



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**MARA CRISTINA FORTUNA DA SILVA**

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O PROCESSO DE  
ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

**CHAPECÓ  
2015**

MARA CRISTINA FORTUNA DA SILVA

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O PROCESSO DE  
ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Lísia Regina Ferreira Michels.

CHAPECÓ  
2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**

Rua General Osório, 413D

CEP: 89802-210

Caixa Postal 181

Bairro Jardim Itália

Chapecó – SC

Brasil

**MARA CRISTINA FORTUNA DA SILVA**

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O PROCESSO DE  
ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, para obtenção do título de  
Mestre em Educação, defendido em banca examinadora em 30/09/2015.

Orientadora: Profa. Dra. Lísia Regina Ferreira Michels

Aprovado em: 30/09/2015

BANCA EXAMINADORA



---

Profª. Dra. Lísia Regina Ferreira Michels – UFFS



---

Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro – Univille



---

Profª. Dra. Solange Maria Alves – UFFS

Dedico este trabalho a todos os professores e professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que se consagram ao desenvolvimento das funções cognitivas dos alunos com deficiências.

## AGRADECIMENTOS

Primeiro a **Deus**, que me fez acreditar que a busca e a fé nos faz realizar nossos sonhos. Sem Ele eu não chegaria até aqui.

Às minhas filhas **Rafaela Cristina** e **Luísa Cristina**: tesouros confiados a mim nesta vida. Obrigada por compreenderem os motivos de minhas ausências, pois elas foram necessárias para que eu chegasse até aqui.

A meu marido **Luís Cesar** que me acompanhou durante a trajetória da busca e da realização de conclusão dessa etapa acadêmica de minha vida. Obrigada por acreditar em mim, por me acalmar e oferecer seu ombro nos momentos de angústias e inseguranças, me suportar nos momentos difíceis, ser pai e mãe de nossas filhas durante minhas ausências.

À minha **família**, principalmente meus pais: **Maria Zeni** e **Laurentino Mendes**, que intercediam a Deus por minha proteção todos os dias em que saía de viagem para as aulas na UFFS.

À Professora Dra. **Lisia Regina Ferreira Michels**, pela importante orientação durante essa caminhada desde o nosso primeiro dia de aula, pelas indicações e conhecimentos precedidos, pela atenção cuidadosa, pela paciência, apoio e confiança. Com todo o meu respeito e carinho por toda a vida.

À Professora Dra. **Solange Maria Alves**, pelo grande aprendizado que recebi nessa caminhada e principalmente pelo rigor com o comprometimento da pesquisa acadêmica e pelas contribuições a este estudo.

À Professora Dra. **Aliciene Fusca Machado Cordeiro** – Univille, por participar da banca de qualificação e defesa e pela riqueza de contribuições acadêmicas compartilhadas para esse estudo.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul** – Campus Chapecó, pela oportunidade de realização de um grande sonho e por todos os nela envolvidos.

A **todas as professoras dos Atendimentos Educacionais Especializados** da rede estadual do município de Chapecó que participaram da pesquisa, contribuindo para que esse estudo fosse realizado.

À **Gerência Regional de Educação de Chapecó**, por colaborar e autorizar minha presença nos encontros mensais com as professoras do AEE e nas escolas estaduais de Chapecó.

À **Marta Von Dentz**, pessoa mais que especial que Deus me reservou para uma amizade incondicional. Obrigada pela confiança, pelo aconchego em seu lar, pelas contribuições acadêmicas e principalmente por sua amizade.

A todos os **colegas da primeira turma de mestrado da UFFS**. Vocês jamais serão esquecidos.

Às **pessoas que me inspiraram** escrever cientificamente durante toda essa caminhada.

Enfim, a todos que diretamente ou indiretamente participaram desse estudo e me enviaram boas vibrações para que tudo desse certo.

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes”.

(Marthin Luther King)

## RESUMO

Esta investigação tem como objetivo compreender o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no processo de escolarização de alunos com deficiência nas escolas regulares, na perspectiva dos professores deste atendimento. Esta investigação está amparada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e fundamentada na abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, através dos estudos de Vigotski (2010). A pesquisa foi realizada com 31 professoras do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) das escolas estaduais do Município de Chapecó/SC, por meio de aplicação de questionários estruturados com questões abertas, fechadas e mistas, além de cinco entrevistas orais, com cinco professoras do AEE de cinco escolas sorteadas da rede estadual de ensino. Os dados coletados foram analisados através de análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (1994, 2009, 2011). Os resultados apontam que a maioria das professoras são licenciada em Pedagogia e admitida por contratos temporários, sendo este tipo de admissão, um dos fatores que as impedem de prosseguirem com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos que frequentam o AEE, além deste tipo de contratação, indicar sinais de secundarização, pois há prioridades para concursos para professores da rede regular de ensino. Os dados também demonstram que a maioria das professoras não reconhecem o papel do AEE como um meio de desenvolver as funções psicológicas superiores dos alunos com deficiência, apesar de indicarem a realização de atividades com esta proposta. No entanto, consideram que neste atendimento se focam nas potencialidades e não na deficiência do aluno. Outro fator de destaque apontado pelas professoras são as dificuldades encontradas para que se efetivem o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência, entre eles: falta de apoio da equipe escolar e dos professores, a resistência dos professores em receber assessoria da professora do AEE, o número elevado de atendimento a alunos diagnosticados com Transtornos do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e atendidos no AEE. As constatações encontradas nesta investigação sinalizam que o papel do AEE vai além da complementação à aprendizagem escolar dos alunos com deficiência, mas colabora no sentido global deste aluno. Todavia, ainda nos indica uma grande necessidade de maiores esclarecimentos e conhecimentos em relação ao trabalho realizado no AEE, como contribuinte no processo de escolarização dos alunos com deficiência.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado; Alunos com Deficiência; Processos de escolarização.



## ABSTRACT

This research aims to understand the role of the Educational Service Specialist (ESA) in the educational process of students with disabilities in regular schools, from the perspective of teachers in this service. This research supported this in the National Policy for Special Education in the Perspective of Inclusive Education (2008) and based on the approach of Historical-Cultural Psychology, through Vygotsky's studies (2010). The survey was conducted with 31 teachers from Educational Service Specialized Service (SAEDE) of state schools in the city of Chapecó / SC, through application of structured questionnaires with open questions, closed and mixed, and five oral interviews with five teachers the AEE five selected schools from state schools. The collected data were analyzed using content analysis with a view to Bardin (1994, 2009, 2011). The results show that most teachers are licensed in Pedagogy and admitted by temporary contracts, and this type of admission, one of the factors that prevent them from pursuing the development of learning of students in the ESA, in addition to this type of contract, indicate signs sidelined as there are priorities for competitions for teachers of regular schools. The data also show that the majority of teachers do not recognize the role of ESA as a means of developing the higher psychological functions of students with disabilities, while indicating the completion of activities with this proposal. However, consider that this service focus on capabilities and not on the student's disability. Another factor highlighted appointed by the teachers are the difficulties encountered so to take effect the development of student learning disabled, including: lack of support from school staff and teachers, teachers' resistance in receiving advice of ESA's teacher, the high number of services to students diagnosed with Deficit Hyperactivity Attention Disorders (ADHD) and treated at ESA. The findings found in this research indicate that the role of the EEA goes beyond complement to school learning of students with disabilities, but collaborate at a global sense of this student. However, it still indicates a great need for further information and knowledge regarding the work done at ESA, as a taxpayer in the process of education of students with disabilities.

**Keywords:** Educational Service Specialist; Students with disabilities; Educational process.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária das professoras do AEE da rede estadual de educação de Chapecó/SC .....	77
Gráfico 2 – Graduação dos professores do AEE.....	78
Gráfico 3 – Ano de formação.....	80
Gráfico 4 – Pós-Graduação dos professores do AEE .....	81
Gráfico 5 – Tempo de serviço na educação básica.....	82
Gráfico 6 – Tempo de serviço no AEE .....	83
Gráfico 7 – Formação específica em AEE .....	85
Gráfico 8 – Tipos de deficiência ou transtornos atendidos no AEE .....	88
Gráfico 9 – Números de atendimentos por semana .....	92
Gráfico 10 – Carga horária de trabalho no AEE .....	95
Gráfico 11 – Contato com os professores do ensino regular .....	98
Gráfico 12 – Atividades em parceria com a professora do ensino regular .....	102
Gráfico 13 – Percepção do progresso do aluno com deficiência.....	104

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atendimento Educacional Especializado – Salas de Recursos Multifuncionais das Escolas Estaduais do Município de Chapecó/SC ...	68
Quadro 2 – Perfil dos professores do AEE das Salas de Recursos das escolas estaduais do município de Chapecó/SC.....	75
Quadro 3 – Práticas pedagógicas utilizadas no AEE .....	105

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Bases de dados BDTA (2009-2015).....	44
Tabela 2 – Número de alunos com deficiência matriculados na rede educacional do Município de Chapecó.....	66
Tabela 3 – Comparativo da proporção de professores da Educação Básica por faixa etária, Brasil-Santa Catarina, 2007 .....	77

## LISTA DE SIGLAS

ACT – Admissão por caráter temporário  
AEE – Atendimento Educacional Especializado  
AH/SD – Altas Habilidades e Superdotação  
BDTA – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
CAE-DA – Centros de Atendimento Educacional Especializado ao Deficiente Auditivo  
CAEDV – Centro de Atendimento Especializado ao Deficiente Visual  
CAE's – Centros de Atendimentos Educacionais Especializados  
CAP – Centro de Apoio Pedagógico  
CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CAESP – Centro de Atendimento Educacional Especializado  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CEP – Comitê de Ética e Pesquisa  
CF – Constituição Federal  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
EE – Educação Especial  
EEB – Escola de Educação Básica  
EEF – Escola Estadual de Ensino Fundamental  
EI – Educação Inclusiva  
EI – Educação Infantil  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EUA – Estados Unidos da América  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica  
GERED – Gerência de Educação  
INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais  
MEC – Ministério da Educação  
ONEESP – Observatório Nacional de Educação Especial  
ONU – Organização das Nações Unidas para a Educação  
P – Professora

PDEI – Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado  
PNEE – Política Nacional de Educação Especial  
PNEEEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação  
PR – Paraná  
PROPEPG – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
SAEDE – Serviço de Atendimento Educacional Especializado  
SC – Santa Catarina  
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SEESP – Secretaria de Educação Especial  
SP – São Paulo  
SRM – Salas de Recursos Multifuncionais  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade  
TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento  
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul  
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNIVILLE – Universidade de Joinville  
UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária da Região de Chapecó  
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....</b>	<b>20</b>
2.1	MOVIMENTOS DE INTEGRAÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	20
2.2	CONFERÊNCIAS MUNDIAIS E AS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS REFERENTES À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: COMO TUDO COMEÇOU.....	29
2.3	A IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	33
<b>2.3.1</b>	<b>O Atendimento Educacional Especializado .....</b>	<b>35</b>
2.4	ANÁLISES DE ALGUMAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DO AEE E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....	41
2.5	A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONHECIMENTO .....	45
<b>3</b>	<b>A CONTRIBUIÇÃO DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR .....</b>	<b>51</b>
3.1	A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL .....	51
3.2	A DEFECTOLOGIA .....	58
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA DO TRABALHO .....</b>	<b>64</b>
4.1	TIPOS DE ABORDAGEM DA PESQUISA .....	64
4.2	O CONTEXTO DO ESPAÇO PESQUISADO .....	65
4.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	69
4.4	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS .....	70
4.5	ANÁLISE DE DADOS.....	72
<b>5</b>	<b>ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>75</b>
5.1	O PERFIL DOS PROFESSORES DO AEE .....	75
5.2	O PAPEL DO AEE NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES ESPECIALISTAS.....	86
5.3	A ARTICULAÇÃO ENTRE O PROFESSOR DO AEE E O PROFESSOR DO ENSINO REGULAR .....	95
5.4	O AEE E O FOCO NO POTENCIAL DOS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA.....	103

5.5	A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO AEE COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA .....	113
5.6	CONTRIBUIÇÕES DO AEE PARA O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA .....	118
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>130</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>136</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>144</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>153</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Em meados da década de 1990, iniciei um Curso de Formação Continuada, voltado para a área da deficiência visual. A partir desse curso iniciei minha trajetória na Educação Especial. Após o término desta formação, eu estava habilitada a trabalhar com crianças com deficiência visual, pois já contava com formação em Magistério. No entanto, no município onde residia, havia crianças com deficiência visual, mas não foi possível a abertura de sala específica para essa área, devido à falta de investimento financeiro do município. Continuei insistindo, afirmando o quanto esse atendimento era importante para o processo de escolarização destas crianças. Mesmo não obtendo sucesso, continuei em permanente formação na área específica da deficiência visual e Educação Especial.

Em 2004 fui aprovada em dois concursos públicos ofertados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, tanto em Educação Especial como na Disciplina de História, assumindo apenas na área que me deslumbrava: a Educação Especial. Passei a trabalhar em uma sala de recursos<sup>1</sup> de um colégio estadual do município de Clevelândia (PR). Em 2008, juntamente com a equipe pedagógica da escola, iniciamos um processo de abertura de um Centro de Atendimento Educacional Especializado ao Deficiente Visual (CAEDV)<sup>2</sup>, neste mesmo colégio em que atuava com salas de recursos. Após a aprovação e implantação deste novo serviço, passei a ser docente nesse atendimento educacional especializado.

Nesse sentido, atuar durante alguns anos nesta área, presenciando diversas mudanças na educação especial, especificamente nas salas de recursos, preocupada com o processo de escolarização dos alunos com deficiência que frequentam as salas de recursos e as classes regulares, sentiu-me motivada a pesquisar sobre esta temática.

Durante esse processo de inserção profissional na educação especial, em âmbito nacional, a educação especial passou a ser vista com diferentes olhares

---

<sup>1</sup> Sala de recursos é o espaço onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado para os alunos com deficiência. Esse atendimento é voltado para alunos matriculados em escolas regulares.

<sup>2</sup> CAEDV – Se realizava o Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência visual: cegueira e baixa visão, as quais se realizavam desde estimulação visual, atividades de vida diária, apoio à escolaridade, orientação e mobilidade, informática, independente da faixa etária, sendo substituídas pelas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), as quais atendem atualmente apenas alunos que estão matriculados em escolas regulares.

mediante o processo educacional brasileiro, focados na inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. Com esta perspectiva de mudança, sob influência de convenções e movimentos nacionais e internacionais, a legislação brasileira foi se modificando e a inclusão de alunos com deficiência<sup>3</sup> nas escolas regulares se tornou obrigatória em todos os níveis da educação básica.

Uma mudança significativa ocorreu nas classes especiais que atendiam os alunos com deficiências. Estas classes funcionavam em ambientes educacionais regulares, mas eram de certa forma, segregadas, pois os alunos com diagnósticos de algumas deficiências eram atendidos exclusivamente nas classes especiais. A partir daí foram implantadas as salas de recursos nas escolas em que havia alunos com deficiência frequentando as classes regulares, oferecendo-lhes um suporte. Logo foram implantados os Centros de Atendimentos Educacionais Especializados (CAE's) ou Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) para atender alunos com deficiência que frequentavam o ensino regular.

Os alunos frequentavam o serviço no contra-turno do ensino regular, recebendo atendimento organizado em sessões ou cronogramas específicos, com professores graduados em Educação Especial, Pedagogia com habilitação em Educação Especial ou Pedagogia com comprovações de cursos em Educação Especial; graduados em área da educação, com comprovações de cursos na área da Educação Especial, efetivo ou em caráter temporário.

Em 2007, iniciou a implantação das salas de recursos multifuncionais, sendo acrescentada a palavra multifuncional, por meio da Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007 pelo Ministério da Educação. As salas de recurso têm como objetivos apoiar e dar suporte pedagógico para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento que frequentam o ensino regular, e suplementar alunos com altas habilidades/superdotação, ofertando o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Desse modo, o AEE passou a ser personagem significativa na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) (2008).

Após considerável tempo de debate entre educadores e gestores da educação, em 25 de junho de 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação

---

<sup>3</sup> Mesmo que algumas legislações e obras de pesquisadores se refiram a pessoas/crianças com necessidades especiais, excepcionais, portador de deficiência, entre outras denominações, se adotará, nesta dissertação, o termo "pessoas com deficiência".

para o decênio 2011-2020. A meta IV do referido plano “é universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” (BRASIL, 2014a). Uma das estratégias previstas para atingir esta importante meta é promover a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola (BRASIL, 2014a).

Diante do exposto e tendo presente o contexto atual, em que os alunos com deficiência estão presentes no ensino regular e, para estes são ofertados o Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares, a presente investigação tem como objetivo geral: *Compreender o papel do Atendimento Educacional Especializado no processo de escolarização de alunos com deficiência nas escolas regulares, na perspectiva dos professores da rede estadual do município de Chapecó/SC.*

Tendo como base a PNEE-EI, que define o papel do Atendimento Educacional Especializado como uma complementação ao aluno com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, que frequenta o ensino regular, várias indagações foram feitas a partir do objetivo geral: Na perspectiva dos professores do AEE, o atendimento realizado nas salas de recursos multifuncionais tem contribuído com o processo de escolarização dos alunos com deficiência? O professor do AEE considera esse atendimento um processo de mediação possível de desenvolvimento das funções psicológicas superiores? O AEE está focado na deficiência ou nas possibilidades dos alunos com deficiência? Há articulação entre o professor do AEE e os professores do ensino regular? Se há, de que forma isso acontece? Se não, por que não acontece?

A presente investigação não tem como intuito polemizar pontos positivos ou negativos, mas desvelar os propósitos ofertados pelo AEE, como parte da implementação de Políticas voltadas para a Educação Especial, como coadjuvante no processo de escolarização dos alunos com deficiência que frequentam a escola regular. Neste sentido e tendo em vista as distintas indagações antepostas, destaca-se como indagação ou problemática central desta investigação: Qual o papel do AEE no processo de escolarização dos alunos com deficiência no ensino regular?

Sob esse enfoque, a presente investigação foi desenvolvida com a participação dos professores especialistas do AEE e responsáveis pela Educação

Especial da Gerência de Educação de Chapecó/SC (GERED), estruturando-se em quatro capítulos que passam a ser destacados a partir deste momento.

O primeiro capítulo enfatiza a educação inclusiva e os processos de escolarização, incluindo o movimento de integração à educação inclusiva, as conferências mundiais e as legislações brasileiras referentes à educação das pessoas com deficiências, a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as Salas de Recursos Multifuncionais, análise das produções de conhecimento do AEE e o processo de escolarização dos alunos com deficiências e o Atendimento Educacional Especializado.

O segundo capítulo apresenta a contribuição da abordagem histórico-cultural para o desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência no ensino regular. Este capítulo subdivide-se em: abordagem histórico-cultural na perspectiva de Vigotski e a defectologia.

Logo em seguida, o terceiro capítulo aborda a metodologia utilizada na pesquisa, a fundamentação epistêmica e a base metodológica, o tipo de abordagem, a contextualização do espaço investigado, os participantes, os instrumentos e procedimentos da coleta de dados e a análise de dados.

O quarto e último capítulo apresentam a análise dos resultados e as categorias encontradas, subdividindo-se em: perfil dos professores do AEE, o papel do AEE na concepção dos professores especialistas, a articulação entre a professora do AEE e o professor do ensino regular, a mediação pedagógica no AEE como ferramenta de desenvolvimento das funções psicológicas dos alunos com deficiência e a contribuição do AEE para o processo de escolarização dos alunos com deficiência.

Esta investigação apresenta uma ampliação de conhecimentos sobre o Atendimento Educacional Especializado na perspectiva dos professores deste atendimento, sinalizando que além de apoiar, complementar e suplementar como determinam as Políticas Educacionais Inclusivas, vem ao encontro com o desenvolvimento das funções mentais superiores dos alunos com deficiência e seu processo de escolarização.

## **2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

### **2.1 MOVIMENTOS DE INTEGRAÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Durante séculos houve muitas transformações em relação às pessoas com deficiência e o tratamento destinado a elas em diferentes contextos históricos. Essas transformações tornaram-se evidentes nos estudos de: Silva (1987), Fonseca (1987), Corrêa (2010) entre outros referenciais, perpassando o tratamento da deficiência desde o homem primitivo, no Período Pré-Histórico, até a contemporaneidade, as quais passaram da proteção ao assistencialismo e da integração à atual inclusão escolar.

Nessa trajetória longa e diversificada de tratamento de pessoas com deficiência, a educação se manteve na contramão daquela oferecida à sociedade em geral. Até o final do século XX, as salas de aula eram vistas de forma homogênea. Não eram consideradas as diferenças, mas sim a presença apenas dos sujeitos ditos “normais”. Ao pensar na existência de normalidade, automaticamente temos em mente a existência da diferença, como alerta Amaral (1998), não se pode falar de diferença sem antes falarmos de normalidade e vice-versa. Em termos gerais, de acordo com a autora, o que se observa no contexto cultural é a forte e hegemônica presença do imaginário social, de uma visão segundo a qual o normal é o belo, sendo este sem defeito físico, mental, social, religioso entre outros adjetivos que sejam contrários à anormalidade estabelecida pelo grupo social a que se pertence. A normalidade é aquilo que nós acreditamos ser padrão. No caso das pessoas com alguma deficiência, por exemplo, este padrão é alterado.

Nesse sentido, quando pensamos na diferença, temos em mente algo que não se assemelha, que não se enquadra em determinado padrão, que não é comum em determinado contexto e que distingue pessoas ou grupos (MELETTI, 2009). Ao se pensar na existência de diferenças cria-se a existência de padronização e diante desse pensamento, formam-se os preconceitos, estereótipos ou estigma. Amaral (1998, p. 18) considera que o estereótipo é:

[...] a concretização/personificação do preconceito. Cria-se um “tipo” fixo e imutável que caracterizará o objeto em questão – sejam eles uma pessoa, um grupo ou um fenômeno. Esse estereótipo será alvo das ações subsequentes e, ao mesmo tempo, o biombo que estará interposto entre o agente da ação e a pessoa real à sua frente.

Neste sentido, o estereótipo se concretiza diante da vivência com o preconceito, ou seja, ele não é próprio do ser humano, mas surge pelo desconhecimento, pelo modo de ver o diferente. O estereótipo está presente em diversas formas no nosso cotidiano de formas variadas. Vários exemplos podem ser mencionados acerca desses estereótipos: a pessoa com deficiência visual, que pode ser considerada pelo meio em que convive, um predestinado a ser um excelente músico ou cantor, pois a mídia propaga essa ideia; ou uma pessoa que apenas deve ser integrado, afinal é visto como um “coitadinho”. Desta forma os estereótipos, os preconceitos, os estigmas e as atitudes passam a ser vistos como positivos ou como negativos diante de um determinado grupo social, sendo que estes são construídos antes mesmo de conhecermos a realidade e criam-se condições preconizadas como ideais ou normais, surgindo assim os estigmas.

Um estigma pode ser definido como “um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo”, que pode ser apreciativo ou depreciativo, mas que pode “confirmar” a normalidade de outras pessoas. No entanto, “há importantes atributos que em quase toda a nossa sociedade levam ao descrédito”. Assim, os estigmas depreciam uma determinada diferença que se imagina fora dos padrões de normalidade em determinados contextos (GOFFMAN, 2013, p. 13).

