



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI**  
**CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS – CSHNB**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**FRANCIVÂNIA DA ROCHA BARROS MACEDO**

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): UM ESTUDO SOBRE**  
**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DE PICOS-PI**

**PICOS - PI**

**2018**

**FRANCIVÂNIA DA ROCHA BARROS MACEDO**

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): UM ESTUDO SOBRE  
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DE PICOS-PI**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), Picos/PI, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, sob orientação da professora Ma. Lucélia Costa Araújo

PICOS - PI

2018

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
**Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí**  
**Biblioteca José Albano de Macêdo**

**M141a** Macedo, Francivânia da Rocha Barros  
Atendimento Educacional Especializado (AEE): um estudo sobre a educação inclusiva no contexto de Picos-PI/ Francivânia da Rocha Barros Macedo.– 2018.  
CD-ROM : il.; 4 ¾ pol. (85f.)  
Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Federal do Piauí, Picos, 2019.  
Orientador(A): Prof. Ma. Lucélia Costa Araújo.

1. Atendimento Educacional Especializado.
2. Salas de Recursos Multifuncionais. 3. Inclusão Escolar. I. Título.

**CDD 371.9**

**FRANCIVÂNIA DA ROCHA BARROS MACEDO**

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): UM ESTUDO SOBRE  
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DE PICOS-PI**

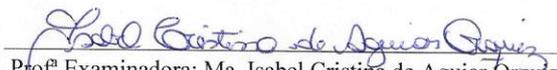
Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), Picos/PI, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

APROVADA EM: 10 / 12 / 2018

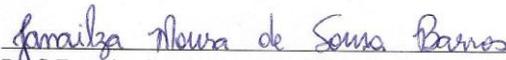
BANCA EXAMINADORA:



Prof<sup>a</sup> Orientadora: Ma. Lucélia Costa Araújo  
Universidade Federal do Piauí - UFPI



Prof<sup>a</sup> Examinadora: Ma. Isabel Cristina de Aguiar Ortiz  
Universidade Federal do Piauí - UFPI



Prof<sup>a</sup> Examinadora: Esp. Janailza Moura de Sousa Barros  
Universidade Federal do Piauí - UFPI

Ao Deus de bênçãos e maravilhas, por todas as suas obras em minha vida e ao meu esposo Iosefh Macedo e Silva por todo amor e dedicação.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por guiar meus passos, conduzindo minha vida e me conceder essa graça alcançada, sem Ele eu não conseguiria tamanha benção, ao meu esposo Josefh Macedo e Silva por quem tenho tanto amor e admiração. Sendo este base para minha permanência durante todos esses anos, com seu amor, companheirismos, palavras de ânimo, se mostrando sempre compreensível. E me dando como exemplo sua história de vida e superação, foram anos de muitas lutas, perdas o qual me deixaram sem chão e com muita fé e dedicação estamos chegando a mais uma de nossas conquistas. Obrigado meu esposo, amigo, companheiro. FORÇA & HONRA

Aos meus pais Ivã Avelino de Barros, exemplo de garra e honestidade me ensinou a voar em busca dos meus sonhos e em especial a minha mãe Irene Raimunda Rocha Barros (*in memorian*) por ter me apoiado nessa jornada até seus últimos dias de vida, o qual me esperava na calçada chegar da Universidade, não foi fácil vê-la partir com tantas coisas para vivermos, meu muito obrigado por todos os ensinamentos. Aos meus irmãos Francivan, Francinaldo e Ivan Filho que sempre estiveram comigo me apoiando.

A minha orientadora, Ma. Lucélia Costa por toda a dedicação e apoio, muito obrigado.

Enfim a todos que comigo estiveram durante toda essa jornada os meus mais sinceros agradecimentos.

Inclusão é sair das escolas dos diferentes e  
promover a escola das diferenças.

Maria Tereza Mantoan (2003)

## RESUMO

O presente trabalho procura analisar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da cidade de Picos, em especial as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Tendo como objetivo geral: analisar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desenvolvido em escolas públicas da Educação Básica na cidade de Picos/PI. Os seguintes objetivos específicos consistem em: identificar as escolas que possuem salas de recursos multifuncionais para atender o público alvo da educação especial; conhecer o perfil profissional de quem realiza o atendimento educacional especializado; compreender como o profissional concebe sua prática no atendimento educacional especializado; conhecer os instrumentos e recursos utilizados no atendimento oferecido em salas de recursos multifuncionais. A bibliografia pesquisada perpassa pelas ideias de Mazzota (2005), Mantoan (2003), entre outros e pela legislação a respeito do tema. Como metodologia o presente trabalho consiste em pesquisa de campo de abordagem qualitativa e descritiva. Os dados sobre a realidade das escolas de Picos-PI foram produzidos por meio de questionário e observação, contando com a participação de duas professoras que atuam em salas de recursos multifuncionais de duas escolas da rede municipal desta cidade. Os dados sob à luz das ideias que fundamentam nossa discussão evidenciam que, embora existam as SRM em Picos-PI, elas não estão completamente aptas a receber o público que delas necessita, uma vez que faltam para elas um espaço físico adequado; receber materiais necessários e básicos para o ensino como computadores, impressoras entre outros, além da falta de apoio constatada por parte do poder público municipal a esse tipo de atendimento e ensino.

**Palavras chaves:** Atendimento educacional especializado. Salas de recursos multifuncionais. Inclusão escolar.

## ABSTRACT

The present work seeks to analyze the Specialized Educational Assistance (AEE) in the context of the city of Picos, especially the Multifunction Resource Rooms (SRM). Having as general objective: to analyze the Specialized Educational Assistance (AEE) developed in public schools of Basic Education in the city of Picos / PI. The following specific objectives are to: identify schools that have multifunctional resource rooms to serve the target audience of special education; to know the professional profile of those who perform the specialized educational service; understand how the professional conceives their practice in specialized educational services; know the instruments and resources used in the service offered in multifunctional resource rooms. The bibliography searched through the ideas of Mazzota (2005), Mantoan (2003), among others and by the legislation on the subject. As methodology the present work consists of field research of qualitative and descriptive approach. The data on the reality of the schools of Picos-PI were produced through a questionnaire and observation, counting on the participation of two teachers who work in multifunctional resource rooms of two schools of the municipal network of this city. These data, analyzed under the light of the ideas that underlie our discussion, show that, although there are SEMs in Picos-PI, they are not able to receive the public that needs them, they lack adequate physical space for them; receive necessary and basic materials for teaching as computers, printers among others, as well as the lack of support verified by the municipal public power to this type of attendance and teaching

**Keywords:** Specialized Educational Assistance; Multifunctional Resource Rooms; School inclusion.

## LISTA DE SIGLAS

AS	Síndrome de Asperger
AACD	Associação de Assistência à Criança Defeituosa
ACEP	Associação de Cegos do Estado do Piauí
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAT	Comitê de Ajudas Técnicas
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CESB	Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CNEC	Campanha Nacional de Educação de Cegos
CORDE	Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DESE	Departamento de Educação supletiva
FCLB	Fundação para o Livro do Cego do Brasil
FNDE	Fundo Nacional par o Desenvolvimento da Educação
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPAS	Ministério da Previdência e Assistência Social
NARC	<i>National Association of Retarded Chidren</i>
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Plano Nacional de Educação Especial
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEID	Secretaria de Estado para a Inclusão da Pessoa com Deficiência
SENEB	Secretaria Nacional de educação Básica
SESPE	Secretaria de Educação Especial (SESPE)
SESP	Serviço da Educação Especial

SD	Síndrome de Down
SR	Síndrome de Rett
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade
TDI	Transtorno Desintegrativo da Infância

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Participantes da pesquisa.....	51
Quadro 2 – Perfil dos alunos atendidos.....	58
Quadro 3 – Encaminhamento a SEM.....	59

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CENÁRIO HISTÓRICO E LEGAL</b> .....	15
1.1 Educação Especial: abordagem histórica.....	15
1.2 Aspectos legais da Educação Especial .....	21
<b>2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)</b> .....	31
2.1 Atendimento Educacional Especializado: em que consiste? .....	31
2.2 Salas de Recursos Multifuncionais: quais profissionais? Quais recursos? Quem pode ser atendido?.....	33
2.3 Deficiências: conceitos e tipos de deficiências.....	37
2.3.1 Deficiência Visual .....	38
2.3.2 Deficiência Auditiva .....	38
2.3.3 Deficiência Física .....	39
2.3.4 Deficiência Intelectual.....	40
2.4 Transtornos Globais do Desenvolvimento .....	40
De acordo com a Resolução nº 4/2009, em seu Artigo 4º, determina que os alunos com transtornos globais do desenvolvimento a serem atendidos na sala de recursos multifuncionais incluem: alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. ....	41
2.4.1 Síndromes: conceitos e síndromes.....	41
2.4.2 Transtornos: conceito e transtornos .....	44
2.5 Altas Habilidades/Superdotação .....	47
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO</b> .....	48
3.1 Caracterização do estudo.....	48
3.2 Contexto do estudo .....	49
3.3 Público participante da pesquisa .....	50
3.4 Técnicas e instrumento de coleta de dados .....	51
3.5 Procedimentos metodológicos .....	53
<b>4 A REALIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) EM PICOS: o que os dados revelam</b> .....	55
4.1 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais .	55
4.2 Alunos atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais .....	58
4.3 Planejamento das atividades do AEE.....	60
4.4 Participação da Secretaria Municipal de Educação de Picos – PI.....	62

<b>4.5 Participação da equipe gestora das escolas.....</b>	<b>64</b>
<b>4.6 Participação da Família.....</b>	<b>65</b>
<b>4.7 Limites e possibilidades na perspectiva das professoras.....</b>	<b>66</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>67</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>69</b>
<b>APÊNDICE A – Carta de apresentação .....</b>	<b>72</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento.....</b>	<b>73</b>
<b>APÊNDICE C – Questionário .....</b>	<b>74</b>
<b>APÊNDICE D – Roteiro de observação .....</b>	<b>78</b>
<b>APÊNDICE E – Fotos .....</b>	<b>79</b>

## INTRODUÇÃO

Na constituição de diferentes grupos sociais ao longo dos séculos, desde a antiguidade até bem recentemente, constata-se que não havia espaço para as pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência. Isso é evidenciado em diversos registros, inclusive na Bíblia que consiste em obra religiosa cuja compilação data de 70 a 80 d.C. na qual, em algumas passagens, se vê a rejeição do outro em virtude de algo que lhe tornava diferente dos demais.

De acordo com Mazzota (2005), a própria religião com toda a sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus” defende um padrão de perfeição física e mental. Os que eram imperfeitos acabavam sendo colocados à margem da sociedade. Este é um indicativo de que nas relações sociais constata-se a discriminação em diferentes períodos históricos e contextos, bem como a ausência de iniciativas de inclusão que contemplassem as pessoas que eram tratadas de maneira pejorativa, desumana e desigual.

Por ser uma instituição também social e histórica, a escola consiste em espaço e tempo no qual podemos verificar situações que favorecem ou dificultam a inclusão de pessoas que enfrentam condições tidas como desfavoráveis para a sua participação na sociedade. Tendo realizado algumas leituras e discussões sobre o tema, além de cursado disciplinas ao longo do Curso de Pedagogia que abordam a Educação Especial, surgiu o interesse inicial por essa área de estudo. Também os estágios e a prática profissional levaram a experiências com crianças que apresentavam alguma deficiência, transtorno ou altas habilidades/superdotação nos fazendo refletir sobre as dificuldades que obstaculizam o seu processo de inclusão, o que consolidou nosso interesse a pesquisar a temática exposta.

Embora exista uma quantidade significativa de trabalhos sobre essa questão, inclusive na Universidade Federal do Piauí, sentimos a necessidade de aprofundar nossos conhecimentos sobre a realidade contextual de Picos na qual o atendimento educacional especializado também acontece. Após estudo exploratório do tema, verificamos a viabilidade de realização da pesquisa. Tendo em vista esse interesse a problemática que orientou todo o trabalho foi: como é realizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas públicas da Educação Básica na cidade de Picos/PI?

Partindo desse ponto, o presente trabalho aborda uma questão de fundamental relevância no que diz respeito à inclusão de alguns desses sujeitos no espaço escolar e que se concretiza por meio do trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado (AEE), olhando de maneira diferenciada para os distintos. Entende-se que o AEE, realizado no âmbito das salas de recursos multifuncionais (SRM), contribui significativamente para o desenvolvimento

cognitivo, emocional, afetivo, social, físico-motor e outros aspectos que são pertinentes ao processo de inclusão de pessoas deficientes.

Neste respeito, o estudo que apresentamos tem como objetivo geral: analisar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desenvolvido em escolas públicas da Educação Básica na cidade de Picos/PI.

Para o alcance deste objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos: identificar as escolas que possuem salas de recursos multifuncionais para atender o público alvo da educação especial; conhecer o perfil profissional de quem realiza o atendimento educacional especializado; compreender como o profissional concebe sua prática no atendimento educacional especializado; conhecer os instrumentos e recursos utilizados no atendimento oferecido em salas de recursos multifuncionais.

Para que se possa conhecer e compreender como o educando deficiente é acolhido nas escolas públicas do município de Picos no Atendimento Educacional Especializado, empreendemos uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e do tipo descritiva realizada em duas escolas da rede pública municipal desta cidade. Os instrumentos e técnicas utilizadas na produção dos dados sobre o tema em voga foram o questionário e a observação na SRM. Contou-se com a participação de duas docentes que desenvolvem o AEE nesse espaço.

Para a construção do aporte teórico do estudo dialogamos com autores como Mazzota (2005), Januzzi (2004), Mantoan (2003), entre outros que estudam e abordam esse tema. Além disso, recorreremos à legislação pertinente, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/ 1996, a Lei nº 13.146/2015 que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, entre outros.

Diante do exposto, entendemos que esse tema se apresenta de modo relevante tendo em vista que a educação inclusiva é um marco que não mais retroage quando surge em defesa de uma educação de qualidade com equidade para todos aqueles que de alguma forma são “excluídos” em sala de aula, e por isso o interesse mais aprofundado no AEE e como o mesmo é realizado nas escolas através das salas de recursos multifuncionais.

Este trabalho monográfico está organizado em quatro capítulos, além da Introdução e das Considerações finais. O primeiro capítulo intitulado “Compreendendo a educação especial no cenário histórico e legal” aborda os seguintes temas: Educação especial no cenário histórico e legal; conceitos e tipos de deficiências; conceitos e tipos de síndromes; conceitos e tipos de transtornos; altas habilidades/superdotação. O segundo capítulo, “Atendimento Educacional Especializado (AEE)”, aborda questões mais específicas sobre o AEE, como: em que consiste? O que são as salas de recursos multifuncionais? Quais profissionais atuam nesses espaços? Que

recursos são disponibilizados? Quem pode ser atendido? O terceiro capítulo intitulado, “Percurso Metodológico do estudo”, versa sobre os aspectos metodológicos da pesquisa no qual apresentamos o tipo e a abordagem do estudo, o contexto no qual foi realizado e os sujeitos participantes do processo. A análise e a interpretação dos dados são apresentadas no quarto capítulo: “Atendimento Educacional Específico – AEE: realidade no contexto de Picos”. Nele temos a oportunidade de dialogar com os autores à luz dos dados provenientes da realidade concreta.

Dando início ao referencial teórico, trataremos da Educação Especial, num primeiro momento com destaque para o seu contexto histórico e legal. No segundo momento, são abordadas questões que nos ajudam a compreender o público-alvo da educação especial.

## **1 COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CENÁRIO HISTÓRICO E LEGAL**

A Educação Especial tem sido assunto abordado de maneira cada vez mais crescente nas pesquisas acadêmicas, porém, não podemos esquecer de seus aspectos históricos, seu surgimento, os desafios encontrados, o desenvolvimento por meio da legislação, entre outros. Neste capítulo, apresentamos um breve apanhado do contexto histórico e legal a respeito da Educação Especial.

### **1.1 Educação Especial: abordagem histórica**

Por muito tempo a escola regular não foi o local de atendimento das pessoas com deficiências, pois os mesmos eram vistos como seres que deveriam ser afastados do convívio da sociedade, ficando excluídos do amparo assistencial, educacional, político, entre outros.

Essa situação se prolongou historicamente até meados do século XVIII, quando a deficiência ainda excluía o ser humano do convívio em sociedade. Mazzota (2005, p.16) relata: “pode-se constatar que até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas”. Posteriormente a sociedade passou a ver na pessoa com deficiência alguém que precisava de assistência, e por fim, o conceito de deficiência se desenvolve baseado na concepção de que a sociedade deve ser inclusiva e ter as pessoas com deficiências inseridas e participando ativamente do seu cotidiano.

Até o século XVIII, o pensamento era de que o ser humano devia ter, perante a sociedade, uma imagem física e mental saudável, logo aqueles sem tal atributo eram colocados à margem da vida social, sem empregos, ou qualificações.

Assim nas palavras de Mazzota, (2005, p. 16):

[...] somente quando o “clima social” apresentou condições favoráveis é que determinadas pessoas, homens ou mulheres, leigos ou profissionais, portadores de deficiência ou não, despontaram como líderes da sociedade em que viviam, para sensibilizar, impulsionar, propor, organizar medidas para o atendimento às pessoas portadoras de deficiência. Esses líderes, enquanto representantes dos interesses e necessidades das pessoas portadoras de deficiência, ou com elas identificados, abriram espaços nas várias áreas da vida social para a construção do conhecimento e de alternativas de atuação com vistas à melhoria das condições de vida de tais pessoas.

