que essas características do novo modelo de educação inclusiva sejam um fato sacramentado, no âmbito escolar, requer-se a ruptura de paradigmas, visões e posturas, normalmente, encontrados na sociedade e nos sistemas de ensino. A visão de inclusão escolar, em algumas realidades, tem se limitado ao direito de matrículas para estudantes com deficiências, no ensino regular. “A meu ver, essa distorção conceitual é que tem se configurado, de fato, como um dos principais obstáculos à concretização da tão conclamada educação para todos” (PRIETO, 2006, p. 41).

Coadunando com o exposto, Glat e Nogueira (2002, *apud* Prieto, 2006. p. 42) ressaltam que a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais na escola regular, não se refere, unicamente, a sua permanência neste espaço, nem em refutar os serviços especializados aos que mais precisam. Opostamente, requer-se reorganização do sistema educacional, suscitando a releitura de antigas concepções e paradigmas no ensino na busca de dar condições ao crescimento cognitivo, cultural e social desses estudantes.

As considerações mostram que a concepção de atendimento educacional especializado paralelo ao ensino comum aos alunos que apresentam alguma deficiência, corresponde que, este serviço deve trazer transformações no domínio dos sistemas educacionais, das instituições escolares, do trabalho prestado pela equipe da educação em suas diversas extensões, considerando e respeitando o desenvolvimento deste aluno em todos os aspectos e mitigando as suas necessidades.

A inclusão escolar é um processo, e como tal, deve ter condições de indicar itinerários para solucionar e derrubar barreiras que impedem a aprendizagem do discente. Evidentemente, sempre aparecerão novos desafios no ambiente escolar, porque surgirão outros alunos com necessidade de atendimento especializado, e nem sempre se tem a solução eficaz para a problemática do aluno que já compõe o corpo escolar. No entanto, não se pode usar a desculpa de que é um processo, e cruzar-se os braços, muito pelo contrário, processo implica seguimento e movimento de uma ação contínua, na execução de um trabalho.

Consoante Stainback e Stainback (1999), existem três elementos práticos que dependem um do outro na educação inclusiva. O primeiro, é a rede de apoio, elemento que integra as atividades de equipe e de pessoas que auxiliam uns aos outros por meio de relações formais e informais: grupos de trabalho firmados na escola, grupos de trabalho firmados em distrito e acordos com agências comunitárias. O segundo elemento é a consulta cooperativa e o serviço em equipe, integrando diversos profissionais, trabalhando unidos para estruturar, organizar e executar programas para uma diversidade de alunos em espaços adaptados. O terceiro é a aprendizagem cooperativa, elemento que se refere à produção de um ambiente com condições de aprendizagem em sala de aula, no qual, discentes com distintos interesses e habilidades/capacidades podem superar seus limites.

Cabe trazer à baila, que as ações colaborativas e cooperativas são emblemáticas no atendimento educacional especializado na implementação da educação inclusiva, uma vez que favorecem o trabalho em equipe, sobretudo, as atividades realizadas entre os docentes especializados e docentes da sala de aula comum, pois promovem o diálogo e a conexão de práticas, tendo como foco as necessidades e as potencialidades do discente que apresenta alguma deficiência. O trabalho realizado de forma colaborativa e cooperativa precisa demandar numa análise sobre as concepções e práticas culturais enraizadas no âmbito escolar, isto porque a escola tem sua própria cultura e, por conseguinte, sentidos produzidos. Essa ação implica num novo saber-fazer na atividade profissional e em novos meios para a execução de atividades educativas, visando garantir maiores possibilidades à autonomia do aluno com necessidades educacionais especiais, no espaço escolar e na prática social.

Alguns pesquisadores defendem a presença de uma distinção entre esses dois vocábulos. A exemplo disso, Santarosa (1998 *apud* Knihs e Araujo Jr. 2017) afirma que, cooperar seria um serviço auxiliar, tendo como foco um projeto comum em interação com outras ações compartilhadas, embasadas num propósito comum; por sua vez, colaborar significa um fazer junto, no qual, as atividades são realizadas em conjunto. Nesse sentido, colaboração está associada à contribuição, por outro lado, cooperação “[...] envolve vários

processos – comunicação, negociação, co-realização e compartilhamento [...]; é um trabalho cooperativo em essência – é o fazer junto, em conjunto. É o co-projetar, co-desenvolver, co-realizar e co-avaliar” (SANTAROSA, 1998 *APUD* KNIHS E ARAUJO JR. 2017, p. 4).

