

UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE A ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Joquebedi Cavalheiro dos Santos

Veni Creator Christian University.

<https://orcid.org/0009-0002-8515-5679>

Email: joquebedisantos@yahoo.com.br

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2025.V4N4>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2025.V4N4-14>

RESUMO: Nas últimas três décadas uma nova perspectiva delimitou os caminhos trilhados pela educação na sociedade brasileira, essa nova visão de educação e sociedade é sobre a necessidade de inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar, que ainda hoje se apresenta como um dos grandes desafios para toda a sociedade, escolar ou não. Por isso a temática da escolarização de pessoas com deficiência está na pauta dos documentos governamentais, nesse sentido que surge o interesse em desvelar como vem se dando a organização e funcionamento do AEE. O objetivo desse trabalho é identificar as condições de organização e do atendimento feitos pelos professores do AEE. A pesquisa fundamenta-se na perspectiva de investigação bibliográfica e documental com uma dimensão exploratória e descritiva. Quanto aos resultados, a pesquisa possibilitou identificar as condições administrativas e pedagógicas das escolas relativas ao Atendimento Educacional Especializado – AEE. O estudo ressalta a articulação da dimensão administrativa e pedagógica, suas articulações com as práticas pedagógicas nas escolas com vistas a garantir o acesso, permanência, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Organização da SRMs. AEE.

A LITERATURE REVIEW ON THE ORGANIZATION AND OPERATION OF SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES (AEE)

ABSTRACT: Over the past three decades, a new perspective has defined the paths taken by education in Brazilian society. This new vision of education and society focuses on the need to include people with disabilities in the school context, which remains a major challenge for all of society, both educational and non-educational. Therefore, the issue of the education of people with disabilities is on the agenda of government documents, and this is why interest in uncovering how the Specialized Educational Assistance (SEA) program is organized and functioning arises. The objective of this work is to identify the organizational conditions and services provided by SEA teachers. The research is based on bibliographical and documentary research with an exploratory and descriptive dimension. The results revealed the administrative and pedagogical conditions of schools related to Specialized Educational Assistance (SEA). The study highlights the interconnection between the administrative and pedagogical dimensions and their connections with pedagogical practices in schools to ensure access, retention, participation, and learning for students with disabilities.

KEYWORDS: Inclusion. Organization of SRMs. AEE.

INTRODUÇÃO

Acreditar em um processo de inclusão de pessoas com deficiência (PcD), na educação brasileira é um processo lento, pois se faz necessário um investimento e uma reorganização dos sistemas de ensino mais eficaz e ao mesmo tempo em que cumpra sua função de organização político-pedagógica do ensino, que é o de auxiliar e melhorar o processo de ensino aprendizagem do aluno com PcD. Dentro desse contexto, se faz necessário entender de que forma está organizada o Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois, somente a partir da perspectiva pode-se traçar um perfil de como está sendo organizado esse atendimento. De acordo com Matias (2016, p. 5):

O aumento da demanda de alunos com deficiência na educação básica implica na adoção de novos comportamentos administrativos e pedagógicos que se traduzam em uma prática que atenda suas necessidades nos processos de escolarização na sala de aula regular e no trabalho pedagógico realizado no Atendimento Educacional Especializado – AEE. A inserção de pessoas com deficiência na escola tem apresentado um aumento significativo nos últimos anos. As matrículas na educação básica de acordo com os Censos oficiais remetem aos acessos desses estudantes nas diferentes instituições de ensino.

Ainda tratando sobre o aumento da procura pelo atendimento do AEE, o senso educacional de 2021 afirma que:

[...] Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Brasil. Inep (2021b). M10 O número de matrículas da educação especial chegou a 1,4 milhão em 2021, um aumento de 26,7% em relação a 2017. M11 Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da educação especial (Matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns (incluídos) ou em classes especiais exclusivas. Verifica-se que o percentual de matrículas de discentes incluídos em classes comuns também vem aumentando gradativamente, passando de 90,8%, em 2017, para 93,5%, em 2021 (INEP, 2021b).

Partindo desses dados, pode-se inferir que se a função da educação é de viabilizar o desenvolvimento da estruturação de onde ocorre o processo ensino-aprendizagem, verificando de que forma esses espaços estão sendo organizados pelos responsáveis por esse atendimento e quais os impactos dessa organização para o desenvolvimento desse atendimento, Matos e Mendes (2016, p. 22) afirma que:

A Nação brasileira é partidária do ideário ‘Escola para Todos’, portanto, há mais de 14 anos, a legislação brasileira, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9394/96, assegura a matrícula compulsória de alunos com deficiência na rede regular de ensino.