A estigmatização passa a ser rotulada pelo grupo em que o indivíduo está inserido, principalmente no caso de possuir alguma deficiência, pois este passa a sobrecarregar desvantagens, trazendo consigo características que, por muitas vezes, são generalizadas aos olhos dos grupos sem deficiência. Essa generalização, ao longo do século XX, fez com que as pessoas com deficiência frequentassem apenas as escolas especiais, visto que somente nesses espaços é que deveriam frequentar aqueles que eram considerados fora dos padrões de normalidade.

A normalidade refere-se a princípios criados pela humanidade, quando não há nada de diferente entre as pessoas, quando não há defeito físico, sensorial ou intelectual. Mas será que todos os seres humanos, não tendo essas diferenças, seriam considerados normais?

Para Aranha (2003, p. 3):

Quanto mais a pessoa se aproximar dos padrões de normalidade de um determinado grupo, mais normal será considerada e, por isso, mais aceita. Quanto mais se distanciar destes, mais desviante e menos aceita será. É nesse contexto de interações permeadas e sustentadas por padrões ideologicamente construídos e mantidos que a condição de diferente/desviante é dado um significado patologizante e reducionista. Isso sustenta a ideia do desvio como um fenômeno endógeno localizado apenas no indivíduo.

Neste sentido, percebe-se que os padrões de normalidade construídos por determinados grupos de indivíduos, de cultura ou mesmo em diferentes contextos históricos, ainda estão relacionados às pessoas que não apresentam uma deficiência. Pois se apresentar qualquer forma de deficiência, seja ela física sensorial ou intelectual, foge da padronização construída durante o processo histórico-cultural.

Diante dessa perspectiva, todas essas características criadas pela sociedade em relação às diferenças, surgem às propostas de integração. Estas, em termos gerais, vêm para derrubar a exclusão social das pessoas com deficiência, como contribui Sasaki (1997, p. 30-31):

A ideia de integração surgiu para derrubar a prática de exclusão social a que foram submetidas as pessoas deficientes por vários séculos. A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas portadoras de deficiências eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque antigamente elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência.

A ideia de integração social vem contribuir para as pessoas com deficiência, principalmente na década de 1980, refletindo também com a integração das crianças com deficiências nas escolas. No entanto, esta integração contou apenas com a presença figurativa, não havendo de fato a preocupação com a escolarização desses alunos. Esse modelo integracionista se opunha à segregação, defendendo a ideia das possibilidades de pessoas com deficiência, terem condições de vida o mais normal possível, fazendo com que os processos de normalização e integração se tornassem imprescindíveis na elaboração das propostas das políticas públicas.

De acordo com Sasaki (1997), com o processo de integração ocorreram proliferações das classes especiais nas escolas regulares. Essas salas eram exclusivas para os alunos com deficiência que ficavam separados dos demais

alunos. Elas também foram concebidas na ideia da proteção dos alunos com deficiência para, em seguida, reintegrá-los no convívio social.

Nesta perspectiva, a integração é interpretada como oferecimento de oportunidades iguais, da pessoa com deficiência ter acesso ao mundo físico, social, do trabalho, da cultura, do esporte, do lazer e escolar. Ou seja, a integração necessita ser total, em todos os segmentos da sociedade, o que seria suprida, nos anos 90, com o processo de inclusão, o que significaria não deixar que nenhum indivíduo estivesse à margem da sociedade, segregado, sem direitos de empoderamento, à margem dos processos de ensino-aprendizagem e a possibilidade de acessibilidade à escola (AMARAL, 1998; SASSAKI, 1997; MANZINI, 1997; MAZZOTTA, 1993).

Comumente o processo de integração escolar é confundido com o de inclusão escolar. Essa confusão acontece devido a ambos defenderem o direito de igualdade de acesso a todos os espaços da sociedade. Possuem significados semelhantes, mas expressam significados de inserções diferenciados. De acordo com Sasaki (1997), com a integração, os alunos com deficiência é que teriam que se adaptar ao sistema educacional, enquanto que na inclusão este sistema é que se deve adaptar ao aluno.

Para Ferreira (2007), a integração escolar dos alunos com deficiência era progressiva, devendo acontecer uma preparação destes alunos em classes especiais, para então estes poderem conviver com os demais e logo serem inseridos nas classes regulares. No entanto, para a referida autora, na inclusão escolar, as diferenças são normais podendo os alunos com deficiência frequentar a mesma sala que os demais alunos, apontando que a escola tinha um novo desafio, que era atender as diversidades de seus alunos (FERREIRA, 2007).

Para Mendes (2006a, p. 389), o movimento de integração tinha como pressuposto básico:

[...] o direito inalienável de experimentar um estilo ou padrão de vida, que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todas as pessoas, indistintamente, deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes.

Neste sentido, com a existência de diversidades encontradas nas escolas foram repensados meios para que todas as crianças aprendessem juntas, mesmo havendo limitações e níveis de aprendizagem própria de cada aluno. À primeira vista



parece nítido que o movimento de integração escolar realmente almejava, a qualquer custo, integrar as pessoas com deficiências no ensino regular, contrapondo a linha de segregação vivenciada pelos antepassados. Entretanto, a integração escolar acabou se configurando em uma versão de neo-segregação. Nesse contexto, acreditavam que as escolas regulares seriam os meios mais adequados para se combater as discriminações e para que a educação pudesse chegar a todos, seria necessário que as crianças com deficiência frequentassem escolas para todos. A partir deste movimento, todas as escolas deveriam se ajustar para receber todas as crianças, independente da deficiência ou superdotação e condições diversas como: sociais, linguísticas, étnicas, culturais, menos favorecidas, entre tantas outras diversidades encontradas.

Desse modo, se lançam desafios à escola, necessitando desenvolver pedagogias voltadas à educação de todas as crianças com “necessidades educativas especiais”, incluindo as crianças com deficiência. As escolas inclusivas dariam oportunidade a uma aprendizagem conjunta, garantindo bons níveis de aprendizagem, conforme enfatizava a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1998, p. 18-19):

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

De um modo geral, a Declaração de Salamanca enfatiza que os governos incluam em suas políticas, planos nacionais de educação que favoreçam a oportunidade de educação para todos, evitando educação segregada, promovendo e facilitando o desenvolvimento de escolas inclusivas, rompendo barreiras que impeçam o acesso a uma educação de qualidade. Diante de esse acesso realizar a adaptação curricular, a oferta de apoios pedagógicos e revisões de processos avaliativos, garantindo professores especializados, utilização de recursos acessíveis, dependendo da necessidade do aluno (UNESCO, 1998).

Outro fator importante exposto nessa Declaração, e que se espera das escolas inclusivas, é a divulgação de práticas pedagógicas e de gestão, sendo

apoiados em níveis nacionais, possibilitando um processo de ensino de aprendizagem em todas as escolas, integrando programas de investigação, focando estratégias inovadoras e benéficas para uma educação de qualidade a todos. Esta declaração também mencionava que as universidades repensassem as formações de professores, possibilitando a estes, estarem aptos a trabalhar com diferentes situações e diversidades encontradas nas escolas, instruindo-as a desempenharem papel consultivo referente à educação de pessoas com necessidades especiais, no que diz respeito à avaliação, programas para formação de professores e produção de materiais.

Assim, surge a preocupação das escolas se tornarem inclusivas e obter uma educação de qualidade que atenda a diversidade humana e um maior compromisso por parte das políticas públicas educacionais brasileiras, dando abertura a planos e reformulações de legislações, voltado a esse compromisso assumido. O Brasil sendo um dos signatários dessa Declaração passa a reformular algumas leis nacionais e elaborar alguns documentos normativos, como: A instituição da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, substituindo a LDB 4.024/61 e 5.692/71. Ainda nessa perspectiva de incluir a criança com deficiência no ensino regular e possibilitá-la a fazer parte do processo de escolarização, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) passou por algumas reformulações, sendo vista como uma “Carta Magna da Educação Brasileira”.

Assim, a atual LDB define o significado de Educação Especial: “Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Acrescenta ainda, que deve ser oferecido atendimento especializado na escola regular através de serviços de apoio especializado, sendo constitucional do Estado e tendo início da idade de zero a seis anos ou na Educação Infantil. O artigo 59 define que as instituições de ensino assegurarão aos alunos com necessidades especiais:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir, em menor tempo, o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular

capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;  
IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996).

Nesse artigo, subentende-se que os alunos com deficiência que frequentam o ensino regular necessitam, além da flexibilidade, que também se fará a aceleração dos alunos com superdotação e ainda a terminalidade para aqueles que, mesmo não atingindo o nível de ensino exigido, recebam a certificação de conclusão de escolaridade, demonstrando as competências desenvolvidas. Ela também determina a especialização de docentes para atuarem com alunos com deficiência nos atendimentos especializados.

O artigo 60 prevê que os órgãos dos sistemas de ensino estabeleçam critérios para receberem apoio técnico e financeiro para as instituições privadas e, ainda reforça, com parágrafo único, que mesmo apoiando estas instituições privadas, a preferência é ampliar o atendimento em órgãos públicos.

Preocupados com a educação dos alunos com deficiência e sob a inspiração da Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990, volta-se para o desenvolvimento da criança e do adolescente com deficiência e sua proteção. Refere-se no artigo 54, seção II, sobre o atendimento educacional especializado a estes: “III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990). Essa legislação, uma vez que protege e ampara todas as crianças, é justo que as crianças com deficiência também recebam essa proteção e amparo, visto que esse reafirma a CF/88 e LDB nº 9.394/96. O que segundo Digiácomo e Digiácomo (2010, p. 82) merece ser cautelosa:

A inclusão da pessoa com deficiência no sistema regular de ensino é uma meta a ser perseguida, porém deve ocorrer de forma cautelosa e responsável, de modo a permitir um atendimento individualizado e especializado à criança e ao adolescente não apenas por parte dos educadores, que devem receber a devida capacitação para o atendimento das necessidades pedagógicas específicas desta clientela, mas por parte de todo o Sistema de Ensino que, quando necessário, deverá proporcionar reforço escolar, atendimento psicossocial às famílias (se necessário com o apoio dos órgãos públicos encarregados da assistência social e saúde), e todos os meios idôneos a proporcionar não apenas a igualdade de acesso e permanência, mas também de sucesso na escola.

Imbuídos no princípio de acesso e permanência dos alunos com deficiência, ao possibilitar a sua inclusão nas escolas regulares, fica entendido que esse atendimento especializado não funciona isoladamente. Nesse processo de proteção e direito a crianças e adolescentes, estão em jogo parcerias e responsabilidades que atendam a todas as necessidades de todos os alunos, em busca de uma escola de qualidade na ampliação de conhecimentos.

Nesta mesma perspectiva, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) criada em 1994, objetiva garantir o atendimento educacional da pessoa com necessidades especiais. Fundamentada na Constituição Federal do Brasil de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5.692/71 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), orienta e condiciona o acesso das crianças com deficiências, abrindo possibilidade de acompanhamento destes alunos nas escolas regulares, criando condições que fossem adequadas ao desenvolvimento de suas potencialidades.

A Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 1994, ao mesmo tempo em que condicionava as crianças com deficiência para o ensino comum, reafirmava a existência de uma padronização, esquecendo que se deve respeitar a individualidade de cada um, ou seja, cada aluno aprende conforme seu ritmo de aprendizagem. Esse modelo de padrões homogêneos defendia a ideia de oferecer condições de vida às crianças com deficiência, o mais normal possível, ou seja, que estas condições fossem as mais semelhantes das pessoas normais, chamado de conceito de normalização. O conceito de normalização foi definido pela Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994, p. 22) como:

Princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade.

Com a presença da diversidade humana em sala de aula inicia uma importante reflexão sobre mudanças de paradigmas em relação à escolarização dos alunos com deficiência, incluindo estes no processo de universalização da educação brasileira. Entretanto, Carvalho (2013, p. 26) sinaliza que, em termos de universalização, a ideia de educação de alunos com deficiência sempre passou longe da inclusão:

[...] a história das ideias sobre educação deixa evidente que pouco ou nada tinha de inclusiva, seja em termos da universalização do acesso, seja em termo de qualidade do que era oferecido. Hoje em dia, o panorama é felizmente, outro, pois temos mais consciência acerca de direitos humanos, embora a prática da proposta de educação inclusiva ainda não conte com o consenso e unanimidade, mesmo entre aqueles que defendem a ideia.

Comparando a integração com inclusão atual na reflexão da autora, o período do processo de integração do aluno com deficiência na escola, se tornava apenas figurativo, pois o aluno ficava em salas separadas dos demais, as classes especiais, as quais mais acomodavam os problemas de aprendizagens e comportamentos, do que integrava ou incluía realmente a criança com deficiência. Na perspectiva da inclusão escolar, se embasa no respeito dos direitos humanos e na diversidade e, mesmo assim ainda se encontram barreiras e desafios a serem superados.

Para Carneiro (1997), o processo de integração vai além de simplesmente o aluno estar matriculado, devendo ser essenciais: a participação de todos os alunos em todas as atividades escolares e a possibilidade de êxito nessas atividades, traduzida na expectativa de sucesso escolar por parte da escola, da família e do próprio aluno (CARNEIRO, 1997). Para Mantoan (1998, p. 31), “a noção de inclusão não é compatível com a de integração”, acrescentando que:

O conceito de inclusão se refere à inserção do educando na vida social e educativa, todos os alunos devendo ser incluídos nas escolas regulares, e não somente colocados na “corrente principal”. O vocábulo “integração” é abandonado, uma vez que o objetivo da inclusão é incluir alunos anteriormente excluídos; sua meta primordial é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo (MANTOAN, 1998, p. 31).

Na perspectiva da autora, no processo da inclusão, nenhuma criança com deficiência deve ficar fora da escola. No entanto, apenas integrá-la junto aos demais alunos não seria a solução. A escola é o lugar do conhecimento sistematizado, estes alunos têm os mesmos direitos de aprendizagem que os demais. A inclusão escolar difere da integração no sentido de que na primeira todos aprendem juntos, enquanto que a integração do aluno é inserido dependendo do nível de sua capacidade de adaptação, o que, na inclusão, a escola é que deve se adaptar ao processo de escolarização desses alunos.

De acordo com Carvalho (2013, p. 31-32), precisamos ter claro que a inclusão do aluno com deficiência pressupõe “a melhoria da resposta educativa da escola” em qualquer modalidade ou oferta educacional, visto que a escola é o espaço de

“apropriação e de construção do conhecimento e da cultura”. Neste sentido, percebe-se que muitos estudiosos discutem e divergem na melhor forma de educar esses educandos. Enquanto uns defendem o processo de integração, outros defendem a inclusão escolar. E alguns vão até mais além dos dois processos citados, defendendo a ideia de uma inclusão radical (MENDES, 2006a).

Esses debates, que mais se tornam embates sobre o processo de integração ou inclusão, em termo mundial vêm ao encontro de movimentos internacionais e nacionais, influenciando novas adaptações em relação à inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, cabendo-nos refletir sobre eles.

## 2.2 CONFERÊNCIAS MUNDIAIS E AS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS REFERENTES À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: COMO TUDO COMEÇOU

A historicidade aponta para a grande evolução de conhecimentos em relação à medicina, principalmente em relação às pessoas com deficiência e também a preocupação com os direitos de toda a humanidade. No fim da Segunda Guerra Mundial, milhares de pessoas carregavam marcas dessa tragédia, como: mutilação de órgãos, misérias, abandono, vários países entraram em crises financeiras, enfim, foram muitas as consequências que transformaram o cenário mundial. A Organização das Nações Unidas (ONU)<sup>4</sup>, preocupada com o contexto histórico com o qual o mundo estava passando na década de 1940, adota e proclama a Resolução 217 A (III) em Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de Dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, considerando o reconhecimento da dignidade humana, direitos iguais e liberdade de expressão, entre tantos artigos estabelecidos referentes aos direitos dos homens. No artigo 1 assinala: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade” (ONU, 1948).

Nesse primeiro artigo, fica claro que todas as pessoas têm direitos iguais, independente de raça, cor, religião, sexo e com certeza o direito a todas as pessoas

---

<sup>4</sup> É uma organização internacional que tem como objetivo facilitar a cooperação em termos de direitos humanos, fundada em 1945 e formada por 192 Estados-membros, objetivando deter as guerras entre países, mediar e facilitar diálogos entre estes países.

que nascem ou que venham a ter deficiência no decorrer de sua vida. Em relação à educação o artigo XXVI deixava claro que:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito;
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz;
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ONU, 1948).

Neste artigo, mesmo sem mencionar a expressão “deficiência”, refere-se a todas as pessoas, o que significa não deixar ninguém de fora dos direitos humanos, e, conseqüentemente, que a educação seja um direito também das pessoas com deficiência.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos passa a nortear vários outros documentos, convenções nacionais e internacionais. A forte influência da ONU estimulou muitas Organizações Governamentais e Não Governamentais a oferecerem assistência e reabilitação às pessoas com deficiência, e tomando por iniciativa declarar o ano de 1981 como: Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, objetivando “dar condições para a implementação das resoluções anteriores, através da conscientização do mundo todo quanto à problemática das pessoas portadoras de deficiência” (SILVA, 1987, p. 241).

Dedicar este ano a essas pessoas também objetivava fazer com que as populações e nações tomassem conhecimento da existência de problemas que estas pessoas com deficiência estavam passando, como por exemplo, ficar à margem das possibilidades de desfrutarem os mesmos direitos universais que os demais. A partir desse ano se abriram possibilidades para que representantes das pessoas com deficiência participassem dos planejamentos de programas e do desenvolvimento social e econômico da sociedade, o que a UNESCO já estava fazendo há mais tempo.

Neste mesmo ano, foi promulgada a Carta para a Década de Oitenta incentivando países a criarem documentos, que promovessem meios para a participação das pessoas com deficiência nas políticas, respeitando seus direitos,

além exigir que os governos preparassem e implementassem planos nacionais voltados à prevenção, reabilitação e educação de pessoas com deficiência.

No relatório da comissão brasileira sobre o Ano Internacional das Pessoas com Deficiências, já definia que não havia distinção entre educação comum e especial, sendo especiais apenas os métodos e técnicas, não o alunado. Nesse mesmo ano, o Ministério de Educação e Cultura intensificou muitas ações visando à capacitação de Recursos Humanos para o atendimento educacional das pessoas com deficiências, ampliação e manutenção de projetos voltados para Educação Especial, entre outros (BRASIL, 1981).

Em 1990, diante de um cenário mundial de enfrentamento de problemas, que atropelavam e impediam que grande parte da população satisfizesse as necessidades básicas de aprendizagem, e dificultando o avanço da Educação Básica nos países menos desenvolvidos, acontece em Jontien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação Sobre Todos.

Esta Conferência objetivou refletir, além das necessidades básicas de aprendizagem, universalizar o acesso à educação e promover a equidade, propiciando ambientes adequados à aprendizagem, através de políticas contextualizadas de apoio, mobilizando arrecadação de recursos, fortalecendo a solidariedade Internacional, entre tantos outros que beneficiariam as dificuldades enfrentadas naquele contexto (WCEFA, 1990). Esse compromisso de Educação para Todos reforçava um dos objetivos da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU de 1948, e também avançar as metas da Década das Nações Unidas para os Portadores de Deficiência de 1983 a 1993 (WCEFA, 1990). Ela propunha que fossem assegurados esses direitos, independente de diferenças individuais, não apenas para as pessoas com deficiência, mas dá abertura para que em 1994 seja realizada uma nova Conferência Mundial, desta vez focada na aprendizagem das pessoas com necessidades especiais: a Declaração de Salamanca.

A Declaração de Salamanca, vista como um marco internacional, é um documento que resultou da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais, realizada de 07 a 10 de junho de 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, contando com representações de 92 governos e 25 organizações internacionais. Ela reafirmava a Declaração Universal dos Direitos dos Homens de 1948 assegurava a garantia de direitos à educação para todos independente das diferenças individuais,



proclamada na Conferência Mundial de Educação para todos em 1990 (UNESCO, 1998). Defendia que as crianças com deficiência tinham os mesmos direitos à educação como as demais, por isso deveriam ter garantido o seu direito à aprendizagem.

A Declaração de Salamanca enfatiza a existência de diversidades e necessidades de aprendizagem. Dessa forma havia necessidade de serem repensados meios para que todas as crianças aprendessem juntas, mesmo havendo limitações e níveis de aprendizagem que lhe são próprias. Acreditando que as escolas regulares seriam os meios mais adequados para combater as discriminações e a educação pudesse chegar a todos, seria necessário que as crianças com deficiência frequentassem escolas para todos. A partir desta declaração, todas as escolas deveriam se ajustar para receber todas as crianças, independente da deficiência ou superdotação e condições diversas como sociais, linguísticas, étnicas, culturais, menos favorecidas entre tantas outras diversidades encontradas.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), criada em 1994, objetiva garantir o atendimento educacional da pessoa com deficiência. Fundamentada na Constituição Federal do Brasil de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 5.692/71 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Ela orienta e condiciona o acesso das crianças com deficiências e tem condições de acompanhar os demais alunos nas escolas regulares, criando condições adequadas para estas desenvolverem suas potencialidades.

A PNEE, ao mesmo tempo em que condiciona as crianças com deficiência para o ensino comum, reafirma a existência de uma padronização, esquecendo que se deve respeitar a individualidade de cada um, ou seja, cada aluno aprende conforme seu ritmo de aprendizagem. Diante da perspectiva de afirmação de padrões homogêneos, “a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial” (BRASIL, 2008, p. 8).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) passou por várias reformulações até a atual, que demanda a inclusão das crianças com deficiências preferencialmente nas escolas regulares. Vista como uma “Carta Magna da Educação” e se situando abaixo da Constituição Federal, como se refere Saviani

(2008), nem sempre a LDB se referiu à educação das pessoas com deficiência, mas ao seu tratamento, como constava na Lei 4.024 de 1961.

A LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, teve um capítulo exclusivo para a Educação Especial, seguindo orientações das Conferências Mundiais, como a Declaração de Salamanca (1994 apud UNESCO, 1998) e a Constituição Brasileira de 1988. Em seu capítulo V se define o significado de Educação Especial: “Art. 58. Entendendo 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” (BRASIL, 1996). Acrescenta que deve ser oferecido atendimento especializado na escola regular através de serviços de apoio especializado, sendo constitucional do Estado e tendo início da idade de zero a seis anos ou na Educação Infantil.

Diante da perspectiva de que todos os alunos devem aprender juntos, participando de uma educação sem nenhum tipo de discriminação, o Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Especial (SEESP), instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que serão tratadas adiante.

### 2.3 A IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A PNEE-EI é um documento, elaborado pelo Grupo de Trabalho Nomeado pela Portaria Ministerial nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação Fernando Haddad, em 07 de Janeiro de 2008, surge para acompanhar “os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando a constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2008, p.14). A esta política tem como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para os atendimentos educacionais especializados e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e

informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

A partir dessa nova política, a educação especial passa a constituir propostas pedagógicas na escola, além de definir seu público alvo, enfatiza a oferta do atendimento educacional especializado e, a sua articulação com propostas pedagógicas do ensino comum. Para essa política, a educação especial se inicia na educação infantil e perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, desenvolvendo as bases iniciais para o conhecimento e seu desenvolvimento global, com currículos enriquecidos e flexibilizados.