Percebemos que movimentos sociais foram importantes na superação dessas condições, chamando atenção para o fato de que as pessoas com deficiências também precisavam de

cuidados. Desse modo o referido autor elenca em sua obra alguns momentos que demonstraram as primeiras amostras de um ensino voltado para essas pessoas na Europa, depois vindo para América do Norte, especialmente Estados Unidos e Canadá, bem como para outros países como o Brasil.

Na Europa as primeiras notícias que se têm a respeito da educação de pessoas com deficiência vêm de uma obra do século XVII, de autoria do padre espanhol Jean Paul Bonet, editada na França, com o título de “Redação das letras e artes de ensinar os mudos a falar”. Na França também é onde tem-se os trabalhos do abade Eppé com jovens “surdos-mudos”, e este por sua vez influenciou outros, como Thomas Braidwood (Inglaterra) e Samuel Heinecke (Alemanha) a criarem institutos para a educação de “surdos-mudos”.

Outro francês de renome, dessa vez no atendimento aos deficientes visuais, foi Valentim Hauy, com seu Instituto Nacional dos Jovens Cegos, fundado em 1784, fazendo uso de práticas avançadas em relação a outros institutos, como a utilização de letras em relevo para o aprendizado das pessoas com deficiência na visão.

Ressalta-se que esses exemplos de escolas e métodos ainda não eram o que predominava nessa época na Europa ou em outras partes do mundo, mas sim a instituição de asilos, como bem destaca Bautista (1997). Estes foram, entre os séculos XVII e XIX, o local dos primórdios da educação especial, a princípio locais de segregação e afastamento social e paulatinamente passando a congregar ideias educacionais.

Retomando o instituto de jovens cegos criado por Hauy, foi de lá que um jovem chamado Louis Braille, em 1829, aprimorou um método já usado por militares franceses. A esse respeito, Mazzota, (2005, p.19) afirma:

Em 1829, um jovem francês, *Louis Braille* (1809-1852), estudante daquele instituto, fez uma adaptação do código militar de comunicação noturna [...], para a necessidade dos cegos. De início, tal adaptação foi denominada de sonografia e, mais tarde, de braile. Até hoje não foi encontrado outro meio, de leitura e escrita, mais eficiente e útil para o uso de pessoas cegas. Baseado em seis pontos salientes na célula braile, este código possibilita sessenta e três combinações.

É interessante fazer referência também ao médico Jean Marc Itard, o qual se notabilizou pela sua obra “Selvagem de Aveyron”. A esse respeito, podemos perceber nas palavras de Mazzota, (2005, p. 20):

Também nesta época, começo do sec. XIX, iniciou –se o atendimento educacional aos “débeis” ou “deficientes mentais”. O médico *Jean Marc Itard* (1774-1838) mostrou a educabilidade de um “idiota”, o denominado “selvagem de Aveyron”. Reconhecido como a primeira pessoa a usar métodos sistematizados para o ensino de deficientes ou retardados mentais, Itard trabalhou durante cinco anos com Vítor, uma criança de doze anos, menino selvagem capturado na floresta de Aveyron, no sul da

França, por volta de 1800. Em 1801, publicou em Paris o livro onde registrou suas tentativas e que é tido como o primeiro manual de educação de retardados: *De l'education d'un Homme Sauvage*.

Outros nomes também escreveram a respeito das pessoas com deficiência mental na Europa, mas nos atemos agora para os Estados Unidos onde somente no século XIX surgiram as primeiras escolas e fundações para atendimento a cegos, surdos, entre outros. Mas a principal contribuição norte americana vem com a articulação de pais em associações em prol do desenvolvimento de seus filhos como a *National Association of Retarded Children* (NARC). Esta surgiu com o intuito de pressionar o governo para que proporcionasse atendimento a crianças com deficiências em escolas públicas primárias. Isso já em meados do século XX, conseguindo com que o governo direcionasse alguma atenção à questão do ensino e da inclusão das pessoas com deficiências.

Tendo abordado os primórdios da educação especial na Europa e Estados Unidos, principais fontes de inspiração para o Brasil quando se fala em educação especial, iremos detalhar como se deu por aqui essa evolução, desde os primórdios até o contexto atual.

Até meados dos séculos XVIII-XIX, a pessoa com deficiência em nossa sociedade era bem segregada, uma vez que não era incluída nas rotinas cotidianas com outras pessoas, muito menos em relação aos estudos. As atitudes educativas em relação às crianças eram tímidas e a sociedade, por meio da legislação, impedia a participação cidadã dos adultos com deficiência. Segundo Januzzi (2004, p.7):

Acompanhando esse desenrolar apagado da educação fundamental, a educação das crianças deficientes encontrou no país pouca manifestação. Poucas foram as instituições que surgiram e nulo o número de escritos sobre sua educação. No entanto, a sociedade de então já se protegia juridicamente do adulto deficiente na Constituição de 1824 (título II, artigo 8º, item 1º), privando do direito político o incapacitado físico ou moral. E o atendimento ao deficiente, provavelmente, iniciou-se através das Câmaras Municipais ou das confrarias particulares.

A primeira manifestação oficial de atendimento escolar especial às pessoas com deficiência surgiu com D. Pedro II em 1854 por meio do Decreto Imperial nº 1.428 que fundava, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. A criação do instituto deveu-se aos trabalhos do cego brasileiro José Álvares de Azevedo que estudou no Instituto dos Jovens Cegos de Paris e ensinou a filha de um médico da família real brasileira. Sobre essa influência, tal médico, Dr. Xavier Sigaud, tornou-se o primeiro dirigente do instituto carioca, ressaltando-se mais tarde vindo a chamar-se Instituto Benjamin Constant, em 1891.

Em 1857, através da lei nº 839, D. Pedro II fundou também o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos e como profissional renomado para essa fundação temos o do professor Ernesto Huet, importante na propagação do ensino de deficientes nesse período. Um século depois, em 1957, o instituto passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), pela Lei nº 3.198/1957.

Ressalta-se que embora de tímido atendimento, esses institutos foram o ponto de partida para que tivéssemos as primeiras ideias e práticas a respeito de tal tema. Januzzi (2004, p.14) reitera que:

[...] essas duas instituições para deficientes foram intermediadas por vultos importantes da época, que procuraram transensinamentos especializados aceitos como fundamentais para esse alunado, e ficaram diretamente ligadas à administração pública. O atendimento era precário, visto que em 1874 atendiam 35 alunos cegos e 17 surdos [...], numa população que em 1872 era de 15.848 cegos e 11.595 surdos porém, abriram alguma possibilidade para a discussão dessa educação, no 1 Congresso de Instrução Pública, em 1883, convocado pelo imperador em 12 de dezembro de 1882. Entre os temas desse Congresso constava a sugestão de currículo de formação de professor para cegos e surdos. Os responsáveis pelo tratamento dos temas foram dois médicos.

Mas a educação desses deficientes ainda não havia sido percebida pelo governo central como algo a ser resolvido, tanto que foi proposta como encargo das províncias. Assim, foi fadada ao esquecimento, juntamente com a instrução pública primária, que, garantida gratuitamente a todos desde a Constituição de 1824, como já foi colocado, mas relegada aos míseros recursos provinciais pela descentralização do Ato Adicional de 1834, produziu nos fins do Império os já citados índices. O que de alguma forma progrediu foi o ensino superior, facilitado pelo apoio da Corte, conservado sob sua direção, e o ensino secundário, particular, propedêutico, preparatório ao superior. Era o ensino que interessava às camadas da população com rendas mais altas, como burilamento à vida na Corte, e às poucas camadas médias, pelos motivos já alegados.

Embora sem maiores iniciativas do governo central, esses locais de acolhimento das pessoas com deficiência espalharam-se pelo país e não se sabe ao certo até onde ia o ensino pedagógico ou a mera presunção de atendimento médico a pessoas com alguma deficiência. Isto foi rotina no Brasil por muitos anos, porém, destaca-se que inúmeros são os institutos e lares que surgiram até a metade do século XX, voltados às mais diferentes concepções de deficiência.

Voltados ao atendimento de deficientes visuais, além do Instituto Benjamin Constant, tiveram destaque o Instituto de Cegos Padre Chico, fundada em 1928 em São Paulo; a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB), também instalada em São Paulo em 1946. Já para o atendimento de deficientes auditivos podemos citar o Instituto Santa Terezinha, fundado em 1929 em Campinas, São Paulo, entre outros.

Esses institutos e escolas quase sempre eram ligados a algum órgão das igrejas e recebiam apoio governamental, ensinavam em regime de internato, semi-internato e/ou externato, e tentavam colocar as mais diversas tarefas de aprendizagem para os alunos, além da formação de professores nessas áreas.

Com relação aos deficientes físicos, principalmente em São Paulo, surgiram classes especiais na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo a partir de 1931, o Lar-Escola São Francisco e a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), fundada em 1950. Sobre esta Mazzota (2005, p.41) nos diz que trata-se de:

Instituição particular especializada no atendimento a deficientes físicos não sensoriais, de modo especial portadores de paralisia cerebral e pacientes com problemas ortopédicos, mantém convênios com órgãos públicos e privados, nacionais e estrangeiros. [...] além dessa importante atuação junto às escolas públicas a Associação de Assistência à Criança defeituosa mantém em seu centro de reabilitação um setor escolar que complementa o atendimento de pacientes da reabilitação que se encontram em idade escolar.

Por fim dentro dessa caracterização inicial do surgimento de alguns institutos e centros de ensino de deficientes, abordaremos o atendimento aos deficientes mentais, de início os relevantes serviços da Sociedade Pestalozzi que se fez presente em algumas cidades brasileiras. O primeiro Instituto Pestalozzi do Brasil foi criado no Rio Grande do Sul, em 1926, posteriormente transferindo para Canoas em 1927.

Este instituto tem suas bases teóricas na Pedagogia Social do educador suíço Pestalozzi e introduziu em solo brasileiro a ideia de ortopedagogia das escolas auxiliares vindo da Europa. Além da sociedade Pestalozzi no Rio Grande do Sul, surgiram outras em Minas Gerais (1935) e São Paulo (1952). Esta com relevantes avanços no ensino de deficientes mentais, principalmente através de convênios.

Por fim, no âmbito desses primeiros núcleos de apoio e educação às pessoas com deficiência, surgiu a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954, no Rio de Janeiro, tendo como espelho a já mencionada *National Association for Retarded Children* (NARC). As APAEs espalharam-se pelo país contribuindo com a educação de pessoas com deficiência, na maioria das vezes em convênios com o governo federal, estadual ou municipal. Foram, durante muito tempo, os principais centros de atendimento a pessoas com deficiência mental em vários estados do Brasil.

Como visto até o presente momento não se tinha por parte das autoridades do país uma aproximação ou preocupação com a questão da educação para pessoas com deficiência. Existiam núcleos e institutos públicos, mas que pouco capacitavam e não revertiam tantos

resultados em números de atendimentos, até porque ainda vivíamos em tempos de segregação e dúvidas a respeito do que deveria ser tratado como doença e partir para área médica e integrar esses distúrbios em salas de atendimento especial.

Prosseguimos nesse trajeto histórico chegando aos anos 60 do século XX quando é possível verificar mais participação estatal (governo federal) através das campanhas voltadas para o atendimento educacional aos chamados excepcionais. Vários decretos surgiram dando apoio e ênfase às campanhas em parceria com institutos e outros órgãos já existentes voltados para educação e acolhimento desse público. Cita-se como primeiro exemplo a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), sobre a qual Mazzota (2005, p. 49) afirma:

Instalada no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, no Rio de Janeiro, tinha por ‘finalidade promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, em todo território nacional’.

Outras campanhas surgiram atendendo outras deficiências nas áreas cognitivas e sensoriais, como a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC), instituída pelo Decreto nº 48.252/1960, bem como a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), também de 1960, liderada pelo Instituto Pestalozzi e pela APAE, ambos do Rio de Janeiro.

O intuito dessas campanhas, além do apoio financeiro do governo federal com verbas destinadas as mesmas, era influenciar a formação de professores especializados para trabalhar com esse público alvo e chamar atenção para a questão da educação das pessoas com deficiência no país.

O marco desse apoio governamental foi a criação em 1973 do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), através do Decreto nº 72.425, expandido para todo o território nacional a melhoria do atendimento aos deficientes. O CENESP foi o que tivemos de mais promissor, pois era um órgão com autonomia financeira e administrativa, com regulamento interno e voltado para o ensino como podemos perceber, porém ainda não existe uma universalização do ensino com a inclusão do aluno tido como especial junto aos demais, e sim uma prática de escolas para pessoas com deficiência afastando as mesmas do convívio com os outros.

Com relação ao estado do Piauí, utilizamos as palavras da professora Rosado (2010, p. 81) para resumir o contexto vivido aqui:

A trajetória da Educação Especial no Piauí não difere muito da trajetória da Educação Especial no Brasil. O atendimento educacional às crianças com necessidades especiais no Piauí foi acontecendo de forma gradativa, ocorrendo primeiro o surgimento das escolas especiais, das classes especiais, depois dos centros de profissionalização e a inclusão parcial do educando com necessidades especiais nas escolas do ensino regular.

Como em todo território brasileiro, a educação especial em nosso estado, sofreu influências das Leis Educacionais, dos Planos Nacionais e Estaduais de Educação e das Políticas Educacionais orientadas pelo MEC. Os programas e projetos educacionais direcionados à educação especial foram acontecendo de acordo com o contexto socioeconômico-político vivido no país e no estado em cada década

Como no restante do país o desenvolvimento em relação às pessoas com deficiência ocorreu de maneira lenta e gradativa, vindo a ter o primeiro órgão público voltado para isso apenas em 1968, com a fundação da Escola Especial Ana Cordeiro. Até então o estudo e o acolhimento das pessoas com deficiência se dava no âmbito de instituições privadas.

Basicamente são esses os passos iniciais até a promulgação da Constituição Federal de 1988 e outras leis posteriores que serão melhor estudadas no próximo tópico em decorrência da relevante e especial atenção que deve ser dada as mesmas. Por hora compreendemos que no Brasil e no Piauí a marcha para a educação especial foi lenta e com uma falta de maior articulação entre governo e sociedade civil, e que as associações e institutos privados tem relevante papel na história da educação e do atendimento às pessoas com deficiência citando como exemplo a AACD, os Institutos Pestalozzi e as APAE.

## **1.2 Aspectos legais da Educação Especial**

Desse momento em diante, encaminhamos nossa discussão para as leis relativas às políticas de educação especial voltadas para esse público. Iniciamos nosso estudo pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/1961, documento que traz referência ao ensino dos excepcionais em seus artigos 88 e 89:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Esses dois artigos estão no Título X da referida lei e trazem de forma ampla como seria enquadrada a educação especial e as subvenções que o governo faria para ajudar nesse tipo de educação. O Artigo 88 traz que a educação especial deveria se enquadrar em um sistema geral

apregoando a necessidade de integral social, porém não esclarece como seria tal sistema e indica que isso deve ocorrer apenas dentro do que for possível.

Já o Artigo 89 contempla as iniciativas de fomento para as instituições privadas que fossem aprovadas pelos conselhos estaduais de educação para receber bolsas, empréstimos e subvenções. Porém não há indicativos de como seria feita essa avaliação das instituições e como seriam repassadas e fiscalizadas as verbas destinadas às mesmas.

Fica evidente que foi uma forma muito superficial de expressar como seria o atendimento a essas pessoas, com “brechas” para desvios das verbas ou a não aplicação das mesmas. Como afirma Mazzota (2005, p. 69): “aqui a mesma e velha questão da destinação de verbas públicas para a educação, comum ou especial, agravada pela indefinição da natureza do atendimento educacional”.

Dando o salto de uma década, em 1971, tem-se a Lei 5.692/71 que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Em seu artigo 9º dispunha que:

[...] alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Tal determinação vai de encontro ao que pregava a LDB de 1961, visto que indica abertamente um tratamento especial em contrapartida ao que dizia o Artigo 88 da lei nº 4.024/61 quanto à integração no sistema geral de educação. E assim tínhamos esse impasse sem saber ao certo se a educação especial enquadrava-se no sistema geral de ensino ou era uma forma de “exclusão” do aluno com necessidades especiais, embora isso ficasse a cargo dos competentes Conselhos de Educação.

A Constituição de 1967, em seu Título IV trata da Família, da Educação e da Cultura e dispõe sobre a educação dos excepcionais e a educação como direito de todos e dever do Estado, podendo-se perceber que deixa para leis posteriores a determinação de diretrizes para a educação de excepcionais.

Destaca-se que em 1977 a Portaria Interministerial nº 477, dos Ministérios da Educação e Cultura e da Previdência Social estabeleceu diretrizes para a ação integrada, dos órgãos a esses subordinados, no atendimento às pessoas com deficiência, chamadas ainda excepcionais. Por essa portaria o MEC, através do CENESP, atenderia os excepcionais após a constatação de que necessitavam de atendimento especial. Tal necessidade, sempre que possível, era

comprovada mediante a Lei Brasileira de Assistência do Ministério da Previdência e Assistência Social (LBA/MPAS).