Nessa perspectiva, é importante saber como acontece à inclusão educacional de pessoas com deficiência nas salas do AEE? Como está organizado esse espaço de atendimento na escola comum? E quais os entraves para a efetivação dos instrumentos de Atendimento Educacional Especializado como mecanismo de melhoria do rendimento educacional, contribuindo assim, para o sucesso e permanência da Pessoa com Deficiência.

Neste contexto faz se necessário repensar os tipos de organização do AEE no ambiente escolar oferecido para atender os alunos analisadas que oferece esse espaço de atendimento, que é o cerne do presente trabalho, bem como incentivar a discussão acerca da mesma no espaço acadêmico e sua relevância para a comunidade em geral que precisa entender como se dá esse atendimento e de que forma ele está sendo organizado e quais os objetivos e metas propostas pelas instituições responsáveis pelo desenvolvimento desse atendimento. De acordo com (Bueno; Meletti, 2011).

Em continuidade, a Declaração de Salamanca, elaborada em 1994 na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, responsável por difundir a filosofia da inclusão, de forma que esta passou a ser discutida em todo o mundo de maneira ampla. No contexto brasileiro, em relação à inclusão escolar, tem-se como marco a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.394/96 – Lei das Diretrizes e Bases (LDB) – (Brasil, 1996), as quais apontaram como sendo um direito o Atendimento Educacional Especializado, porém a primeira restringe esse atendimento às pessoas com deficiência, enquanto a segunda estende o atendimento aos “educandos com necessidades especiais”.

Portanto, é de suma importância pesquisar qual processo os gestores da educação vêm utilizando para promover um atendimento de qualidade de acordo com LDB/96, BNCC e a LBI, pois tem de estabelecer padrão mínimo de oportunidades educacionais para a inclusão do PcD, na educação básica e que seja capaz de assegurar ensino de qualidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

Vários fatores sociais e políticos influenciaram o surgimento e desenvolvimento da educação inclusiva. Segundo Mendes (2010, p. 34):

A educação especial no Brasil teve um estopim no final do século XIX, quando foi criado em 1954 o Instituto de Meninos Cegos⁹ influenciado pela experiência europeia naquele contexto, que tinha como direção Benjamim Constant e em 1957 o Instituto dos Surdos-Mudos e como diretor da instituição o Francês Edouard Huet.

Para Miranda (2012):

A criação desses primeiros institutos no país para o atendimento destes dois públicos-alvos, deu espaço a novos debates e discussões sobre sua educação, A escola “Mexico” foi criada em 1887 na cidade do Rio de Janeiro para o atendimento prioritário das pessoas com deficiência físicas e intelectual.

Segundo autores como Januzzi (1992; 2004) através de uma pesquisa realizada no ano 1935, ressalta como ocorreu o processo de escolarização de pessoas com deficiência intelectual além de falar sobre os conceitos de deficiência empregados na época:

1. Não houve solução escolar para elas.
2. As conceituações sobre deficiência eram contraditórias e imprecisas, e incorporavam as expectativas sociais do momento histórico em curso.
3. A concepção de deficiência intelectual englobou diversas e variadas crianças, com comportamentos divergentes das normas sociais estabelecidas pela sociedade e então veiculadas nos padrões escolares.
4. A classificação ficou mais ao nível do discurso, e foi aplicada muito pouco em função da desescolarização geral predominante.
5. A escassa educação das pessoas com deficiência intelectual neste período representava a síntese dos enfoques e procedimentos primeiramente franceses e posteriormente europeus e norte-americanos.

Oliveira (2019, p. 34) afirma que:

Esse movimento da Escola Nova fez com que viesse para o Brasil, professores estrangeiros com intuito de oferecer e ministrar cursos. Uma estrangeira que teve influência e referência na educação especial em várias criações em nosso país foi a psicóloga Russa Helena Antipoff, em 1929 criou um laboratório de pesquisa aplicada em uma escola de professores em Minas Gerais.

Segundo Mendes (2010) “dando início a uma proposta de organização da educação, que seria composta por classes homogêneas, ela também criaria mais tarde diagnósticos, classes e escolas especiais”. A respeito do crescimento Miranda (2004)

afirma que “o número de estabelecimentos de ensino especial aumentou entre 1950 e 1959, sendo que a maioria destes eram públicos e escolas regulares”. Contribuindo sobre esse assunto Mazzotta (2005) relata que:

houve um aumento e surgimento de várias instituições especializadas em 1948. Uma dessas é Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, como em 1954 a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Nessa época, também foi criada a Federação Nacional das APAES (FENAPAES).