Com a implantação desta política, o movimento de inclusão de alunos com deficiências passa a ganhar forças, entendendo que somente a integração desses alunos no ensino regular não basta, mas dando oportunidade de conhecimentos iguais, mesmo que introduzidos com métodos e técnicas diferenciadas. Com o movimento inclusivo, rompe-se a ideia de que a integração dos educandos nas escolas regulares de forma segregativa era suficiente para respeitar a legislação nacional, mas evita que a educação especial substitua o ensino comum. Ou seja, a educação especial passa a fazer parte das escolas regulares, proporcionando oportunidades de todos estarem nas salas de aula regulares, aprendendo juntos e abrindo espaços para funcionamento dos atendimentos Educacionais Especializados (AEE)<sup>5</sup> para dar suporte a esses alunos e professores.

Neste mesmo enfoque o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado. Nele se reafirma que é dever do Estado garantir a educação para crianças com deficiência e redefine seu público-alvo “§ 1º. Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial às pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011). Esse documento confirma o público alvo da educação especial, compreendendo o AEE como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestados das seguintes formas:

---

<sup>5</sup> O AEE é um serviço de Educação Especial, realizado em Salas de Recursos Multifuncionais que identifica, elaboram e organizam recursos pedagógicos e de acessibilidade, que elimina barreiras para a plena participação dos alunos com deficiência, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008).

- I – complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

O Decreto em tela vem reafirmar a LDB nº 9.394/96, apresentando os objetivos do atendimento educacional especializado, os quais garantem apoio à Educação Especial no ensino regular, assegurando condições para continuidade de estudos às crianças com deficiência, aprimorando o Atendimento Educacional Especializado, implantando mais Salas de Recursos Multifuncionais, capacitando professores para trabalharem com estes alunados e, favorecendo as escolas com duplas matrículas. Essas matrículas, além do ensino regular, serão efetivadas no atendimento especializado, sendo computadas duplamente para recebimento de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Este é um fundo especial, proveniente de impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no artigo 212 da Constituição Federal, visando oferecer a compra de materiais e recursos para atender o aluno com deficiência (BRASIL, 2014a).

### **2.3.1 O Atendimento Educacional Especializado**

A Política Educacional Brasileira passa a criar novas diretrizes, com perspectivas voltadas à educação inclusiva, integrando propostas pedagógicas à escola regular, para promoção do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidade/superdotação que estivessem frequentando o ensino regular (BRASIL, 2010). Neste enfoque, a educação especial passa a ter novas direções como atender as especificidades desses alunos no processo de escolarização e com aumento de atuação nas escolas regulares, orientando e organizando redes de apoio, proporcionando formação continuada aos professores que atuam com estes alunos, colaborando com identificação de recursos, serviços e práticas pedagógicas.

O MEC/SEESP<sup>6</sup> considera pessoa com deficiência:

[...] aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesse e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2010, p. 21).

Após identificar os alunos, a educação especial inseriu-se nas escolas regulares, através do AEE, passando a ser uma modalidade de ensino que repassa todos os níveis, etapas e modalidades. De acordo com o documento citado acima, a presença do AEE nas citadas escolas, a educação especial busca colaborar com a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, possibilitando aos alunos com deficiência plena participação e direito ao conhecimento escolar.

Em 2008, a política educacional brasileira, pelo Decreto nº 6.571/08, define o atendimento educacional especializado (AEE) como um sistema de apoio à escolarização dos alunos com deficiência oferecendo um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008). Esse serviço tem como função a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade para que venham eliminar barreiras que impeçam a participação dos alunos com deficiências no processo de escolarização (BRASIL, 2007).

Segundo o Plano Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (PNEE-EI), prevê a oferta do AEE para os alunos com deficiência que estão presentes: na Educação Infantil, em todas as etapas da educação básica, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação

---

<sup>6</sup> A Secretaria de Educação Especial (SEESP) foi extinta em 2011 e a Educação Especial passou a fazer parte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que ganhou mais um “1” de Inclusão, passando para SECADI.

profissional, na educação indígena, do campo e quilombola e na educação superior.

O AEE é um serviço oferecido aos alunos com deficiências, altas habilidades/superdotação, transtornos globais do desenvolvimento que estão matriculados e frequentando o ensino comum. A PNEE-EI considera alunos com deficiência:

O AEE é ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais, com professores de sua formação, inicial ou continuada, conhecimentos gerais ou específicos em educação especial para atuar nestes atendimentos. Este deve ser realizado em horário contrário em que o aluno com deficiência frequenta o ensino regular, objetivando complementar ou suplementar a educação, não podendo substituir a escolarização do aluno.

Com as mudanças ocorridas pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, proposta em 2008, se inicia a criação das novas diretrizes, com perspectivas voltadas à educação inclusiva, integrando propostas pedagógicas à escola regular, para promoção do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidade/superdotação que estivessem frequentando o ensino regular (BRASIL, 2010).

Diante do surgimento de inovações nesta política, criou-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo como função a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade para que venham eliminar barreiras que impeçam a participação dos alunos com deficiências no processo de escolarização (BRASIL, 2008, p. 10). Mendes (2010) ressalta que a proposta do AEE para o Ministério da Educação é um dos principais recursos a que vem facilitar a inserção do aluno com deficiência nas classes regulares de ensino. Nessa perspectiva, o AEE é ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) que:

São espaços localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o AEE [...] são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial em turno contrário a escolarização (BRASIL, 2010, p. 31).

As SRM foram estabelecidas nas escolas regulares, através do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, pela Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007, objetivando apoiar as escolas que possuem matrículas de alunos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, ou superdotação/altas habilidades e, contribuir com o processo de inclusão. Estas são disponibilizadas em duas formas: Tipo I e do Tipo II. Os mesmos recursos da SRM do Tipo I estão inclusos no Tipo II, porém nesta última estão acrescentados recursos para o atendimento de alunos com cegueira, como impressora Braille, máquina de datilografia Braille, *reglette* de mesa, punção, *soroban*, entre outros necessários para contribuir com a aprendizagem de alunos com essa deficiência.

De acordo com Brasil (2008), o AEE vem “complementar e/ou suplementar a formação do aluno”, constituindo uma oferta gratuita nos sistemas de ensino, que visa a colaborar com a autonomia dos alunos com deficiência, sendo oferecidos preferencialmente em escolas comuns. No entanto, ainda há possibilidades deste atendimento ser oferecido nos Centros de Atendimento Educacional Especializado, tanto na rede pública ou privada, seguindo orientações do PNEE-EI e com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009).

Estas Diretrizes foram elaboradas, considerando a Constituição de 1988, que estabelece o direito à educação para todos e a Convenção das Pessoas com Deficiência da ONU em 2006. A convenção enfatiza os objetivos do AEE, seu público-alvo, seu financiamento, sua institucionalização, a formação e atribuições dos professores. Tanto o PNEE-EI, como as Diretrizes citadas, consideram o AEE como um sistema de apoio à escolarização dos alunos com deficiência, oferecendo um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008).

O AEE, ofertado nas SEM, tem como público-alvo alunos com deficiência. Estes são atendidos por professores que possuem em sua formação, inicial ou continuada, conhecimentos gerais ou específicos em educação especial, conforme estabelecido no PNEE-EI e no Decreto nº 6.571/2008. O atendimento nas SRM deve ser realizado em horário contrário em que o aluno com deficiência frequenta o ensino regular, objetivando complementar ou suplementar a educação, não podendo substituir a escolarização do aluno. Neste enfoque, a educação especial passa a ter novas direções como atender as especificidades desses alunos no processo de escolarização e com aumento de atuação nas escolas regulares, orientando e organizando redes de apoio, proporcionando formação continuada aos professores

que atuam com estes alunos, colaborando com identificação de recursos, serviços e práticas pedagógicas.

Diante da perspectiva da educação inclusiva prevista no PNEE-EI, os conselhos de educação são responsáveis pelo credenciamento e autorização de funcionamento, bem como a organização dos centros de AEE. Estes devem zelar por sua atuação com respeito às legislação, à Política e às Diretrizes que orientam sua implementação e atuação, com preferência de atendimento em escolas comuns.

Para Ropoli et al. (2010), há vários motivos que levaram o atendimento educacional especializado para as escolas em que há alunos com deficiência. No entanto o principal deles é:

[...] possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos (ROPOLI et al., 2010, p. 18).

Nessa perspectiva é proporcionada aos alunos com deficiência a experiência de inclusão com os demais alunos no processo de escolarização, além de não necessitar frequentar atendimento em outras escolas ou centros de atendimento. É importante destacar que, na escola, as ações entre o ensino comum e a educação especial devem ser articuladas. Para isso deve-se estabelecer um espaço de intersecção de competências de ambas as partes, oferecendo condições possíveis para que aconteça o processo educativo de todos os alunos. O envolvimento dos professores da classe comum e do AEE objetiva o compartilhamento de um trabalho interdisciplinar e colaborativo. Enquanto o professor da classe comum se atribui o ensino do conhecimento de áreas específicas, o professor do AEE complementa/suplementa a formação dos alunos com deficiência, com conhecimentos e recursos específicos, para que estes alunos possam participar com autonomia do processo de escolarização (BRASIL, 2010).

Nesse objetivo, a professora do AEE tem como função essa articulação com os demais profissionais da escola comum, sendo eixos privilegiados de articulação:

- A elaboração conjunta de planos de trabalho durante a construção do Projeto Político-Pedagógico, em que a Educação Especial não é um tópico à parte da programação escolar;
- O estudo e a identificação do problema pelo qual o aluno é encaminhado à Educação Especial;
- A discussão dos planos de AEE com todos os membros da equipe escolar;



- O desenvolvimento em parceria de recursos e materiais didáticos para o atendimento do aluno em sala de aula e o acompanhamento conjunto da utilização dos recursos e do progresso do aluno no processo de aprendizagem;
- A formação continuada dos professores e demais membros da equipe escolar, entremeando tópicos do ensino especial e comum, como condição da melhoria do atendimento aos alunos em geral e do conhecimento mais detalhado de alguns alunos em especial, por meio do questionamento das diferenças e do que pode promover a exclusão escolar (BRASIL, 2010, p. 19).

No entanto, segundo o próprio MEC considera que ainda há certas dificuldades destas articulações nas escolas, visto que há uma descaracterização entre o AEE e os demais membros da equipe escolar. Estes se tornam uma justaposição de serviços fragmentados que acabam por uma separação de ambos.

Assim, além de articulações com toda a equipe escolar, o professor do AEE organiza o atendimento considerando as peculiaridades dos alunos. Nesse caso conhecer as dificuldades dos alunos e sua individualidade, torna-se imprescindível, muito mais que o próprio diagnóstico da deficiência. Desta forma, o professor do AEE elaborará o cronograma do atendimento conforme a individualidade de cada aluno, utilizando-se de recursos e estratégias específicas garantindo a sua participação, acessibilidade e aprendizagem no processo escolar, pois, de acordo com a PNEEI (BRASIL, 2008), o professor do AEE é aquele que identifica, elabora, produz e organiza o serviço, os recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, levando em consideração as necessidades específicas de cada aluno, objetivando planos que eliminem barreiras de acesso à escolarização, reconhecendo as necessidades e habilidades dos seus alunos, elaborando planos, definindo o tipo de recursos que serão utilizados. O professor também é responsável pela produção de materiais, como textos transcritos do Braille para o português e vice-versa, além de ampliar e gravar textos, além de ensinar a usar *software* e recursos de Tecnologia Assistida<sup>7</sup> disponíveis para cada necessidade (BRASIL, 2009).

Com o processo de inclusão dos alunos com deficiência, após meados da década de 80 e 90, estabeleceram-se várias políticas e legislações brasileiras para que estes alunos pudessem participar do processo de escolarização nas escolas

---

<sup>7</sup> São consideradas Tecnologias Assistidas: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa, a informática acessível, os recursos ópticos e não-ópticos, os *softwares* específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade, e o soroban (BRASIL, 2009).

regulares. O processo de inclusão tem elevado consideravelmente o número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares, e ampliando-se consideravelmente nas últimas décadas, em todo o Brasil, como foi demonstrado pelo INEP (2013).

Houve um aumento significativo de matrículas de alunos com deficiência em 78,2% nas escolas públicas e 21,8% nas escolas privadas no ano de 2012 em relação ao ano de 2007. Entre o ano de 2007 a 2012, a matrícula destes alunos aumentou em 2,8% na educação infantil, 11,2% no ensino fundamental, 28,2% no ensino médio, 5,8% na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, 21,9% na Educação Profissional. Não estão contabilizadas, nesta pesquisa, as matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (INEP, 2013).

Diante desse aumento, muitos pesquisadores se preocuparam em investigar sobre o processo de escolarização de alunos com deficiência inseridos nas classes regulares (PLETSCH, GLAT, 2012; MENDES, 2006b, MELETTI; KASSAR, 2013). Cabe-nos partir de reflexões sobre pesquisas relacionadas ao AEE e o processo de escolarização de alunos com deficiência no Brasil.

#### 2.4 ANÁLISES DE ALGUMAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DO AEE E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Com as novas Legislações e Políticas voltadas para as pessoas com deficiência, há uma proliferação de estudos voltados para a área de Educação Especial, aumentando publicações em revistas e eventos científicos, de linhas e grupos de pesquisas na área (GLAT; OMOTE; PLETSCH, 2014).

Para se conhecer pesquisas relacionadas ao objeto desta investigação realizou-se uma revisão de literatura nos bancos da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTA). Estes estudos, também conhecido como estado do conhecimento, o qual, segundo Ferreira (2002), permite mapear e discutir sobre diferentes tipos de conhecimentos produzidos em diversos contextos históricos

Com a revisão da literatura relacionada ao AEE e o processo de escolarização de alunos com deficiência, consultamos o Banco Teses da CAPES, que tem registros de Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado defendidas em universidades brasileiras no espaço de 2011 e 2012. Esse recorte foi adotado

devido à informação no site da CAPES (2014), que o banco de dados “está realizando uma análise dos dados informados e identificando registros que, por algum motivo, não foram informados de forma completa na época dos dados. Assim, somente os dados de 2011 e 2012 estão disponíveis”.

Para selecionar as teses e dissertações, utilizaram-se, primeiramente, os descritores na busca avançada: atendimento educacional especializado, sendo que cada um deles deveria aparecer no título ou no resumo da tese ou dissertação. Buscou-se identificar algumas tendências de pesquisas investigativas, envolvendo, de forma extensiva, o atendimento educacional especializado e o processo de escolarização de alunos com deficiência. Este levantamento se torna pertinente para a área da educação, pois nos possibilita conhecer como estão sendo desenvolvidas as pesquisas e como estas podem colaborar com o processo educacional das pessoas com deficiência.

No levantamento encontrado, identificou-se um total de 89 registros, sendo 74 dissertações de mestrado e 15 teses, tendo como temas centrais: Políticas Educacionais no AEE, Identificação e diagnósticos para o AEE, o AEE e a Surdez, O AEE e a Educação Infantil, Propostas para atuação de professores do AEE, Trabalho docente no AEE e Ensino comum, Formação do Psicólogo para o AEE, Inclusão Escolar, Mediação Pedagógica, Ensino Superior e alunos com deficiência, Estudos de caso, Deficiência e a escola indígena, “educação e a deficiência”. Estes temas estão distribuídos em 5 áreas do conhecimento: 58 em educação, 5 em psicologia, 4 em educação especial, 3 enfermagem e 2 em geografia e, a maioria provenientes de Programas de Pós-Graduação em Educação.

Ao acrescentarmos dois descritores: Atendimento Educacional Especializado, processo de escolarização de alunos com deficiência, encontraram-se registros de apenas 7 pesquisas. Dentre estas encontramos 5 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado, porém, nenhuma destas pesquisas focava especificamente o papel do AEE ou o processo de escolarização de alunos com deficiência.

Nesse recorte temporal encontraram-se 7 registros com os descritores pesquisados. Dentre elas 5 dissertações de mestrado acadêmico e 2 teses de doutorado, distribuídos em 5 programas de Pós Graduação sendo: 3 em educação escolar, 1 em educação especial (Educação do Indivíduo Especial), geografia e psicologia. Após a análise dos títulos, apenas uma constava o descritor atendimento educacional especializado e, apenas uma apontava o processo de escolarização de

alunos com cegueira. Dessa forma passamos a fazer a leitura dos resumos.

Através da leitura realizada dos resumos, encontrou-se uma tese que mais se aproximava como o objeto dessa pesquisa, tendo como objetivo conhecer como os processos de identificação e diagnóstico dos alunos com deficiência mental, no contexto do Atendimento Educacional Especializado, foram produzidos. Para isso a autora se utilizou de diversos métodos investigativos, como: análise de documentos oficiais, análise de pareceres descritivos elaborados pelas professoras, questionários e entrevistas, encontrando como resultados a priorização dos aspectos pedagógicos e de aprendizagens na identificação de alunos com deficiência mental, sendo amparadas pela avaliação clínica. Ela destaca a emergência de posições diferenciadas e a coexistência de distintas tendências de compreensão do processo diagnóstico expressas nos pareceres pedagógicos para integrarem as situações para aprendizagem e os recursos pedagógicos que podem ser mobilizados.

Ao concluir a busca na CAPES, partiu-se para o mapeamento na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os mesmos descritores: Atendimento Educacional Especializado e processo de escolarização de alunos com deficiência, acrescentando também apenas escolarização de alunos com deficiência. Com o descritor “Atendimento Educacional Especializado” marcado em todos os campos da busca avançada, encontramos 177 pesquisas, sendo 125 dissertações de mestrados e 53 teses de doutorado. Ao refinarmos a busca assinalando o campo título, encontramos 25 dissertações e 7 teses, como mostra a tabela 1.

Tabela 1 – Bases de dados BDTA (2009-2015).

Ano	Dissertações		Teses	
	Assunto	Título	Assunto	Título
2009	2	1	0	0
2010	4	2	0	0
2011	2	2	0	1
2012	3	4	0	0
2013	7	8	2	2
2014	5	4	4	4
2015	1	4	0	0

<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
--------------	-----------	-----------	----------	----------

Fonte: Dados organizados com base na BDTA (2015).

Ao usarmos o descrito: Processo de escolarização de alunos com deficiência, tanto na busca de assunto ou título, não encontramos nenhuma pesquisa cadastrada. Ao especificarmos apenas o descritor: escolarização de alunos com deficiência, encontramos 5 teses sendo: 2 em 2009; 2 em 2011 e uma em 2012. No entanto, vale ressaltar que apenas uma delas se “aproximava” com o tema em que trata essa dissertação. A pesquisa se intitula como: *Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais*, cujo objetivo era investigar como a escolarização do aluno com deficiência intelectual vem se estruturando diante do movimento inclusivo, buscando identificar o significado que o trabalho realizado diante dos conteúdos acadêmicos, assume perante o contexto da rede regular de ensino, como nas propostas de AEE ofertadas a esses alunos (MOSCARDINI, 2011).

Moscardini (2011) aponta que os alunos com deficiência foram mais bem acolhidos por colegas das Salas de Recursos, sendo excluídos pelos colegas da classe regular. O autor ainda sublinha que o relacionamento entre esses alunos e os professores, tanto das Salas de Recursos como no ensino comum, mantinham-se saudável. No entanto, os professores do ensino comum, mostravam-se inseguros em relação ao trabalho que atendesse as particularidades dos alunos com deficiência intelectual. Assim, a análise desta pesquisa, nos revela como o atendimento prestado nas Salas de Recursos Multifuncionais está ocorrendo, bem como conota a prevalência de insegurança de professores do ensino regular (MOSCARDINI, 2011).

Diante da análise desses dois bancos de teses e dissertações (CAPES e BDTD) podemos perceber, que as pesquisas relacionadas ao AEE, iniciam-se com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), enquanto que as pesquisas do AEE relacionadas ao processo de escolarização de alunos com deficiência, ainda caminha a passos lentos, o que aponta a necessidade de se pesquisar sobre o papel do AEE, como contribuinte para o processo de escolarização dos alunos com deficiência, visto que, até o presente, ainda é limitada as pesquisas relacionadas ao tema, demonstrando a relevância da pesquisa em foco.

Diante do exposto acima, podemos refletir sobre a questão do processo de escolarização dos alunos com deficiência nas escolas regulares, posto que a escola é o espaço voltado para a conhecimento escolar, como abordaremos a seguir.

## 2.5 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONHECIMENTO

A escola como conhecemos hoje foi construída por longos processos históricos e culturais, definindo-o como um local de diferentes conhecimentos, além das interações entre todos os que nele se envolvem. Assim, sendo o prisma fundamental da escola é produzir conhecimento sistematizado para todos os alunos. Ela precisa estar preparada para o desafio de ensinar todos os alunos, levando em consideração as diferenças e o significado do seu espaço. Para Vigotski (2005), a escola é um espaço no qual se trabalha os conhecimentos sistematizados que vêm impulsionar o desenvolvimento das funções mentais dos alunos.

Desta forma, os conhecimentos sistematizados necessitam ser planejados, pensados e repensados de modo que possa gerar o desenvolvimento intelectual das crianças, sendo que os anos escolares possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos. Os anos escolares desenvolvem nos alunos o aprendizado de operações que exigem consciência e controle deliberado. O aprendizado dessas operações favorece enormemente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores enquanto ainda estão em fase de amadurecimento. Isso se aplica também ao desenvolvimento dos conceitos científicos que o aprendizado escolar apresenta à criança (VIGOTSKI, 2005).

Para o autor, a fase de escolarização é a mais apropriada para que a criança desenvolva suas aprendizagens, pois é o momento de socialização e sistematização de conceitos, ampliando seus conhecimentos. Ao chegar à escola, a criança traz consigo muitos saberes cotidianos ou empíricos. No momento em que a escola apresenta o saber escolar, que podemos chamar de conhecimentos científicos ou escolares, acontece uma articulação de saberes, os quais se formarão conceitos sistematizados. Como defende Fontana (2005, p. 22): “Apesar das diferenças existentes entre os conceitos espontâneos (dominados pela criança) e os conceitos sistematizados (propostos pela escola), no processo de elaboração da criança eles articulam-se dialeticamente”.

Há um entrelaçamento entre os conceitos espontâneos e os conceitos

escolares, que favorecem o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos. Esse processo ocorre com os que possuem alguma deficiência. Para Pletsch (2010), a aprendizagem da criança com deficiência não ocorre espontaneamente, mas sim a partir de interação e do desenvolvimento de práticas curriculares planejadas e sistematizadas de forma intencional. O processo de escolarização dos alunos, de acordo com Pletsch (2010), há tantas mudanças e redefinições na política brasileira após a década de noventa, baseando-se nos princípios da inclusão, ainda havendo uma exclusão dos “conhecimentos científicos propostos pelas escolas”. A autora apresenta a importância do planejamento e a forma intencional como contribuição significativa para a aprendizagem do aluno mostrando sua preocupação com o processo de escolarização dos alunos com deficiência, através do resultado de uma pesquisa intitulada: A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e aspectos pedagógicos. A pesquisa faz parte das atividades do grupo do Observatório de Educação Especial e destaca que são inúmeros os problemas enfrentados pelas escolas e redes de ensino para promover a escolarização aos alunos com deficiência mental, sendo sua preocupação a baixa escolaridade oferecida a esses alunos (PLETSCH, 2012).