Diante das discussões referenciadas, que abordam o atendimento educacional especializado, como um instrumento de fomento para uma educação inclusiva, torna-se também salutar trazer arguições sobre a documentação legal que trata da temática em questão.

2.1 O Atendimento Educacional Especializado: Marcos legais

A política educacional do Brasil deu maior destaque à educação dos sujeitos, público-alvo da educação especial, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, estabelecendo no seu artigo 208, que o atendimento educacional especializado deve ser ofertado aos estudantes com deficiência, preferencialmente, nos sistemas de ensino regular. Anos mais tarde, foi sancionada a LDB/96, Lei nº 9.394, que rege a educação nacional, a qual, prescreve no seu artigo 4º, que a responsabilidade do Estado com a educação escolar pública, será efetivada por meio da garantia, dentre os incisos elencados, cita-se: “Atendimento Educacional Especializados gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, [...] preferencialmente na rede regular de ensino”. Além disso, o direito ao atendimento especializado foi firmado pela Resolução nº 4/2009, que determina Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado da Educação Básica e pelo Decreto nº 7.611/2011, que revogou o Decreto nº 6.571 de 2008. Desse modo, o Decreto nº 7.611/2011 preconiza:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

O Decreto citado deixa explícito, que a educação especial deve assegurar o atendimento educacional especializado. Concomitantemente, deixa evidente que esse deve possibilitar apoio, direcionado às características peculiares do estudante, público-específico da

educação especial, prestado de modo complementar, como apoio contínuo e restringido no tempo e na frequência nas salas de recursos multifuncionais; e de modo suplementar. Corroborando e ratificando o explicitado, segundo orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o AEE:

[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando 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, p. 15).

Isso mostra que é patente a função do AEE e as ações que deve seguir para executar suas propostas, tendo em vista proporcionar acessibilidade e contribuir para a aprendizagem dos alunos. O exposto revela, igualmente, que é importante compreender que as atividades do AEE se distinguem das atividades executadas na sala de aula comum. O diferencial, como já assinalado, é que o atendimento deve ser oferecido de forma complementar e suplementar, jamais este apoio deve ser substitutivo ao da sala de aula regular.

No que tange às atribuições do professor do AEE, de acordo com a Resolução nº 04/2009, no Artigo 13, é substantivo elencar: identificar, produzir, planejar e estruturar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias; Planejar e efetuar plano de atendimento educacional especializado, refletindo e analisando o desenvolvimento e aplicabilidade dos recursos pedagógicos; organizar o modo e a quantidade de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; acompanhar o funcionamento e a execução dos recursos pedagógicos na sala de aula comum, e em outros espaços da escola; dar instrução aos professores e às famílias no manuseio dos recursos pedagógicos e de acessibilidade usados pelo aluno; estabelecer articulação com os docentes da sala regular, com o objetivo de disponibilizar serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade e meios que favoreçam o envolvimento dos alunos nas ações educacionais.

Ainda na Resolução nº 04/2009, no seu artigo 5º, é sinalizado o espaço, prioritário, da escola para os serviços do AEE:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação [...].

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), estabelece que a educação especial deve integrar a proposta pedagógica da instituição escolar. Nas situações dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e em outras, relacionadas a transtornos funcionais específicos, a educação especial deve trabalhar de modo colaborativo com a sala comum, dirigindo ao atendimento às necessidades educacionais especiais destes estudantes. O Decreto nº 7.611/2011, no seu artigo 2º, já menciona o AEE na determinação, porquanto, evidencia que o atendimento educacional especializado deve constituir o Projeto Político Pedagógico da escola. Sendo mais precisa, a Resolução nº 04/2009, prescreve que o Projeto Político Pedagógico da escola de educação regular deve institucionalizar a oferta do AEE, garantindo:

- 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.