Faz-se mister expor as palavras de Mazzota (2005, p.73), a esse respeito:

Em tais diretrizes fica patenteado um posicionamento que atribui um *sentido clínico e/ou terapêutico* à educação especial, na medida em que o atendimento educacional assume o *caráter preventivo/corretivo*. Não há aí uma característica de educação escolar propriamente dita. Mesmo o encaminhamento dos excepcionais ao “sistema educacional” fica condicionado a um diagnóstico a ser realizado, sempre que possível, em serviços especializados [grifos do autor].

Dessa forma pode-se perceber que não uma educação voltada para aspectos pedagógicos, e sim com uma interação clínica, já que necessitava-se de um diagnóstico, para poder haver o ingresso do aluno em uma instituição de ensino. De certa forma, girava mais em torno de um afastamento e exclusão do que propriamente inclusão.

Em 1986, ocorrem dois acontecimentos importantes nesse âmbito. O primeiro diz respeito à Portaria nº 69, elaborada pela CENESP/MEC, que define normas para a prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Nesse momento há uma melhoria quanto ao estabelecimento da clientela e as modalidades de atendimento, bem como o aparecimento da expressão “educando com necessidades especiais” em lugar de aluno excepcional. O outro ponto de importância foi a criação da Secretaria de Educação Especial, pelo Decreto nº 93.613/1986.

Depois do período de regime ditatorial, em outubro de 1988 é promulgada a nova Constituição Federal brasileira. Em muitos de seus títulos, capítulos e artigos, a mesma fará menção aos deficientes e à educação dos mesmos, entre outros tópicos relevantes nessa área. Nos incisos IV e V do Artigo 203 temos o seguinte:

Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:

[...]

IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;

V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.

Percebe-se que já temos uma definição mais clara a respeito do tipo de assistência social a ser prestada a esse público. O mesmo constata-se com relação à educação, pois no Artigo 205 temos que “a educação é direito de todos e dever do Estado” e o Artigo 208 do mesmo diploma dispõe sobre as formas de garantia da educação pelo Estado, constando no seu inciso III o

“atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Constituição Federal de 1988 traz inovações interessantes a respeito da integração do aluno, bem como continua a dispor de financiamentos para as instituições privadas de ensino. Percebe-se maior ênfase na integração do aluno com deficiência na rede regular de ensino, diferentemente dos serviços isolados prestados em outras constituições a esse público.

Dando continuidade a esse panorama legal, verificamos que, em 1989, a Lei nº 7.853 estabeleceu normas gerais para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e sua integração. Em 1990 a Secretaria de Educação Especial (SESPE) foi extinta e criaram a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), pelo Decreto nº 99.678, ficando a educação especial e a educação básica sob a competência da mesma onde foi criado o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE). Em 1991, criou-se o Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação (FNDE) que obrigava o repasse do salário educação, de pelo menos 8% dos recursos educacionais ao ensino especial.

Talvez o mais importante de todos os parâmetros legais do período tenha sido a nova LDB, de nº 9394/1996, que trouxe novas perspectivas e maior aprofundamento em relação a educação de alunos com necessidades especiais, e teve ao longo dos anos algumas alterações. Com o capítulo V dedicado especificamente à educação especial, os Artigos de 58 a 60 tratam de conceitos e diretrizes a respeito da educação desse público.

No Artigo 58 da referida lei podemos perceber o que se entende por educação especial, como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades”.

A partir da leitura do artigo podemos detectar o público atendido na educação especial e que a mesma é oferecida na rede regular de ensino, preferencialmente. Percebe-se, portanto, que há uma tentativa de inclusão e de perceber quem deve ser incluído em tal processo. Em outro momento, neste trabalho, serão caracterizados os diferentes grupos contemplados por essa modalidade.

Vale ressaltar também que a redação desse artigo resulta de alteração pela Lei nº 12.796/2013, ou seja, recente em relação ao estudo da educação especial, e que o mesmo em sua redação original trazia o seguinte: “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Assim era um artigo que não tinha ainda as

especificações a respeito do público alvo, e ainda utilizava a expressão portadores de necessidades especiais.

O primeiro parágrafo do Artigo 58 afirma que haverá apoio especializado nas escolas de ensino regular para atender as peculiaridades da educação especial, enquanto o segundo parágrafo do mesmo artigo informa que o atendimento escolar será feito em classes, escolas ou serviços especializados, em razão das peculiaridades dos alunos, quando não for possível a integração em escolas regulares. Alteração mais recente encontra-se no terceiro parágrafo que, com redação dada pela Lei nº 13.632/2018, afirma: “a oferta de educação especial, nos termos do *caput* deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida [...]”.

Por esse último parágrafo percebemos a universalidade do atendimento a pessoa com deficiência e a sua garantia em todas as etapas de sua vida, preferencialmente na rede regular de ensino. Com isso a inclusão não tem restrições de público, propiciando cada vez mais a integração de pessoas carentes de educação especial.

Importante destacar a ênfase dada ao atendimento educacional especializado, quando pelas peculiaridades dos envolvidos se fizer necessário em escolas, classes ou serviços, já que esse é o nosso objeto de estudo no presente trabalho, e que iremos ao longo dos próximos capítulos nos debruçar com maior riqueza de detalhes a respeito do mesmo.

Citamos, com base na LDB 9394/96, os Artigos 59, 59-A e 60 para, em seguida, traçarmos algumas considerações sobre seu conteúdo:

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;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no *caput* deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos

de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Com um caráter bem mais abrangente e uma linguagem mais objetiva, a referida LDB propõe mudanças significativas em todos os artigos desse capítulo dedicado a educação especial. O Artigo 59 e seus incisos indicam como devem ser tratadas as questões de currículos, abrangência de ensino entre outros.

Já o Artigo 59-A, instituído pela Lei nº 12.534/2015, visa a criação de um cadastro nacional de alunos superdotados na educação básica e superior e o fomento de atividades para o desenvolvimento das plenas capacidades desse alunado através de políticas públicas. Percebe-se que esse conhecimento pode ser bem aproveitado em prol do Estado, isso de forma indireta pensando que um dia esses alunos atendidos poderão vir a ser grandes cientistas, professores, pesquisadores, necessitando para isso de um acompanhamento correto e com profissionais qualificados para atender tal público.

Por fim, o Artigo 60 ressalta que o Poder Público poderá financiar instituições particulares especializadas de educação especial, porém, deixa claro em seu parágrafo único que a preferência é pelo ensino e atendimento na rede regular de ensino. Desta forma encerramos essa parte, tecendo alguns comentários sobre os Planos Nacionais de Educação (PNE).

O primeiro Plano Nacional de Educação data de 1962, e destinava apenas 5% do FNDE para a “educação de excepcionais” (MAZZOTA, 2005). Posteriormente, vieram os anos do regime militar onde o objetivo principal consistia no crescimento econômico, renegando assim o social e a educação. Dessa forma nesse período ocorreram planos de educação que tinham pouca repercussão em termos de inovações e de incentivo.

Além disso, no período de 1972 a 1985 havia uma predileção pelo financiamento da educação especial na rede privada, causando a exclusão de uma camada significativa de pessoas com deficiência. A formação de pessoas especializadas na área também ficou em segundo plano, pois, segundo Mazzota (2005), muitos profissionais tinha a oportunidade de viajar para exterior a fim de cursar mestrado e doutorado sendo financiados pelo Estado, mas ao retornarem

não praticavam o que aprenderam lá fora, foram tempos em que a destinação de recursos e o olhar dado a educação especial, parecem-nos um tanto quanto fragmentados e esparsos.

Nas palavras de Mazzota (2005, p. 102):

Mais tarde, em outubro de 1985, portanto, já na Nova República, o CENESP-MEC elabora um plano intitulado *Educação Especial—nova proposta*. Na sua apresentação indica-se “a necessidade urgente de redefinição da política para a educação especial no Brasil”, a fim de que o atendimento às pessoas portadoras de deficiências, de problemas de conduta, e os superdotados seja compreendido como responsabilidade coletiva. [grifo do autor].

O texto dessa anova proposta ainda elencava as faltas e necessidades em relação a educação especial, e clamava por essa nova proposta educacional com mudanças voltadas para a realidade das pessoas com deficiência, por exemplo, chamando atenção para a falta educação e atendimento especializado para pessoas adultas com deficiência no âmbito das políticas públicas, entre outros.

A partir de 1986 e com a criação da Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), tem-se a meta de aprimorar a educação especial e integrar as pessoas com deficiência na sociedade. Em 1992 a CORDE define a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência que trata-se de uma virada com relação a educação especial, dando importância a formação de professores no ensino de pessoas com necessidades especiais.

Agora damos um salto para 1993, para tratarmos da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) destinada a garantir o atendimento do aluno com deficiência, contribuindo de forma qualitativa e quantitativa para a evolução da educação especial no Brasil a partir desse momento, mesmo que ainda com um certo grau de isolamento ou exclusão a respeito das pessoas com deficiência, pois o ensino desses alunos davam-se em salas separadas dos espaços regulares, causando um sentimento de distanciamento entre ensino regular e educação especial.

Muita coisa mudou na educação de pessoas com necessidades especiais, pois no início dos anos 2000 várias foram as conquistas no campo da educação especial inclusiva, como o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como forma de comunicação e expressão da comunidade surda, e a Lei nº 10.436/02 que enaltece a sua divulgação e propagação. O mesmo acontecendo com em relação ao Braille, por meio da Portaria nº 2.678/02 que aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003 foi implantado o Programa de Educação Inclusiva pelo MEC, destinado a promover a integração e ampliação do ensino de pessoas com deficiência. Em 2008, a PNEE na perspectiva da educação inclusiva que tem como função estabelecer diretrizes para que municípios e estados transformassem seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

Pela nova PNEE, a escola inclusiva passa a ser conceituada com mais clareza e o público a ser atendido é claramente definido, dando norte para que possam surgir mecanismos essenciais a tal tipo de ensino, em escolas regulares, com a formação de professores especializados e/ou com formação continuada nesse sentido. Em 2015 o MEC lança outro documento com orientações para a implementação das Políticas de Educação Especial com ênfase na educação inclusiva. Trata-se de texto com 200 páginas abrangendo aspectos históricos, objetivos entre outros para a educação especial com ênfase na educação inclusiva.

Realizamos de maneira contida a discussão desses dois últimos documentos, pois os mesmos serão melhor contemplados posteriormente, pois constituem a base para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Passaremos agora a uma breve análise dos fatos legais relacionados a educação especial no Piauí.

O Piauí inicia a organização do seu sistema de ensino somente a partir de 1961 com a promulgação da primeira LDB. Segundo Rosado (2010), é no final dessa década que vem a surgir, através da Lei nº 2.887/68, “o sistema de ensino do Piauí, o qual tornou-se composto pela educação de grau primário, grau médio, grau superior”.

Em 1970 a educação especial é inserida no sistema estadual de ensino com a passagem da Escola Ana Cordeiro para a Secretaria de Educação e Cultura. Rosado (2010) ainda acrescenta que em 1968 apenas duas instituições realizavam atendimento educacional no Piauí, uma vinculada à Associação dos Cegos do Estado do Piauí (ACEP) e outra vinculada a APAE - Piauí.

Entre 1972 e 1975 o Piauí tentava enquadrar-se para implementar a reforma de 1º e 2º graus estipulada para todos os estados, e assim foi elaborado o Plano Estadual de Implementação nesse período, com resumido destaque para a educação especial. Conforme Rosado (2010, p. 97):

Com o processo de implantação da Reforma de 1º e 2º graus no Piauí, a estrutura da Secretaria de Educação e Cultura tornava-se obsoleta, necessitando uma revisão, a fim de se adequar a nova reforma. Foi decretada, então, a Lei Delegada nº 66, em 21 de outubro de 1971, pelo governador Alberto Tavares e Silva, que reestruturou a citada Secretaria. Na nova estrutura surgiu o *Departamento de Educação Especial e Complementar – DECOM*, considerado órgão de administração direta, ligado à

execução de programas e planos específicos, conforme está apresentado no Diário Oficial do Estado, nº 189, em 29 de outubro de 1971. Após o surgimento do DECOM a Assessoria de Educação de Excepcionais foi integrada a este departamento.

Durante o governo de Dirceu Arcoverde, pelo Decreto nº 2.067/1975, criou-se o Serviço de Educação Especial (SESP). Porém o cenário de sua criação no âmbito do estado reflete o que acontecia no restante do país, onde a política de educação dos excepcionais apresentava mais características terapêuticas do que propriamente voltado a educação das pessoas com deficiência.

No ano de 1977 tem-se a publicação do primeiro Plano Estadual de Educação (PEE) para os anos de 1977 a 1980. Nele, haviam 7 programas de educação sendo um voltado exclusivamente para a educação especial. O PEE apontou em seu diagnóstico que haviam vários entraves para o desenvolvimento da educação especial no Estado, com instalações inadequadas, escassez de recursos e professores capacitados, entre outros.

Ressalte-se que na maioria das normas ou planos que entraram em vigor no período entre as décadas de 1970 e 1980 não traziam algo demasiado inovador e sempre buscavam prestar auxílio a instituições particulares em detrimento da consolidação de instituições públicas.

A partir do final da década de 1980 e da década seguinte, com a promulgação da nova Constituição Federal e da LDB nº 9394/96, a educação especial ganha novos contornos e passa, no Estado do Piauí, a se encaminhar por essas diretrizes. Dessa forma, evolui o atendimento a pessoa com deficiência e esse apoio cresce nas últimas décadas como se constata, por exemplo, com a implementação da Secretária de Estado para a Inclusão da Pessoa com Deficiência (SEID).

A SEID é um marco histórico na educação especial do Piauí, pois contou com apoio do então governador Wellington Dias e sua esposa Rejane Dias, tendo em vista que uma de suas filhas tem deficiência, e assim criou um centro integrado na capital Teresina para o atendimento educacional e especializado às pessoas com necessidades educacionais especiais. Um avanço já que se criou uma secretaria exclusivamente voltada para a pessoa com deficiência.

No estado do Piauí chegaram também os avanços promovidos pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, com a implementação das salas de recursos multifuncionais visando promover o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para um público específico:

- **Alunos com Deficiência:** aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- **Alunos com transtornos globais do desenvolvimento:** aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo síndromes do espectro do autismo psicose infantil;
- **Alunos com altas habilidades ou superdotação:** aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

No capítulo seguinte adentramos na explanação desses grupos de necessidades que integram o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) que pode ser atendido nas salas de recursos multifuncionais.

## **2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)**

Neste capítulo abordaremos mais especificamente o Atendimento Educacional Especializado que, a partir dos anos 1990, passou a ver o aluno com necessidades especiais de uma forma diferente, onde o mesmo passou a ser integrado a escola, mobilizando por parte dos educadores e da sociedade preocupações mais consistentes e como meio de afirmar, incluir os alunos a um meio.

A educação inclusiva ganhou ainda mais notoriedade com a publicação da nova Política de Educação Inclusiva pela Secretaria da Educação Especial, do Ministério da Educação, em 2008. A partir desse período é claro e notório a melhoria no atendimento aos alunos com deficiências e outras necessidades, seja com mudanças físicas e estruturais nas escolas, com a criação de salas de recursos multifuncionais, formação continuada de professores para atender determinados públicos, investimentos governamentais entre outros. Nos tópicos seguintes, adentraremos de maneira mais detalhada nessas questões.

### **2.1 Atendimento Educacional Especializado: em que consiste?**

A primeira ideia que precisamos ter ao tratar do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é que, sendo uma forma de inclusão, o mesmo não deve permanecer apenas no plano teórico, deve ir além de uma simples matrícula, ser realizado por pessoas que tenham capacidade de realmente compreender a extensão do que é o AEE e quais suas finalidades, bem como a presença de um espaço físico adequado para funcionar em turno diferente do ensino regular, com uma gama de profissionais capacitados para atender as mais diversas necessidades.

O AEE vem para complementar ou suplementar, o que pode ocorrer segundo a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 que esclarece em 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”. Podemos diferenciar o que seria esse atendimento complementar ou suplementar. Citando o Artigo 2º, em seu parágrafo 1º, do Decreto nº 7.611/2011, temos que o ensino será complementar quando apoiar a formação de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e suplementar quando relaciona-se à formação de alunos com altas habilidades ou superdotação.

O atendimento feito no contra turno em escolas regulares deve ser diferenciado do trabalho realizado na sala comum, como podemos perceber no documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL 2008, p. 16).

Claramente percebe-se o quão produtivo e diferenciado é esse tipo de aporte educacional para a vida do estudante quando trata-se de inclusão, visto que esse movimento inicia-se ainda na educação infantil e percorre toda a vida do estudante em suas etapas de ensino. Não podemos pensar que a educação inclusiva fica estagnada em determinado período, pois ela deve ser contínua.

Outro importante dado do referido documento consiste em:

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008, p.16).

Dessa forma, passamos a perceber a importância desse atendimento em todas as etapas da educação e para os mais variados tipos de necessidades, pois cada grupo de especificidades deve ser trabalhado. As deficiências, os transtornos globais de desenvolvimento e as altas habilidades/superdotação.

Antes de continuarmos na discussão do que consiste o AEE, precisamos citar a Lei nº 13.146/15 que cria o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que dedica um capítulo à educação e no seu Artigo 28 institui que “incube ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar, avaliar”, entre outros aspectos, “VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva”.