Neste dado momento, para Mendes (2010) “a igualdade de oportunidades era o principal fundamento, porém a segregação dos que não tinham “perfis” para atender a escola regular de ensino, foi sendo justificada à medida que os sujeitos eram adequados dentro da educação que lhe eram oferecidas. Houve então uma grande expansão e iniciativas de escolas filantrópicas sem nenhum fim lucrativo. Oliveira (2019, p. 34) corrobora afirmando que:

Na década de 70 a Educação Especial além do cenário em que se encontrava com diversas instituições existentes, passou-se através de bases legais técnico-administrativas a ter um desenvolvimento no país, quando as leis asseguravam algum tipo de serviço às pessoas com deficiência. Podemos destacar entre elas a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971.

Mendes (2010, p. 100) Definiu a clientela de educação especial como “[...] os alunos que apresentassem deficiência físicas e mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quando a idade regular de matrícula, além dos superdotados”.

E assim a educação especial passou a ser estabelecida como uma das prioridades, através do I Plano Setorial de Educação e Cultura que aconteceu no ano de (1972-1974). Partindo deste contexto onde começou-se a priorizar a educação de pessoas com deficiência à medida que ocorreram inúmeros acontecimentos que favoreceram a sua visibilidade. Começando pela criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), através deste centro seria possível estabelecer metas, como também agir politicamente de forma efetiva. De acordo com Januzzi (2004 apud Oliveira 2019, p. 36):

[...] Que poderia organizar o que vinha sendo realizado na sociedade de forma precariamente na sociedade: escolas, instituições para ensino especializado desse alunado, formação para o trabalho, às vezes mais menos integrados à educação regular, dependendo, em parte da percepção da família, dos diversos elementos sensibilizados ao tema, militantes dessa educação e da própria comunidade.

Pode-se dizer que ficou assegurado pela Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) o direito de todos à educação, garantindo assim, o atendimento educacional de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

Oliveira (2019, p. 36) afirma que:

Uma das finalidades da Constituição Federal Brasileira é garantir direitos para a efetivação da democratização da educação, ou seja, tornar-se acessível todas as classes, inclusive trouxe dispositivos comprometidos com a eliminação das taxas de analfabetismo que eram elevadas.

Ferreira (1992 apud Oliveira, 2019, p. 36) conclui que:

Da década de 70 a 90 o Ministério da Educação – MEC, realizou três levantamentos estatísticos a respeito da Educação Especial no país, nos anos de 1974, 1981, 1987. Os quais revelaram uma evolução diminuta e inexpressiva, à medida que nem mesmo os centros mais desenvolvidos do país, não avançaram na ampliação do acesso à escolaridade de alunos com deficiência até 14 anos nas escolas. O número de alunos matriculados ainda era mínimo, chegando a ser cerca de 1,5% a 2%.

Isso se dava por conta que a maioria desses alunos eram pobres e tinham histórico de repetência escolar. Além disso esses alunos se deparavam com duas alternativas: recorrer as instituições filantrópicas ou às escolas públicas estaduais onde eles seriam apenas inseridos, dentro do espaço sofreriam exclusão. Segundo Ferreira (1989 apud Mendes 2010, p. 104):

Este termo “educação especial”, ainda no país até a década de 90 havia procedimentos que objetivavam isolar esses indivíduos que eram considerados diferentes em razão de sua deficiência. Como também os serviços eram realizados em função apenas de diagnosticar para então identificar esses indivíduos. Não se tinham estratégias ou debate sobre o currículo, a “solução” seria isolar esses indivíduos em classes e escolas especiais totalmente excludentes e segregadas, com uma qualidade de ensino totalmente inferior.

Mesmo com esforço dentro da História da Educação Especial no país os problemas na educação especial não seria especificamente a falta de acesso em si, um dos principais problemas seria a falta de profissionais qualificados na área, os recursos e a segregação escolar, o descaso do poder público sobre os direitos a educação de qualidade uma vez que os mais favorecidos eram pertencentes a elite sendo então uma minoria da população (Mendes, 2010, p. 104).

Partindo desse pressuposto, infelizmente, o que se via era um grande contingente

ainda sem suporte de qualidade na sua escolarização e mesmo com as políticas e leis adotadas na busca de se atender os alunos com deficiência no âmbito nacional, ainda era insuficiente essas medidas, pois não eram claras e na prática não conseguiam garantir uma mudança significativa na prática educacional.

A ORGANIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

No sistema educacional, a organização e o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado, é feito para proporcionar uma educação de qualidade e que atenda os interesses dos diversos componentes do sistema (os responsáveis pela gestão municipal das políticas educacionais inclusivas; os professores das escolas que tem o atendimento nas salas do AEE e que atuam nesse atendimento) em sua totalidade. Esse atendimento está centrado em uma política de reestruturação desse atendimento educacional. Para Mendes (2006, p. 295 apud Pasian; Mendes; Cia, 2019):

A inclusão passou a ser debatida internacionalmente na década de 1990, por meio de acordos internacionais, destacando-se os debates da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que estimularam “o consenso sobre a necessidade de concentrar esforços para atender as necessidades educacionais de inúmeros alunos até então privados do direito de acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica”.

Esse processo de inclusão da educação especial vem ocorrendo nos últimos anos e é um componente do processo de avanço na política de ensino que visa, através do AEE descentralizar o processo educacional para a qualificação dos resultados obtidos no ensino dessa clientela para orientar os governos na tomada de decisões em relação às atividades educacionais desenvolvidas nessa modalidade de ensino.

O funcionamento pedagógico no Atendimento Educacional Especializado envolve as situações de ensino e aprendizagem e as metodologias usadas nas SRM. Isso abrange a organização do tempo e do espaço físico, para determinar os critérios a serem usados para a distribuição dos atendimentos em grupo ou individuais. Envolve também a elaboração das atividades, com a preparação dos materiais e dos recursos a serem utilizados (Mendes; 2019).

Segundo Brasil (2011 apud Pasian; Mendes; Cia, 2019):

O AEE consiste em um [...] 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. (BRASIL, 2011, p. 1)

Ele deve ser parte integrante do projeto político-pedagógico da escola, havendo participação da família, tendo os seguintes objetivos:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011, p. 1).

Esse entendimento do autor nos remete que mesmo com uma política educacional que visa essa centralização do atendimento nas salas de recurso multifuncionais para melhorar o atendimento dos alunos pode seguir na contramão e trazer prejuízo ao atendimento de determinadas PcD, pois o mais tradicional objeto da política educacional é o aluno, que, durante todo o ano escolar, é atendido de várias formas no seu processo de ensino, tornando mais frequentes e mesmo comuns, no cotidiano da sociedade escolar a convivência desses alunos nas salas do AEE e na sala comum a partir do processo de inclusão de acordo com Mendes (2017).

A inclusão escolar acontece, segundo a autora, quando as políticas e as práticas escolares são voltadas ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), em um esforço de valorizar suas aprendizagens, como acontece com os demais alunos. Esse conceito demanda um processo dinâmico que exige adequação em todas as estruturas da escola, como a formação dos professores, as salas de aula, o currículo, ou seja, na estrutura escolar que atende a todos os alunos.

O entendimento de que todo processo educacional é composto por diferentes aspectos e sofre influências de fatores externos a ele faz com que o processo de inclusão de PcD no atendimento do AEE sejam abrangentes e tenham diversos objetos de interesse,

para os quais existem instrumentos específicos de atuação e de investimentos, como por exemplo: a localização geográfica que essas salas do AEE são construídas, os condicionantes socioeconômicos e culturais dos alunos, as condições de funcionamento das escolas e da sala do AEE, as características de organização desse atendimento e o clima organizacional, entre outros.

No contexto das políticas educacionais por parte do Governo Federal, Estados e Municípios, o processo de inclusão escolar não é somente levar ao aluno que precisa desse atendimento especializado para a escola, é bem mais que isso. O AEE deve ser um instrumento no qual se possa proporcionar ao aluno um espaço agradável onde ele possa se sentir seguro e confortável sendo que esse ambiente possa contribuir para o rendimento e permanência do educando no sistema escolar, confirmando a implementação de um AEE mais humanizado. É justamente essa visão que se procura mudar atualmente nas políticas de investimento educacional. Como argumenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Em 7 de janeiro de 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Tal política teve grande importância, pois, a partir dela, operacionalizou-se a Educação Especial nas escolas “visando constituir políticas educacionais promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes” (Brasil, 2008). Esse documento aponta que: [...] a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais (Brasil, 2008, p. 15).

Seguindo esse pensamento o programa de inclusão escolar não deve ser centralizado, pois ele deve ser bem articulado entre os entes federativos responsáveis para que se possa chegar a um atendimento nas SRM que venha a suprir as necessidades dos envolvidos que são atendidos pelo mesmo, pois sem a articulação de uma com a outra, o que as torna independentes e estáticas prejudica esse atendimento. Assim, as esferas de governo devem buscar entender e compreender a realidade de cada região para que possa fazer os investimentos de forma adequada e assim atender de forma satisfatória a realidade dos alunos que tem deficiência.