No primeiro documento em questão, aparece somente de maneira tácita que o AEE deve constituir a proposta da escola, visto que fala de educação especial, supõe-se, então, que se trata do AEE, presumindo que seja um sinônimo. Por outro lado, os dois últimos documentos, já são mais diretos e precisos, pois enfatizam que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola e traz uma sequência de incisos, apontando como pode ser sua organização no espaço escolar. Essas últimas normatizações, já mostram a relação do AEE com o serviço de suporte no ensino regular.

A documentação legal, que assevera o direito ao atendimento educacional especializado, mostra o real papel do AEE, as atribuições do professor do AEE, como deve ser realizado o apoio e como devem ser estruturadas as salas de recursos multifuncionais; tem-se, assim, juntamente com as arguições dos estudiosos, aporte necessário para subsidiar e firmar a análise dos dados auferidos na pesquisa.

2.2 Descrição da pesquisa

O trabalho ora apresentado está inserido na abordagem da pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa é utilizada quando se procura averiguações e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, deixando espaço para interpretação, isto, porque “[...] as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado.” (ALVES MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 131).

A pesquisa apresenta-se como estudo de caso, que segundo Merriam (1988, *apud* André, 2005) o conhecimento produzido no estudo de caso é mais concreto, mais relacionado com a realidade e mais direcionado à interpretação do leitor. Esse tipo de pesquisa corrobora para a produção do trabalho, porque oferece um caminho abrangente, com forma lógica na organização da coleta e análise dos dados (YIN, 2005).

Inicialmente, no trabalho, utiliza-se como aporte a literatura disponível e a documentação legal que rezam e trazem prescrições sobre o AEE, como: Bedaque (2011), Stainback e Stainback (1999), Prieto (2006), Brasil (Resolução do CNE nº 04/2009), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), dentre outros. Concomitantemente, utiliza-se como suporte o trabalho de campo, realizado na Escola Estadual Frutuoso Gomes, localizada no centro da cidade de Frutuoso Gomes/RN. A referida instituição funciona nos turnos matutino e vespertino, e oferta o Ensino Fundamental I e II.

Os sujeitos-alvo da pesquisa são 9 (nove) professores das salas regulares, que têm estudantes com deficiência, que são atendidos pelo AEE na sala de recursos multifuncionais. Dos docentes a serem estudados, 1 (um) leciona no segundo ano, outro leciona no quinto ano, ambos do turno matutino; os demais lecionam, 1 (um) no quarto ano, 1 (um) no quinto ano, 5 (cinco) no sexto, oitavo e nono anos, do turno vespertino. Dos sujeitos analisados, 2 (dois) são do sexo masculino e 7 (seis) do sexo feminino. Os instrumentos utilizados no estudo, são: questionários semiabertos, realizados nos dias 2 a 8 de maio do corrente ano, com os professores, e análise do Projeto Político Pedagógico da escola, campo de pesquisa. Para questão de identificação e assegurar a exatidão dos fatos, na apreciação dos relatos dos sujeitos da pesquisa, atribui-se a letra D de Docente para nomeá-los e os numerais de 1 a 9 para identificar a perspectiva de cada um.

2.3 O AEE sob a ótica dos professores das salas regulares da Escola Estadual Frutuoso Gomes

A presente seção procura, rigorosamente, tratar do detalhamento dos dados auferidos dos sujeitos participantes do estudo, apresentando as discussões sob a ótica dos professores das salas regulares, ao atendimento educacional especializado, da Escola Estadual Frutuoso Gomes/RN, como já descrito no início deste trabalho.