O referido artigo é extenso e a lei bem mais densa do que o exposto, porém procuramos dar ênfase à elaboração de plano de atendimento educacional voltado para os alunos com NEEs, e que essa concepção de inclusão engloba um emaranhado de teias em prol de um objetivo

único que é o respeito, a inclusão, a participação ativa dessas pessoas na sociedade, através da educação com o rompimento de barreiras.

O AEE é realizado em contra turno em relação ao ensino regular, na mesma escola onde o aluno já estuda, em salas especializadas, ou em locais diferentes da escola de ensino regular, onde existem salas de atendimento especial e toda uma gama de profissionais capacitados para este serviço. O público alvo, como já mencionado, consiste em: pessoas com deficiência, pessoas com transtornos globais de desenvolvimento e pessoas com altas habilidades/superdotação. E o acompanhamento será feito por profissionais capacitadas para tal.

Importante destacar também os objetivos do AEE, conformam constam no Decreto nº 7.611/2011, em seu Artigo 3º:

São objetivos do atendimento educacional especializado: 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.

Percebe-se que esses objetivos indicam as atribuições do AEE e qual a sua real intenção com relação ao aluno, uma vez que baseado nesses objetivos permite uma dupla matrícula ao estudante, fomenta instituições filantrópicas e privadas no sentido de auxiliar no AEE, bem como investe e organiza políticas para um ensino regular com ênfase na educação inclusiva.

Basicamente, essa é a lógica do atendimento educacional especializado, mas ainda devemos citar que o AEE deve ter o apoio de todos que o compõem dentro de uma perspectiva educacional de inclusão, pois escola, familiares, órgãos públicos, todos devem estar articulados de maneira colaborativa para que a inclusão realmente aconteça.

Iremos no próximo tópico destacar onde é realizado o atendimento, quem são os profissionais empregados nesse tipo de trabalho, os recursos utilizados, e enfatizar o público a ser atendido.

## **2.2 Salas de Recursos Multifuncionais: quais profissionais? Quais recursos? Quem pode ser atendido?**

Como já mencionado, a educação inclusiva vem para romper barreiras que impossibilitam o acesso das pessoas com deficiências a uma gama de possibilidades que a

sociedade pode oferecer ao longo de sua vida escolar, e avança no sentido de oferecer subsídios para que essa educação possa incluir a pessoa com deficiência em todos os setores da sociedade como emprego, lazer, educação, etc.

Para que isso ocorra foram criadas as salas de recursos multifuncionais (SRM) que são o espaço concreto onde o AEE é realizado. Segundo o manual de orientação do MEC para a implantação de salas de recursos multifuncionais, as mesmas:

[...] cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social (BRASIL, 2010, p. 6).

Embora o documento cite na mesma escola, já vimos que essas salas podem existir em outras escolas ou instituições que tenham parcerias com as secretarias de educação e recebem algum incentivo na forma de recursos por parte do Poder Público. Essas salas, portanto, devem ter os recursos suficientes e necessários para que ocorra o complemento ou suplementação das atividades realizadas pelos alunos em outros espaços.

Para que uma escola possa receber uma sala de recursos multifuncionais deve estar cadastrada junto ao censo escolar do MEC/INEP, estar com sua estrutura física adequada às normas de acessibilidade, bem como ter cadastro dos alunos com matrícula na rede pública de ensino e esses alunos devem ter sido encaminhados a esse tipo de atendimento por professores das turmas de ensino regular ou pela equipe pedagógica ou ainda por uma equipe multidisciplinar.

As SRM, geralmente, ofertam trabalhos com os seguintes conteúdos: Língua Brasileira de Sinais (Libras e libras tátil); alfabeto digital, Tadoma (método de vibração do ensino da fala); Língua Portuguesa na modalidade escrita; Sistema Braile; Orientação e Mobilidade, Informática acessível, Sorobã (ábaco), Estimulação visual, Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA); Desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva.

Passada a fase inicial de caracterização de uma SRM, necessita-se saber quem são os profissionais que deverão atuar nas mesmas, quais as condições para que possam exercer o papel de professor nessas salas ou outra função perante ao público-alvo.

Segundo a Resolução nº 4/2009, em seu Artigo 12, para atuar nas salas de recursos multifuncionais, o professor necessita ter formação inicial que o habilite para o exercício da

docência e formação continuada específica na área de Educação Especial. Além disso, a mesma resolução também contempla as atribuições dos professores de AEE:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Nessa perspectiva, a prática do professor de AEE não deve limitar-se à sua relação com o aluno, mas envolve também outros professores, as famílias, a comunidade e demais parcerias que podem contribuir com o alcance e o sucesso das atividades a serem realizadas na sala de recursos multifuncionais. Nas palavras de Nunes *et all*, (2017, p. 63):

Educadores e pesquisadores em Educação e Educação Especial concordam que a perspectiva atual da inclusão exige o repensar da escola, com o objetivo de proporcionar um ensino de qualidade para todos os alunos, sem exceção. Para que isso ocorra, a formação de professores torna-se essencial nesse processo, e várias são as ações políticas e os estudos voltados para a atuação tanto em sala de aula como no atendimento educacional especializado [...]. Para que se possa garantir a acessibilidade do aluno com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA) ao conhecimento, ao espaço físico, às interações e à comunicação, é necessário que os professores de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), principais interlocutores e modelos, tenham conhecimento sobre a Tecnologia Assistiva (TA) e, especialmente, sobre a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA). Porém, para que a TA e a CAA façam parte do cotidiano da SRM e da escola, é fundamental que os professores da Educação Especial que trabalham com os alunos sejam capazes não apenas de implementar seus recursos, como também de favorecer interações ricas em comunicação. Esse conhecimento exige que, em sua formação, os professores sejam levados a refletir e a repensar sua prática, assim como trabalhar colaborativa e criativamente.

Pelas palavras dos autores fica claro que é necessário um professor que tenha uma formação continuada e capaz de gerir os recursos das SRM, pois esses recursos são importantes instrumentos de contribuição ímpar para o desenvolvimento do público-alvo, bem como que

tenha interação com os professores das salas regulares, otimizando o atendimento ao aluno, sem deixar de citar o apoio familiar formando uma verdadeira “aliança” em torno do AEE.

Além do professor, essa mesma resolução, em seu Artigo 10, incisos de V a VII e parágrafo único, cita outros profissionais que estarão trabalhando no AEE e nas SRM:

- 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.
- Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários.

Esses profissionais farão parte de uma equipe que servirá de apoio aos professores e são primordiais nesse processo, uma vez que o professores ficariam sobrecarregados, caso todas as funções relativas ao AEE e à SRM ficassem apenas sob sua responsabilidade, o que não seria a contento. Por isso, são de essencial importância para o processo de ensino-aprendizagem e inclusão escolar nessa modalidade.

O próximo ponto de destaque são os recursos disponibilizados em uma SRM, por meio dos muito conteúdos são ministrados e habilidades são desenvolvidas. Para isso devemos conhecer o que significa tecnologia assistiva, já que a mesma é usada nas SRM. Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), tecnologia assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada a atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Alguns desses recursos são *softwares* para comunicação aumentativa e alternativa (CAA), como o *Boardmaker* e o *Speaking Dynamically Pro* (SDP) que ajudam no desenvolvimento de pranchas de comunicação assistiva, usando símbolos de comunicação pictórica (PCS), que são símbolos adotados para caracterizar de forma clara e fácil de sinais de comunicação através de pranchas (SARTORETTO; BERSCH, 2018).

Além dos *softwares* citam-se recursos como esquema corporal, sacolão criativo, quebra-cabeças superpostos – sequências lógicas, bandinha rítmica, material dourado, tapete alfabético encaixado, dominó de associação de ideias, memória de numerais, alfabeto e sílabas móveis,

caixa tátil, kit de lupas manuais, alfabeto Braile, dominó tátil, memória tátil, teclado com colmeia, etc.

Mas, a quem se destina o uso de tão variados recursos? A partir do próximo tópico, apresentaremos os conceitos e as características de cada grupo que constitui o público-alvo da educação especial e que pode ser atendido na sala de recursos funcionais.

### **2.3 Deficiências: conceitos e tipos de deficiências**

Em 2006 a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou o texto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, e em seu Artigo 1º explicitou qual o propósito do documento definindo o conceito de pessoa com deficiência:

O propósito da presente Convenção é o de promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual, ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.

Esse conceito traz aspectos interessantes, como a interação da deficiência com barreiras que geram obstáculos ao deficiente e preza pela inclusão ao tentar impedir que essas barreiras excluam o deficiente das suas atividades básicas em sociedade. O Brasil participou dos debates da convenção e ratificou a convenção juntamente com seu protocolo facultativo através do Decreto nº 186 de 2008.

No Brasil, em 2015, após anos de tramitação no congresso, foi sancionada a Lei nº 13.146 que institui a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Nela foi agregado o que se tinha em várias leis esparsas, procurando enfatizar alguns conceitos necessários a inclusão das pessoas com deficiências nos mais variados segmentos da sociedade.

Em seu Artigo 2º, podemos detectar o conceito de deficiência e mais algumas explicações a respeito:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Pelo seu conceito amplo e genérico, podemos perceber que as deficiências não se confundem com as limitações físicas temporárias, sendo relacionadas com impedimento de longo prazo. Também define que as deficiências podem ter diferentes naturezas: físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais. Cite-se também que essas deficiências podem ser múltiplas. Importante frisar que basicamente, é o que a ONU já conceituava como deficiência em 2006.

### 2.3.1 Deficiência Visual

O conceito legal de deficiência visual está exposto no Decreto nº 5.296/04 que define em seu Artigo 5º, inciso I, alínea c, a deficiência visual como:

cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

De acordo com a cartilha da Coleção Saberes e Práticas da Inclusão disponibilizada pelo MEC, voltada para alunos cegos e com baixa visão, pode-se caracterizar a deficiência visual em cegueira e baixa visão da forma abaixo exposta.

Baixa visão: É a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo.  
Cegueira: É a perda total da visão, até a ausência de projeção de luz (BRASIL, 2006, p. 16).

Portanto, contempla casos de alteração parcial da visão em decorrência de inúmeros fatores.

### 2.3.2 Deficiência Auditiva

A deficiência auditiva, de acordo com a *American National Standards Institute* (ANSI, 1989), é considerada como sendo a diferença existente entre o desempenho do indivíduo e a habilidade normal para detecção sonora, isso com base em uma tabela de valores na qual o valor entre 0 a 20 db (decibéis) indica que o sujeito é considerado com uma audição normal.

Os tipos de deficiência auditiva são as seguintes, segundo informações da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ, 2009, p. 1):

**Condutiva:**

Quando ocorre qualquer interferência na transmissão do som desde o conduto auditivo externo até a orelha interna. A grande maioria das deficiências auditivas condutivas pode ser corrigida através de tratamento clínico ou cirúrgico. Esta deficiência pode ter várias causas, entre elas pode-se citar: Corpos estranhos no conduto auditivo externo, tampões de cera, otite externa e média, mal formação congênita do conduto auditivo, inflamação da membrana timpânica, perfuração do tímpano, obstrução da tuba auditiva, etc.

**Sensório-Neural:**

Quando há uma impossibilidade de recepção do som por lesão das células ciliadas da orelha interna ou do nervo auditivo. Este tipo de deficiência auditiva é irreversível. A deficiência auditiva sensório-neural pode ser de origem hereditária como problemas da mãe no pré-natal tais como a rubéola, sífilis, herpes, toxoplasmose, alcoolismo, toxemia, diabetes etc. Também podem ser causadas por traumas físicos, prematuridade, baixo peso ao nascimento, trauma de parto, meningite, encefalite, caxumba, sarampo etc.

**Mista:**

Quando há uma alteração na condução do som até o órgão terminal sensorial associada à lesão do órgão sensorial ou do nervo auditivo. O audiograma mostra geralmente limiares de condução óssea abaixo dos níveis normais, embora com comprometimento menos intenso do que nos limiares de condução aérea.

**Central ou Surdez Central:**

Este tipo de deficiência auditiva não é, necessariamente, acompanhado de diminuição da sensibilidade auditiva, mas manifesta-se por diferentes graus de dificuldade na compreensão das informações sonoras. Decorre de alterações nos mecanismos de processamento da informação sonora no tronco cerebral (Sistema Nervoso Central).

Vale ressaltar a capacidade auditiva pode variar em graus que vão da normalidade (0 a 20 dB) até a deficiência auditiva profunda (limiares acima de 90 dB). O indivíduo com deficiência auditiva deverá aprender a comunicar-se através das Libras, tem seu direito a integrar escolas regulares garantido em diversos diplomas legais já citados.

### **2.3.3 Deficiência Física**

Um conceito muito usado para deficiência física é o que consta no Artigo 4º do Decreto nº 3.298/99, o qual diz o seguinte:

[...]alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções

A deficiência física está ligada a falta de algum membro, ou a perda da sensibilidade por parte de algum destes. Entre as principais causas de deficiência física, podemos citar: lesão cerebral (paralisia cerebral), miopatias, lesão medular, patologias degenerativas do sistema

nervoso central (esclerose múltipla), amputações, malformações congênitas, acidentes, entre outros.

### **2.3.4 Deficiência Intelectual**

A deficiência intelectual é de longe um dos maiores desafios perante o ensino, ou atendimento educacional especializado, pois a gama de conceitos é enorme e muito vezes não condizente com a realidade do aluno. Podemos conceituar a deficiência intelectual como uma má formação de uma pessoa com um funcionamento intelectual geral abaixo da média. Mas só a ideia de Q.I. não é suficiente para responder às questões e indagações a respeito desse tipo de deficiência, se a mesma é moderada ou severa, e em que medida irá afetar ou não a vida da pessoa. De acordo com Ampudia (2011), a pessoa com deficiência intelectual ou cognitiva costuma apresentar dificuldades para resolver problemas, compreender ideias abstratas (como as metáforas, a noção de tempo e os valores monetários), estabelecer relações sociais, compreender e obedecer a regras, bem como realizar atividades cotidianas - como, por exemplo, as ações de autocuidado

E, além do exposto, em alguns casos a escola regular não poderá atender as necessidades de uma pessoa com deficiência intelectual. Cite-se que uma criança com deficiência auditiva tem outros métodos de comunicação, a criança com deficiência visual tem o Braile, mas a pessoa com deficiência intelectual mobiliza uma outra natureza de recursos para superar obstáculos expostos. Assim demonstrando que o trabalho com o deficiente intelectual também vai além em uma perspectiva educacional. Por isso, a política da educação inclusiva permite o atendimento e a matrícula de estudo em outras instituições que sejam especializadas.

### **2.4 Transtornos Globais do Desenvolvimento**

Para Nadal (2011), os transtornos globais do desenvolvimento (TGD) são: “distúrbios nas interações sociais recíprocas que costumam manifestar-se nos primeiros cinco anos de vida. Caracterizam-se pelos padrões de comunicação estereotipados e repetitivos, assim como pelo estreitamento nos interesses e nas atividades”.

Segundo Belisário Filho (2010, p. 8):

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD - representam uma categoria na qual estão agrupados transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas. Entretanto, este conceito é recente e só pode ser proposto devido aos avanços

metodológicos dos estudos e à superação dos primeiros modelos explicativos sobre o autismo.

Os primeiros estudos, antes de se chegar ao termo transtornos globais, caracterizam o autismo através dos estudos pioneiros do médico austríaco Leo Kanner, em 1943, nos Estados Unidos, e do Médico vienense Hans Asperger, na Europa. Esses médicos estudaram o autismo de forma independente, sem que conhecessem o trabalho um do outro, e foram fundamentais para que, dentro de suas especificidades, relatassem a respeito do Autismo (Kanner) e da síndrome de Asperger.

Vários são os transtornos globais do desenvolvimento, como nos esclarece Belisário Filho (2010, p. 13):

O Transtorno Global do Desenvolvimento não diz respeito apenas ao autismo. Sob essa classificação se descrevem diferentes transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas qualitativamente. São eles: Autismo; Síndrome de Rett; Transtorno ou Síndrome de Asperger; Transtorno Desintegrativo da Infância; Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação.

De acordo com a Resolução nº 4/2009, em seu Artigo 4º, determina que os alunos com transtornos globais do desenvolvimento a serem atendidos na sala de recursos multifuncionais incluem: alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

#### **2.4.1 Síndromes: conceitos e síndromes**

As síndromes são diferentes das deficiências e devem ser estudadas e compreendidas, para que o professor possa receber e acolher da melhor maneira possível os alunos que já apresentam uma necessidade especial. Mas é importante também que o mesmo saiba diagnosticar o que é uma deficiência e diferencia-la se for o caso de uma síndrome.

Martin (2009, p. 1) nos traz essa diferenciação:

[...] Deficiência é um desenvolvimento insuficiente, em termos globais ou específicos, ou um déficit intelectual, físico, visual, auditivo ou múltiplo (quando atinge duas ou mais dessas áreas). Síndrome é o nome que se dá a uma série de sinais e sintomas que, juntos, evidenciam uma condição particular.

Partindo desse pressuposto podemos destacar que a síndrome consiste em um conjunto de sintomas que caracterizam uma doença ou o conjunto de fenômenos característicos de uma

determinada situação. Devemos ter em mente algumas das principais síndromes detectadas e sua necessidade de um atendimento educacional especializado.

#### a) Síndrome de Down (SD)

Embora não citada pela resolução entre as síndromes atendidas na SRM, abordaremos brevemente a Síndrome de Down pela relevância da mesma e para favorecer a caracterização das síndromes.