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM PCDS SEGUNDO A LDB E LBI

Configurar o processo de reorganização do sistema educacional brasileiro nos leva a apontar alguns horizontes, sendo que eles se apresentam por múltiplos olhares, os quais remetem a fenômenos históricos, a ocorrência de fatos ligados a formação social do Brasil.

Tal contexto se destaca por apresentar um panorama de mudanças no meio educacional, especialmente acerca do modo como profissionais da educação devem trabalhar com as crianças com PCDs, e de como estes devem entender o processo de ensino.

Os indicativos históricos já vistos anteriormente destacam que na transição do século XX para o XXI, muitas transformações foram concretizadas na educação dessas crianças no país, permeadas, principalmente pelo modelo de sociedade atual. Modelo este que tem como nortes diretrizes neoliberais, refletindo assim, na implementação de novas políticas públicas educacionais.

No limiar dos tempos, análises sobre os pressupostos de uma educação mais inclusiva. Libâneo (2001) comenta que as políticas emergentes passaram a direcionar as estruturas que compõem a sociedade de acordo com a ordem vigente. Para o autor o discurso da qualidade total transita nos meios e nas formas de fazer educação. Gonçalves (2019) afirma que:

É desse modo que as escolas públicas se vestem com os ideais democráticos. Por esse motivo se fala em qualidade social embasada pelo princípio do desenvolvimento educacional. Este discurso tem como característica enfocar o papel da educação como motivadora para a conquista da qualidade do desenvolvimento das crianças com necessidades especiais enquanto princípio social.

No caminhar dessa linha de pensamento traçarei discussões sobre o papel do docente que atua na sala do AEE, dando ênfase justamente nos diálogos necessários que precisam ser ajustados ao campo das exigências de uma educação especial que tem base os direitos iguais de todas as crianças portadoras ou não de necessidades especiais, vinculados a uma nova política educacional. Gonçalves (2019) comenta que:

Entender que dentro desse contexto as vias de acesso aos conhecimentos situam o fazer e o saber docente voltado as emergentes estruturas que a sociedade brasileira vem buscando se adequar as

políticas educativas que deixa em evidência o quanto é valioso que o professor articule seus diversos saberes em função de acompanhar os mais recentes avanços nas práticas educativas nas salas de Atendimento Educacional Especializado dentro do espaço escolar.

A formação docente configura-se no contexto educacional com as mudanças de carácter local, nacional e global que a cada dia redefinem a educação. Nesse sentido torna-se indispensável comentar sobre as políticas educacionais, pois estas trazem em sua essência “definições” para a educação e consequentemente para a formação e o papel do docente quando tratamos da educação de crianças com PCD e de como se deve desenvolver as habilidades das mesmas no processo de inclusão.

Além do que a política educacional brasileira, como as demais políticas, está imbuída de lutas, de negociação entre as mais diversas classes que estão ligadas à educação, o que descaracteriza o conceito que se tem de que tal política está ligada somente, ou melhor, é de responsabilidade do poder público; ao contrário, as políticas educacionais surgem também a partir das relações entre os sujeitos da sociedade.

Pelas vias de acesso a dinâmica que envolve a organização escolar o docente tende situar-se numa sociedade conflituosa trazida para dentro de sua sala de aula, já que no dia a dia é perceptível vê que os alunos possuem suas características individuais, as quais se concentram principalmente no campo social, econômico, psicológico e familiar. Libâneo (2001 apud Gonçalves 2019 p.41) comenta que:

O espaço escolar passou então a ser configurado como um local de conciliação pedagógica e social, pois no decorrer do surgimento das exigências no campo educacional, a instituição escolar precisa então se sustentar, planejar-se e adequar-se a esta nova realidade principalmente quando se trata do processo inclusivo.

A construção do conhecimento com base a relação teoria e prática, a ação e a reflexão da própria ação para que posteriormente seja efetivada uma prática pedagógica consistente tem nessas terminologias um campo fértil a ser analisado e debatido com alvo de interpretações. Libâneo (2001) comenta que “as mudanças na educação passam também pelo eixo da formação docente para que ele possa avaliar os alunos de forma mais adequada e essas mudanças estão ligadas ao panorama educacional vinculado a”:

Essas mudanças atingem o sistema educacional, exigindo-lhe adequação aos interesses do mercado de formação de profissionais mais preparados para as modificações do processo de produção. Sendo

assim, o usufruto ou falta da educação básica (incluindo novas habilidades e competências sociais) passa a ser determinante da condição de inclusão ou exclusão social (Libâneo, 2001, p. 36).