Inicialmente, para se ter uma visão da heterogeneidade das salas regulares dos professores inquiridos, vale destacar os tipos de necessidades educacionais especiais por ano de ensino. Consoante dados do SIGEduc (Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte), há no segundo ano, um aluno com Deficiência Intelectual e no quinto ano, um com Paralisia Cerebral, ambos do turno matutino; já no quarto ano, estão matriculados quatro alunos, dois com Deficiência Intelectual, um com Paralisia Cerebral, um com Baixa Visão e outro, com outro tipo de necessidade não identificada; no quinto ano, existem dois, um com Deficiência Intelectual e outro, com outro tipo de necessidade não identificada; no sexto ano, existe um aluno com outro tipo de necessidade, também, não identificada; no oitavo ano, há três alunos, um com Transtorno do Espectro Autista (TEA), um com Deficiência Intelectual e outro, com uma deficiência, igualmente, não especificada; finalmente, no nono ano, há somente um aluno com TEA. Os alunos citados do quarto, do quinto, do sexto, do oitavo e nono anos são matriculados no turno vespertino. De acordo com os dados, existem na instituição, um total de 14 (quatorze) estudantes com necessidades educacionais especiais.

Com as informações mostradas, que caracterizam a diversidade da clientela do espaço escolar, averiguou-se como os docentes do ensino comum veem o AEE. Destarte, sobre a prática cooperativa e colaborativa entre o professor de AEE e o professor da sala comum, foi relatado por cinco docentes (D2, D3, D5, D7 e D9), que não existe uma conexão no trabalho realizado com o aluno com deficiência, no que diz respeito à criação de práticas e ações pedagógicas, sendo esta uma lacuna sentida, que desvia o foco do trabalho compartilhado. Ainda, com relação ao assunto, D4, acrescenta:

Apesar de sentir pequenas tentativas de interação, acredito que esse é um ponto deficitário. Em outras palavras, há pouca interação, já que o trabalho realizado pelos professores do AEE e por mim, muitas vezes, é desvinculado de ações pedagógicas comuns (DOCENTE D4).

Analisa-se que a maioria dos docentes foi incisiva, mostrando sua visão quanto ao trabalho com o estudante com necessidades educacionais especiais. A ausência do trabalho cooperativo e colaborativo é tida como um fator que prejudica o desenvolvimento da aprendizagem dos discentes e da própria prática educativa da sala regular, já que não existe um foco em comum. Desse modo, a falta de interação inviabiliza a troca de informações, a troca de saberes, as avaliações das problemáticas e a contribuição para diminuir e/ou suprimir as barreiras que obstruem o avanço deste tipo de aluno. Dessa forma, dificulta ao professor de AEE e da sala comum o planejamento de ações pedagógicas que sejam compatíveis a cada especificidade, como analisado num trecho do relato de D4: “Em outras palavras, há pouca interação, já que o trabalho realizado pelos professores do AEE e por mim, muitas vezes, é desvinculado de ações pedagógicas comuns”. Isso porque, colaboração está associada à contribuição e cooperação, compreende vários processos, diálogo, negociação; é o fazer compartilhado, em conjunto (SANTAROSA, 1998 *APUD* KNIHS E ARAUJO JR. 2017).

No prisma de Pacheco (2007, *apud* Bedaque, 2011, p. 46-47) “[...] a colaboração tem várias dimensões, formas e propósitos. [...] É necessário que as escolas reconheçam que a colaboração precisa ser praticada amplamente a fim de melhorar as habilidades colaborativas com o pessoal e com os alunos”. A respeito da existência de uma colaboração e cooperação entre professor de AEE, equipe escolar e pais, foi descrito por D4, que “de modo geral não existe”. Na sua ótica, “há muita cooperação entre professor de AEE e os pais dos alunos. A equipe escolar, [...] colabora pouco com o professor do AEE. Isso ocorre, entre outros motivos, devido à falta de tempo, aliado às atribuições protocolares”. Na exposição de D3:

Se o professor de AEE trabalha na sua sala atendendo no contra turno, como ele poderá ajudar o professor em sala de aula com o aluno com necessidades educacionais especiais? A não ser participando nos planejamentos. Em relação aos pais da minha turma, eles poderiam aproveitar essa oportunidade e abraçar mesmo essa causa, mas não é o que acontece. Já a equipe escolar poderia nos ajudar mais com essas crianças, principalmente quando elas estão no início de sua escolaridade nos dando mais suporte, sugerindo atividades para nós professores que temos estas crianças em nossa sala de aula (DOCENTE D3).