De acordo com a Fundação Síndrome de Down (2013), em consulta realizada em seu sítio eletrônico na internet, a SD trata-se de:

[...]alteração genética produzida pela presença de um cromossomo a mais, o par 21, por isso também conhecida como *trissomia 21*. A SD foi descrita em 1866 por John Langdon Down. Esta alteração genética afeta o desenvolvimento do indivíduo, determinando algumas características físicas e cognitivas. A maioria das pessoas com SD apresenta a denominada *trissomia 21 simples*, isto significa que um cromossomo extra está presente em todas as células do organismo, devido a um erro na separação dos cromossomos 21 em uma das células dos pais. Este fenômeno é conhecido como disfunção cromossômica.

A mais conhecida das síndromes é caracterizada pela presença de um terceiro cromossomo de número 21. Quem tem síndrome de Down possui dificuldades de adaptação social, atraso no desenvolvimento mental e motor, com déficit cognitivo, entre outros.

Dalla Déa, Baldin e Dalla Déa (2009, p. 24) alertam que a SD não depende de classe, raça ou cor, e que não se pode saber o nível da doença prematuramente e nem o quanto prejudicial que a mesma acarretará. Mas, com o aumento das informações a respeito da doença tem-se ampliado as oportunidades e condições de inclusão da SD:

Sendo assim, podemos ter pessoas com síndrome de Down bastante diferentes entre si, tanto nas características físicas quanto na presença de patologias. Além dessas diferenças, cada indivíduo apresentará características provenientes de sua família, tomando-o mais diferente ainda. Da mesma forma, a intensidade da deficiência mental, o atraso no desenvolvimento motor e a capacidade de adaptação na sociedade são bem particulares de cada indivíduo. O desenvolvimento neurológico, psicológico e físico da pessoa com síndrome de Down sofre influência de suas características genéticas, mas será, em parte, determinado pelas oportunidades que lhes serão oferecidas no decorrer da vida. A ciência nos mostra que a síndrome de Down causa limitações no desenvolvimento físico e intelectual. No entanto, a intensidade dessas limitações, até hoje, não foi definida. Sendo assim, não podemos traçar limites máximos às pessoas com síndrome de Down, o que é muito positivo, pois, na dúvida, devem-se oferecer oportunidades e, só assim, descobrir suas potencialidades. Com as estimulações precocemente iniciadas e com o aumento das oportunidades oferecidas para a pessoa com síndrome de Down, suas condições têm sido ampliadas e mais bem exploradas.

A SD não impede que a pessoa tenha um desenvolvimento escolar exitoso, bastando que alguns cuidados sejam tomados como repetição de informações já que o mesmo demora um pouco mais a “guardar” determinados dados, uso de recursos visuais, já que a mesma se adapta melhor a esse tipo de informação, entre outros.

#### b) Síndrome de Rett (SR)

De acordo com a Organização Rettsyndrome (2018, p. 1), em consulta realizada ao seu sítio eletrônico, a Síndrome de Rett diz respeito a:

[...]um distúrbio neurológico pós-natal único que é reconhecido pela primeira vez na infância e visto quase sempre em meninas, mas raramente pode ser visto em meninos. A síndrome de Rett tem sido, na maioria das vezes, diagnosticada erroneamente como autismo, paralisia cerebral ou atraso do desenvolvimento não específico. A síndrome de Rett é causada por mutações no cromossomo X em um gene chamado MECP2. Existem mais de 200 mutações diferentes encontradas no gene MECP2. A maioria dessas mutações é encontrada em oito "pontos quentes" diferentes.

Ressalte-se que uma das características mais comuns em crianças com SR são as convulsões, o que demanda uma adaptação e cuidado especial da escola para atender quem tem essa síndrome ao ambiente escolar, bem como a participação da tecnologia assistiva se faz necessária na mediação do seu processo de aprendizagem. Segundo Oliveira, Coelho e Fernandes (2014, p. 7):

A intervenção pedagógica precisa ultrapassar as estratégias para possibilitar oportunidades diversas às alunas com Síndrome de Rett, levando-as a aprendizagem significativa. Para tanto, são necessários recursos da Tecnologia Assistiva que contribuem no processo de ensino aprendi mesmas. A Comunicação Alternativa se faz imprescindível, pois as meninas com Síndrome de Rett não apresentam oralidade para expressarem suas ideias ou vontades. Também se faz necessária adaptação de acesso aos materiais escolares e aos de vida diária, pois a Síndrome de Rett atinge a capacidade motora das mesmas.

Nesse momento percebe-se a importância da inclusão e da tecnologia assistiva para que essas crianças possam ter meios de acesso, de fato, a uma educação de qualidade e à participação no seio da sociedade, evitando uma exclusão desnecessária, baseada em preconceitos a respeito da doença.

#### c) Síndrome ou Transtorno de Asperger (AS)

Como já citado, o autismo foi pioneiramente estudado por Kanner e, posteriormente, abordado também por Asperger. Porém, a condição para a qual este último pesquisador utilizou como termo autismo não caracteriza de fato o autismo clássico. Podemos citar o AS como sendo uma outra forma de transtorno global do desenvolvimento.

Segundo Belisário Filho (2010, p. 16):

De acordo com o DSM-IV, as características essenciais do Transtorno de Asperger consistem em prejuízo persistente na interação social e no desenvolvimento de padrões repetitivos de comportamento, interesses e atividades. A perturbação pode causar prejuízo clinicamente significativo nas áreas social, ocupacional ou em outras áreas importantes do funcionamento.

Diferentemente do que ocorre no Autismo, não existem atrasos significativos na linguagem. Também não existem atrasos significativos no desenvolvimento cognitivo ou nas habilidades de auto-ajuda, comportamento adaptativo (outro que não a interação social) e curiosidade acerca do ambiente na infância.

Percebe-se que o autor traz as informações do DSM-IV para fazer essa distinção ao citar que o AS apresenta prejuízos funcionais em escala menor que as do autismo clássico e informa que durante a infância a doença não afeta curiosidade, habilidades de autoajuda ou atraso do desenvolvimento cognitivo como o autismo.

#### **2.4.2 Transtornos: conceito e transtornos**

Transtorno deve ser entendido como algo que altera o estado normal de saúde e desenvolvimento de um sujeito, mas que nem sempre está associado a uma doença. No caso dos transtornos de aprendizagem, podem ser afetadas habilidades na escrita, matemática e leitura, entre outros. Porém não são só os transtornos de aprendizagem que afetam as crianças em idade escolar, podendo aparecer diversos deles, como citaremos a seguir.

##### **a) Autismo**

O Autismo ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) afeta o sistema nervoso do sujeito e não tem cura, sendo uma doença comum no Brasil visto que surgem mais de 150 mil casos por ano. A gravidade e os sintomas do transtorno podem variar. Entre os sintomas podemos destacar: dificuldade de comunicação, dificuldade para estabelecer interações sociais, interesses obsessivos e comportamentos repetitivos.

Segundo Belisário Filho (2010, p. 15):

O autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuadamente prejudicado na interação social e comunicação, além de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. As manifestações desse transtorno variam imensamente a depender do nível de desenvolvimento e idade.

Os prejuízos na interação social são amplos, podendo haver também prejuízos nos comportamentos não verbais (contato visual direto, expressão facial, gestos corporais) que regulam a interação social. As crianças com autismo podem ignorar outras crianças e não compreender as necessidades delas.

Logo percebe-se que é de suma importância que o autista tenha um acompanhamento desde cedo para que possa ser diagnosticado e consiga atendimento especializado para enfrentar esses problemas de pouca interação social e que desempenha funções significativas durante sua vida.

Nem sempre o professor em sala de aula nos anos iniciais saberá de início que a criança é autista, porém terá indícios dessas condições por diferentes sintomas. Sobre o diagnóstico desse transtorno, Mello afirma (2007, p. 22):

[...] que o diagnóstico de autismo seja feito por um profissional com formação em medicina e experiência clínica de vários anos diagnosticando essa síndrome.

O diagnóstico de autismo é feito basicamente através da avaliação do quadro clínico. Não existem testes laboratoriais específicos para a detecção do autismo. Por isso, diz-se que o autismo não apresenta um marcador biológico.

Normalmente, o médico solicita exames para investigar condições (possíveis doenças) que têm causas identificáveis e podem apresentar um quadro de autismo infantil, como a síndrome do X-frágil, fenilcetonúria

ou esclerose tuberosa. É importante notar, contudo, que nenhuma das condições apresenta os sintomas de autismo infantil em todas as suas ocorrências.

Portanto, embora às vezes surjam indícios bastante fortes de autismo por volta dos dezoito meses, raramente o diagnóstico é conclusivo antes dos vinte e quatro meses, e a idade média mais freqüente é superior aos trinta meses.

Para melhor instrumentalizar e uniformizar o diagnóstico, foram criadas escalas, critérios e questionários.

O diagnóstico precoce é importante para poder iniciar a intervenção educacional especializada o mais rapidamente possível

Cabe ao professor ao detectar esses sintomas na criança informar à coordenação da escola e aos pais para que, juntos, possam tomar medidas adequadas o mais rápido possível, ajudando assim no processo de desenvolvimento da criança ao longo da sua vida, como informado acima, para que a mesma possa ter o acompanhamento especializado o mais rápido possível.

#### b) Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI)

Também conhecido como psicose infantil, tal transtorno foi descrito pela primeira vez por Heller, em 1908. Segundo Vanoli e Bernardino (2008, p. 255), citando Ajuriaguerra e Marcelli:

A psicose infantil é um transtorno de personalidade dependente do transtorno da organização do eu e da relação da criança com o meio ambiente. Em seu Manual de Psiquiatria Infantil são listadas características do psicótico infantil tais como: (1) dificuldade para se afastar da mãe; (2) dificuldade de compreensão do que vê, de gestos e linguagem; (3) alterações significativas na forma ou conteúdo do discurso, repetindo imediatamente palavras e/ou frases ouvidas (fala ecológica), ou emprego estereotipado e idiossincrático de formas verbais, sendo comum a inversão pronominal (a criança refere-se a ela mesma utilizando-se da terceira pessoa do singular ou do seu nome próprio); (4) alterações marcantes quanto a altura, ritmo e modulação da fala nas habilidades especiais, e conduta social embaraçosa

Portanto, trata-se de uma doença que afeta a criança em suas relações sociais, familiares e educacionais. A criança pode, inclusive, ser compreendida como uma criança problema, caso não seja diagnosticada de forma correta e tratada. Sobre o diagnóstico, Vanoli e Bernardino (2008, p. 255) descrevem que:

Para o diagnóstico de doenças e problemas relacionados à saúde mental infantil, os psiquiatras utilizam manuais que codificam as ditas anomalias em eixos classificatórios. O grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação, bem como por um repertório de interesses a atividades restrito, estereotipado e repetitivo, são classificados como Transtornos globais do desenvolvimento, ou Transtornos invasivos do desenvolvimento, conforme a tradução adotada.

Pela citação exposta percebemos, mais uma vez, que os psiquiatras usam da terminologia dos transtornos globais do desenvolvimento para emitir tais diagnósticos. E é necessário que o professor esteja atento para que possa constatar algumas das mudanças na criança e ela possa o mais rápido possível ser encaminhada a um profissional para ser atendida de forma especializada.

#### c) Transtornos Globais do Desenvolvimento sem Outra Especificação

Nesse grupo, podemos incluir um transtorno também conhecido como autismo atípico que, segundo Belisário Filho (2010, p. 17):

[...] é uma categoria diagnóstica de exclusão. Alguém pode ser assim diagnosticado se preencher critérios no domínio social e apenas mais um dos dois outros domínios. Podem se considerar também pessoas que possuam menos do que seis sintomas no

total requerido para o diagnóstico do autismo ou idade de início maior do que 36 meses.

Assim percebe-se que o autismo atípico é diagnosticado considerado por exclusão, tendo em vista que difere pouco de outros TGD como o autismo clássico.

## **2.5 Altas Habilidades/Superdotação**

Trata-se de um transtorno diferente no qual a criança, por ter alta capacidade de intelecto e respostas rápidas a determinadas situações, é confundida como tendo os sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Uma criança com altas habilidades/superdotação terá um quociente de inteligência com valores acima de 130, onde uma pessoa normal varia entre 100 e 110.

De acordo com o MEC, por meio da Cartilha Saberes e Práticas da Inclusão (BRASIL, 2006, p. 6), as pessoas com altas habilidades/superdotação:

apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora.

O diagnóstico deve ser realizado por especialistas e quanto mais cedo detectado, melhor. A legislação nacional procura amparar o superdotado com cadastro dessas pessoas e o incentivo a escolas e profissionais capacitados para o atendimento dos mesmos, como acontece por meio do AEE. Interessante notar que a pessoa com essa condição não terá necessariamente desempenho exitoso em todas as matérias trabalhadas na escola, pois poderá ser muito boa em áreas como música e matemática, e não tão boa em outra disciplina, por exemplo.

Tendo abordado de maneira detalhada o que são o AEE e a sala de recursos multifuncionais, partiremos agora o percurso metodológico pesquisa em si que foi realizada no município de Picos – PI.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Após a construção do histórico da inclusão escolar até o AEE, nesta seção apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, considerando a importância das escolhas realizadas durante o processo de investigação.

O presente capítulo está dividido em cinco tópicos por meio dos quais abordamos o percurso da pesquisa, sendo eles: o tipo e a abordagem do estudo, o contexto no qual o estudo foi realizado, as professoras que constituem o público participante da pesquisa, além da técnica e do instrumento utilizados na produção dos dados, bem como os procedimentos metodológicos adotados.

#### 3.1 Caracterização do estudo

Assim a delimitação do tema já nos leva a uma forma de observação em relação ao processo metodológico, embasando como foi a pesquisa, valendo-se de quais instrumentos, entre outros aspectos. Para a caracterização do estudo devemos levar em conta os tipos de pesquisa que podem ser realizadas no âmbito de produção do conhecimento científico. A pesquisa pode ser classificada de acordo com diferentes critérios, havendo a possibilidade de ser bibliográfica, documental, de campo, laboratorial, etnográfica, entre outros. Conforme Gil (2008, p. 50),

O elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados. Assim, podem ser definidos dois grandes grupos de delineamentos: aqueles que se valem das chamadas fontes de "papel" e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. No primeiro grupo estão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. No segundo estão a pesquisa experimental, a pesquisa *ex-post-facto*, o levantamento, o estudo de campo e o estudo de caso.

Diante disso, a decisão tomada sobre a fonte de dados que servirão de base para a pesquisa acaba também determinado o tipo de investigação que se pretende realizar. Em virtude disso, nosso estudo consiste em uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa e descritiva, pois os dados foram produzidos por meio do contato direto com os sujeitos que realizam a prática inclusiva nas escolas de Picos. Isto é, além da consulta a obras bibliográficas sobre o tema em estudo, também tivemos a oportunidade de dialogar com as pessoas que vivem o fenômeno abordado.

Conforme nos informa Gonsalves (2001, p.67), uma pesquisa de campo seria denominada como:

[...]o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. A pesquisa de campo é aquela que exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre – ou ocorreu- e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.

As palavras da autora acima estão em consonância com a pesquisa que desenvolvemos uma vez que necessitamos ir até às escolas da rede municipal de ensino da cidade de Picos, onde funcionam as SRM, para constatar o quem tem nessas salas, quem são os profissionais que nelas atuam, o público atendido, entre outros critérios necessários à pesquisa.

A pesquisa é descritiva “[...] porque escreve as características de um objeto de estudo” (GONSALVES, 2001, p.65), nos fornecendo dados relevantes a respeito do mesmo. Não se trata apenas de descrever tal aspecto do objeto de estudo, mas considerar o que a pesquisa pede e necessita em seus objetivos, de maneira objetiva e condizente com a problemática exposta.

Quanto à abordagem a pesquisa pode ser quantitativa, qualitativa ou mista. Nessa pesquisa, resta claro que a mesma é de cunho qualitativa visto que, segundo Richardson (1999, p.80):

[...] as investigações que se voltam para uma análise qualitativa tem como objeto situações complexas ou estritamente particulares. Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo, e possibilitar em maior nível de profundidade o entendimento das particularidades dos comportamentos dos indivíduos.

Dessa forma percebemos que a pesquisa qualitativa está voltada para estudos de caso, pesquisas com interações sociais e a busca por compreensões mais aprofundadas das particularidades que determinam alguma prática ou comportamento, como é caso da pesquisa exposta. Entendemos que tal nível de aprofundamento, considerando a realidade contextual de cada sujeito, não seria contemplado numa pesquisa quantitativa.

Para a coleta de dados junto aos participantes, utilizamos a aplicação de questionários para gerar dados e obter informações que nos ajudaram a conhecer sua prática, além de observações do espaço como forma de analisar a realidade do AEE nas SRM no contexto da cidade de Picos-PI.

### **3.2 Contexto do estudo**

Visitamos a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Picos-PI onde a pesquisa foi realizada. Os dados coletados no setor de Educação Especial indicam que existem oito (8) escolas no município que dispõem de salas de recursos multifuncionais, sendo sete (7) da rede municipal de ensino e uma (1) da rede estadual. Entre as escolas da rede municipal, três (3) estão localizadas na zona urbana e quatro (4) na zona rural.