Por intermédio desta abordagem sobre os efeitos das inovações na área da educação é importante perceber que a formação docente para o avanço do processo inclusivo se tornou uma exigência a partir deste novo contexto e em função desta exigência, leis como LDB (Lei de Diretrizes e Bases), e a LBI (Lei Brasileira de inclusão), mencionam em seus artigos a necessária e indispensável reforma referente ao papel do Estado dos sistemas de ensino e do professor na evolução do processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais.

Portanto, pode-se notar que os discursos sobre a evolução do processo de inclusão se fazem necessários para promover educação para todos, pois as exigências pela qualidade educacional só se intensificaram se mudarmos o modo de como se deve trabalhar com esses alunos, já que na atual LDB 9.394/96, está explícito não somente em seu Art. 29 que trata da educação infantil, ela também aparece no Art. 30. Nos demais itens deste artigo outros aspectos podem ser também inter-relacionados à inclusão, demonstrando quão ela é significativa, pois afirma que:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 (três) anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 1999, p. 13).

É visível a ideia de ensino democrático no âmbito da legalidade é um veículo que compõem o quadro educacional brasileiro. De certo modo no vivenciar do trabalho do professor, sua prática encarna os impactos de uma educação qualitativa sendo empregados através discursos prontos.

No campo educacional, tais impactos são visíveis, pois uma vez que o conceito de trabalho se modificou do trabalho relativamente estável, agora temos o trabalho flexível, que exige indivíduos hábeis, que sejam detentores de conhecimentos, ou seja, a exigência nesta realidade já transformada é de profissionais competentes e qualificados para um mundo em constante mudança, pressupondo assim, que a qualificação deste trabalhador

deve também ser móvel, dinâmica e continuada. Partindo dessa visão o papel do professor no processo de construção do conhecimento do aluno ultrapassa o âmbito do espaço escolar e lhe coloca num âmbito social.

Considerando todas essas especificidades num plano mais geral, a visão do professor quando se trata da inclusão exige uma dimensão para além da pedagógica, que considere as dimensões estruturais e organizacionais, que possibilite ao educador a reflexão da sua prática, ou seja, o discernimento das relações sociais, existentes no interior do processo educacional, no que se refere à construção e ressignificação do conhecimento.

Tais relações estão ligadas a uma na outra, posto que se trata de uma relação que envolve a teoria e a prática e, ainda que propicie ao desenvolvimento de suas competências, quanto à intervenção e à interação no processo ensino-aprendizagem, no sentido de superar as arbitrariedades no cenário da educação, tornando-o mediador do processo educacional. Mas para isso é necessário entendermos o que Fleuri (1997, apud Gonçalves 2019, p. 42) faz o seguinte apontamento:

Esta dimensão pedagógica está fundada num caráter epistemológico onde o conhecimento não se dá pela transmissão de um conceito abstrato de uma pessoa para outra, nem a partir de instituições de indivíduos isolados; o conhecimento acontece no bojo do processo histórico e coletivo da práxis. No processo de transformação da natureza e da própria sociedade, os homens elaboram teorias a partir e em função da prática, nesta se verificando também o sentido e o valor da teoria.

Para o autor a ação é o “ponto chave” da formação docente e a partir desta o conhecimento pode se veicular como construção do processo histórico. A partir do exposto, é de suma importância analisar que o processo inclusivo por parte do docente deveria alinhar-se como objetivo maior a articulação entre teoria e a prática, de modo que os profissionais entendam que a prática não se constrói no vazio, mas sim numa relação onde a teoria está vinculada à ação humana e que, teoria e prática assumem de forma dialética. Segundo a LDB, em seu Art.58 a educação especial é contemplada, diretamente, nos itens § 1º, § 2º e § 3º, a seguir transcritos:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na

escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de 0 (zero) a 6 (seis) anos, durante a educação infantil. (Brasil, 1999, p. 19).

Ainda segundo a LDB, em seu Art.59, afirma que é dever dos sistemas de ensino:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou 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 (Brasil, 1999, p. 20).

No referido artigo é possível visualizar os indicativos que fundamentam a possibilidade de ocorrer a associação entre teoria e prática dos profissionais da educação no que norteia o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais.