Diante destas preocupações, Lima e Mendes (2011) realizaram um estudo com famílias de crianças com deficiência intelectual, questionando a estes os sentidos atribuídos ao processo de escolarização de seus filhos matriculados na rede regular de ensino. Apontam que a aprendizagem, desenvolvimento, alfabetização e socialização estão entre as razões prioritárias para que os pais mantenham seus filhos com deficiência na escola, ressaltando que, mesmo com os avanços em relação à inclusão das crianças com deficiência intelectual nas escolas regulares, o processo de escolarização precisa ser repensado, e que neste processo, “a terminalidade específica”<sup>8</sup> deve ser profundamente debatida.

Diante desta mesma preocupação com aluno com deficiência intelectual, Pletsch e Glat (2012) realizaram um estudo de aproximadamente quatro anos, no qual foram analisadas as trajetórias escolares de cinco alunos com deficiência

---

<sup>8</sup> Segundo Lima e Mendes (2011), a LDB determina terminalidade específica uma modalidade de certificação de conclusão de escolaridade, devendo ser conferida para certificar a conclusão do ensino fundamental. Este se difere da conclusão de escolaridade do ensino fundamental, pois por meio dele, pode-se identificar o nível de conhecimento alcançado pelo aluno com deficiência, possibilitando-lhe, em tese, novas alternativas educacionais, como previsto em lei.

intelectual por meio da aplicação, entre outros procedimentos, do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado (PDEI)<sup>9</sup>. Entre os resultados encontrados, destaca-se:

[...] a precariedade do processo de ensino e aprendizagem oferecido aos alunos com deficiência intelectual, independente da modalidade de escolarização e a falta de conhecimentos dos professores no que se refere as especificidades educacionais desses sujeitos (PLETSCH; GLAT, 2012, p. 193).

As autoras ainda salientam que:

Pode-se dizer que, no caso dos alunos com deficiência intelectual, esta situação só é ampliada, já que este sujeito continua sendo considerado “da Educação Especial”, o que representa um papel determinante na vida escolar da maioria desses sujeitos. Enquanto a Educação Especial continuar – de fato, mesmo que não no discurso – atuando como um sistema paralelo, pouco progresso se fará na aprendizagem, desenvolvimento e inclusão destes alunos (PLETSCH; GLAT, 2012, p. 202).

Nesse contexto, as salas de recursos multifuncionais representam a Educação Especial presente nas escolas regulares, impedindo a ocorrência de sistemas paralelos aos regulares, enquanto que as professoras deste atendimento e os demais professores do ensino regular necessitam exercer um trabalho colaborativo.

Nuernberg (2008) ao interpretar os estudos de Vigotski, salienta a importância da personalidade dos sujeitos com deficiência intelectual. Para o autor, a compensação se alicerça em contextos que favoreçam oportunidades que os levem a alcançar o mesmo processo educacional das demais crianças consideradas normais. Assim, para que possa atingir esses objetivos, Nuernberg (2008, p. 310) salienta que:

[...] exige um sistema educacional que crie caminhos alternativos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e se apoie em formas de ação mediada que possam em algum grau, promover a substituição das funções lesadas por formas superiores de organização psíquica.

---

<sup>9</sup> O PDEI é uma ficha de acompanhamento individual, concebida nos moldes dos planos individuais de inclusão, utilizados nas redes escolares de países da Europa e nos Estados Unidos da América (EUA) para promover o desenvolvimento e a futura inserção social e laboral de alunos com deficiência (PLETSCH, 2009; MCLNERNEY, 2010).



Também, como forma de auxiliar a escolarização dos alunos com deficiência visual, em 1994, foi criado os Centro de Apoios Pedagógicos aos Deficientes Visuais (CAP's). Estes, segundo Paim (2002, p. 23):

Constitui-se uma unidade de apoio pedagógico e suplementação didática ao sistema de ensino regular, tendo como objetivo garantir aos educandos cegos e aos de visão subnormal acesso aos recursos específicos necessários ao seu atendimento educacional (livro em Braille, livro falado, textos ampliados, mapas adaptados, gráficos e outros, por meio da utilização da moderna tecnologia).

Atualmente presentes em várias regiões brasileiras, os CAP's produzem recursos específicos para alunos com deficiência visual que venham auxiliá-los na aquisição de conhecimentos escolares. O processo educacional destes alunos, contam com o apoio do Instituto Dorina Nowil de São Paulo, a qual oferece gratuitamente livros em Braille ou falados.

Dessa forma, os CAP's e algumas instituições brasileiras voltadas a oferecer materiais adaptados às pessoas com deficiência visual, contribuem com o processo de escolarização. No entanto, somente os recursos de acessibilidade não são suficientes, pois estes alunos requerem professores especializados para atendimento no contra-turno, o que oferece diversos serviços para contribuir com a escolarização destes, como Braille, soroban, orientação e mobilidade, informática, atividades de vida diária, entre outras atividades que venham oferecer possibilidades de independência e aprendizagem. Cabe ressaltar que os alunos com deficiência visual, mesmo com adoção de acessibilidade diversificada, requerem que lhes sejam ofertadas as mesmas oportunidades e exigências que os demais alunos.

No processo de escolarização dos alunos com deficiência auditiva ou surdez, a comunicação entre alunos-professores, alunos-alunos são significativos para o processo de aprendizagem, além de criar vínculos de interação entre estes alunos. Para auxiliar esses alunos na compreensão dos conhecimentos escolares, algumas escolas contam com intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), objetivando interpretar o conteúdo que os professores estão passando oralmente.

Por outro lado, para que esse processo aconteça, o aluno surdo necessita frequentar salas de recursos multifuncionais ou Centros de Atendimento Educacional Especializado ao Deficiente Auditivo (CAE-DA), para aprender a LIBRAS, que vem a se tornar a primeira língua do aluno surdo.

Assumir a LIBRAS como segunda língua para as pessoas surdas de acordo com Cruz, Aspilicueta e Leite (2009, p. 174) “é um passo importante para que as condições de educação escolarizada dessas pessoas sejam aprimoradas”.

Nesta perspectiva é importante destacar que a LIBRAS é conhecida somente em meio à comunidade surda, logo, não se difundiu a ponto de haver uma comunicação efetiva entre o surdo, seus colegas e os professores do ensino regular, que pode ter, como consequência, um baixo rendimento escolar para os alunos surdos. Faz-se necessária a interlocução entre os professores do atendimento especializado ao educando surdo com os demais profissionais da escola, como vistas a otimizar o processo de escolarização desses alunos.

Cruz, Aspilicueta e Leite (2009, p. 175) sinalizam que:

É imprescindível assumir o atendimento educacional especializado como modalidade de ensino que não se pode desgarrar do processo regular de escolarização. Desse modo, a reunião de competências dos atores constituintes de cada unidade escolar pode contribuir para que a escola provenha a educação escolarizada de todos os alunos sob sua responsabilidade.

Para esses autores, o AEE e todos os envolvidos da escola contribuem significativamente com o processo de escolarização dos alunos surdos.

Voltado à preocupação da aprendizagem dos alunos surdos, nos primeiros textos de Vigotski, há uma reflexão favorável à oralidade para a educação do aluno surdo, considerando a língua de sinais muito limitada. Porém, em seus últimos textos, já considerava a possibilidade de diferentes sistemas de comunicação como aliada no processo de sua apropriação cultural (NUERNBERG, 2008). Esse não é o único processo colaborador para o processo de escolarização do aluno surdo, considera-se com grande relevância para se introduzir outros fatores que objetivem a sua aprendizagem.

Os aportes teóricos pesquisados até então demonstram uma preocupação com o processo de escolarização dos alunos com deficiência. Atualmente o processo de universalização da educação para todos, definido constitucionalmente, independente da diversidade encontrada e imperativa diante de uma política neoliberal, a qual ainda desafia o aprimoramento dos reais saberes escolares destes alunos.

Há grande importância das práticas pedagógicas, desde que, aplicadas com

estratégias voltadas para que todos possam aprender com iguais medidas e qualidades, proporcionando a todos os alunos a construção de novos saberes. Mesmo de forma implícita, percebe-se que somente o processo de interação dos alunos com deficiência nas escolas regulares, não são suficientes para se consolidar desenvolvimentos de funções superiores. Há necessidade de desencadear um real processo de aprendizagem, recursos específicos, adaptações curriculares e principalmente o processo de colaboração entre a educação regular e a educação especial, ou seja, um processo de parcerias; neste caso seria a realização progressiva de possíveis articulações entre professores do ensino comum e professores das salas de recursos.

Considerando o crescimento expressivo de pesquisas direcionadas para a educação especial e o processo de escolarização de alunos com deficiência, resultando em produções com pouca visibilidade, foi criado, em 2010 o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). Esse Observatório visa à produção de estudos integrados sobre políticas e práticas voltadas para a questão da inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, tendo como foco uma avaliação do programa de implementação das salas de recursos multifuncionais em rede nacional, liderado pela pesquisadora Enicéia Gonçalves Mendes da Universidade Federal de São Carlos (SP) (USFCAR).

### **3 A CONTRIBUIÇÃO DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR**

#### **3.1 A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL**

A abordagem da psicologia histórico-cultural proposta com os estudos de Vigotski<sup>10</sup> está fundamentada no materialismo histórico dialético de Marx. Ela entende que o ser humano se confronta e transforma a sua própria natureza, com o seu trabalho, dependendo de sua ação no tempo, produzindo a sua própria cultura. Assim, o trabalho como atividade tipicamente humana é idealizado mentalmente para a sua prática, condicionado pelas apropriações culturais, desenvolvendo suas funções mentais superiores. Neste sentido, Vigotski (1998) considera que todo o conhecimento é construído através das relações culturais e históricas. Considera que todo o sujeito é interativo ao constituir conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais, moldando-se através de forças internas e externas da natureza humana. O ser humano ao nascer, já faz parte de uma cultura e história de seus antepassados, os quais fazem parte da construção de seu desenvolvimento. Logo, ao longo de sua existência, encontra-se presente hábitos, costumes, valores, linguagem e experiências que em contato com outras culturas e pessoas, signos e instrumentos, e ao atingir seu estágio de desenvolvimento, amplia o desenvolvimento de suas funções mentais superiores.

Vigotski (1987, p. 101) sinaliza que: “O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outras formas, seriam impossíveis de acontecer”.

Nas primeiras ideias que se tornaram bases para o fortalecimento da teoria histórico-cultural, procurava-se demonstrar a importância da mediação sociocultural para o desenvolvimento das funções mentais superiores. Essa abordagem preconiza a importância das relações sociais do homem, como um sujeito sócio-histórico, da apropriação de instrumentos e signos que estão presentes na cultura dos indivíduos (ALVES, 2012).

---

<sup>10</sup> Encontramos nas leituras de obras realizadas, diferentes grafias do nome Vygotsky, porém nesta pesquisa optamos por utilizar a grafia Vigotski.

Essa teoria foi exposta em vários artigos e obras de Vigotski e seus colaboradores como Leontiev e Luria. Entre os artigos com grandes exposições da teoria encontramos publicadas: *Pedologija*<sup>11</sup>, o qual se tratava de temas como método experimental, mediação, primitismo, diferentes linhas do desenvolvimento; o comportamento dos animais e dos homens, tratando da relação do comportamento animal do humano, à luz da teoria evolutiva e do pensamento marxista. Em suas obras: *Estudos sobre a história do Comportamento humano, dos primatas e das crianças*, na qual elaborou suas ideias sobre o desenvolvimento do homem, desde o macaco. Em seguida, também abordando a teoria histórico-cultural, com coautoria de Luria escreveram: *Instrumento e Signo*<sup>12</sup>, sequenciando o tema sobre a história do comportamento, que somente foi publicado na década de 1960 em versão russa. E por fim, por volta de 1929, iniciaram a mais completa análise da teoria histórico-cultural, na obra: *A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores*, sendo concluída em 1931. Nesta última, eles fazem um apanhado das obras anteriores, apresentando “novos argumentos teóricos e muito mais materiais empíricos” (VEER; VALSINER, 1991, p. 209).

A teoria histórico-cultural na perspectiva vigotskiana, enfatiza que o homem, ao manter uma relação direta com a natureza, se utiliza do uso de signos e instrumentos, os quais lhe permite modificar o seu psiquismo, mantendo um movimento dialético com os demais seres humanos. Assim, ao se utilizar dos instrumentos e signos, possibilita a criação de novos cenários, exigindo novas interações, fazendo uso da linguagem e desenvolvendo suas funções mentais superiores.

Segundo Veer e Valsiner (1991), a filogênese, como a história das espécies, define possibilidades de cada espécie animal construir sua própria história, possibilitando a realização de determinadas tarefas que lhe são próprias. Por exemplo, o homem como um ser bípede, pode usar suas mãos em diferentes atividades e características que favorecem o desenvolvimento mental através da plasticidade do cérebro, o que não seria possível na espécie animal. Essa

---

<sup>11</sup> Em português, o termo *pedologija* significa Ciência da Criança.

<sup>12</sup> Logo após o escrito da obra: *Instrumento e Signo* foi traduzida para o inglês e apresentado para publicação no *Manual da Psicologia Infantil Murchison*. No entanto, por razões desconhecidas, não foi aceito na versão inglesa e nem na russa. Ela somente foi retomada na década de 1960 (VEER; VALSINER, 1991).

plasticidade cerebral se molda ao longo do desenvolvimento de cada ser humano, necessitando, no primeiro momento de interação social para obtenção de conhecimentos e após sua apropriação, estes se tornarem individuais.

No plano genético da ontogênese, refere-se ao desenvolvimento do indivíduo de determinada espécie. Neste plano, o ser humano nasce, se desenvolve, se reproduz e morre. Há uma sequência de desenvolvimento e está ligado à filogênese, considerando que ambos são de natureza biológica.

A sociogênese, sendo a origem da sociedade, é também a história da cultura dos indivíduos. As formas de desenvolvimento da cultura em que os indivíduos estão inseridos influenciam no funcionamento intelectual alastrando suas potencialidades.

Na microgênese se constrói a singularidade individual, a qual jamais será igual a outra pessoa. Nela, cada fenômeno do desenvolvimento psicológico se molda à sua própria história, configurando a individualidade de cada indivíduo.

Com o propósito de pesquisar a “origem das características psicológicas tipicamente humanas”, Vigotski (1998) tentava conciliar a explicação das teorias de Darwin sobre a evolução humana, destacando o homem como um ser superior ao mundo dos animais. Nesta perspectiva, para a teoria histórico-cultural havia uma divisão antropogênica de dois períodos: um muito longo da filogênese levou a evolução biológica ao desenvolvimento do Homo Sapiens, tendo características anatômicas, fisiológicas e comportamentais, chamadas por Vigotski (1997) de processos psicológicos naturais ou inferiores. Enquanto que outro período, relativamente curto da história da humanidade, os homens passaram a inventar instrumentos primitivos, desenvolvendo sistemas de signos e fala, utilizando estes em seu funcionamento mental. O uso destes sistemas de signos é repassado nos sistemas culturais através da inclusão no funcionamento mental do ser humano, ou seja, através dos processos psicológicos instrumentais, culturais ou superiores.

Nesse sentido, todas as pessoas fazem parte da mesma espécie, mesmo possuindo variações fisiológicas, anatômicas ou psicológicas. No entanto, dependendo das diversidades culturais e do uso de diferentes sistemas de signos em que o ser humano está inserido, é que se desenvolvem suas funções mentais superiores, conforme acrescenta Rego (2011, p. 39):

Estes processos mentais são considerados sofisticados e “superiores”, porque referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente.

Baseando-se nos estudos de Vigotski, a autora enfatiza que o desenvolvimento das funções mentais superiores não é de origem biológica, mas se desenvolvem nas interações individuais e na internalização de diversas informações recebidas e acumuladas em meio à cultura em que vive. Nesta perspectiva, o homem se constitui pelas relações que estabelece com outros sujeitos em uma determinada cultura. Além de ativo e interativo seus conhecimentos se constituem a partir das relações intrapessoais e interpessoais, ou seja, parte de um processo no plano social para o plano individual, o que seria uma troca de conhecimentos que vão se internalizando e formando novos conhecimentos.

Martins (2013, p. 271) define que a aquisição das particularidades humanas demanda da apropriação que dispõem as práticas sociais e acrescenta:

Os processos de internalização, por sua vez, se interpõem entre os planos das relações interpessoais (intersíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas); o que significa dizer que instituem-se a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos.

Nessa direção, o desenvolvimento das funções mentais superiores das crianças se constitui de duas formas: pelo desenvolvimento natural que vai ocorrendo com o “crescimento” e “maturação” e o desenvolvimento cultural. Com a introdução da instrução cultural dos adultos, as crianças passam do estágio natural para o cultural, ou seja, o desenvolvimento das funções intelectuais do ser humano é mutável e se “originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social” (REGO, 2011, p. 41).

Partindo destes princípios, Vigotski (1998) considera fundamental a questão da mediação para que se desenvolvam as funções psicológicas superiores dos indivíduos. A mediação para o autor seria toda a atividade que possibilite o homem se apropriar de conceitos historicamente construídos e que se dá por instrumentos e signos. Os instrumentos funcionam como regulador das ações sobre quaisquer objetos, sendo atividades mediadoras que permitem ao homem modificar o meio em que vive. Os signos são elementos que permitem ao indivíduo lembrar a cultura

construída socialmente e repassá-la no decorrer dos tempos, como por exemplos à escrita, ou algo que expresse ideias, situações, objetos, entre outros que servem para auxiliar o homem em sua atenção e memória. Os instrumentos e signos, considerados elementos mediadores para o processo evolutivo dos indivíduos, estão ligados no decorrer do desenvolvimento humano. Enquanto os instrumentos provocam mudanças externas, os signos ampliam o desenvolvimento interno provocando mudanças internas, possibilitando ao homem lidar com “objetos externos mesmo quando eles estão ausentes”, provocando novas aprendizagens (REGO, 2011).

A interação entre a criança e aquele que tem mais conhecimento geralmente é negociada através de linguagens e instrumentos. No entanto, Vigotski (1998, p. 28) enfatiza que: “[...] o sistema de atividade da criança é determinado em cada estágio específico, tanto pelo seu grau de desenvolvimento orgânico, quanto pelo grau de domínio no uso de instrumentos”. Nesse sentido, não é somente pelo uso de instrumentos, mas pelo organismo inteiro de cada criança.

A linguagem da criança é o início do domínio do ambiente em que ela está presente, e, conseqüentemente passa a organizar o próprio comportamento que vai se desenvolvendo aos poucos o seu intelecto, que é a base para novos comportamentos, novas atitudes, novas produções intelectuais, ou seja, é a forma do uso de instrumentos que é predominantemente humana (VIGOTSKI, 1998).

Deste modo, a fala e a ação da criança provocam, aos poucos, a internalização de todo o seu campo visual com “métodos instrumentais ou mediados” (VIGOTSKI, 1998, p. 35). Dessa forma a criança internaliza a linguagem, associa ao objeto exposto e, aos poucos, vai controlando o seu próprio comportamento em relação ao objeto que já conhece, e assim ela vai adquirindo capacidade de “ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento” (VIGOTSKI, 1998, p. 36). A criança obtém aprendizagem no decorrer de suas interações com pessoas e objetos com o uso da fala e da internalização dos acontecimentos. Deste modo, toda a aprendizagem é de grande relevância, pois instiga a criança a tomar atitudes frente a algo novo, internalizando as funções psicológicas superiores, estando à frente do desenvolvimento desperta uma “série de funções que estão em fase de maturação, repousando na zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 1987, p. 212)”.

Através desse procedimento natural, a criança se envolve em atividades de desenvolvimento volitivo consciente, relacionando-se com a motivação, deixando



claro, que a aprendizagem motiva as crianças e conduz ao seu desenvolvimento intelectual superior (NEWMAN; HOLZMAN, 1993). Nesse sentido, o aprendizado se dá, no momento em que a criança vai interagindo em meio ao grupo que o cerca, garantindo desenvolvimento eminentemente humano e cultural. Assim, a criança quando chega à escola possui um nível de desenvolvimento real, ou seja, ela já traz consigo algo que já domina sem nenhuma assistência de outra pessoa, e na escola, passará a desenvolver o seu potencial, pela mediação de um adulto ou um parceiro mais experiente.

Ao se referir ao desenvolvimento real da criança, Vigotski (1998) destaca que seu aprendizado se inicia muito antes dela frequentar a escola, pois em qualquer confronto com a aprendizagem, significa que já houve uma prévia de aprendizado. Como por exemplo, a criança passa por situações em que há uso de aritmética antes de frequentar a escola, nas interações com instrumentos e signos, objetos e pessoas que estão ao seu redor. Logo, na escola esse aprendizado passa para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico, ou conhecimento escolar.

Neste enfoque Vigotski (1998, p. 111) denomina o nível de desenvolvimento real como o primeiro nível da criança, enquanto que o “nível de desenvolvimento das funções mentais da criança se estabelece como resultado de certos ciclos de desenvolvimentos já completados”.

No momento do desenvolvimento real, formam-se conhecimentos espontâneos e, no desenvolvimento potencial o desenvolvimento científico, o qual geralmente ocorre na formação escolar. Não há como separar esses dois conceitos, pois há uma inter-relação. Assim, o conhecimento espontâneo é tudo que a criança aprende durante sua cotidianidade e sua aprendizagem ocorre espontaneamente. Enquanto que o conhecimento científico é aprendido no ambiente escolar e a aprendizagem se realiza conscientemente. Para o autor, o ápice da consciência dos conceitos científicos para a maturação das funções mentais superiores da criança ocorre com a participação do adulto, ou seja, na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). De acordo com Vigotski (1998, p. 112) a Zona de Desenvolvimento Proximal é:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Nesse sentido, as crianças desenvolvem mentalmente o que já conheceu, através de uma retrospectiva, enquanto que na zona de desenvolvimento proximal, ela desenvolverá mentalmente de forma prospectiva. Assim, na ZDP ela vai além do que já conhece, proporcionando o acesso ao processo de maturação, sendo que o desenvolvimento das funções mentais superiores somente se determina no nível de desenvolvimento real e na zona de desenvolvimento proximal.

A ZDP é o momento em que, conscientemente, as crianças se utilizam da aprendizagem para produzir novos conhecimentos, geralmente com o auxílio de uma pessoa mais experiente. Nesse momento, a interiorização acontece de dois modos: o interpsicológico. Através das atividades coletivas, que também pode ser denominada no plano social, e intrapsicológico, que é estabelecido pelas propriedades internas do pensamento. Desta forma, a criança constrói o real partindo da interação com outras pessoas de forma mediatizada e aos poucos vai se apropriando do conhecimento que historicamente foi produzido e tornado disponível socialmente (PALANGANA, 1994).

Em síntese, os processos de desenvolvimento não são os mesmos que os de aprendizagem, logo não são sinônimos. Porém, uma aprendizagem bem organizada pode gerar conhecimento. O processo do desenvolvimento das crianças progride lentamente com o processo de aprendizagem. Neste sentido é de suma importância se entender como acontece a internalização do conhecimento da criança e como ela desenvolve suas funções mentais superiores. Com a interação com outras pessoas pela linguagem, a criança aprende o significado dos signos e conhece sua cultura. Essa articulação com outras pessoas se internaliza aos poucos, consolidando conforme condições histórico-sociais em que está inserida, ou seja, seu desenvolvimento das funções mentais superiores depende do contexto social no qual ela interage (PALANGANA, 1994).