A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede municipal, sendo que as duas escolas estão localizadas na zona urbana e ofertam o AEE em salas de recursos multifuncionais. Vale a pena destacar que antes de chegarmos às escolas nas quais realizamos nosso estudo, visitamos outras duas instituições que constam nessa lista disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação, mas nessas escolas as SRM não estavam funcionando. Conforme informações disponibilizadas por profissionais dessas instituições, o não funcionamento se deve à ausência de profissionais capacitados para atuarem nessa modalidade.

Atribuiremos nomes fictícios às escolas participantes da pesquisa, visando a preservação das suas identidades. A primeira escola denominamos de **Escola Multifuncional A**, devido a temática da pesquisa estar em torno da inclusão escolar e de como isso se efetiva por meio das SRM. Esta escola fica localizada no centro da cidade de Picos-PI e atende cerca de 231 alunos, em turmas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. No AEE conta com 32 alunos matriculados, conforme dados repassados pela Secretaria, através do Censo Escolar 2018 do MEC. No entanto, a SRM é frequentada atualmente por 30 alunos, sendo 26 da própria escola e 4 de outras escolas municipais. Todos eles têm alguma deficiência, transtorno ou altas habilidades/superdotação.

A segunda escola que denominamos de **Escola Multifuncional B** fica localizada no bairro São José e atende um total de 217 alunos, em turmas da Educação Infantil dos anos finais do Ensino Fundamental, contando com 16 alunos matriculados na SRM. Atualmente 15 alunos frequentam esse espaço, sendo apenas 2 oriundos de outras escolas do município. Todos eles apresentam algum tipo de deficiência, transtorno ou altas habilidades/superdotação.

### **3.3 Público participante da pesquisa**

Os sujeitos participantes da pesquisa foram duas professoras que trabalham nas SRM das respectivas escolas já citadas. Utilizamos novamente nomes fictícios para a preservação da identidade das professoras que colaboraram de forma ímpar para a pesquisa. Denominamos as mesmas de: **Professora Inclusão**, que atua na sala de recursos multifuncionais da Escola Multifuncional A; e **Professora Dedicção**, esta atuante na Escola Multifuncional B. Estes

nomes foram escolhidos mais uma vez para evidenciar a temática exposta e revelar duas atribuições intrínsecas as SRM, a inclusão e a dedicação com que tais profissionais desempenham seus papéis.

Para que fique mais didaticamente organizado no Quadro 1 apresentamos as características dessas professoras.

**Quadro 1- Participantes da pesquisa**

<b>Participante</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação Inicial</b>	<b>Pós-Graduação</b>	<b>Tempo de experiência</b>	<b>Atuação na escola</b>	<b>Atuação no AEE</b>
<b>Inclusão</b>	47 anos	Pedagogia - UFPI (2004)	Atendimento Educacional Especialização / Educação Especial – UFC (2010)	21 anos	11 anos	8 anos
<b>Dedicação</b>	48 anos	Letras - UFPI (2004)	Atendimento Educacional Especialização / Educação Especial – UFC (2010)	21 anos	12 anos	6 anos

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora

Como podemos verificar, as duas professoras estão dentro da mesma faixa etária, entre 47 e 48 anos de idade, sendo também experientes na área da educação, com 21 anos de atuação no seu histórico profissional. No entanto, as mesmas passaram atuar no AEE há menos de uma década, isso em virtude também da relativa atualidade de implementação das SRM nas escolas públicas. Vale a pena destacar também que ambas as participantes possuem formação pós-graduada na área específica, tendo inclusive vivenciado o mesmo processo formativo que se trata de uma especialização ofertada pela Universidade Federal do Ceará. Tendo apresentado as participantes da pesquisa e prosseguimos pelo percurso metodológico.

### **3.4 Técnicas e instrumento de coleta de dados**

Na produção junto às participantes utilizamos o questionário e a observação simples. O questionário, segundo Richardson (1999, p. 189):

Geralmente, os questionários cumprem duas funções: descrever as características e medir determinantes variáveis de um grupo social.

A informação obtida por meio de questionário permite observar as características de um indivíduo ou grupo. Por exemplo: sexo, idade, estado civil, nível de escolaridade, preferência política e etc.

Assim, o questionário foi utilizado de início para caracterizar o perfil das professoras, como a sua formação, idade, tempo de atuação, entre outros. Em seguida, o questionário continha questões que abordam aspectos relacionados à sua atuação na SRM, aos recursos disponibilizados na mesma, a condição dos alunos atendidos e em qual eixo se encaixa cada um deles, etc.

O questionário foi elaborado com o predomínio de perguntas abertas para serem respondidas subjetivamente pelas professoras. Mas incluía também algumas perguntas fechadas por contemplar quesitos objetivos no intuito de obter informações relevantes e satisfatórias a pesquisa.

Além do questionário utilizou-se a observação simples que consiste, segundo as palavras de Gil (2008, p. 101), em um tipo de observação

[...] em que o pesquisador, permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem. Neste procedimento, o pesquisador é muito mais um espectador que um ator [...]. Embora a observação simples possa ser caracterizada como espontânea, informal, não planejada, coloca-se num plano científico, pois vai além da simples constatação dos fatos. Em qualquer circunstância, exige um mínimo de controle na obtenção dos dados. Além disso, a coleta de dados por observação é seguida de um processo de análise e interpretação, o que lhe confere a sistematização e o controle requeridos dos procedimentos científicos

Portanto, a observação simples serviu como método científico para o nosso trabalho. Embora tenha o nome de simples é de vital importância para que o pesquisador possa ter uma visão *in loco* do objeto do seu estudo e problemática, bem como integra o pesquisador ao seu projeto de forma a inseri-lo no local ora observado. Como foi destacado foi Gil (2008), esse tipo de observação demanda a necessidade de um mínimo de controle, por isso quando fomos à campo fizemos isso em posse de um roteiro que nos orientou em relação aos aspectos a serem registrados no diário de campo.

A observação nos levou a ver como as professoras utilizavam as salas, se as mesmas realmente tinham recursos didáticos voltados para o AEE, como as crianças se comportam perante as atividades propostas. Tentou-se perceber e reconhecer qual problema levou determinado aluno àquela sala entre outros diversos pontos que ainda serão, em seção oportuna

melhor relatados. Portanto, o instrumento questionário e a técnica da observação contribuíram de maneira substancial para a realização da pesquisa.

### **3.5 Procedimentos metodológicos**

Para que pudéssemos chegar a estabelecer contato com as escolas da pesquisa, primeiramente nos dirigimos até a Secretaria Municipal de Educação de Picos – PI, no dia 31 de outubro de 2018, onde apresentamos o intuito da pesquisa e conseguimos os dados referentes as escolas da rede municipal que dispõem de SRM.

Com esses dados em mãos, juntamente com os encaminhamentos necessários como a carta de apresentação o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, nos dirigimos às escolas que constavam na lista fornecida pela Secretaria. Com as documentações devidamente assinadas que atestam a autorização da escola e o consentimento das professoras, foram iniciadas as visitas nas escolas multifuncionais A e B, para fazer as observações e a aplicação de questionários.

Como sabemos, o AEE acontece na SRM em turno oposto àquele no qual o aluno frequente o ensino regular. Mas a sala funciona em horários equivalentes ao regular, ou seja, das 7:00 horas às 11:00 horas no turno manhã e das 13:00 horas às 17:00 horas no turno tarde. Realizamos a observação no período de dois dias, sendo um dia em cada escola, nos dois turnos. As visitas proporcionaram um contato mais próximo da realidade em relação ao que é ofertado na cidade de Picos nesse contexto.

Iniciando pela manhã na Escola Multifuncional A, houve nosso encaminhamento por parte da direção para a sala que em que ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Cabe aqui elucidar sobre como ocorreu a visita no dia 07/11/2018 e como a mesma se deu. Nessa escola, dialogamos com a professora Inclusão que realiza o atendimento em uma SRM aconchegante, apesar de ser pequena.

O atendimento, segundo essa professora, é organizado conforme alguns fatores, como: a necessidade dos alunos que são matriculados, sendo disponibilizado duas horas para cada grupo de alunos; os dias da semana disponibilizados para o atendimento; tendo em vista o espaço disponível na sala que é limitado. Pela manhã encontravam-se presentes três alunos e no período da tarde cinco alunos, sendo alunos com deficiência auditiva, intelectual e transtornos globais entre outros.

A professora Inclusão usou de diversos materiais, como jogos de memória, figuras, caderno de textura, entre outros. Mas também realizou atividade do ensino regular, deixando

claro que não era um reforço e sim uma forma de ter acesso aos conteúdos em estudo por tal aluno. Verificamos a necessidade de mais recursos capazes de favorecer este processo de desenvolvimento dos mesmos, como recursos tecnológicos.

A mesma mostrou-se organizada e atenciosa, buscando atender diretamente as necessidades e dificuldades de maneira significativa, com atividades diversificadas e dinâmicas. Ao chegar os familiares, a mesma entrega os alunos e faz algumas observações, ou perguntas sobre os mesmos, como também são feitas anotações diárias de como aconteceu o atendimento com cada um e a atividade desenvolvida.

No dia seguinte, 08/09/2018, foi realizada a visita na Escola Multifuncional B. Ao ser recebida diretamente pela diretora, que se dirigiu à sala para a apresentação com a profissional responsável pelo AEE na escola. Esta SRM dispõe de um espaço físico mais amplo em relação a escola A, contando com decorações e alguns outros recursos didáticos como quebra cabeça, alfabeto em Braille, alfabeto madeirado em Libras bolas e outros. Também foi perceptível a falta de outros materiais capazes de atender às necessidades e limitações dos mesmos. A falta de recursos tecnológicos como computadores e outros dificulta algumas atividades pertinentes a falta destes.

A professora Dedicção se mostrou gentil e com muito conhecimento sobre o assunto, estando aberta para perguntas, bastante interativa com os alunos e familiares. Nesse dia, nos períodos da manhã e da tarde a mesma atendeu alunos com deficiência física, transtornos globais do desenvolvimento, sendo estes autistas.

Na seção seguinte, apresentamos a análise e a discussão dados produzidos por meio desse processo.

## **4 A REALIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) EM PICOS: o que os dados revelam**

Neste capítulo abordamos a análise e a interpretação dos dados que foram produzidos por meio de questionário e observação nas SRM. O questionário continha 14 questões, sendo 12 delas abertas e 2 fechadas. As questões e suas respostas foram agrupadas por eixos que indicam a relação de complementaridade entre seus conteúdos, como passaremos a analisar nos tópicos seguintes.

### **4.1 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais**

As questões de 1 a 3 do instrumento aplicado versam sobre a prática das professoras por meio do AEE nas SRM e os recursos utilizados nesses espaços. A seguir são reproduzidas as questões e as repostas das professoras para cada uma delas, no intuito deixar claro os questionamentos e respostas, além do auxílio da teoria que fundamenta a análise.

Uma das questões foi: que motivos orientaram sua escolha pela atuação no âmbito do Atendimento Educacional Especializado? As professoras responderam o seguinte:

**Professora Inclusão:** Foi a disposição e o preparo que já tinha para realizar esse atendimento.

**Professora Dedicção:** Inicialmente, a necessidade de inclusão destas crianças no espaço de aprendizagem, após o contato com os mesmos, a questão emotiva, a sensibilidade e o carinho, fez com que continuasse nesse campo, procurando ajuda-los.

Nessa resposta inicial, percebemos que a professora Inclusão se refere ao preparo que ela já possuía, algo que é salutar visto que a mesma, além da formação acadêmica em Pedagogia, é especialista em Educação Especial, atendendo a uma das prerrogativas do necessárias ao professor para trabalhar com AEE. A professora Dedicção cita a necessidade de inclusão das crianças e toda a sua percepção, não só enquanto professora, mas indo além, partindo para sentimentos que são inerentes a esse ofício. Por isso, a professora menciona aspectos como a sensibilidade e o carinho para continuar atuando na área.

De acordo com Mantoan (2003, p. 44):

Como se considera o professor uma referência para o aluno, e não apenas um mero instrutor, a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do

conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão. Assim sendo, a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino. Assim como qualquer aluno, os professores não aprendem no vazio. Por isso, a proposta de formação parte do “saber fazer” desses profissionais, que já possuem conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação educacional.

Nas palavras acima encontramos proximidade com as primeiras respostas das professoras, tanto com relação à formação continuada, bem como reiterando a necessidade de que o professor sinta-se bem com a educação inclusiva, levando para a sala de aula bem mais que os conhecimentos até então adquiridos. A necessidade de realizar esse questionamento também se deve ao fato de que os motivos geralmente indicam o tipo de energia que o sujeito mobiliza no desenvolvimento de uma atividade, o que é fundamental para o seu sucesso (LEONTIEV, 1978).

A segunda questão aborda a atuação e o papel do professor no AEE nas escolas em que as professoras trabalham. Como respostas a tais questionamentos obtivemos as seguintes respostas:

**Professora Inclusão:** desenvolver nos alunos de forma significativa sua independência e autonomia, através de recursos pedagógicos, tecnológicos e educativos, atendendo suas particularidades.

**Professora Dedicção:** atender as crianças, preferencialmente nos contra turnos, estabelecendo um elo com o professor da sala regular, e procurar de acordo com a necessidade dos alunos, desenvolver atividades que desenvolvam as potencialidades de cada um.

Percebe-se pelas respostas que as professoras buscam enquadrar-se realmente no que o AEE, realizado nas SRM propõe, com um ensino inclusivo mediante um elo, como citado pela professora Dedicção, entre os professores das salas comuns e os da SRM. O mesmo se verifica na resposta da professora Inclusão ao mencionar que o objetivo consiste em desenvolver nos alunos independência e autonomia através dos recursos que uma sala dessas tem a oferecer.

Embasando essa ideia citamos trecho do documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva do MEC:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 16).

Nessa perspectiva, as professoras demonstram a compreensão daquilo que se espera do trabalho realizado por meio do AEE e sua contribuição para a superação de barreiras que possam dificultar o desenvolvimento desses alunos, falando em autonomia e independência bem como na complementação/suplementação das atividades realizadas nas salas de aula comum.

Avançando no questionário, perguntamos como ocorre o AEE na SRM e quais recursos eram disponibilizados, no intuito de caracterizar a estrutura física das salas e verificar se estão de acordo com as especificações em âmbito nacional.

Como respostas obtivemos:

**Professora Inclusão:** ocorre duas ou três vezes, por semana no período de duas horas. No momento temos recursos fornecidos pelo MEC, jogo educativos, brinquedos, livros, revistas e outros.

**Professora Dedicção:** Acontece no contra turno, duas vezes na semana, durante duas horas. Existe uma grande carência de recursos, porém procuramos trabalhar dentro de nossas condições, confeccionando materiais para dinamizar as atividades, como jogo da memória, quebra-cabeça, histórias infantis, filmes, etc. pois disponibilizamos de uma tv, aparelho DVD e paradidáticos etc.

Durante esses períodos de duas horas, as professoras dedicam atenção a grupos de alunos com as mesmas características. Um grupo de alunos com deficiências, depois com alunos tendo transtornos globais do desenvolvimento.

As respostas das professoras, especialmente de Dedicção, evidenciam um problema constatado durante a observação que realizamos na SRM, qual seja a falta de mais recursos, pois são poucos e não contemplam a diversidade das necessidades e as propostas que o MEC enfatiza no manual de orientação para implementação das SRM (BRASIL, 2010), no qual citam-se microcomputadores, teclado com colmeia, impressoras, além de mobiliário como mesas, cadeiras giratórias entre outros.

Objetos esses não verificados nas salas. A SRM da Escola Multifuncional conta com um computador, porém o mesmo está sem utilidade, pois encontra-se com defeito. Verificam-se materiais confeccionados pelas próprias professoras, sem uso de impressoras ou *softwares* que permitiram um maior auxílio às mesmas.

Nesse momento percebemos que a realidade se revela contrastante com o que é posto oficial e teoricamente, pois a estrutura das salas se distancia das orientações que constam nos manuais e citações de documentos oficiais.

## 4.2 Alunos atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais

A partir desse momento analisamos o público atendido nas SRM dessas escolas, considerando as respostas fornecidas às questões de número 4, 5 e 6 do questionário.

Dentro desse eixo, questionamos qual o total de alunos atendidos por cada professora nas SRM, indicando quantos são da própria escola e quais eram de outras instituições. Nesse caso, obtivemos como resposta o seguinte:

**Professora Inclusão:** São 30 (trinta) alunos. 26 (vinte e seis) da própria escola e 4 (quatro) de outras escolas municipais.

**Professora Dedicção:** atualmente temos 15 (quinze) alunos frequentando, onde 2 (dois) destes vem de outra escola.

Com esse questionamento procuramos saber a quantidade de alunos frequentando e quantos eram oriundos de escolas onde não tem as SRM. Podemos verificar, portanto, que de fato ocorre o que está previsto na Resolução nº 4/2009 quando indica que o AEE pode ser realizado em SRM de outras instituições. É exatamente isso que ocorre nos casos desses alunos que são oriundos de outras escolas, mas frequentam a SRM das escolas multifuncionais A e B.

Na questão 5 perguntamos o perfil dos alunos atendidos pelas professoras nas SRM, na qual as mesmas deveriam marcar quais tipos de necessidades educacionais especial são apresentadas pelos alunos atendidos. Elaboramos um quadro com as respostas.