É visível no relato de D4, quando afirma que de forma geral não existe cooperação e colaboração, “devido à falta de tempo, aliado às atribuições protocolares”; e no de D3, ao expor: “Se o professor de AEE trabalha na sua sala atendendo no contra turno, como ele poderá ajudar o professor em sala de aula com o aluno com necessidades educacionais especiais?”; que além de não existir colaboração entre professor de AEE, professor da sala

comum e equipe escolar, ainda, é perceptível um conformismo dos professores em destaque, no seu fazer individualizado.

Avalia-se que D3 salienta que a equipe escolar poderia auxiliar mais o trabalho com os alunos com deficiência, mas não menciona nenhuma atitude sua para transformar essa realidade, como, por exemplo, cobrar, insistentemente, a realização e a organização de atividades de modo colaborativo, em que haja diálogo e negociação. A legislação (Resolução, nº 04/2009, artigo 13, incisos IV e VIII) ratifica que são responsabilidades do professor do AEE, acompanhar o desenvolvimento e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum, igualmente, estabelecer colaboração com os professores das salas regulares, com o objetivo de auxiliar com serviços, materiais pedagógicos e de acessibilidade, de forma que fomente a participação dos alunos nas atividades escolares.

Faz-se necessário uma mudança de postura e concepção, romper com a cultura do conformismo de alguns profissionais da escola, ao passo que reivindicuem um trabalho em conjunto, em que se pensem em ações, atividades e recursos fundados na promoção da diferença. Stainback e Stainback (1999), alertam para a necessidade de uma rede de apoio dirigida por pessoas de dentro da escola, incluindo os alunos, os professores, as secretárias, os diretores, os pais, os especialistas, etc.

Nesse percurso, procurou-se sondar se o serviço prestado pelo AEE substitui o trabalho da sala de aula, assim, dos nove sujeitos estudados, oito foram unânimes em esclarecer que não substitui; acrescentando D1 que é “um serviço de apoio a cada tipo de necessidade, o qual auxilia e complementa o trabalho da sala regular”. Na tradução das concepções de D6, D8, caso o aluno com deficiência fosse atendido só no AEE, seria um trabalho excludente, o que o afastaria do convívio com os demais estudantes. O indivíduo com deficiência é um ser social, por isto, precisa participar com os mesmos direitos, com isonomia, das atividades da escola, sem discriminação e sem preconceitos. Analisa-se, quando mencionam que o AEE não substitui a prática educativa e complementa as ações da sala regular, que coaduna com o referendado no Decreto nº 7.611/2011, artigo 2º, que revogou o Decreto nº 6.571/2008 e com as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), registrados nos textos antecedentes e reforçado, por ora, pela Resolução nº 04/2009, no seu artigo 2º:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e

estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Contrariamente às perspectivas dos docentes anteriores, D5, já expressa que o serviço do AEE substitui, sim, o trabalho em sala de aula. No seu entendimento, na sala de aula “as atividades nem sempre são adequadas para que se tenha um bom rendimento, visto que o professor, muitas vezes, não consegue criar uma metodologia que enquadre a todos os alunos, em especial, o aluno com necessidades educacionais especiais”. Nota-se que o professor citado, não tem conhecimento de que, como já mencionado, nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o AEE não substitui a sua prática educativa na sala comum, embora, as atividades promovidas por este serviço devam ser planejadas e aplicadas de forma diferenciada do ensino regular.

Posto isso, constata-se o quanto é importante o AEE cumprir com seu papel na instituição de ensino, a fim de que cada tipo de necessidade seja contemplada e sejam superadas as limitações de cada indivíduo. À vista disso, D2 e D9, externam qual a função do atendimento especializado:

É atender alunos individualmente de acordo com suas dificuldades e necessidades, os alunos que podem ser atendidos são aqueles que têm algum distúrbio de aprendizagem, física ou intelectual e, também, alunos com altas habilidade/superdotados (DOCENTE D2).

É um serviço da educação especial que identifica e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação de alunos com necessidades especiais. O AEE está conseguindo cumprir com seu papel nessa instituição (DOCENTE D9).