Vygotsky, ao elaborar seus estudos sobre as funções psicológicas ou mentais e sua relação com o desenvolvimento/aprendizado, utilizou-se do conceito de mediação simbólica.

Assim, através da mediação simbólica, como fruto da interação entre o meio físico e social permeando o pensamento do indivíduo no convívio em que está inserido, o indivíduo é auxiliado por instrumentos signos durante o desenvolvimento individual e social. Nesta perspectiva, as crianças vão se apropriando de novos modos de desenvolver suas funções mentais superiores, seu comportamento e

também sua cultura, objetivando dessa forma, que as crianças com deficiência possam aprender em um mesmo ambiente com as demais crianças, o que passaremos a discutir a seguir.

### 3.2 A DEFECTOLOGIA

A preocupação de Vigotski com o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência é evidenciado em sua obra: *Obras Escogidas V – Fundamentos da Defectologia*<sup>13</sup>. O autor, preocupado com uma educação social baseada nos pressupostos marxistas, no contexto pós-revolucionário na Rússia no início da década de 1920, acreditava que a educação social, inclusive das pessoas com deficiência, seria importante para se lutar pela consolidação da sociedade socialista, sendo que isso só seria possível se alcançasse as escolas especiais.

O termo Defectologia voltado para a área educacional surgiu pela primeira vez em 1912 pelo psiquiatra soviético Kaschenko que a definia como:

[...] como campo integrado que abarcava o estudo e a educação e todas as crianças e adultos com impedimentos ou incapacidades. O termo oficial aplicado à profissão, na qual os indivíduos estudam e ensinam tais crianças trabalham e recebem o treinamento para tanto, é designado defectologista (BARROCO, 2007, p. 212).

Embasado nesta definição, Vigotski (1997) considerou a defectologia uma ciência, cuja tese se preocupou com a criança em que o desenvolvimento está comprometido, necessitando de modos diferenciados das demais crianças. Esse defeito não significa que ela seja menos desenvolvida que as demais crianças, mas necessita de outros meios para que o desenvolvimento aconteça (VIGOTSKI, 1997, p. 12). Ela estuda as pessoas que apresentam algum tipo de “defeito” psicológico ou físico, ou ainda se apresentam fora dos padrões de normalidade.

De acordo com Vigotski (1997), há dois tipos de deficiências: a deficiência primária que atinge de certa forma o físico ou intelectual e a deficiência secundária, que são as dificuldades que a pessoa com a deficiência primária encontra nas relações sociais, considerando que a deficiência tem caráter biológico, mas também

---

<sup>13</sup> No início do século XX, Vigotski e outros autores soviéticos usavam esse termo para se referir ao estudo do desenvolvimento da criança com deficiência.

social. Para o autor:

Qualquer deficiência – seja ela a cegueira, surdez congênita ou doença mental – não só modifica a relação do homem com o mundo, mas antes de tudo, manifesta-se nas relações com as pessoas. O defeito orgânico é visto como uma condição anormal da sociedade. Mesmo no seio da família, a criança cega e a surda é sobretudo uma criança especial, surgindo aí uma atitude excepcional, incomum, o que não é o mesmo para com as outras crianças (VIGOTSKI, 1997, p. 73).<sup>14</sup>

Vigotski (1997) investigou crianças com surdez, cegueira e com deficiência intelectual, enfatizando a importância da educação social e o desenvolvimento das potencialidades destas crianças. O autor parte do pressuposto que estas crianças não são deficientes, mas tem uma deficiência, desenvolvendo-se apenas de forma diferente. Assim, o significado de defectologia, que segundo o autor foi considerada uma ciência, cuja tese se preocupa com o desenvolvimento da criança comprometida, sendo que seu modo de aprender acontece através de um modo diferenciado das demais crianças, objetivando assim, outros meios para que seu desenvolvimento aconteça, mas num mesmo ambiente escolar.

Os estudos do referido autor procuraram esclarecer a importância do social e cultural para que as crianças com deficiências superassem as barreiras encontradas na inserção social diante de uma conjuntura social baseada em padrões de normalidade (VIGOTSKI, 1997, p. 12). Para Vigotski (1997), as mudanças, as transformações do meio social modificam tanto o desenvolvimento filogenético como os ontogenéticos. Com o coletivo, as crianças com deficiência podem superar suas dificuldades e desenvolver sua superação, desenvolvendo suas potencialidades.

A criança com deficiência também tem possibilidade de aprendizagem, mesmo aprendendo de forma diferente e compensada por outros caminhos que deverão ser desenvolvidos, abrindo espaços para que estas também façam parte das atividades sociais. A criança com defeito só se torna deficiente quando é impedida de participar da vida social (FILCHTNER, 2010).

Nesse sentido, a educação social é de suma importância para que ocorra o desenvolvimento das crianças com deficiência, como salientam Veer e Valsiner (1991, p. 74-75) “[...] que todas as deficiências corporais – seja cegueira, surdo-mudez ou retardo mental congênito – afetam, antes de tudo, as relações sociais das

---

<sup>14</sup> Tradução da pesquisadora.

crianças e não suas interações diretas com o ambiente físico”.

Desse modo, as deficiências corporais é que afetam as relações sociais e não a interação com o ambiente físico. Isso faz com que as crianças com deficiência sejam tratadas de modo diferente que as outras crianças. O autor defendia que as escolas para essas crianças não deveriam ser segregadas, mas sim integradas “tanto quanto possível na sociedade” (VEER; VALSINER, 1991, p. 75). Logo, ao procurar incluir as crianças com deficiências nas escolas normais, apenas resolveriam problemas sociais, sendo que é necessário que compreendamos que devemos educar crianças e não cegos ou surdos ou com qualquer outro tipo de deficiência. Mas também precisamos ter claro que não se devem extinguir os atendimentos especializados para crianças com deficiências, pois é nestas escolas que as crianças cegas aprenderão a leitura e escrita para cegos e a língua utilizada de comunicação para os surdos, ou como qualquer outro tipo de complementação e auxílio ao desenvolvimento de outras práticas necessárias, como apoio para a sua escolaridade.

Nessa perspectiva, complementa Vigotski (1997, p. 81): “Educar um cego e um surdo significa educar a cegueira e a surdez, e transformar a pedagogia da deficiência infantil em pedagogia defeituosa”, sendo que o que precisamos é educar crianças.

Com a integração das crianças nas escolas regulares, espera-se que, de alguma forma, se superem os limites impostos pela deficiência, como sinaliza Vigotski (1997) que, quando há os “defeitos”, se criam incentivos para desenvolver a compensação e a supercompensação. No entanto, enganam-se os professores que acreditam que ensinar crianças cegas, por exemplo, é desenvolver outros órgãos de percepção remanescentes. Esse pensamento fica às margens da educação social.

Quando uma criança cega chega à escola, ela aprenderá a ler exatamente como as demais crianças, o que muda é que as cegas vão ler apalpando os pontos em relevos, e as que não são cegas vão ler com os olhos, assim elas apenas leem com procedimentos diferentes. Isso não significa compensação, pois se analisarmos uma pessoa que lê um texto em alemão e outra que lê o mesmo texto escrito em latim, apenas se modifica a escrita, e não há significados diferentes.

Se a educação das crianças com deficiência foi apenas em escolas especiais, a deficiência apenas se acentua, ela não se supera. Enquanto que, em meio às escolas normais, ocorre o desenvolvimento das funções mentais superiores. E as

salas especiais, o que hoje chamamos de atendimento educacional especializado, trata de passar a estas crianças formas de acessibilidade e práticas pedagógicas que possam desenvolver a aprendizagem escolar. Esses exemplos são também válidos para os alunos com deficiências diversas.

Baseando nos estudos de Alfred Adler (1927), Vigotski (1997) passou a enfatizar o processo de compensação e supercompensação para crianças com deficiências físicas. Para Adler somente era possível entender o comportamento das pessoas após se traçar metas, complementando que somente após conhecer as intenções pessoais é que se pode prever um determinado comportamento. Adler cita, como exemplo de superação, a criança que em meio a adultos sente-se inferior a estes. Esse sentimento de inferioridade, de incapacidade em relação aos adultos, faz com que a criança, tanto com deficiência ou não, inconscientemente, queira ser semelhante ao adulto e para isso traçam determinadas metas (VEER; VALSINER, 1991).

Adler (1927 apud BARROCO, 2007, p. 225), explica que a compensação é como o processo da Vacina:

Após a vacinação, a pessoa passa a conter em si algo tóxico. Isso fará com que seu corpo reaja produzindo antitoxina. Desse modo essa pessoa não só ficará sã, como, protegida para novos ataques do vírus. Nesse caso, o organismo não só compensa, vai além, supercompensa ou recompensa. O sistema imunológico da pessoa vacinada transforma a enfermidade em estado maior de saúde, a debilidade na força, o que é tóxico em imunidade.

Essa teoria da vacinação foi utilizada por Vigotski (1998) em diversas exposições, aliando seu pensamento de que a criança com deficiência deve ter uma educação juntamente com as demais, porém, se torna necessário um sistema especial de educação, o que podemos considerar nesta contemporaneidade, o AEE, as adaptações e flexibilizações curriculares, entre outras formas que colaboram com a escolarização dos alunos com deficiência. De acordo com Adler (1927, p. 57 apud VEER; VALSINER, 1991, p. 80) a ideia de compensar a inferioridade é vista como: “uma lei psicológica do salto dialético da inferioridade orgânica, passando pelo sentimento subjetivo de inferioridade, até a luta psicológica pela compensação ou supercompensação”.

Diante dessa perspectiva, a compensação deve se embasar nas oportunidades oferecidas aos educandos com deficiência, ou seja, com meios,

métodos e mediação no processo de escolarização, em que estes alunos consigam alcançar os mesmos fins educacionais que os demais alunos. No entanto, é preciso encontrar meios alternativos para desenvolver as funções mentais superiores dos educandos com deficiência (NUEMBERG, 2008). Essa busca de compensação pode resultar, tanto em sucesso como em fracasso, sendo que neste último, há o risco de sentimento de inferioridade e incapacidade, possibilitando o aparecimento de neuroses.

A ideia de Adler, a respeito da compensação, leva Vigotski (1998) a pensar que as crianças com deficiências já possuem estímulos para compensarem seu “defeito” naturalmente. Logo, poderia se levar o desenvolvimento compensatório para o processo educacional. Assim, para o autor até então, uma deficiência nada mais era que a deficiência de órgão que poderia ser substituído por outro, o que passa a ter um novo significado, ou seja, a deficiência causa reestruturação orgânica e pessoal, organizando e usufruindo de várias formas, maneiras e instrumentos para que as crianças com deficiência chegassem a determinadas metas ou objetivos.

A não interação entre as crianças com deficiência e sem deficiência apenas acentua e consolida o próprio defeito, pois não existe aspecto algum, em que o defeito biológico possa ser separado do social (VIGOTSKI, 1997, p. 93).

Vigotski (1997) contribui sinalizando que a interação das crianças com deficiência com diferentes colegas e diferentes níveis intelectuais é importante para seu desenvolvimento, e, conseqüentemente para sua aprendizagem, além de chegarem à compensação ou supercompensação no processo escolar.

A deficiência que acomete estas crianças leva a mesma a trilhar outros caminhos para o seu desenvolvimento, de forma compensatória com processos criativos de mediação. O autor nos esclarece que a valorização da interação das crianças com deficiência com crianças não deficientes tem grande significado para o seu desenvolvimento: “[...] entende-se que o fator educativo de enorme valor, é representado pela permanência de crianças em uma comunidade com diferentes níveis intelectuais e pela sua interação” (VIGOTSKI, 1997, p. 93).

O desenvolvimento da criança com deficiência se dá através da comunicação e colaboração de outra pessoa. A educação realizada na “interação” com outros colegas passa a ser um único caminho válido para um processo de formação do homem, o que se tornaria “impossível sozinho” (VIGOTSKI, 1997, p. 245).

A deficiência se torna um problema quando há conseqüências do efeito da

deficiência, podendo ser até mesmo a indiferença social. Nesse pensamento Vigotski (apud PADILHA, 2000, p. 204), indica propostas inovadoras, além de “capturar a organização das funções psicológicas”, organizar as suas condutas. Para Vigotski (1998) as consequências sociais do defeito das crianças com deficiência é que decide seus destinos. No entanto, estes podem ser caminhos para que se abram novos caminhos, possibilitando estímulos em forma de compensação.

Neste sentido, a preocupação com a educação da criança com deficiência necessita ser de forma coletiva, como assinala Padilha (2000, p. 206):

Vigotski insiste em diversos textos e conferências que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é uma construção coletiva em primeiro plano, para depois se converter em funções psíquicas da personalidade. “Da discussão nasce o pensamento”, diz ele. A linguagem combina sua função de comunicar com a função de fazer pensar, porque a unidade do pensamento é o significado da palavra.

Vigotski (1997) considera o processo de interação de grande importância para as funções psíquicas das crianças com deficiências, tendo em vista sua influência no processo educativo. O desenvolvimento das funções mentais superiores das crianças com deficiência necessita acontecer juntamente com as demais crianças com os meios culturais, as formas de interações sociais, sendo importante o ajuste desses, conforme as necessidades de cada criança. Desse modo, o ensino voltado às crianças com deficiência, fundamentado na teoria histórico-cultural, abre espaço para que as aprendizagens transponham a condição biológica destes, criando-se oportunidades de superação e de criação de espaços criativos. Na maioria das vezes, a deficiência desencadeia um trabalho educativo possível de inovações.

Nessa perspectiva, o autor defende que o ponto de vista subjetivo é um dos primeiros a serem levados em consideração no início da investigação, ou seja, é respeitada a subjetividade de cada sujeito, e, variando as respostas de pessoa para pessoa, encontra-se uma riqueza de dados que podem contribuir cada vez mais com o processo de escolarização dos alunos com deficiência que se encontram na rede regular de ensino.



## 4 METODOLOGIA DO TRABALHO

Este capítulo tem como objetivo expor os aspectos metodológicos nos quais se baseou a presente pesquisa. Primeiramente se aborda a base epistêmica e metodológica e as razões que se voltaram para a sua escolha. A seguir segue a contextualização do lócus da pesquisa, evidenciando o contexto em que se encontram o AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais e os instrumentos utilizados para obtenção das informações coletadas para esta pesquisa.

No desenvolvimento desta investigação, buscou-se adotar como concepção a abordagem da psicologia histórico-cultural, a qual compreende o homem como ser social, ativo e histórico e em constante atividade, buscando sua sobrevivência, organizando-se em torno do seu trabalho e relacionando-se com a natureza. Nessa relação entre o trabalho consciente e a natureza, o homem transforma a natureza e a si próprio, com ações conscientes e situações reais em que vive. Assim, diante de uma perspectiva histórico-cultural, partindo das concepções da realidade do processo de escolarização dos alunos com deficiência, na perspectiva dos professores do AEE, busca-se a aproximação entre a teoria e os dados pesquisados.

### 4.1 TIPOS DE ABORDAGEM DA PESQUISA

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi adotada uma abordagem qualitativa, visto que se examinaram aspectos mais profundos e subjetivos do tema investigado.

Liebscher (1998) salienta que para esse tipo de pesquisa é preciso aprender a observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas e sistemas. Flick (2009, p. 20) afirma ser de “particular relevância ao estudo das relações sociais devido a pluralização das esferas de vida”.

A pesquisa faz parte do conhecimento do pesquisador, possibilitando seguir diversos métodos e refletir sobre o tema pesquisado. Esse tipo de abordagem proporciona oportunidades de se aprofundar na compreensão de grupos sociais estabelecidos em diferentes ambientes. A pesquisa qualitativa busca explicar o porquê das coisas, dos acontecimentos, oferecendo ferramentas eficazes para que possamos realizar interpretações relacionadas às questões educacionais.

Para Flick (2009, p. 23) há alguns aspectos essenciais para a escolha dos métodos e teorias adequadas para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa:

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimentos; e na variedade de abordagens e métodos.

Desse modo, a pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador um contato direto com o pesquisado, possibilitando coletar detalhes sobre o objeto de pesquisa em pauta, encontrando uma riqueza de dados, respeitando a opinião de cada participante.

#### 4.2 O CONTEXTO DO ESPAÇO PESQUISADO

O município de Chapecó/SC encontra-se na região Oeste do Estado de Santa Catarina. Considerada a capital do oeste catarinense, a cidade tem uma área territorial de 626.060 Km<sup>2</sup> e aproximadamente 200.000 habitantes, com 180 escolas em nível fundamental e médio.

De acordo com os Resultados Finais do Censo Escolar 2014, o município de Chapecó abrange 49.339 alunos, distribuídas em escolas estaduais, municipais e privadas. Estes alunos, de um modo geral, estão matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional em Nível Técnico e Educação de Jovens e Adultos. Dentre essas matrículas 662 são de alunos com algum tipo de deficiência, como demonstram os dados do INEP (2014):

Tabela 2 – Número de alunos com deficiência matriculados na rede educacional do Município de Chapecó.

Número de Alunos Matriculados																			
Município	Dependência	Matricula Inicial																	
		Ed. Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Profissional (Nível Técnico)	EJA (presencial)		EJA (semi-presencial)		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)							
		Creche	Pré-Escola	1ª a 4ª série e Anos Iniciais	5ª a 8ª série e Anos Finais			Fundamental <sup>2</sup>	Médio <sup>2</sup>	Fundamental	Médio	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed Prof. Nível Técnico	EJA Fund <sup>1,2</sup>	EJA Médio <sup>1,2</sup>
CHAPECO	Estadual	0	0	5268	5468	7393	502	134	304	0	0	0	0	81	128	99	1	0	20
	Federal	0	0	0	0	174	255	0	112	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	Municipal	5017	4203	6122	3365	0	0	105	0	559	0	27	39	120	105	0	0	5	0
	Privada	1020	986	2179	1216	1025	1993	0	33	282	962	1	4	17	7	2	4	0	0
	<b>Total</b>	<b>6037</b>	<b>5189</b>	<b>13569</b>	<b>10049</b>	<b>8592</b>	<b>2750</b>	<b>239</b>	<b>449</b>	<b>841</b>	<b>962</b>	<b>28</b>	<b>43</b>	<b>218</b>	<b>240</b>	<b>102</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>21</b>

Fonte: INEP (2014).

Aos alunos com deficiência matriculados na rede estadual de ensino são ofertados o AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, também chamados pela Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina de Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE).

A rede estadual de ensino do Município de Chapecó segue a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial, porém possui uma Política Estadual de Educação Especial, conforme a Resolução nº 112/2006, a qual acrescenta o AEE aos alunos com Transtornos do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)<sup>15</sup>, além dos alunos com deficiência auditiva, visual, intelectual, físico, múltiplo, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

O TDAH é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que geralmente aparecem na infância e tende a acompanhar toda a fase da vida desta criança, o qual provoca desatenção, inquietude e impulsividade, também conhecida como Déficit de Atenção. Diante desses sintomas, a Política de Educação Especial de Santa Catarina, oferta aos alunos com o TDAH do ensino regular, um segundo professor, tanto para as séries iniciais como finais do Ensino Fundamental. Este tem como função corrigir a professora titular, apoiar esta professora no desenvolvimento de atividades pedagógicas e ser habilitado em educação especial.

É importante ressaltar que, somente é previsto um segundo professor quando este aluno tem diagnóstico de transtorno de déficit de atenção com hiperatividade com sintomatologia exacerbada. Além da previsão de um segundo professor para o aluno com TDAH, também está previsto para os alunos que apresentam diagnóstico de: Deficiência múltipla associada à deficiência intelectual; deficiência intelectual que apresente dependência de atividades de vida prática, com sérios comprometimentos motores e dependência em atividade de vida prática e transtornos globais de desenvolvimento com sintomatologia exacerbada (SANTA CATARINA, 2009a).

De acordo com a responsável pela Educação Especial da Gerência da Educação (GERED) de Chapecó, esse núcleo educacional atende 9 municípios, num total de 43 escolas. Dentre essas escolas, 33 ofertam algum tipo de AEE em Salas de Recursos e/ou SAEDE. No município de Chapecó, há um total de 22

---

<sup>15</sup> Segundo a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, esse grupo de transtornos é caracterizado pela combinação de comportamentos hiperativo/impulsivo com desatenção marcante (SANTA CATARINA, 2009b, p. 26).

escolas com AEE e 30 salas ofertando esse atendimento, sendo que algumas escolas ofertam mais de uma sala.

Os professores do AEE são selecionados por concursos de Contratação temporária – ACTs, devido não haver professores efetivos para esta função, totalizando-se 31 professores atuando em AEE e 290 professores auxiliando os alunos em sala de aula regular, como segundo Professor. Para a contratação destes professores são necessários alguns requisitos básicos, como: ser graduado em Educação Especial, Pedagogia com especialização em AEE ou Pedagogia com cursos de capacitação nas áreas que irão atuar: Deficiência Auditiva, Deficiência Visual, TDAH ou Deficiência Intelectual.

No quadro 1, são apresentadas as escolas da rede pública estadual de Chapecó, que ofertam o AEE.

Quadro 1 – Atendimento Educacional Especializado – Salas de Recursos Multifuncionais das Escolas Estaduais do Município de Chapecó/SC.

<b>ESCOLA</b>	<b>BAIRRO</b>	<b>TIPO DE ATENDIMENTO</b>
1. EEB Bom Pastor	Centro	SAED/TDAH
2. EEB Coronel Ernesto Bertaso	São Cristóvão	SAED/TDSH
3. EEB Lara Ribas	Passo dos Fortes	SAED/MISTO/TDAH
4. EEB Druziana Sartori	Bairro Palmital	SAED/MISTO
5. EEB Pedro Maciel	Maria Goretti	SAED/MISTO
6. EEB Marechal Bormann	Centro	SAED/DA
7. EEB Prof <sup>a</sup> Zélia Scharf	Presidente Médice	SAED/MISTO/TDAH
8. EEB Prof. Nelson Hrostecki	Centro	MISTO
9. EEB Geni Comel	Bela Vista	SAEDE/MISTO
10. EEB Prof <sup>a</sup> Lourdes Ângela Sartori Lago	Bela Vista	SAEDE/MISTO
11. EEB Luiza Santin	Santa Maria	SAEDE/MISTO
12. EEB Marcolina Rodrigues da Silva	Distrito Marechal Bormann	SAED/MISTO
13. EEB Valesca Carmem Rescke Parizotto	Jardim América	SAEDE/MISTO
14. EEB Tancredo de Almeida Neves	EFAPI	SAEDE/MISTO
15. EEF Alécio Alexandre Cella	Trevo	SAEDE/MISTO
16. EEB Antonio Morandini	SAIC	SAEDE/MISTO
17. EEF Neiva Maria Costella	São Cristóvão	MISTO
18. EEF Sonia de Oliveira Zani	Passos dos Fortes	MISTO
19. EEB Saad Antonio Sarquis	Cristo Rei	MISTO
20. EEB São Francisco	Seminário	SAEDE/MISTO/TDAH
21. EEB Sede Trentin Fen Nó	Sede Trentin	SAEDE/DM
22. EEF Sede Figueira	Sede Figueira	MISTO

23. EEF Jacob Gisi	Engenho Braun	SAEDE/MISTO
24. EEF Linha Campinas	Linha Campinas	SAEDE/DM
25. EEB Prof <sup>a</sup> Clelia Saganfredo Bodanese	Presidente Médice	SAED/MISTO
26. EEB Prof <sup>a</sup> Irene Stonoga	Presidente Médice	SAED/MISTO/TDAH
27. EEB Lídia Gustak Remus	Distrito do Alto da Serra	SAEDE/MISTO
28. Centro de Educação de Jovens e Adultos	Maria Goretti	SAEDE/MISTO/DA
29. Centro de Educação Profissional	Maria Goretti	MISTO
30. Escola Indígena de Educação Fundamental – Sape Tiko	Terra Indígena Condá	MISTO
<b>TOTAL: 30 escolas</b>		

Fonte: Gerência da Educação (2014).<sup>16</sup>

Os alunos que necessitam do AEE permanecem no serviço por todo o período escolar até o término do Ensino Médio. No entanto, os alunos da Educação de Jovens e adultos (EJA), Ensino Médio Profissionalizante, também são atendidos pelo AEE. Estes alunos somente são desligados do serviço quando a professora do AEE, juntamente com a escola, avalia que determinado aluno não necessita mais do atendimento, ou encerrou seus estudos na Educação Básica.