Em síntese, se antes o ensino dessas pessoas era desprovido nas escolas hoje por lei temos de novas formas de incluir essas pessoas, mas hoje mesmo tendo outras formas de inclusão a maioria dos professores não faz uso delas, a situação infelizmente ainda perdura, apesar dos recentes avanços ocorridos no campo legal, nos últimos anos, haja vista que outras leis foram criadas para assegurar esses direitos, os professores carecem de uma fundamentação teórica consistente e dialógica para mudarem seu posicionamento sobre o como se deve ensinar. Esse fator acima citado nos mostra claramente que a

formação do educador e da educadora está subjacente a um ensino precário e até mesmo infundado quando tratamos de inclusão.

Assim, no bojo desta realidade surge a necessidade de atitudes que incentivem e promovam a construção e ressignificação do conhecimento sobre a evolução dos processos inclusivo, mesmo porque no seu transitar histórico, a educação sempre esteve marcada por descaso, encantos e desencantos e o resultado maior foi a carência referente à formação dos educadores e do desenvolvimento dessa clientela.

Neste contexto, a interação no processo ensino-aprendizagem fica comprometida, pois para isso os docentes precisam vivenciar experimentar a educação e, estas experiências, devem estar imbricadas no seu cotidiano de sala de aula aonde podem direcionar os alunos PCD e eles mesmos em um novo processo de construção, objetivando uma prática pedagógica reflexiva, na sala de aula.

Em face desta abordagem, a implementação da LBI apresenta-se uma nova discussão sobre os direitos de pessoas como necessidades especiais e de seu desenvolvimento educacional e social de forma global. Pode-se perceber em seu Art. 4, inciso primeiro onde afirma que:

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas. (Brasil, 2015, p. 12).

Esse artigo articular a dinâmica do reconhecimento e da valorização do saber das pessoas com deficiência através de sua inclusão no meio social e no meio educacional brasileiro. Nesta perspectiva, a formação de uma nova sociedade que permite e aceite a inclusão dessas pessoas com deficiência tem no meio educacional seu principal objetivo para que se possa concretizar de forma efetiva essa inclusão. Nessa mesma lei, em seu Art. 27, ele contempla as pessoas com necessidades especiais no âmbito educacional quando afirma que:

Art. 27. A educação constitui 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. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015, p. 19).

Essa concepção de avaliação traz em si uma nova proposta que visa superar a concepção tradicional de inclusão que há anos vem sendo um entrave na construção do conhecimento escolar desses alunos tanto por parte dos professores quanto dos alunos, essa nova concepção de inclusão é parte integrante e intrínseca do processo educacional, pois vem se contrapor ao tradicionalismo discriminatório que causa um atraso no sucesso escolar de vários alunos, principalmente os alunos com PCD.

Durante vários anos, segundo esse documento, o direito a educação deve ser entendido como um conjunto de atuações com a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica tanto do professor como de todo corpo pedagógico da escola, pois a mesma deve ser construída, contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno.

Mas, ela só poderá ser efetivada se integradas às situações didáticas propostas com as reais capacidades dos alunos, a inclusão da aprendizagem só poderá acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar. De acordo com essa lei em seu Art. 28, em seus itens I e II, o Estado tem papel de grande importância para o sucesso desse processo inclusivo, pois:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (Brasil, 2015, p. 19).

Por esta perspectiva a inclusão deve ocorrer sistematicamente entre o papel do

Estado e durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não somente em um ciclo educacional. Esse aspecto contínuo de aperfeiçoamento é o que permite ajustes constantes para que o trabalho educativo e inclusivo tenha sucesso.

A mesma lei propõe que o acompanhamento e a reorganização do processo e aprendizagem na escola incluam, necessariamente, uma avaliação contínua para o planejamento do professor. Essa concepção pressupõe considerar tanto o processo que o aluno com necessidades especiais desenvolve ao aprender como o produto alcançado. Pressupõe também que a educação inclusiva se aplique não apenas ao aluno com necessidades especiais, considerando as expectativas de aprendizagem, mas as condições oferecidas para que isso ocorra com todos os alunos e é nesse momento que as estratégias pedagógicas aplicadas pelo professor em sala de aula iram nortear sua intervenção dentro do processo educativo.

Para tanto, é fundamental que o docente perceba as diferenças na sala de aula e, acima de tudo, tenha formação para conviver e trabalhar com as particularidades de cada educando. Cabe aqui evidenciar o termo “diferenciar”, o qual nos remete a inúmeras interpretações, sendo que o mais importante se refere ao “fazer diferente”, no momento certo, adequado, mas, para isso, o docente tem que ser sensível para assim perceber, sentir tais diferenças e contorná-las no ambiente escolar. E mais, o docente precisa, acima de tudo, estar disposto a correr riscos e assumi-los com responsabilidades em prol de uma prática diferenciada quando se trata desse novo olhar sobre o processo de desenvolvimento educacional dos alunos atendidos na sala do AEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa possibilitou identificar as condições nas quais são organizadas as salas de Atendimento Educacional Especializado. A partir dos dados obtidos com autores que discutem essa temática e com base na legislação vigente sendo possível visualizar as dinâmicas da inserção do estudante com deficiência na educação pública regular a partir do atendimento nas SRMs, bem como dos aspectos de organização do AEE por parte dos professores que nelas atuam, bem como a operacionalização da SRMs.