**Quadro 2 – Perfil de alunos atendidos**

Alunos	Professora Inclusão	Professora Dedicção
Com deficiência intelectual	15	06
Com baixa visão	-	01
Cego	-	-
Com deficiência auditiva	02	-
Com surdez	-	-
Com deficiência física	01	05
Com deficiência múltipla	-	-
Com surdocegueira	-	-
Com TGD	08	03
Com altas habilidades/superdotação	-	-
Outros	03	-

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Pelo exposto percebe-se o grau de dificuldade desse trabalho em lidar com tantos alunos que apresentam diferentes demandas com o predomínio de deficiências na dimensão intelectual. Esse quadro se torna complexo quando constatamos a pouca variedade dos materiais e recursos utilizados, para um grande público. Público esse que enquadra-se com aquele a ser, de fato, contemplado pelo AEE, como consta no Artigo 4º da Resolução nº 4/2009:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

O público-alvo enfatizado realmente coaduna-se com o que é esperado no AEE e permite ressaltar a complexidade do trabalho desenvolvido pelas professoras que mesmo com essas adversidades empenham-se no seu trabalho e tentam dar o melhor para educação dos mesmos.

Continuando na caracterização do público atendido, a questão 6 discorre a respeito de quem faz o encaminhamento desses alunos para as SRM. Nessa questão foram colocadas algumas opções que as professoras poderiam marcar uma ou mais delas para indicar quem encaminha os alunos para a sala de recursos:

**Quadro 3 – Encaminhamentos a SRM**

<b>Quem encaminha?</b>	<b>Professora Inclusão</b>	<b>Professora Dedicção</b>
Professora da sala comum	Sim	Sim
Diretor da escola	Sim	Sim
Gestor da educ. especial	Sim	Sim
Coordenador/ orientador Pedagógico da escola	Sim	Sim
Outros	Não	Professor da SRM

Fonte: Questionário produzido pela pesquisadora.

Pelas respostas podemos perceber que o encaminhamento à SRM pode ser realizado pelos diversos profissionais que constituem a equipe de trabalho dessas escolas, condizendo com o que temos na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as

diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, em seu Artigo 6º, o qual determina:

Para a identificação das Necessidades Educacionais Especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com: I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais; II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema; III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

Deixando bem claro também que a participação não é só da escola, pois esse processo precisa contar com apoio familiar e da comunidade, bem como a cooperação dos serviços de saúde, pois o profissional em educação poderá perceber algo no aluno, mas não fazer diagnóstico. Porém, poderá relatar suas vivências em sala e indicar aos diretores ou familiares o que verificou por meio da observação cuidadosa de seu aluno.

#### 4.3 Planejamento das atividades do AEE

Nesse eixo de perguntas, destacamos as questões de número 7 e 13, pois dinamicamente apresentam conteúdos que se complementam. Na questão 7 indagamos de forma direta como as professoras planejam as atividades do AEE e com que frequência o fazem.

Como respostas obtivemos:

**Professora Inclusão:** com conversa informal entre os professores do AEE, pesquisas para buscar formas que possam favorecer o desempenho do aluno.

**Professora Dedicção:** é feito um cronograma de atividades semanalmente, com atividades diversificadas, direcionadas a cada tipo de deficiência.

A resposta da professora Inclusão traz indicativos de que isso ocorre de maneira informal e por meio de pesquisas próprias que a mesma realiza, não nos deixando claro a sua abordagem e nem tão pouco a frequência com que é feito o planejamento das atividades da SRM. Na verdade, o planejamento trata-se de uma etapa de grande importância do trabalho pedagógico para minimizar seu espontaneísmo. Já a professora Dedicção especificou que o planejamento é feito semanalmente, tendo como base um cronograma, e procura direcionar as atividades para acompanhar cada tipo de deficiência que é amparado pela sala.

Sobre planejamento, Poker *et al* (2013, p. 20) afirma:

O Atendimento Educacional Especializado oferecido pela Sala de Recursos Multifuncional tem a incumbência de atender às necessidades educacionais especiais de cada aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades, proporcionando-lhes o acesso aos conteúdos curriculares desenvolvidos nas classes regulares. Nesse sentido, a ação pedagógica do professor na Sala de Recursos Multifuncional deve ser detalhadamente planejada de forma a suprir as necessidades educacionais de cada aluno, criando condições que proporcionam e favorecem a sua aprendizagem, superando as barreiras antes existentes. Na escola denominada inclusiva, o atendimento educacional realizado pelo professor especializado na Sala de Recursos Multifuncional constitui-se em um suporte fundamental para garantir a participação e a aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial na classe comum e, também, nas atividades desenvolvidas pela escola.

Assim fica claro que o planejamento deve ser um dos pontos principais nas SRM, diante da sua importância frente aos desafios do dia a dia, como lidar com as especificidades de cada aluno atendido e articular a conversa pedagógica com o professor da classe comum. Como a professora Dedicção expos, é necessário diversificar as atividades e atender a cada tipo de necessidades que estejam na SRM.

A questão 13 diz respeito à relação de planejamento e de trabalho dos professores da SRM com os professores das salas de aulas comuns. As repostas foram as seguintes:

**Professora Inclusão:** O Planejamento é feito (praticamente), somente com os professores do AEE, as vezes mostramos para alguns professores do aluno de sala regular.

**Professora dedicação:** procuramos trabalhar de forma compartilhada, pois o planejamento é coletivo. Discutimos dificuldades e procuramos buscar soluções.

Pelas narrativas constatamos duas situações. Na primeira resposta, percebe-se um tom de distanciamento entre o planejamento do será realizado no AEE e as demandas da sala de aula comum, coisa que não condiz com a ideia de inclusão. Na segunda resposta, já verificamos uma postura mais condizente com o que deve ser a realidade do AEE.

Poker *et all* (2003, p. 19) esclarece que:

Tal atendimento complementar oferecido pelo professor especializado tem como objetivo oferecer suporte à educação para o alunado que apresenta necessidades educacionais especiais. Além do atendimento direto ao aluno, ainda subsidia a ação pedagógica do professor da classe regular, que será orientado a empregar estratégias e/ou recursos diferenciados para suprir as necessidades educacionais dos alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Assim, o Atendimento Educacional Especializado, na perspectiva da Educação Inclusiva, assume um caráter exclusivamente de suporte e apoio à educação regular, por meio do atendimento à escola, ao professor da classe regular e ao aluno. Tem como objetivo oferecer aos alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncional ensino de conteúdos específicos, estratégias e utilização de recursos pedagógicos e de tecnologia diferenciados, não existentes na classe regular, que são fundamentais para garantir a sua aprendizagem e acesso ao currículo comum.

A citação acima é uma amostra de que o AEE constitui um todo, juntamente com o trabalho das turmas de ensino regular, o que é uma necessidade de inclusão e todos devem estar operacionalmente ligados nesse intuito de evolução. Por isso o planejamento deve ser feito e apoiado por todos que compõem a escola, numa junção vencedora entre SRM e salas de aula comum.

Podemos ainda citar a Resolução nº 4/2009 que, no inciso III do seu Artigo 13, cita o professor da SRM, indicando que o mesmo deverá “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares”. Deixando claro que é necessário para um bom atendimento educacional a interação entre os professores do AEE e das salas comuns.

#### **4.4 Participação da Secretaria Municipal de Educação de Picos – PI**

Este tópico versa sobre a participação da Secretaria Municipal de Educação nas atividades desenvolvidas por essas escolas. As questões 9 e 10 tratam da participação da secretaria. Na questão 9 foi indagado se a secretaria oferece formação continuada para os profissionais que atuam no AEE, as respostas foram as seguintes:

**Professora Inclusão:** Às vezes propõe alguns treinamentos, capacitações que envolvem a educação inclusiva.

**Professora Dedicção:** Às vezes. Ultimamente quase nada, mas em outros momentos, participamos de simpósios, palestras, jornadas pedagógicas, capacitações.

As respostas foram bem próximas, evidenciando que a Secretaria Municipal de Educação às vezes oferece capacitações na área. Conforme a professora Dedicção, ultimamente este órgão não está ofertando formação continuada para os professores da rede municipal. Vamos discutir a respeito de formação continuada, embasado no que diz a legislação e a teoria a respeito.

Ainda segundo a Resolução nº 4/2009, em seu Artigo 12: “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”. As professoras participantes têm essa formação inicial e continuada, porém os governos Federal, Estadual, Municipal devem viabilizar a continuidade da formação de seus professores, principalmente no tocante ao AEE.

Ao abordar a formação continuada, Mantoan (2003, p.43) afirma:

No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. Como já nos referimos anteriormente, a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um *design* diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional.

Assim, a formação continuada vai além de ser simplesmente mais um diploma, e sim uma formação voltada ao novo e às mudanças que se efetivam nas escolas. O professor de escola inclusiva não é, ao nosso ver, só mais um nesse processo, mas sim aquele que pode alavancar e incentivar de forma correta o ensino através das SRM, por exemplo, possibilitando uma verdadeira participação inclusiva aos seus alunos.

Na pergunta 10 foi lançado o seguinte questionamento: a Secretaria Municipal de Educação oferece algum outro acompanhamento voltado para os alunos atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais? Quais?

**Professora Inclusão:** Sim. Um psicopedagogo quando surgem ocorrências graves na escola com esses alunos.

**Professora Dedicção:** Não. Disponibiliza apenas a SRM e o professor de AEE.

Muito embora a professora Inclusão tenha ressaltado o psicopedagogo, a mesma esclarece que este só aparece em casos de ocorrências graves, o que é pouco para as demandas do AEE. Entendemos que precisaria de um apoio qualificado, prestado de forma intensa, contínua e atuante junto às SRM, para evitar que o professor assuma uma sala e que seja ele a resolver todos os problemas possíveis.

No Artigo 9º da mesma resolução consta o seguinte:

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Por esse ponto chegamos à conclusão, com já citado anteriormente, de que não só o professor é responsável, mas todos aqueles participantes do processo. E entre esses outros com

certeza estão o poder público. Nesse caso específico do município de Picos-PI, entendemos que o apoio da Secretaria de Educação poderia ser ampliado, o que, pela leitura feita através das respostas das professoras, não acontece.

#### 4.5 Participação da equipe gestora das escolas

Nesse ponto abordamos especificamente o conteúdo da questão 11. Ao serem perguntadas como a equipe gestora participa nas escolas pesquisadas, as professoras responderam que:

**Professora Inclusão:** Participam na realização das matrículas.

**Professora Dedicção:** Trabalhamos em conjunto. Todos na escola desenvolveram uma afetividade com as crianças com deficiência, e as mesmas participam das atividades extraclasse, como gincanas, brincadeiras, recreação e etc.

Nesse quesito há uma divergência entre as respostas das professoras, indicando diferentes realidades dentro desse contexto. A resposta da professora Inclusão indica pouco apoio por parte da equipe gestora, visto que se limita apenas à realização das matrículas. A resposta da professora Dedicção indica que sim, pois trabalham em conjunto, mas não especifica como isso ocorre. A mesma apenas menciona que os alunos participam de diversas atividades da escola.

Para Velanga (2009, p. 186), o perfil do gestor inclui:

Assim, o perfil do gestor escolar inclui conhecimentos e habilidades específicos a fim de que sua liderança se exerça de forma a construir a escola cidadã independente do nível de escolaridade que ofereça à comunidade. Desta forma, várias qualidades a serem construídas no trabalho da gestão escolar devem ser vistas e revistas no que se referem às áreas administrativa, financeira, jurídica e pedagógica, e para, além disso, a área de relacionamentos interpessoais e de gestão da sala de aula.

Os gestores fazem parte de uma gestão democrática perante a escola e os mesmos precisam estar atentos e mobilizar a construção de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) voltado aos ditames do AEE. Pela Resolução nº 4/2009, em seu Artigo 10, temos:

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:  
I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;  
II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

- III – cronograma de atendimento aos alunos;
- IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V – professores para o exercício da docência do AEE;
- VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam 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.

Por isso, percebemos a importância de uma gestão voltada para a participação de todos e com organização em torno do AEE, o que não vislumbrou-se nas respostas do questionário, pelas professoras, porque fazer matrículas e participar somente em atividades extraclasse não atinge o ideal da educação inclusiva.

#### 4.6 Participação da Família

Dando continuidade às questões que se referem aos sujeitos que participam desse processo, na pergunta de número 12 foi indagado: qual a participação da família no AEE? As respostas foram as seguintes:

**Professora Inclusão:** A família participa parcialmente, muito ainda não valorizam ou reconhecem a importância desse atendimento para a inclusão de seus filhos na vida escolar.

**Professora Dedicção:** Restrita. Infelizmente muitos atribuem toda a responsabilidade a escola e só aparecem quando são solicitados.

As respostas, mais uma vez, soam em uníssono dando demonstração de que os pais ainda não participam tão ativamente do AEE ou não compreendem seu significado e a importância das SRM, na educação e inclusão dos seus filhos.

Citando Araújo, Lara e Sousa (2009, p. 43):

O que a escola espera da família é uma participação efetiva na vida escolar dos filhos e o apoio às ações da escola, manifestados através de críticas e sugestões para a melhoria do nosso trabalho, da atenção às necessidades do filho que muitas vezes não está na simples ajuda nas atividades, mas no diálogo aberto e nas manifestações afetivas.

A escola, todavia, precisa incluir em sua rotina essa presença da família e colocá-la a par do regimento escolar, do Plano de Desenvolvimento da Escola, do Projeto Político-Pedagógico e do colegiado e incentivar sua participação.

A escola precisa interagir com a família e a mesma compreender que a SRM não é espaço de reforço escolar, não é local para disseminar a exclusão, mas, sim, um local onde o

aluno terá a possibilidade de vencer as barreiras a ele impostas através da complementação/suplementação do seu ensino.

#### **4.7 Limites e possibilidades na perspectiva das professoras**

As questões 8 e 14 trazem perguntas referentes à atuação e aos desafios vivenciados pelas professoras frente ao AEE. Na questão 8 perguntou-se se as mesmas enfrentam alguma dificuldade para realizar o seu trabalho, as quais responderam da seguinte forma:

**Professora Inclusão:** Sim, o acompanhamento dos pais na vida escolar desse aluno, o comparecimento do aluno no atendimento, a falta de recursos tecnológicos, entre outros.

**Professora Dedicção:** Sim. Muitos, situações muitas vezes que fogem do nosso conhecimento. Resistência da família em acompanhá-los, falta de informação muitas vezes até pelos colegas de classe, etc.

Triste situação constatada nas falas das professoras, onde basicamente citam os mesmos problemas enfrentados, mesmo em diferentes escolas, como a falta de informação e recursos, além da articulação entre todos os envolvidos nesse processo.

A questão 14 perguntava o seguinte: em sua opinião quais as contribuições do AEE para a efetivação da inclusão escolar?

Como respostas tivemos:

**Professora Inclusão:** Esse atendimento procura dar suporte e recursos pedagógicos para o aluno, como também para o professor da sala regular a fim de incluir esses alunos com limitações. Bem como orientar os pais a buscar os direitos desses alunos;

**Professora Dedicção:** É fundamental, pois através do AEE é possível trabalhar as questões de socialização, da afetividade e propor um ambiente tranquilo e prazeroso para os mesmos.

As professoras deixam, por fim, a sua opinião em relação ao AEE, e demonstram um pensamento no sentido de expor as contribuições do atendimento na vida escolar de cada um dos alunos atendidos, bem como, na sua função perante todos que fazem o AEE acontecer: pais, professores, gestão escolar, administração pública, etc.

Assim chegamos ao final do questionário, levando em conta o ponto de vista das professoras a respeito do trabalho desempenhado e a importância para a inclusão desses alunos no cotidiano escolar bem como em várias outras etapas da vida dos mesmos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após todo o percurso desenvolvido nessa pesquisa, desde o histórico do AEE até a análise dos dados, o caminho foi longo. Nos apoiamos em referenciais teóricos e buscamos, por meio da pesquisa de campo nas SRM, estar realmente ao final expondo o que desejávamos nas primeiras palavras do trabalho.

Não foi uma construção fácil, porém a cada momento procurou-se entender o significado que a pesquisa em si nos mostraria, se realmente iríamos conseguir perpassar ainda que de forma tímida a ideia das SRM no município de Picos e sua importância para a educação inclusiva, bem como atingir os objetivos da pesquisa sem perder o foco.

Certo é que durante o caminho até esse ponto tentamos demonstrar o que é o AEE? O que são as SRM? Qual seu público-alvo e quem são profissionais envolvidos? Entre outras questões. O trabalho foi árduo, porém gratificante, dando uma sensação de que fomos pelo lado certo e que realmente a pesquisa tem muito a contribuir, e bem mais existe ainda para ser pesquisado, já que esse trabalho é apenas um dos possíveis olhares sobre o tema, e que muitos outros poderão melhorá-lo. O que deve acontecer, pois o assunto e os desafios da realidade exigem.

Exige porque ao longo dos diálogos podemos perceber o quão distante a educação inclusiva ainda está de realmente ter o nome inclusão. Podemos detectar professores que se dedicam de maneira ímpar para que as SRM possam funcionar, mesmo que não tenham o que realmente é determinado nas leis e exigido pelas demandas dos alunos.