Geralmente estão implantadas SRM para o AEE em quase todas as escolas em que os alunos frequentam o ensino regular. Dessa forma não há necessidade destes alunos se deslocarem para o atendimento em outras escolas, garantindo e facilitando o acesso do AEE próximo aos educandos.

De acordo com dados coletados com a GERED, são atendidos nas escolas estaduais, aproximadamente 367 alunos no AEE, distribuídos em: deficiência auditiva, visual, intelectual, Física, Múltiplas, Transtornos Globais do Desenvolvimento, TDAH e Altas Habilidades/Superdotação.

#### 4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Foram convidados a participarem para esta investigação professores do AEE que atuam em salas de recursos multifuncionais e responsáveis pela educação especial da GERED de Chapecó.

---

<sup>16</sup> Dados coletados na entrevista com a responsável pela GERED.

#### 4.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS

Primeiramente, dirigimo-nos à secretaria responsável pela Educação Especial (EE) da GERED do município de Chapecó, com o objetivo de explicar a proposta da investigação e, receber a autorização para que pudéssemos nos direcionar às reuniões mensais para aplicação dos questionários e das entrevistas nas escolas selecionadas.

Com a autorização em mãos, e devido a presente investigação envolver seres humanos, visando ao respeito aos pesquisados, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Conselho de Ética e Pesquisa (CEP) em Seres Humanos da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ, e, somente após sua aprovação é que se deram início às investigações.

Após a aprovação do projeto pela CEP, iniciaram-se as pesquisas com perguntas escrita com a responsável da EE da GERED. Primeiro foi realizada uma conversa informal e, após assinatura do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo A) realizou-se a entrevista definitiva.

Os instrumentos utilizados foram questionários (Apêndice B) e entrevistas gravadas, conforme roteiro estruturado em questões estruturadas (Apêndice C). Estes instrumentos somente foram aplicados após a leitura e assinatura do TCLE dos professores do AEE.

Marconi e Lakatos (2003, p. 201) define o questionário como sendo “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Segundo os autores os questionários utilizados como um instrumento de coleta de dados pode ser tanto com questões de respostas abertas, fechadas ou mistas. As questões com respostas abertas permitem aos sujeitos pesquisados construir sua própria resposta, permitindo liberdade para se expressar. Nas questões com respostas fechadas o respondente apenas optará por uma das alternativas apresentadas pelo pesquisador.

As questões abertas oferecem algumas desvantagens para o investigador, pois os sujeitos questionados podem ter dificuldades na redação, deixando a questão em branco. No entanto, possibilitam a estes fazerem comentários, explicações ou esclarecimentos sobre sua resposta.

Neste sentido, para o desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se um

questionário misto para os professores do AEE. O questionário foi aplicado em dois momentos nas reuniões mensais organizadas pela equipe de educação especial da Gerência Regional de Educação (GERED) de Chapecó, com os professores do AEE presentes, sem a interferência do pesquisador.

O questionário estruturado foi autoaplicável, contendo 26 questões referentes ao tema proposto, dividido em três partes:

- A primeira parte buscou levantar os dados do perfil dos professores das salas de recursos multifuncionais por meio de questões fechadas;
- A segunda parte referiu-se a questões fechadas, abertas e semiabertas relacionadas ao atendimento ao estudante da sala de recursos multifuncionais;
- A terceira se direcionou à articulação entre a professora da sala de recursos multifuncionais e do ensino comum/regular, por meio de questões abertas, fechadas e semifechadas.

O questionário aplicado é uma adaptação do questionário elaborado pela pesquisadora Cleide Hoffmann Bernardes, da Universidade de Joinville (UNIVILLE) – SC. Escolheu-se esse instrumento de coleta de dados por ser uma forma pessoal de angariar informações. Os sujeitos participantes responderam diretamente as questões levantadas, sem a interferência do pesquisador ou de outra pessoa.

Para a coleta de dados por meio de entrevistas, sortearam-se cinco escolas que ofertavam o AEE e realizaram-se entrevistas gravadas com cinco professores, após assinatura do TCLE.

As entrevistas foram agendadas por meio de um contato da pesquisadora com a equipe Pedagógica das escolas. Foram entregues as autorizações para a efetivação da pesquisa pela GERED. Estas foram realizadas durante os períodos em que os professores estavam em hora de atividade ou com disponibilidade para sua realização.

O método de entrevistar do AEE deu-se por privilegiar a seleção dos participantes que possuem alguma ligação com o que se investiga e se pretende discutir, possibilitando ao pesquisador coletar elementos e dados que possam contribuir fluentemente com a investigação (GATTI, 2005).

Neste sentido, o pesquisador precisa gerar um clima de confiança para expressar suas opiniões sobre o tema em foco. Com essa técnica o problema pesquisa necessitando estar clara, a adesão ao convidado deve ser voluntária,



construir um roteiro para orientação e discutir sobre o tema proposto com flexibilidade, sem perder de vista os objetivos propostos na pesquisa (GATTI, 2005).

De posse das entrevistas e realizadas as suas transcrições, diversas observações se destacaram com o objetivo de fornecer indícios para o encaminhamento de possíveis respostas ao problema de pesquisa proposto.

#### 4.5 ANÁLISES DE DADOS

Os dados coletados para a investigação foram analisados por meio de análise de conteúdo, diante da perspectiva de Bardin (1994, 2009, 2011). A autora define esse tipo de análise como um conjunto de técnicas de análise por um procedimento de descrição de narração, utilizando-se textos a partir de transcrições de entrevistas (BARDIN, 1994).

De acordo com a autora, a análise de conteúdo é:

[...] um conjunto de técnicas de análises de comunicação. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, trata-se de um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 1994, p. 31).

Neste sentido, pela análise de conteúdo se torna possível, além de simplesmente uma leitura, reinterpretar as respostas das entrevistas ou de questões abertas de um questionário.

Num primeiro momento, após a coleta dos questionários e entrevistas, construíram-se categorias e subcategorias, de acordo com o objetivo proposto na presente investigação: Conhecer o papel do Atendimento Educacional Especializado no processo de escolarização dos alunos com deficiência das escolas estaduais do município de Chapecó.

Bardin (1994, p. 112) se refere à categorização como um momento de agrupar conceitos em comum na coleta dos dados: “[...] classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros, o que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum entre eles”.

Para a análise de conteúdo foram necessárias algumas etapas a serem cumpridas, como por exemplo: 1º) Pré-análise, momento de se organizar, sistematizar as ideias iniciais do projeto, retornando às hipóteses, formulação do

problema em questão e os objetivos iniciais, repensando e reformulando-os frente aos materiais coletados na investigação; 2º) Explorar o material, ou seja, sistematizar as categorias que foram formadas antes da coleta de dados; 3º) Tratamento dos resultados, suas interpretações baseadas em referências teóricas que forem sugeridas por outros autores (MINAYO, 2007; BARDIN, 2009).

De acordo com as etapas sugeridas por Bardin (2009) foram realizados os primeiros contatos com os dados coletados através de leituras flutuantes, ou seja, uma preparação formal dos questionários e entrevistas. Para isso, Câmara (2013), se utilizando da perspectiva de Bardin (2011), enfatiza que é preciso seguir algumas regras como:

[...] exaustividade (deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada); representatividade (a amostra deve representar o universo); homogeneidade (os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas e colhidos por indivíduos semelhantes); pertinência (os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa) e exclusividade (um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria) (BARDIN apud CÂMARA, 2013, p. 183).

Esses passos foram essenciais para que se pudesse partir para a categorização dos dados.

De acordo com Bardin (2011, p. 147):

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.

Com base nas investigações desenvolvidas nos questionários e entrevistas realizadas com os professores do AEE, os resultados foram explorados e discutidos a posteriori, sendo constatados na análise do conteúdo. Diante desta análise, cada professor que respondeu aos questionários foi denominado pela letra P seguida de números. Como foram questionados 31 professores se iniciará por P1 até P31, enquanto que os professores entrevistados foram denominados como P1A, P2B, P3C, P4D e P5E para o registro da compreensão das respostas, no que se refere ao registro da compreensão de cada categoria.

Após a organização dos materiais coletados criaram-se sistemas de

categorias iniciais, intermediárias e finais. As iniciais se deram após uma leitura em todos os questionários e das transcrições das entrevistas. Como os questionários possuem questões abertas e fechadas, estas últimas foram identificadas por unidades de análise, de modo à “unitarizar” conjuntos de textos, ou seja, separando-as e objetivando chegar a uma menor fragmentação do texto, definindo o caráter da análise, sem perder de vista os objetivos da investigação. A seguir passou-se à definição de cada categoria e sua interpretação, extraíndo de cada dado o seu significado (BARDIN, 2011).

Cada categoria foi organizada a partir de algum aspecto de semelhança, que se aproximava formando-se, a posteriori, exceto a do perfil dos professores, para os quais foram realizadas tabelas com os dados exatos de cada pesquisado.

Neste sentido, de acordo com a conclusão da análise de conteúdo será apresentado, no próximo capítulo, o perfil dos participantes da investigação e as seguintes categorias: O perfil dos professores do AEE; o papel do AEE na concepção dos professores especialistas; foco no potencial dos educandos com deficiência; o processo de mediação como ferramenta de desenvolvimento das funções psicológicas superiores; a articulação entre os professores do AEE e os professores do ensino regular; a contribuição do AEE para o processo de escolarização dos alunos com deficiência, e, por fim, as considerações finais pretendendo responder as questões investigativas em pauta nesta pesquisa.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 5.1 O PERFIL DOS PROFESSORES DO AEE

Na primeira parte do questionário autoaplicável aos professores do AEE das salas de recursos ofertadas nas escolas da rede estadual de ensino de Chapecó, levantou-se o perfil destes professores, ano de nascimento, formação acadêmica, ano de formação, cursos de pós-graduação e formação específica (Quadro 2).

Quadro 2 – Perfil dos professores do AEE das Salas de Recursos das escolas estaduais do município de Chapecó/SC.

Professora	Ano de nascimento	Formação acadêmica	Ano de formação	Pós-graduação	Formação específica em AEE
1	1986	Educação Especial	2011	Educação Especial Práticas Pedagógicas	Sim
2	Não informou	Pedagogia	1996	Pedagogia Contabilidade	Sim
3	1979	Pedagogia	2013	Não possui	Não
4	1981	Pedagogia	2006	Educação Especial Educação Psicopedagogia	Sim
5	Não informou	Pedagogia	1998	Educação Infantil – Séries iniciais	Não
6	1970	Pedagogia	2010	Educação Especial Psicopedagogia	Sim
7	1988	Pedagogia	2011	Educação Infantil – Séries iniciais	Sim
8	1985	Educação Especial	2014	Não possui	Sim
9	1981	Educação Especial	2014	Educação Infantil	Sim
10	1969	Educação Especial	2013	Não possui	Sim
11	Não informou	Pedagogia	2012	Educação Infantil – Séries iniciais	Não
12	1983	Pedagogia	2013	Não possui	Sim
13	1969	Não Informou	Não informou	AEE	Sim
14	1983	Pedagogia	2002	Deficiência Mental AEE	Sim
15	1983	Não Informou	Não Informou	Não informou	Sim
16	1984	Não Informou	Não Informou	Psicopedagogia	Sim
17	1979	Pedagogia História	2014 2006	Não possui	Não
18	1962	Pedagogia	2010	AEE	Sim
19	1983	Pedagogia	2009	AEE	Sim
20	1979	Pedagogia	2012	AEE	Sim
21	1970	Pedagogia	2009	Séries iniciais	Não
22	1965	Pedagogia	2009	Educação infantil	Sim

23	1980	Pedagogia Educação Especial	2006 2014	Psicopedagogia	Sim
24	1976	Pedagogia	1999	Não informou	Não
25	1974	Pedagogia	2005	Psicopedagogia	Sim
26	1990	Pedagogia	2011	Psicopedagogia	Sim
27	Não informou	Pedagogia Direito	2015 2001	Não informou	Não
28	Não Informou	Pedagogia	Não informou	AEE Educação Infantil	Sim
29	1983	Ed. Especial	2005	Educação Inclusiva	Sim
30	1981	Pedagogia	2014	Não possui	Sim
31	1955	Pedagogia	2004	Educação Especial Educação infantil	Sim

Fonte: Informações coletadas pela pesquisadora (2014).

A análise dos questionários revelou que 100% dos professores do AEE da rede estadual de educação são mulheres. Esses dados se aproximam com a sinopse da professora da educação básica divulgado pelo MEC, que relatam que aproximadamente 82% dos professores da educação básica no Brasil são mulheres (INEP, 2014).

De acordo com Almeida (1998), o alto índice de mulheres na docência se deve há vários fatores culturais e sócio-econômicos, como por exemplo, o afastamento dos homens em busca de salários maiores, por ser uma profissão que mais se assemelha com a educação dos filhos, bem como a institucionalização de escolas para formação de professores, além de ser um trabalho intelectual que confere mobilidade social. A partir de então as mulheres começaram a ganhar espaço na profissão, se desenvolvendo e se reproduzindo ao longo dos anos (ALMEIDA, 1998).

Entretanto, alguns pesquisadores (SANTOS, 2008; LOURO, 2001) buscam desmitificar a inserção das mulheres na profissão do magistério, desvincilhando esta como uma vocação específica a esse gênero, pois, inicialmente esta profissão era estritamente masculina e a introdução do gênero feminino nesta profissão foi devido à entrada de meninas na escolarização, necessitando-se ampliar a demanda de professores, o que possibilitou a entrada de mulheres (LOURO, 2001).

Em relação à faixa etária das professoras do AEE, varia entre 24 a 60 anos de idade.

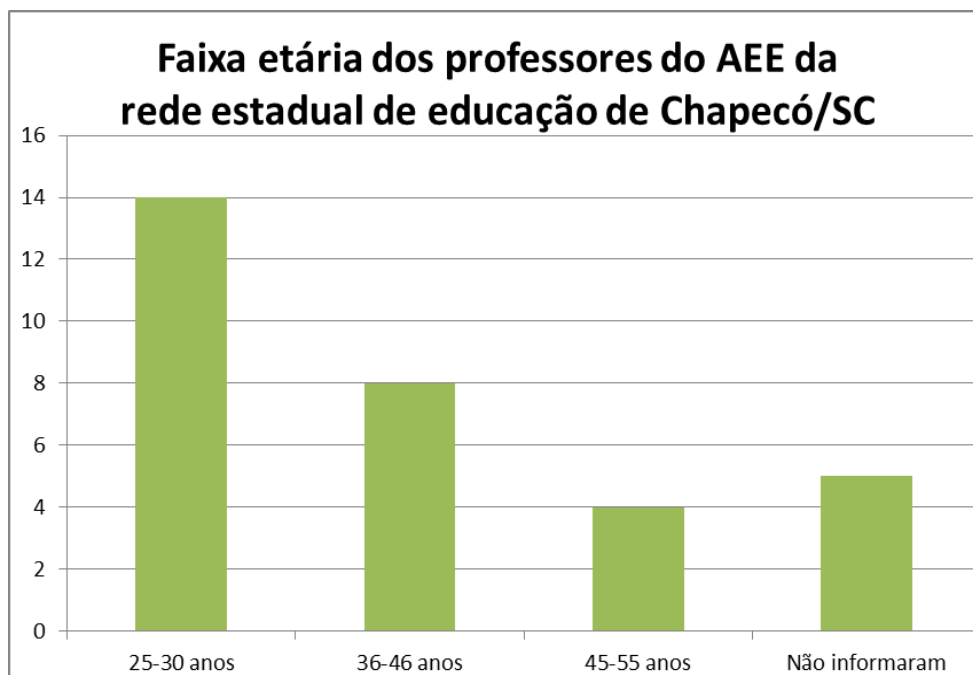


Gráfico 1 – Faixa etária das professoras do AEE da rede estadual de educação de Chapecó/SC.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2014).

Observa-se que o maior índice totalizou 14 (45,16%) professores, que ficam entre 25 a 30 anos de idade e, o menor índice 4 (12,90%) entre 45 a 55 anos. Esses dados diferem do estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007<sup>17</sup>, apresentados em 2009. Esse estudo revela que 28% dos professores brasileiros têm idade entre 41 a 50 anos de idade, 27,17% ficam na faixa de 33 a 40 anos. Difere também com os dados a nível estadual (SC) em que 27,81% estão na faixa etária de 33 a 45 anos e 28,52 % estão entre 41 a 50 anos de idade (INEP, 2009).

Tabela 3 – Comparativo da proporção de professores da Educação Básica por faixa etária, Brasil-Santa Catarina, 2007.

Brasil/UF	Professores por faixa etária				
	Até 24 anos	De 25 a 32	De 33 a 40	De 41 a 50	Mais de 50
Brasil	6,07%	26,06%	27,17%	28,83%	11,86%
Santa Catarina	7,63%	27,34%	27,81%	28,52%	8,70%

Fonte: INEP (2009).

<sup>17</sup> Esses dados do INEP (2009) se referem ao censo escolar de 2007.

Outro fator investigado foi a graduação dos professores que se encontram no AEE da rede estadual de educação de Chapecó/SC. Para este fator de investigação questionou-se a graduação inicial, ano de formação e se cursaram ou não Pós-Graduação *lato sensu*.

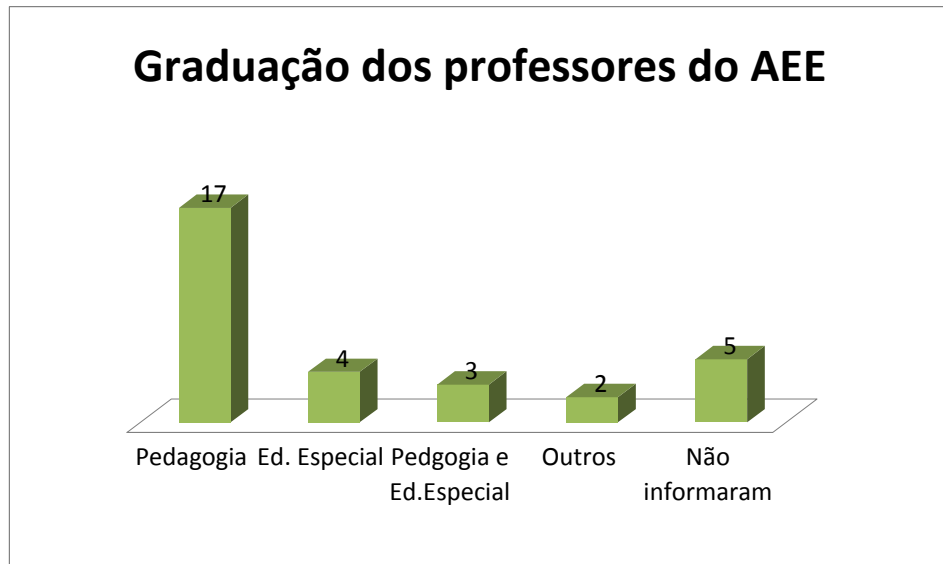


Gráfico 2 – Graduação dos professores do AEE.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2014).

Verificou-se que a formação inicial de 20 professores foi o curso de Pedagogia, considerando que três destes professores têm também o curso de Educação Especial, 4 professores cursaram apenas Educação Especial; 2 outros cursos de licenciaturas e 5 não informaram.

De acordo com LDB nº 9.394/96, Capítulo V, artigo 59, as instituições de ensino devem assegurar aos educandos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação “[...] 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” (BRASIL, 1996). Em seguida o artigo prevê que todo o professor da Educação Básica necessita ter formação em nível superior e licenciatura plena, cursados em universidades ou institutos superiores de educação.

De acordo com a legislação vigente é necessário que o professor do AEE seja graduado em algum curso de licenciatura e especialização adequada para atender

alunos com deficiência no AEE em SRM. No entanto, alguns pesquisadores (BUENO, 2011; MARTINS, 2013) enfatizam que deveria haver mais disciplinas voltadas para a Educação Especial nos cursos de licenciaturas, em Pedagogia. Assim, o professor terá, pelo menos, um pouco mais de conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência.

Considerando a LDB nº 9.394/96 que determina que os sistemas de ensino devem assegurar que os professores possuam formação adequada para atuar com alunos com deficiência no ensino regular, Caiado, Campos e Vilaronga (2011, p. 161) consideram que:

[...] a formação de professores deveria contemplar, em todas as licenciaturas, um conteúdo que capacitasse o professor para o processo de ensino em sala regular, cuja presença do aluno com deficiência é esperada. Porém, na maioria dos casos em que há alguma disciplina com o conteúdo de Educação Especial, não há a possibilidade de aprofundamento, em razão de carga horária limitada.

Diante disso, torna-se importante salientar que nos cursos de licenciaturas em geral há obrigatoriedade de disciplinas da língua brasileira de sinais, conforme determina o Decreto nº 5.626/2005. No entanto, não se encontram apenas alunos surdos nas salas regulares e no AEE, ficando a desejar a atuação com alunos com outras deficiências. Ainda ressalta-se que o curso de Pedagogia oferta outras disciplinas, porém com pouca carga horária, o que acaba refletindo na prática docente (CAIADO; CAMPOS; VILARONGA, 2011).

Em relação ao ano de conclusão de curso de graduação, constatou-se que, dentre as professoras, 3 (9,45%) formaram-se na década de 90; 10 (32,35%) entre os anos de 2001 a 2009; 14 (45,25%) professoras concluíram sua graduação após o ano de 2010 e 4 (12,95%) não informaram.