O trabalho apresenta ainda, a relevância no atual estágio da educação brasileira, do Atendimento Educacional Especializado – AEE, processo que é tratado como um

caminho indispensável para a inclusão de pessoas com deficiência na sala de aula no ensino regular preparando-os para uma vida mais saudável em sociedade.

Este trabalho ao investigar o Atendimento Educação Especializado constatou que mesmo com importantes direcionamentos práticos com respeito às normas legais e a materialização do AEE nos processos de escolarização de pessoas com deficiência, muitos obstáculos a serem superados.

Na discussão da pesquisa estão apresentados muitos pontos que mostram os avanços no desenvolvimento do AEE com a implementação das políticas públicas para a inclusão, principalmente como o avanço da instalação das salas de recursos multifuncionais, porém pode-se concluir que a carência de uma maior articulação entre a escola, a família e as ações de governo quanto a qualificação dos profissionais e outras necessidades, como materiais didáticos adequados, levam a um atendimento aquém do desejado nas SRMs.

Quanto a sugestão para pesquisa futuras, sugerem-se estudos acerca do AEE e suas articulações com as práticas pedagógicas nas escolas públicas com vistas a garantir o acesso, permanência, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, além de que se deve aprofundar pesquisas sobre formação específica de profissionais para atuarem nesse atendimento.

Concluimos assim, que o avanço do AEE e na organização das SRMs têm se mostrado uma importante ferramenta de construção de conhecimento para o processo de ensino-aprendizagem, pois estimula os alunos com deficiência a aprenderem, uma vez que propicia um ambiente favorável ao estudo e ao aprendizado, contribuindo para uma formação mais consistente desses alunos, dando-lhes condições para o desenvolvimento de suas capacidades tão importantes não só para o ambiente escolar, bem como para a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Portaria nº 948/2007. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei 9439; **estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL – Ministério da Educação. Lei 13,146, **estabelece as Diretrizes e Bases para Inclusão de Pessoa com Deficiência**. Brasília 6 Jul. 2015.

BUENO, J. JR. C. **A relação entre práticas pedagógicas e o baixo rendimento**. In: MARIN, A. BUENO, J. (orgs.). Excluindo em saber. Junqueira&Marin. Brasília, 2011.

FLEURI, Reinaldo Matias, (1997). **Desafios à educação intercultural no Brasil**. Educação, Sociedade e Culturas, nº 16.

GONÇALVES, E. C. P.: **A PSICOMOTRICIDADE E OS RECURSOS DIDATICOS NO PROCESSO DE ESTIMULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM SINDROME DE DOWN: UMA ANALISE BIBLIOGRAFICA E DOCUMENTAL**. Abaetetuba- PA, 2019.

JANNUZZI, G. M. A. ,2004, **Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**, Campinas, Autores Associados.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MATOS, S. N., MENDES, E. G. **Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar**. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v. 21, n. 1,

p. 9-22, Jan.- Mar., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n1/1413-6538-rbee-21-01-00009.pdf>. Acesso em: 15 ago. de 2025.

Matias, J. C.: **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DO CAMPESTRE – RN, NOVA CRUZ – RN** 2016.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. **Tramas entre deficiência, estado e educação: algumas reflexões a partir do contexto francês**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. GT 15 Educação Especial, 33, 2010, Caxambu-MG. Anais..., Caxambu-MG, 2010.

MENDES. E, G. **Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar**. In: VICTOR, L. S. VIEIRA, Alexandro Braga. MARTINS, Ivone Oliveira. (orgs). **A Educação Especial Inclusiva**.

Conceituações, medicalização e políticas. Editora Brasil Multicultural, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, 2017. p. 60-83.

MIRANDA, C. R. S. **A Educação inclusiva e a escola: saberes construídos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

OLIVEIRA, E. L.; MENDES, E. G. **Percepções sobre pessoas com deficiências e o prognóstico para o atendimento educacional especializado**. Rev. bras. educ. espec., v. 20, n. 1, p. 21-36, Mar. 2019.

Submissão: julho de 2025. Aceite: agosto de 2025. Publicação: novembro de 2025.