Na análise das concepções dos professores citados acima, a visão identificada no tocante à função do atendimento especializado, está associada à retirada dos alunos para serem atendidos na sala de recursos multifuncionais, visto que D2, afirma: “É atender alunos individualmente de acordo com suas dificuldades e necessidades”. Por outro lado, no relato de D9, observa-se que ao exprimir que o AEE “É um serviço da educação especial que identifica e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação de alunos com necessidades especiais”; que está mais conectada com a orientação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Nesse caso, averigua-se na perspectiva desses docentes que não existe, com exatidão, um entendimento da real responsabilidade do AEE, no referido *lócus*. Fazendo-se alusão, ainda, à visão apresentada

por D2, no que diz respeito à função do serviço de apoio especializado, vale advertir que, conforme Mendes e Malheiro (2012, p. 360) referenciando Wood (1998):

[...] a literatura científica da área, apresenta que a proposta de serviço de apoio implica em redefinir o papel dos profissionais do ensino especial para atuar prioritariamente como apoio centrado na classe comum, e não apenas em serviços que envolvam a retirada dos alunos com necessidades educacionais especiais da turma, a provisão de serviços complementares ou exclusivamente em serviços segregados substitutivos.

Diante disso, identifica-se que além de ser indispensável apontar as concepções dos professores, em alusão à função do AEE à luz do que assegura a documentação legal, torna-se substancial, outrossim, apresentar sob a ótica dos docentes da escola, as atribuições do professor do AEE. Nesse caso, D5, discorre que são atribuições do professor do serviço de apoio especializado:

Identificar a existência de alunos que apresentam alguma deficiência, elaborar estratégias didáticas e metodológicas que auxiliam o processo de aprendizagem do aluno deficiente e organizar materiais direcionados aos portadores de deficiências. Para isso, é relevante que o professor do AEE tome conhecimento do PPP da escola e, juntamente com a direção da escola e os demais professores, criar situações que amenizem ou, se possível, trate da deficiência. A participação também dos pais ou responsáveis neste processo é indispensável (DOCENTE D5).

Na perspectiva de D5, constata-se no seguinte trecho: “Identificar a existência de alunos que apresentam alguma deficiência, elaborar estratégias didáticas e metodológicas [...] e organizar materiais direcionados aos portadores de deficiências”; os verbos identificar, elaborar e organizar. O expressado combina com o que reza a Resolução, nº 04/2009 (artigo 13, inciso I), que diz que é atribuição do professor de AEE: “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial”. Analisa-se, deste modo, na percepção do docente, que o professor do serviço de apoio especializado deve assumir essa identidade neste espaço e dar a sua contribuição na implementação da educação inclusiva.

Como entende-se que o Projeto Político Pedagógico (PPP) é um mapa de descrição que revela a própria identidade da escola; procurou-se examinar o PPP da escola, campo de estudo, com o objetivo de observar se este contempla e orienta o serviço especializado na instituição. Primeiramente, foi possível perceber que o mesmo está desatualizado, sua última atualização foi em 2015. Como a sala de recursos multifuncionais foi implementada em 2014,

esperava-se que o AEE tivesse sido contemplado no projeto. Tamanha foi a frustração, quando se detectou que no PPP da dita escola não havia nenhuma orientação do AEE, referente, por exemplo: à organização, à função, à atribuição do docente, à estruturação da sala de recursos multifuncionais. Infere-se, nessa situação, que o PPP não está em harmonia com o que estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), O Decreto nº 7.611/2011 e a Resolução nº 04/2009, que destacam que esse serviço deve integrar a proposta pedagógica e esta institucionalizar a oferta do AEE.

Diante disso, traçando um paralelo com os resultados obtidos nas análises e o examinado no PPP, considera-se que no serviço prestado pelo AEE na instituição em foco, a ausência do trabalho cooperativo e colaborativo é visto como um fator que afeta o bom andamento da aprendizagem dos discentes e do próprio ensino; também, não existe um trabalho colaborativo entre professor especializado, equipe escolar e pais, acarretando num conformismo dos professores; ao mesmo tempo, o AEE não substitui a prática educativa, mas complementa as ações da sala regular; ainda, não existe, com exatidão, uma definição, por parte dos docentes, da real responsabilidade do AEE; finalmente, na concepção dos docentes, a função do professor de AEE é assumir a sua identidade profissional neste espaço.