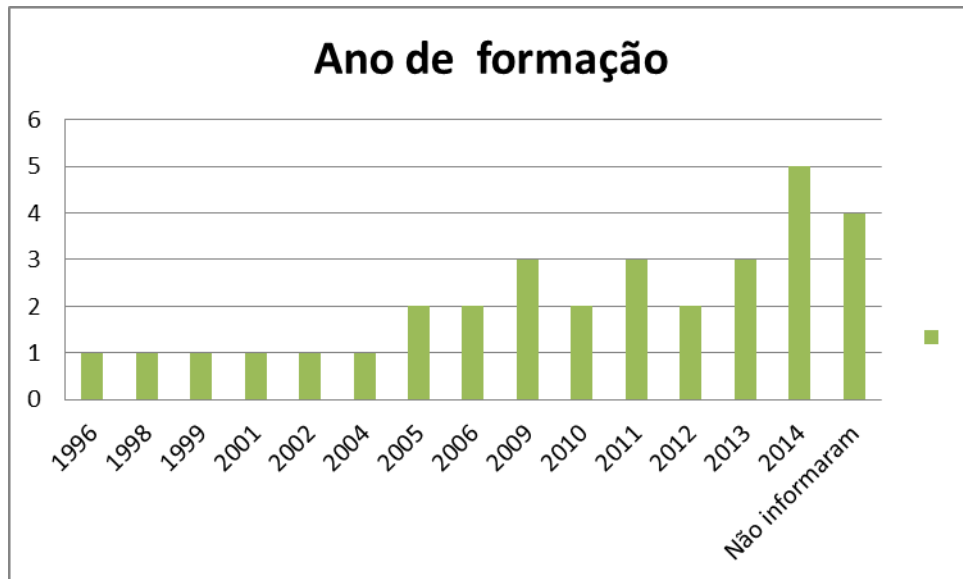


Gráfico 3 – Ano de formação.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2014).

Assim, os dados apresentados estão de acordo com informações da coordenação da EE da GERED de Chapecó, a qual define que são requisitos básicos para a professora atuar no AEE: “Formação em Educação Especial Pedagogia com especialização em AEE ou Pedagogia com cursos de capacitação nas áreas em que irão atuar: DA/DV/TDAH/DM”. Também, a rede segue o que determina a Política de Educação Especial Nacional e Estadual. Embora os requisitos principais sejam os citados acima, encontramos 2 professores que concluíram graduação em outros cursos de licenciaturas.

A Resolução nº 04, de 2009, do CNE/CEB orienta que a professora necessita ter formação específica para atuar com alunos com deficiência em turmas do AEE, investigou-se quais os cursos de pós-graduação que os professores do AEE questionados frequentaram.

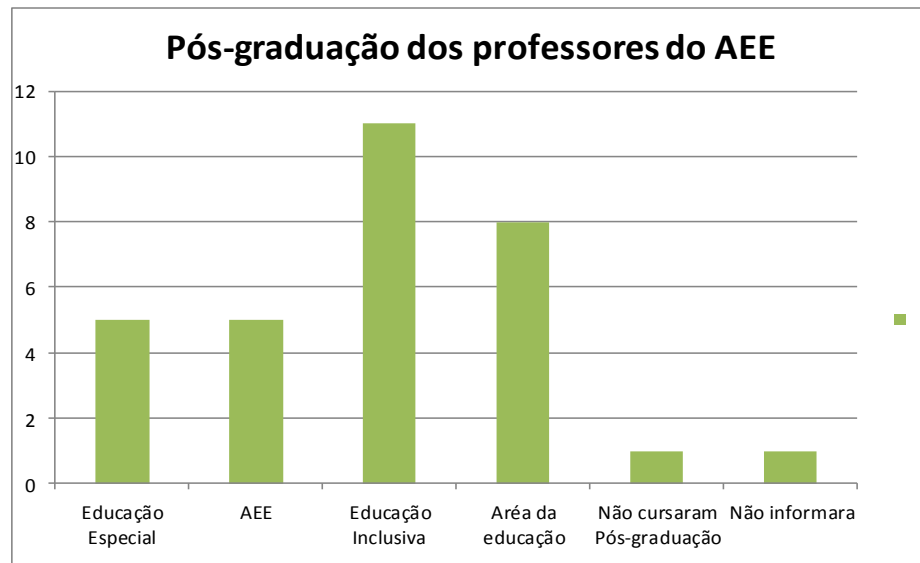


Gráfico 4 – Pós-Graduação dos professores do AEE.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2014).

Dentre as questionadas, 11 (35,50%) professoras cursaram pós-graduação em Educação Inclusiva, 5 (16,14%) em EE, 5 (16,14%) em AEE, 8 (25,82%) em outras áreas da educação, 1 (3,20%) não cursou e 1 (3,20%) não informou. Através destas informações, verificou-se que 94% dos professores do AEE cursaram pós-graduação na área da educação, superando os dados do Estado de Santa Catarina, segundo o do INEP (2009), que indica que esse nível é aproximadamente de 50%. Assim, percebe-se que os professores do AEE, embora apenas 67% tenham cursado pós-graduação em áreas específicas da EE, buscam qualificação para atuarem na área da educação.

Ainda visando a caracterizar os professores questionados, no gráfico 5, confirmou-se o tempo de serviço na Educação Básica: 14 (45,20%) professores possuem um tempo de serviço entre 2 a 5 anos, 10 (32,11%) entre 6 a 10 anos, 5 (16,23%) com tempo de atuação entre 11 a 5 anos, e apenas 1 (3,23%) professora indicou que possui mais de 21 anos na EB e 1 (3,23%) não respondeu.

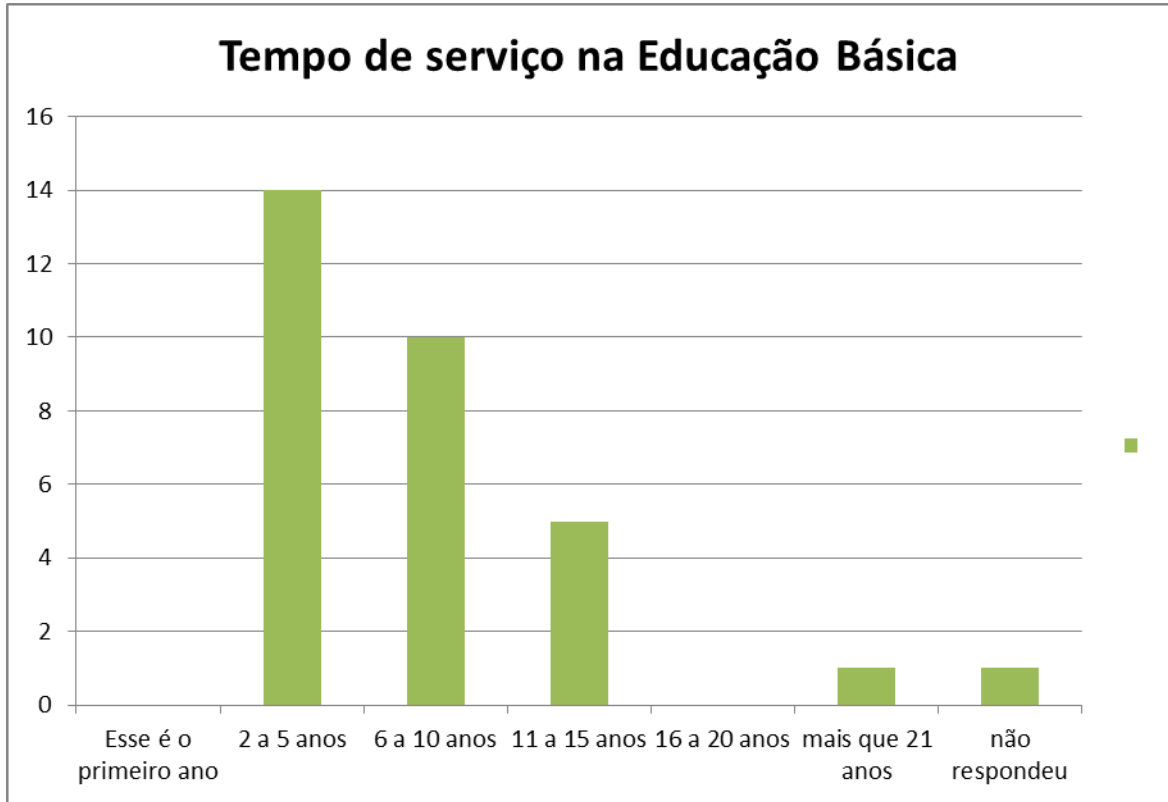
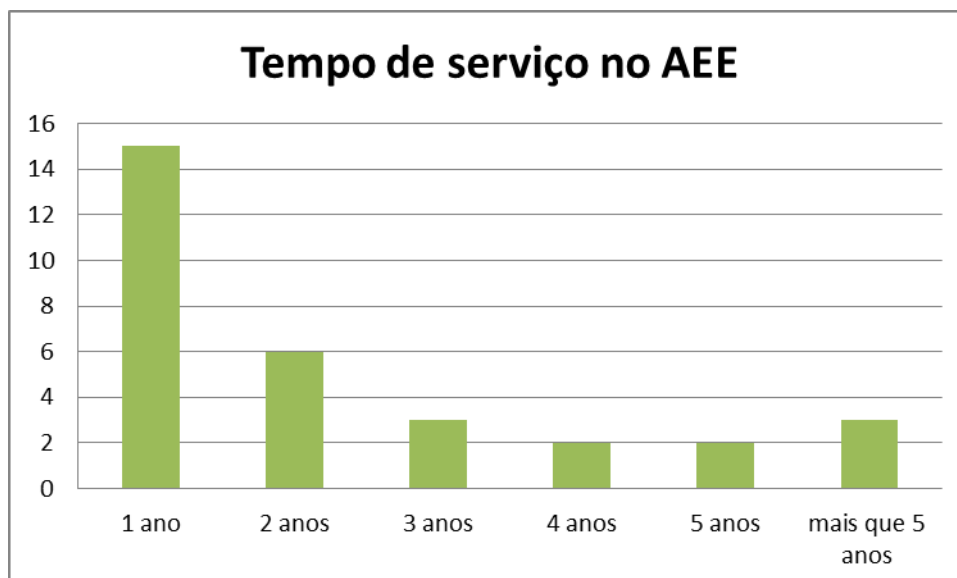


Gráfico 5 – Tempo de serviço na educação básica.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2014).

Constata-se que a maioria das professoras estão atuando há menos de 5 anos na educação básica, tempo ainda recente comparado com o tempo em que os alunos com deficiências estão inclusos no ensino regular. De acordo com a CF de 1988, art. 67, são consideradas funções de magistério, as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimentos de educação básica em seus diversos níveis e modalidades (BRASIL, 1988). Desta forma, como o AEE está inserido nas escolas de educação básica, os professores especialistas também podem ser considerados professores de educação básica.

No entanto, para ficar claro, apresentamos no gráfico 6, o tempo de serviço das professoras questionadas no AEE.



**Gráfico 6 – Tempo de serviço no AEE.**  
 Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2014).

O gráfico 6 evidencia que 15 professores estão há apenas 1 ano (48%), 6 (19%) estão lá 2 anos, 3 (9,67%) atuam há 3 anos, 4 (12,90%) há 2 anos; 2 (6,45%) há 5 anos e 3 (9,67%) há mais de 5 anos.

Considerando que as SRM foram implantadas a partir de 2007, percebe-se que a maioria dos professores iniciaram seus trabalhos no atendimento no ano de 2014. Um dos motivos de estarem iniciando no AEE, pode ser pelo fato de não haver professores efetivos para esta função, os quais são selecionados por concurso de Contratação Temporária (ACTs)<sup>18</sup>.

Os dados coletados sinalizam uma precariedade nas condições de trabalho com as professoras entrevistadas, no sentido destas atuarem por contratos temporários, como elas reforçam. Desta forma, os maiores prejudicados são os alunos com deficiência em seu processo de escolarização, mais especificamente no aprendizado dos conteúdos escolares, e isso conota uma lógica de integração e não uma inclusão como de determinam as políticas educacionais.

A sinalização acima fica clara em relação à contratação temporária, pois as professoras participantes da pesquisa, “queixam-se”, que no atendimento ofertado aos alunos com deficiência não há uma continuidade, pois se demora um tempo para se conhecer o aluno, e, quando o conhecem, encerra-se o ano letivo e o

---

<sup>18</sup> Esses dados foram coletados através de entrevista com a coordenadora da Educação Especial da GERED – Chapecó/SC.

contrato temporário. Na próxima contratação, são direcionados para novas turmas, em outras escolas. Já não se inicia um novo processo de conhecimento do novo aluno e sucessivamente. Essas “queixas” ficam claras nas seguintes falas:

*[...] nós somos ACT's, somos contratadas [...]. E somente quando o ano letivo está terminando é que vamos conhecer bem os alunos e saber como lidar com eles [...] assim, o trabalho realizado não dá continuidade, pois outra professora assume a turma no próximo ano (P1A).*

Complementa a professora P2B:

*É um rodízio de professores no AEE. Um tem um jeito de ser, uma maneira de trabalhar [...] quando você conhece a escola e o aluno, tudo funciona melhor. Mas se você é ACT não é fácil. Até você ganhar a confiança da professora do ensino regular e o aluno, o ano já está acabando, e quem perde com isso é o aluno.*

Para esses professores, o fato de não haver concurso público para efetivação do professor do AEE, pode de certa forma, afetar o processo de aprendizagem do aluno com deficiência, pois há um “rodízio” de professores todo o início de ano letivo. Esse pode ser um obstáculo encontrado para que o AEE não contribua de significativamente com o processo de escolarização dos alunos com deficiência no ensino regular.

De acordo com entrevista com a responsável pela EE especial da rede estadual, uma vez por mês a GERED oferta um dia específico para formação continuada<sup>19</sup> dos professores do AEE. Além dessa formação mensal, 77% dos professores informaram que têm algum tipo de formação continuada e 23% não têm nenhum tipo de outra formação.

---

<sup>19</sup> De acordo com Gatti (2008), formação continuada é ofertar oportunidades a professora de conhecimento e trocas de experiências que venham favorecer o aprimoramento profissional.

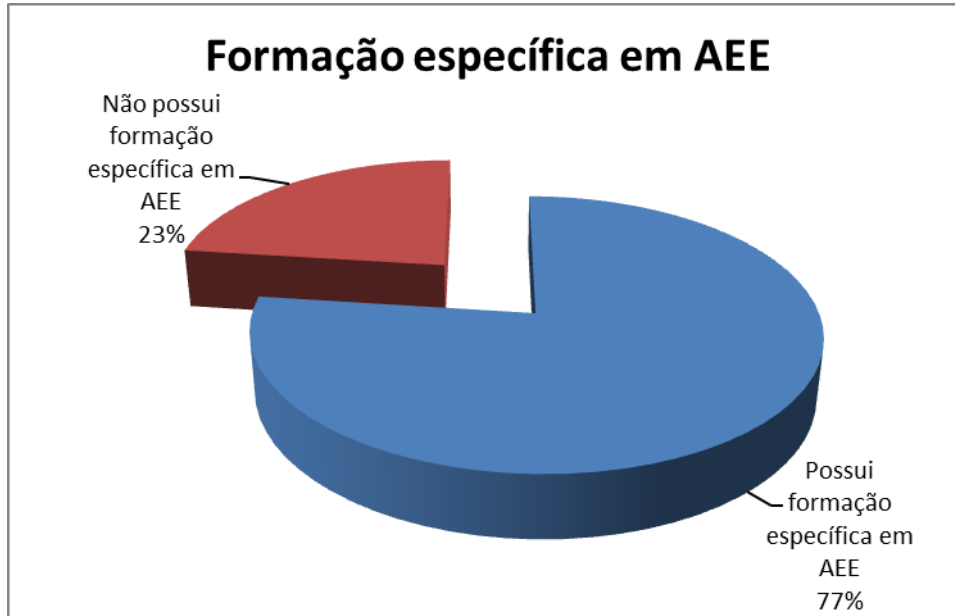


Gráfico 7 – Formação específica em AEE.  
 Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2014).

Conforme determina a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) (BRASIL, 2008) torna-se necessário que o professor que atua no AEE deva ter formação inicial ou continuada em Educação Especial. A rede estadual de Chapecó procura seguir essa política, pois para a contratação, os professores que não são licenciados em EE ou Pedagogia, não sejam pós-graduados em EE, EI ou em AEE, exige-se, no mínimo, formação continuada em uma dessas áreas para serem contratados para atuação.

Candau (1999) argumenta que a formação continuada pode ser um meio de os professores refletirem sobre suas práticas, reconstruindo sua identidade pessoal e profissional em meio à interação com outros professores que têm experiência ou estudaram determinados temas. Nessa perspectiva, a escola é o *locus* de formação que possibilita a interlocução com os professores a partir de suas experiências adquiridas na prática pedagógica. A professora aprende no seu dia a dia, se redescobre com suas práxis e consegue perceber aquelas que se destacaram no desenvolvimento do aluno com deficiência e aquelas que podem ser reorganizadas, possibilitando a valorização do saber docente e suas experiências adquiridas no seu meio de trabalho.

Em relação à formação continuada ofertada pela GERED, os professores fazem essa capacitação em espaços escolares, ou seja, uma vez por mês se reúnem e aproveitam esse momento de trocas de práticas docentes no AEE em uma

das escolas que ofertam esse atendimento.

O AEE é previsto na Constituição Federal de 1988, determinado na LDB nº 9.394/96, e fundamentado na PNEE-EI, que traz as diretrizes que fundamentam e consolidam a inclusão dos alunos com deficiência. Assim, questionou-se sobre o conhecimento desta política por parte dos professores questionados e, apenas um informou desconhecer a PNEE-EI. Constatou-se que apenas uma professora desconhece a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina.

Nesta perspectiva, conhecer as políticas de inclusão dos alunos com deficiência é de grande relevância, pois é nelas que se determinam os objetivos do AEE, sua função de identificar, elaborar e organizar os recursos de acessibilidade e pedagógicos que favoreçam a plena participação do aluno com deficiência e sua escolarização.

Enfim, conclui-se essa categoria, sinalizando que estará intercalada com a próxima categoria, que discutirá o papel do AEE na concepção dos professores participantes da investigação.

## 5.2 O PAPEL DO AEE NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES ESPECIALISTAS

Nesta categoria é apresentado e discutido o papel do AEE na concepção dos professores especialistas da rede estadual de Chapecó. Para chegar a este objetivo, partiu-se de questões dos questionários estruturados e também das entrevistas realizadas com as professoras participantes da investigação.

Considerando que o AEE é um serviço realizado em SRM para atender alunos com deficiências, segundo definem as políticas e legislações nacionais, indagou-se aos professores especialistas o significado do papel do Atendimento Educacional Especializado. Para as professoras P4D o AEE é:

*[...] uma complementação... um auxílio para o aluno que tem dificuldade em desenvolvimento na sala comum [...].*

Enquanto que para a professora P1A:

*O atendimento hoje não realiza só a complementação escolar. Ele colabora com a vida do aluno em suas dificuldades, sejam elas intelectualmente ou não. Hoje você está trabalhando no AEE a vida sexual, cotidiana... Vai além das portas das salas de aula e da escola. Você se envolve com a vida pessoal, com sentimentos, com o psicológico do aluno.*

Atribuiu-se destaque a essas duas falas, devido às suas complementações bem definidas, em que a primeira delas atribui o papel do AEE como uma complementação das dificuldades encontradas no desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos no ensino regular. Essa colocação está condizente com as orientações da PNEE-EI (BRASIL, 2008) que define o AEE como uma complementação aos alunos com deficiência. Porém ela também determina que este atendimento vai mais além quando acrescenta que esta complementação deve ser voltada para a “autonomia e independência do aluno na escola e fora dela” (BRASIL, 2008, p. 10).

Assim, para a professora P1A, o AEE se expande fora da escola, quando este envolve a vida pessoal do aluno e colabora com este de forma global. Ela se aproxima com mais detalhes a PNEE-EI (BRASIL, 2008), porque amplia o trabalho desse atendimento fora da escola, colaborando com o aluno na sua autonomia e independência.

O trabalho do AEE se diferencia das atividades realizadas na sala comum, não substituindo a sua escolarização, mas propondo programas de enriquecimento curricular, de acessibilidade e também desenvolvendo as funções psicológicas superiores dos alunos e sua interação com os demais colegas.

O AEE tem um papel muito significativo, como espaço do ensino de linguagem e códigos específicos de comunicação e tecnologias assistivas, pois é nele que o cego aprende a leitura e escrita Braille e o soroban. É neste espaço que o surdo aprende a LIBRAS. É no AEE que o aluno com deficiência intelectual aprende meios de se chegar ao conhecimento escolar. Ele é um atendimento, que auxilia o aluno, paralelamente ao ensino regular, a desenvolver bases necessárias para a construção de conhecimento e desenvolvimento global do aluno, por meio do lúdico, do acesso às formas diferenciadas de aprendizagens, de desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores como enfatiza Vigostki (2010) ao se referir que a criança com deficiência deve aprender juntamente com as demais crianças em escolas regulares, permitindo a estes momentos de interação e aprendizagem umas com as outras. No entanto, para que se consolidem a presença das crianças com deficiências nas escolas regulares é primordial ter clareza sobre a contribuição e o papel do AEE no processo de escolarização. O AEE não foi implantado, apenas para cumprir leis de inclusão escolar, mas sim contribuir com estes alunos como um todo, necessitando assim, estar presente em todas as etapas da educação básica.



Na busca da compreensão do papel do AEE, na perspectiva dos professores especialistas, foram solicitados, quais os tipos de deficiências são atendidas no programa, e foram obtidos os seguintes dados:

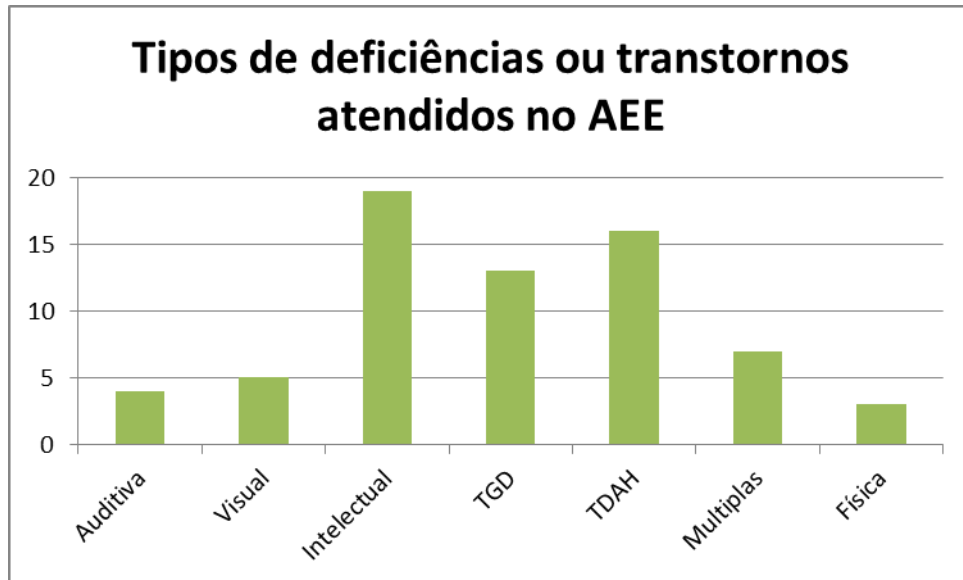


Gráfico 8 – Tipos de deficiência ou transtornos atendidos no AEE.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2014).