Mas isso não tira de modo nenhum a importância dessas salas na vida de cada um daqueles que delas precisam. Esperamos que a cada dia possam surgir pessoas empenhadas em melhorar essa situação e olhar para uma escola inclusiva, como algo inerente ao todo e não fazendo das salas locais de segregação dessas pessoas, porque essa ideia já está superada, e vivemos o tempo do novo, da gestão democrática e participativa da escola, onde todos da sociedade contribuem. Vivemos o momento da inclusão, da mudança de pensamento e bem mais da mudança de postura pra enfrentar os novos desafios.

Podemos ver que embora as professoras tivessem muito empenho lhes falta, em muitos casos, o apoio das famílias, da gestão escolar, dos entes governamentais do município, bem como uma gama de fatores que poderíamos citar. Ainda vimos que as salas ainda são locais inadequados para tal trabalho, carecendo de um ambiente bem mais espaçoso e aconchegante e que os recursos tecnológicos são escassos e os poucos que tem não suprem realmente a demanda.

Dito tudo isso, chegamos ao final, certo de que o trabalho correspondeu ao que foi proposto e só assim podemos ter acesso ao que acontece nas escolas, e principalmente nas SRM. O estudo nos abriu os olhos para o distanciamento entre a teoria e a prática, mas acima de tudo deixa uma chama acesa no intuito de procurar cada vez mais mecanismos que possam auxiliar no AEE e não parar por aqui, porque o caminho é longo, mas certamente no fim será proveitoso.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Eudeiza Jesus de; LARA, Gerry Salvaterra; SOUZA, Maria das Neves Oliveira de. **A importância da participação da família nas ações da escola.** In. COLARES, Maria Lilia Imbiriba, *et all* (Orgs). *Gestão Escolar: Enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas.* Curitiba: Editora CRV, 2009.

AMPUDIA, Ricardo. **O que é deficiência intelectual?** 2011. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/271/o-que-e-deficiencia-intelectual>>. Acesso em: 24 nov. 2018.

BAUTISTA, R. **Necessidades educativas especiais.** Lisboa: Dinalivro. 1997.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira. **A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais,** Brasília: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999:** regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 4 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 4 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011:** dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>, acesso em: 3 de outubro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015:** institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 24 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996:** estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002:** dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: CEDI, 2002.

\_\_\_\_\_. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002:** aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009:** institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009.

DALLA DÉA, Vanessa Helena S.; BALDIN, Alexandre D.; DALLA DÉA, Vicente Paulo B. **Informações gerais sobre a Síndrome de Down.** In. DALLA DÉA, Vanessa Helena S.; DUARTE, Edison (Orgs). Síndrome de Down: informações, caminhos e histórias de amor. São Paulo: Phorte, 2009.

FUNDAÇÃO Oswaldo Cruz - FIOCRUZ. **Deficiência Auditiva.** Disponível em: <<http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infantil/deficiencia-auditiva.htm>>, acesso em: 21 de setembro de 2018.

FUNDAÇÃO Síndrome de Down. **O que é síndrome de down?** Disponível em: <<http://www.fsdwn.org.br/sobre-a-sindrome-de-down/o-que-e-sindrome-de-down/>>. Acesso em 24 nov. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação á pesquisa científica.** 4. ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2005.

JANUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XX. Campinas-SP: Autores associados, 2004.

LEONTIEV, Alexis. O Desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Editora Moraes, 1978.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTIN, Carla Soares. **Os fundamentos das deficiências e síndromes.** 2009. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1384/os-fundamentos-das-deficiencias-e-sindromes>>. Acesso em: 21 set. 2018.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEC/SEESP. **Manual para orientação:** programa de implementação de sala de recursos multifuncionais. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2010.

MEC/SEESP. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão.** 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático.** 6. ed São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

NADAL, Paula. **O que são transtornos globais do desenvolvimento.** 2011. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/51/o-que-sao-os-transtornos-globais-dodesenvolvimento-tgd>>. Acesso em: 4 nov. 2018.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula, *et all.* **Quem são as professoras e quem são os alunos atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais.** In. NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; SCHIRMER, Carolina Rizzotto, (Orgs). salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recursos multifuncionais. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2017.

OLIVEIRA, Aimi Tanikawa de; COELHO, Cristina Lúcia Maia; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. **Síndrome de Rett: múltiplos olhares e diversas possibilidades.** Apresentado no I seminário Internacional de Inclusão Escolar. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 2014.

POKER, Rosimar Bortolini, *et all.* **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

ROSADO, Rosa Maria B. de Queiroz. **Educação especial no Piauí – 1968 a 1998.** Tese (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí- UFPI. Teresina -PI, 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

SARTORETTO, Maria Lúcia; BERSCH, Rita. Assistiva: **Comunicação alternativa.** 2018. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/ca.html>>. acesso em: 08 de novembro de 2018.

VANOLI, Enriqueta Nin; BERNARDINO, Leda Fischer. Psicose infantil: uma reflexão sobre a relevância da intervenção psicanalítica. **Revista Estilos da Clínica,** São Paulo, 2008, Vol. XIII, n° 25, 250-267.

VELANGA, Carmen Tereza. **Gestão do trabalho escolar e a avaliação da aprendizagem numa perspectiva mediadora: o conflito entre o pensar em fazer e o querer fazer.** In. COLARES, Maria Lilia Imbiriba, *et all* (Orgs). Gestão Escolar: Enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas. Curitiba: Editora CRV, 2009.

## APÊNDICE A – Carta de apresentação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI  
 CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS - CSHNB  
 CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA  
 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC

### CARTA DE APRESENTAÇÃO

Ilustríssimo/a Senhor/a Gestor/a \_\_\_\_\_

Da escola \_\_\_\_\_

Estamos encaminhando a esta escola a acadêmica **Francivania da Rocha Barros Macedo** do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) – Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB) para pesquisar sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na cidade de Picos-PI.

Aproveitamos a oportunidade para esclarecer que a atividade em questão ocorre no âmbito da produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da referida acadêmica. Assim, a colaboração voluntária do corpo docente, corpo discente e/ou administrativo desta instituição escolar é imprescindível para a realização desta atividade curricular.

Certos de que esta atividade se constitui em um espaço de troca de experiências entre a Universidade e a escola, favorecendo a percepção e a análise da realidade escolar como princípio formativo dos futuros profissionais da educação, antecipamos nossos agradecimentos.

Picos, 31 de outubro de 2018

---

Lucélia Costa Araújo

Professora orientadora

Docente do Curso de Pedagogia da UFPI

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI  
 CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS - CSHNB  
 CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA  
 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, \_\_\_\_\_, brasileiro(a), professor(a) da Escola \_\_\_\_\_, concordo em participar voluntariamente da pesquisa realizada pela acadêmica Francivania da Rocha Barros Macedo para o Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) – Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), sob orientação da professora Lucélia Costa Araújo, que tem como objetivo: compreender o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas da Educação Básica na cidade de Picos/PI.

Fui suficientemente informado/a a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Entendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Picos, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
 Professor participante da pesquisa

## APÊNDICE C – Questionário



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI  
 CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS - CSHNB  
 CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA  
 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC

### QUESTIONÁRIO

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) F ( ) M Estado civil: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo atua nessa escola: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo atua na docência: \_\_\_\_\_

Há quanto atua no Atendimento Educacional Especializado: \_\_\_\_\_

Graduação: \_\_\_\_\_

Instituição de formação: \_\_\_\_\_

Ano de formação: \_\_\_\_\_

Pós-Graduação: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de formação: \_\_\_\_\_

Formação Complementar (por ex. em Atendimento Educacional Especializado): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de formação: \_\_\_\_\_

1 – Que motivos orientaram sua escolha pela atuação no âmbito do Atendimento Educacional Especializado?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2 - Qual o papel do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola que você trabalha?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3 - Como ocorre o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais? E que recursos são disponibilizados para isso?

---



---



---



---



---



---

4 - Do total de alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais, quantos são da própria escola? E quantos são alunos de outras escolas?

---



---

5 - Qual o perfil dos alunos atendidos por você na sala de recursos multifuncionais? Assinale uma ou mais alternativas:

- ( ) Aluno com deficiência intelectual. Quantos? \_\_\_\_\_
- ( ) Aluno com baixa visão. Quantos? \_\_\_\_\_
- ( ) Aluno cego. Quantos? \_\_\_\_\_
- ( ) Aluno com deficiência auditiva. Quantos? \_\_\_\_\_
- ( ) Aluno com surdez. Quantos? \_\_\_\_\_
- ( ) Aluno com deficiência física. Quantos? \_\_\_\_\_
- ( ) Aluno com deficiência múltipla. Quantos? \_\_\_\_\_
- ( ) Aluno com surdocegueira. Quantos? \_\_\_\_\_
- ( ) Aluno com transtorno global do desenvolvimento. Qual? \_\_\_\_\_ Quantos? \_\_\_\_\_
- ( ) Aluno com altas habilidades/superdotação. Quantos? \_\_\_\_\_
- ( ) Outros/Quais e quantos? \_\_\_\_\_

6 - Quem encaminha o aluno à sala de recursos multifuncionais? Assinale uma ou mais alternativas:

- ( ) Professor da sala comum
- ( ) Diretor da escola
- ( ) Gestor da Educação Especial
- ( ) Coordenador ou Orientador Pedagógico da escola
- ( ) Outros. Especifique: \_\_\_\_\_

7 - Como você planeja as atividades do Atendimento Educacional Especializado? Com que frequência?

---



---



---

---

---

8 – Você enfrenta alguma dificuldade para realizar seu trabalho? Quais?

---

---

---

---

---

9- A Secretaria Municipal de Educação de Picos oferece formação continuada para os profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado?

---

---

---

---

10 - A Secretaria Municipal de Educação oferece algum outro acompanhamento voltado para os alunos atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais? Quais?

---

---

---

---

11 – Como a equipe gestora da escola participa do trabalho realizado por meio do AEE?

---

---

---

---

12 - Qual a participação da família no AEE?

---

---

---

---

13 - Como é sua relação de planejamento e de trabalho com os professores das salas de aula comuns?

---

---

---

---

---

14 - Em sua opinião quais as contribuições do AEE para a efetivação da inclusão escolar?

---

---

---

---

---

Agradecemos sua colaboração que é de suma importância na produção do conhecimento!

## APÊNDICE D – Roteiro de observação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI  
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS - CSHNB  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC

### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- ✓ Aspectos a serem observados:
- ✓ Os profissionais que atuam na escola e participam das atividades do AEE;
- ✓ Recursos disponibilizados e utilizados no AEE;
- ✓ Atividades desenvolvidas no atendimento aos alunos realizado na Sala de Recursos Multifuncionais;
- ✓ Organização pedagógica do Atendimento Educacional Especializado;
- ✓ A relação entre o profissional e os alunos.

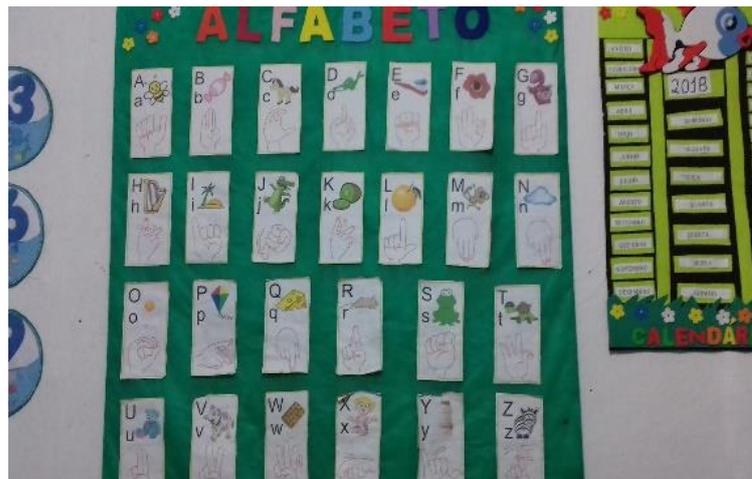
## APÊNDICE E – Fotos

Foto 1 – Alfabeto em Libras



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Foto 2 – Alfabeto em Libras com Figuras



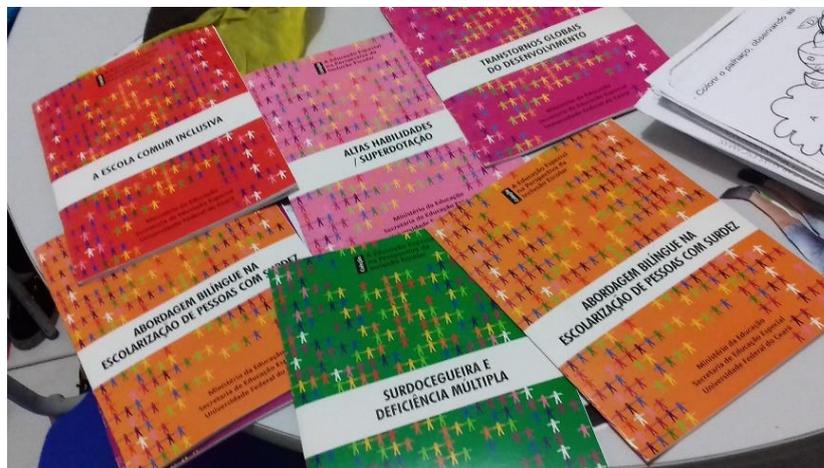
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

**Foto 3 – Caixinha surpresa**



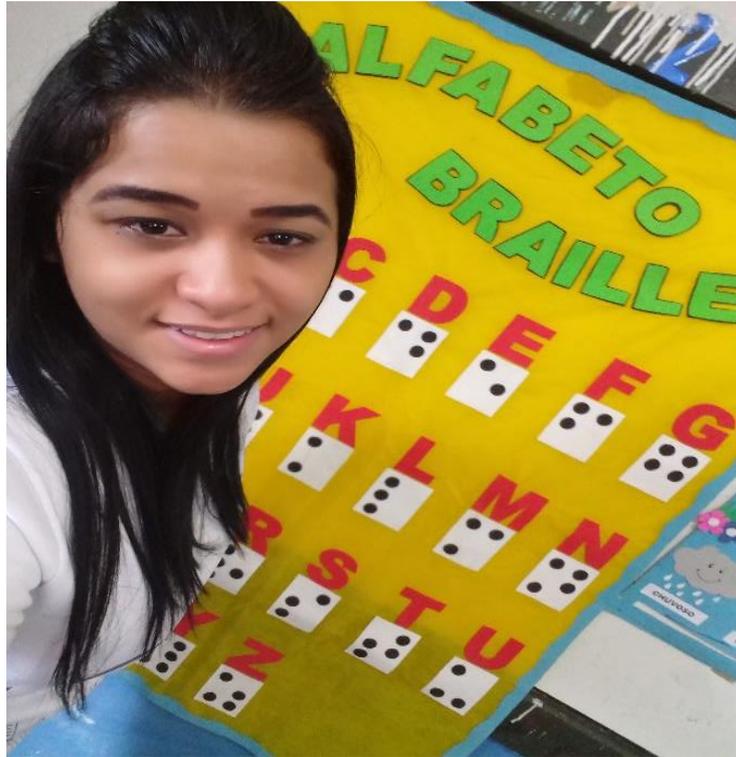
**Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora**

**Foto 4 – Coletânea de livros referentes a AEE**



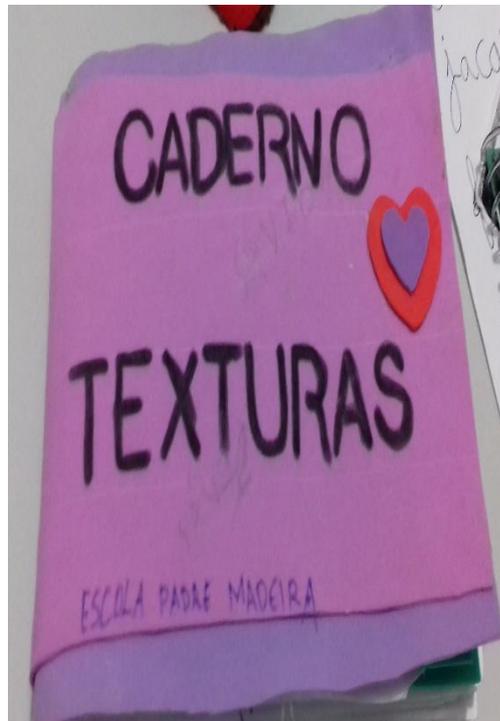
**Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora**

Foto 5 – Alfabeto Braille



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Foto 6 – Caderno de textura



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

**Foto 7 – Jogo com alfabeto**



**Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora**



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL NA BIBLIOTECA  
“JOSÉ ALBANO DE MACEDO”**

**Identificação do Tipo de Documento**

- ( ) Tese  
( ) Dissertação  
(X) Monografia  
( ) Artigo

Eu, **Francivânia da Rocha Barros Macedo**, autorizo com base na Lei Federal nº 9.610 de 19 de Fevereiro de 1998 e na Lei nº 10.973 de 02 de dezembro de 2004, a biblioteca da Universidade Federal do Piauí a divulgar, gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, o texto integral da publicação:

**Atendimento Educacional Especializado (AEE): um estudo sobre a educação inclusiva no contexto de Picos-PI**, de minha autoria, em formato PDF, para fins de leitura e/ou impressão, pela internet a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade.

Picos-PI 01 de março de 2019.

*Francivânia da Rocha Barros Macedo.*  
Assinatura  
*Francivânia da Rocha Barros Macedo.*  
Assinatura