Vê-se, que como o PPP da escola não contempla as orientações do serviço de apoio especializado, não existe itinerários traçados para que este aconteça, da forma como rezam os documentos legais. É como se os profissionais estivessem trabalhando de forma fragmentada, isto porque, não existe um projeto em comum. Talvez, essa seja uma das razões, pelas quais, o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, nessa área, não esteja sendo realizado com maior eficiência.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Atendimento Educacional Especializado é um instrumento potente no processo de inclusão. Mas, para que este contribua de forma profícua na aprendizagem dos discentes com deficiência, deve ser realizado em parceria com o projeto da escola. Jamais deve ser realizado de forma fragmentada ou desvinculado do projeto escolar. O serviço de apoio especializado deve ser construído e realizado em colaboração com a equipe escolar, principalmente, deve haver um trabalho coletivo e significativo entre professor do AEE e professor da sala de aula comum. O desafio é pensar em estratégias que estejam vinculadas a um projeto geral que considere os processos inclusivos.

Nos resultados, foi possível ter uma dimensão do Atendimento Educacional Especializado sob a ótica dos professores das salas regulares da referida escola. O estudo revelou que é função do AEE elaborar e organizar materiais pedagógicos, na medida que favoreça a plena acessibilidade, tendo como suporte cada necessidade, com o fito de que todas as barreiras sejam suprimidas e, assim, o estudante com necessidades educacionais especiais, seja de fato e de direito incluído no contexto escolar. Mostrou ainda que, impreterivelmente, requer-se uma atitude de compartilhamento, um trabalho em conjunto, porque um serviço articulado, implica em progresso no ensino e melhores desempenhos entre os estudantes.

É importante um trabalho dessa natureza nesta instituição, uma vez que não se pode preterir o conhecimento oportunizado por um fazer junto e compartilhado, promovendo mais autonomia na vida destes alunos, em seu dia a dia, e acrescentando maiores saberes experienciais na vida pessoal e profissional do docente.

Outrossim, trouxe o entendimento de que a função do professor do AEE, além do que prescreve a Resolução nº 04/2009, necessita estar firmada no compromisso com o seu saber-fazer, como profissional especializado nesta área. Essa identidade deve ser incorporada à pessoa, do mesmo modo, ao profissional, porque antes do compromisso com a profissão, existe o vínculo de pertencimento humano, isto é, precisa-se agir de forma humana, entendendo os desafios que tem pela frente, e respeitando as especificidades, o ritmo e o tempo de cada estudante, público-específico da educação especial.

Apesar das incoerências apontadas no serviço do AEE no *lócus* investigado, na visão dos professores das salas regulares, ao Atendimento Educacional Especializado, como: a falta de um trabalho colaborativo e a falta de entendimento da real função do AEE entre alguns docentes; foi relevante a produção dessa pesquisa, posto que, trouxe contribuições para a formação da pesquisadora, alargando seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, possibilita contribuições à academia, já que novos saberes corroboram à discussão de futuros estudos surgidos na mesma área, trazendo focos de análises mais refinados e aprimorados.

4 REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **O Atendimento Educacional Especializado no Processo de Inclusão Escolar, na Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN.** 2011. 160f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 15 de maio de 2017.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 15 de maio de 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 de maio de 2017.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 07 de Janeiro de 2008**. Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2008.

GARCIA, Rosalba Maria C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE/SEEC. **Projeto Político Pedagógico**. 14ª DIREC - Escola Estadual Frutuoso Gomes. 2015.

KNIHS, Everton; ARAÚJO, Jr, Carlos Fernando de. **Cooperação e Colaboração em Ambiente Virtuais e Aprendizagem de Matemática**. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem15dpf/sm15ss10_02.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera A. Lima. Salas de Recursos Multifuncionais: É possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: **O professor e a Educação Inclusiva: Formação, Práticas e Lugares**. MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Org.). Salvador: EDUFBA, 2012.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar: Pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. **Inclusão: Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.