De acordo com o gráfico 8, os alunos que frequentam o AEE apresentam estas deficiências: auditiva, visual, intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Transtornos do Déficit de Atenção e Hiperatividade, Múltiplas e Física. Entre os pesquisados, 19 (62,30%) professoras responderam que tinham alunos com deficiência intelectual, 7 (22,26%) alunos com múltipla deficiência, 3 (9,68%) com alunos com deficiência física, 5 (16,13%) com deficiência visual e 4 (12%) com deficiência auditiva<sup>20</sup>; em relação ao número de professores que atendem alunos com TDAH no AEE das escolas pesquisadas, observa-se que das 31 pesquisadas 51,62% atendem alunos com esse transtorno.

O alto índice de alunos com TDAH atendidos no AEE deve-se ao fato, de a Política Estadual de Educação Especial de Santa Catarina, considerar crianças com esse diagnóstico, alunado da Educação Especial, devido à política deste estado considerar o transtorno de comportamento como sinônimo de condutas típicas. Assim, o TDAH faz parte do quadro destas condutas, pois “é caracterizado pela

<sup>20</sup> O percentual das respostas das professoras ultrapassam 100% porque as participantes da pesquisa responderam que atendem mais que uma deficiência.

combinação de comportamento hiperativo/impulsivo com desatenção marcante” (SANTA CATARINA, 2009a, p. 26).

Com o referencial acima, tomou-se conhecimento do elevado número de alunos com TDAH sendo atendidos no AEE, pois de acordo com os dados apresentados a professora P9 declara ter 25 alunos com esse transtorno, a professora P10 conta com 10 alunos, a professora P24 com 22 alunos diagnosticados com esse transtorno, entre as demais questionadas que também atendem alunos com TDAH.

Esse número elevado de alunos com TDAH deve-se ao fato da Política de Educação Especial de Santa Catarina (2009a, p. 20) Nesta perspectiva, as primeiras ideias que se tornaram bases para o fortalecimento da teoria histórico-cultural, procurava demonstrar, a importância da mediação sócio-cultural, para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Considera-se público-alvo do AEE “aqueles diagnosticados com deficiência, com condutas típicas e com altas habilidades”. Esta Política afirma que: “a deficiência não pode ser compreendida como a expressão da totalidade do indivíduo, mas sim da interação entre a pessoa com deficiência e o contexto histórico cultural (SANTA CATARINA, 2009a, p. 22)”.

Conforme se estabelece na PNEE-EI e no Decreto nº 6.571/2008, são considerados educandos com deficiência: “[...] aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 12). Estes alunos têm deficiência intelectual, física ou sensorial (visual, surdez ou surdo-cegueira).

A PNEE-EI e o Decreto citado acima também definiram os alunos com transtornos globais do desenvolvimento:

[...] aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2008).

E ainda definem os alunos com altas habilidades e superdotação aqueles que:

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (BRASIL, 2008).

Para os professores participantes da pesquisa, o AEE funciona de forma mista, ou seja, há atendimento de alunos com deficiências diversas, como relatou a P4D:

*Nós estamos como mista agora [...] nossa sala ficou mista, porque o SAEDE abriu para transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, então todos os nossos alunos tinham um diagnóstico de TDAH. Mas nós temos 5 alunos com deficiência intelectual [...] que eram atendidos em outras escolas porque não tinha SAEDE<sup>21</sup> aqui até esse ano. Então quando surgiram, as professoras falaram: toma que o filho é teu! Tipo: Oh! Agora tem atendimento!*

Através do relato da Professora P4D sobre o AEE misto, também podemos analisar que esse atendimento é considerado uma possibilidade de auxiliar esses alunos. Um conjunto de requisitos básicos é necessário para que esse aluno seja introduzido no atendimento. Ao solicitar aos professores participantes da investigação, quais são os critérios estabelecidos para que os alunos com deficiência possam ser atendidos no AEE, apenas três (9,68%) professores não responderam a questão. Os demais professores (28) (90,32%) relataram que o parecer/avaliação da equipe multidisciplinar da escola (Professores e pedagogos), e também laudo/diagnóstico (neurologista, psicólogo, oftalmologista, fonoaudiólogo, psiquiatra), estar matriculado e frequentando a classe regular, são requisitos básicos para que o aluno com deficiência ou transtorno possa frequentar o AEE.

Ramos e Alves (2008) enfatizam que, além da importância em identificar e avaliar os alunos com deficiência e encaminhá-los para serviços especializados é importante porque beneficia todo o processo educacional dos alunos com deficiência. Assim, as orientações e informações com os profissionais especializados por parte da escola vêm contribuir com o processo de escolarização dos alunos com deficiência (RAMOS; ALVES, 2008).

---

<sup>21</sup> Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) utilizado pelas Políticas de Educação Especial de Santa Catarina. É sinônimo de AEE.

Além dos critérios estabelecidos para que o aluno com deficiência frequente o AEE, as professoras também relataram que esses alunos são encaminhados primeiramente pela equipe pedagógica, pelos profissionais da saúde e os diagnósticos apresentados são enviados para o setor da educação especial na GERED, em que são analisados criteriosamente, para então encaminhá-los ao programa. Após percorrer todo esse caminho, o aluno diagnosticado com deficiência poderá frequentar o atendimento em turno contrário em que frequenta o ensino comum. Esses passos informados pelos professores seguem determinações que constam no Programa Pedagógico da Fundação Catarinense da Educação Especial (SANTA CATARINA, 2009b, p. 23) enfatizando que: “Os alunos devem ser encaminhados ao SAEDE depois de passarem por uma avaliação funcional da área específica, por equipe multiprofissional do CAESP<sup>22</sup>, que definirá uma proposta inicial de intervenção”.

Em relação ao número de atendimentos realizados para os alunos que frequentam o AEE, 93% dos professores responderam que atendem duas vezes semanais, enquanto que uma professora respondeu que atende apenas uma vez, uma que atende três vezes e uma atende quatro vezes semanais. Também se registrou que os atendimentos em grupos são realizados com alunos da mesma faixa etária e sempre depende do tipo da deficiência, sendo que em casos de necessidades específicas, o atendimento é individualizado.

---

<sup>22</sup> Centro de Atendimento Educacional Especializado, também utilizado pela Política Estadual de Educação Especial de Santa Catarina.

## Números de atendimentos por sen

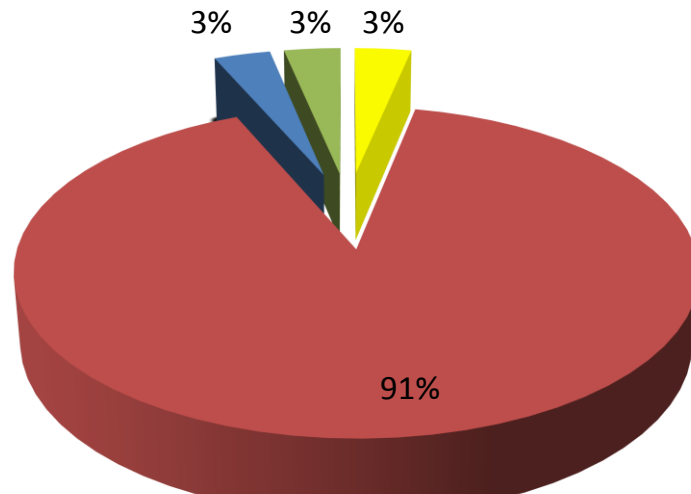


Gráfico 9 – Números de atendimentos por semana.  
Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2014).

Os atendimentos realizados nas SRM necessitam ser organizados considerando as peculiaridades de cada aluno, pois alunos com as mesmas deficiências nem sempre utilizarão os mesmos recursos pedagógicos no processo de aprendizagem, pois estes recursos devem atender as necessidades dos alunos, aproximando estes recursos com a realidade e estimulando suas funções psicológicas superiores.

Não há exatamente um número de vezes específico para se frequentar o AEE. Esse número vai depender de cada aluno, do tipo de recurso que será utilizado e pode ser individual ou em pequenos grupos, desde que estes recursos possam ser comuns a este grupo.

Em relação às atividades pedagógicas adotadas no atendimento especializado, solicitou-se aos professores para descreverem as práticas pedagógicas que utilizam nas SRM. Dentre diversas atividades informadas destacaram-se: atividades escritas, tecnologias educacionais, como a internet, concreto, jogos pedagógicos diversos, comunicação alternativa, atividades de concentração, sequência lógica, jogos estratégicos, seriação, quantificação, entre outras.

Descreveram também que as atividades introduzidas sempre dependem da necessidade de cada aluno:

*[...] depende do plano de atendimento e o recurso utilizado [...]* (P1).

*As práticas são realizadas de acordo com o diagnóstico de cada aluno* (P15).

Introduzir práticas pedagógicas no AEE requer conhecimento por parte dos professores, requer o conhecimento individual de cada aluno e não somente pela sua deficiência, pois parafraseando Vigotski (2010) exigir a individualização de procedimentos educativos se estende a qualquer criança. Assim, por exemplo, duas crianças com a mesma deficiência podem requerer atividades ou práticas pedagógicas diferenciadas. No entanto, tem os mesmos direitos ao conhecimento do que qualquer outra criança com ou sem deficiência.

Vigotski (2010) ainda colabora, exemplificando duas questões diante da professora em relação ao educando, sendo em primeiro lugar que a professora deve levar em consideração: “as particularidades específicas de cada educando em particular”, ou seja, cada aluno pode aprender de uma forma diferente do outro. Nesta perspectiva, é fundamental o “ajuste individual de procedimentos de educação e interferência do meio social em cada uma delas” (VIGOTSKI, 2010, p. 431).

Na perspectiva do autor, deve-se considerar que não se pode nivelar a aprendizagem dos alunos, porque os objetivos são individuais, e, logo, as práticas também devem ser individualizadas. Essa situação ficou evidente na fala da P18:

*Toda a prática pedagógica se torna significativa a partir dos objetivos claros que tenho, pois sei o que quero, sei quais são as necessidades de cada um dos meus alunos, a partir da observação e então introduzo atividades diversificadas.*

As atividades introduzidas no AEE são bases para que se desenvolva o processo de aprendizagem aos alunos com deficiências é uma das ações principais no papel deste atendimento. Nessa direção, a professora especialista necessita ter claro quais as atividades devem ser planejadas intencionalmente e ofertadas, quando e quais objetivos se pretende alcançar com elas. Nesse contexto, as professoras P16 e P17 definem suas práticas pedagógicas com a seguinte concepção:

*As práticas pedagógicas são importantes para elaboração de conceitos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos com deficiência* (P16).

*As práticas pedagógicas desenvolvidas visam o desenvolvimento cognitivo, autorregulamentação comportamental, trabalhando com muitos recursos concretos, relacionando-os com o abstrato, adequações de materiais e elaboração conceitual e depende da necessidade de cada aluno (P17).*

Diante dessas colocações, observa-se que um fator primordial do papel dos professores do AEE, vai além do que determina o Decreto nº 6.571/08 e PNEE-EI (BRASIL, 2008) que dispõe o AEE como um serviço prestado de forma complementar aos alunos com deficiência no ensino regular. Neste serviço, torna-se necessário desenvolver o cognitivo do educando, colaborando com o desenvolvimento da percepção e da atenção, ter domínio sobre a memória e o pensamento, e internalizar os conhecimentos, desenvolvendo suas funções psicológicas superiores.

Esses relatos apontam que a professora do AEE realiza práticas pedagógicas que não são substituíveis as que são introduzidas no ensino comum. O AEE não pode ser confundido com reforço escolar ou salas de apoio. De acordo com a Resolução nº 04, de 2009, em que institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica na modalidade de Educação Especial, artigo 13, atribui à professora do AEE:

- 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 aos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Embora as funções do AEE estejam presentes nas legislações e documentos oficiais, os professores entrevistados relatam que realizam atendimento em turma do AEE mista, ou seja, atendem alunos com deficiências diversificadas, o que pode

comprometer a qualidade do AEE, pois acarretam às professoras a preparação de matérias diversas que devem ser específicas para cada aluno, ou nas orientações aos professores do ensino regular.

Assim, daremos continuidade às discussões sobre o AEE, seguimos para a próxima categoria que é a articulação entre a professora do AEE e a professora do ensino regular.

### 5.3 A ARTICULAÇÃO ENTRE O PROFESSOR DO AEE E O PROFESSOR DO ENSINO REGULAR

Nessa categoria, é apresentado e discutido o processo de articulação entre a professora do AEE e a professora do ensino regular, como ações de grande relevância para o processo da inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, bem como contribuinte para o desenvolvimento da aprendizagem deste aluno.

Para iniciar essa categoria, apresento a carga horária de trabalho das professoras participantes da investigação. O gráfico 10 demonstra os dados obtidos.

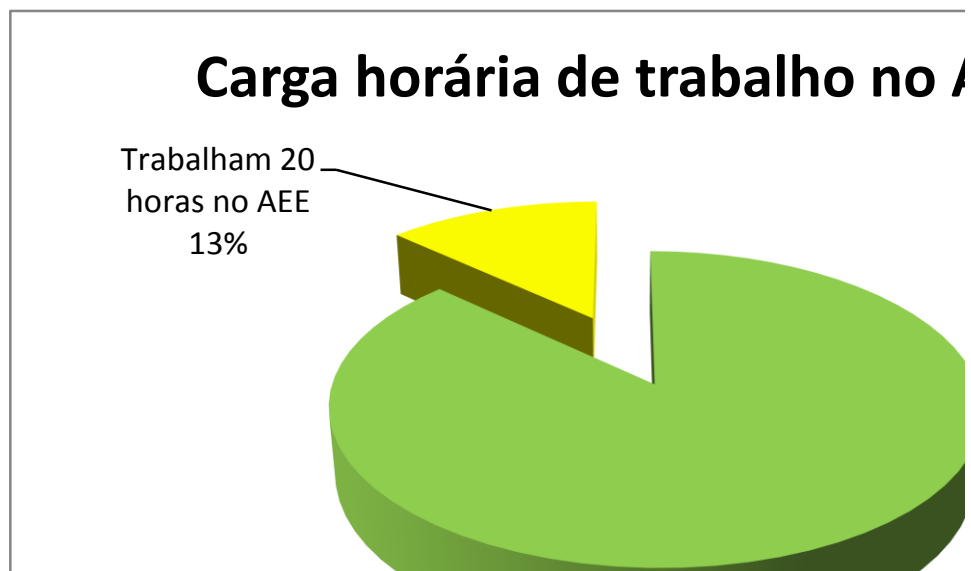


Gráfico 10 – Carga horária de trabalho no AEE.  
Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2014).

Como foi possível analisar, 13% dos professores especialistas declaram que sua carga horária de trabalho de é 20 horas semanais e 87% trabalham 40 horas semanais no AEE. Dentre essas respostas, a maioria trabalha 40 horas semanais na



mesma escola e as demais trabalham em mais de uma escola, porém uma professora relatou que trabalha apenas 20 horas em mais de uma escola.

Esses dados, de certa forma, apresentam um índice elevado e positivo, tendo em vista que se as professoras trabalham 40 horas semanais na mesma escola, existe a possibilidade concreta de articulação entre a professora do AEE e a professora do ensino regular. Esses momentos possivelmente contribuem com o processo de escolarização dos alunos com deficiência, pois os professores podem trabalhar em sistemas de colaboração.

Sob este prisma, questionaram-se as professoras sobre a articulação com os professores do ensino regular, sendo que 30 afirmaram que procuram contatos de alguma forma com os demais professores das turmas em que os alunos com deficiência frequentam. Nesta questão apenas uma professora não respondeu.

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial refere-se como uma das funções dos professores especialistas do AEE: “orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade” (BRASIL, 2009) utilizados pelos educandos com deficiência. Ela determina, também, que os professores do AEE estabeleçam “articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2009).

Contudo, o Programa Pedagógico da Fundação Catarinense de Educação Especial atribui à professora do AEE, não só articulação com o professor do ensino regular, mas também suscitar repasses técnicos referentes ao atendimento à equipe técnica, pedagógica e administrativa da unidade escolar (SANTA CATARINA, 2009b). Neste sentido, a professora do AEE necessita manter contato e articulação com toda a escola, pois o aluno com deficiência não é exclusivamente do AEE, mas sim de toda a escola e, para que o processo de escolarização destes alunos tenha sucesso, é essencial o envolvimento de todos os integrantes da escola, visando a uma participação plena deste aluno.

Vigostki (2010, p. 455) enfatiza que a professora é parte inalienável da comunidade escolar:

O mestre deve viver na comunidade escolar como parte inalienável dela e, neste sentido, as suas relações com o aluno podem atingir tal força, transparência e elevação que não encontrarão nada igual na escala social das relações humanas.

Desse modo, a professora convive com a comunidade escolar, além de fortalecer as suas relações com os seus alunos, fortalece também com seus colegas. A professora do AEE necessita se manifestar e mostrar o seu trabalho, mostrar que está presente e comprometida com o desenvolvimento integral do seu aluno. Caso contrário, o seu trabalho, no EEE, será solitário e vazio, quando é preciso pensar que nosso trabalho e espaço devem ser valorizados e, para isso, esse envolvimento é imprescindível para o progresso e sucesso da inclusão.

Segundo Baptista (2011b, p. 5), quando a professora da EE se inter-relaciona com seus colegas, não apenas complementa a aprendizagem dos alunos, mas realiza um trabalho rico e desafiador:

Mais rica porque não se pauta na “reparação” de um sujeito repleto de lacunas a serem corrigidas, mas deve investir nas redes de interação nas quais o sujeito-aluno participa, colocando seu conhecimento específico a serviço dessa rede e agindo mais sobre as interações do que sobre o sujeito-aluno.

De acordo com Baptista (2011a, p. 10), o trabalho não pode visar à deficiência do aluno, se assim for necessita interrogar-se: “Não será a sala de recursos o novo espaço de exclusão do aluno com deficiência?”. O trabalho do professor do AEE exige-se uma completude de ações que venham contribuir com o processo de desenvolvimento global do aluno com deficiência, e, a articulação com os professores objetiva essa contribuição.

Na perspectiva colocada, foram questionadas as professoras com que frequência articulam, com os demais professores e obtiveram-se os seguintes resultados apresentados no gráfico 11.

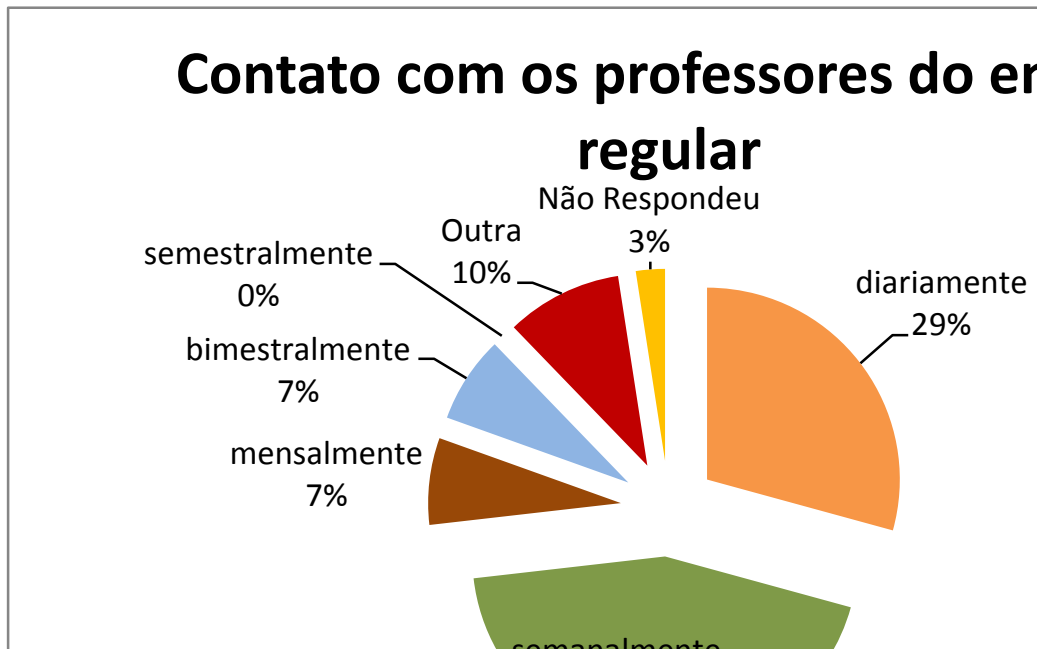


Gráfico 11 – Contato com os professores do ensino regular.  
Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2014).

Como podemos ver no exposto acima, das 31 professoras, 44% declaram que entram em contato com os professores do ensino regular semanalmente, 29% diariamente, 7% bimestralmente, 7% mensalmente, 3%<sup>23</sup> não responderam e 10% responderam de outras formas de articulação<sup>24</sup>.

Ao participarem do conselho de classe, os professores do AEE sinalizaram que se manifestam sobre o aluno com deficiência. Como é possível analisar na descrição da professora P4D, alguns professores também perguntam sobre esse aluno nos conselhos de classes, acrescentando mais um momento de articulação:

*[...] as professoras perguntam sobre o aluno ou então eu me manifesto: esse aluno é do SAEDE.*

A professora parece salientar há necessidade de se manifestar, de se colocar como profissional envolvida no processo de escolarização dos alunos com deficiência e a articulação faz parte do trabalho do AEE, logo, depende muito da professora que se encontra na SRM buscar manter esse importante diálogo, para articular o AEE e a Sala regular.

<sup>23</sup> Nesta questão, apenas uma professora não respondeu.

<sup>24</sup> O total ultrapassou 100% porque algumas professoras assinalaram mais de uma alternativa.

*[...] dentro do SAEDE esse serviço de educação especial precisa se manifestar e mostrar que fazemos parte do processo escolar do aluno, mas essa ação depende muito da professora que está no serviço (P4D).*

A fala dessa professora, parece sinalizar a necessidade dos professores do AEE em se manifestar, trocar informações com outros professores. Nessa ação, é possível sugerir opções de adaptações e flexibilizações curriculares, demonstrando que o aluno com deficiência e seu desenvolvimento na escolarização, depende de parcerias, de cooperação de todos. Caso contrário, o AEE se torna um atendimento desarticulado e o único responsável pela aprendizagem dos alunos.

Em relação à articulação entre os professores do AEE e o do ensino regular o artigo 13, inciso VIII, das Diretrizes Operacionais para o AEE, determina que é função do professora do AEE: “[...] estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2009). Também, a Política Estadual de EE atribui ao professor do AEE<sup>25</sup>:

- Orientar e subsidiar o professor de sala de aula (ensino regular) e a turma na qual o aluno está matriculado;
- Propor intervenções pedagógicas, em sala de aula, que possibilitem a efetiva participação dos educandos no ensino regular;
- Registrar assessorias para a rede regular [...];
- Participar de reuniões e conselhos de classes na unidade escolar onde o aluno está matriculado;
- Informar a equipe técnica e administrativa da escola do ensino regular quanto às características do Serviço às peculiaridade dos educandos atendidos no SAEDE;
- Orientar o professor da classe regular quanto às adaptações curriculares no contexto da metodologia, avaliação e temporalidade (SANTA CATARINA, 2009a, p. 28).

Considerando as atribuições da Política Estadual da Educação Especial do Estado de Santa Catarina, os professores do AEE, além das atribuições dispostas nas políticas nacionais e estaduais, que é promover a aprendizagem aos alunos com deficiência, de acordo com as suas necessidades, se torna necessário à articulação com os demais professores do ensino regular. Percebe-se que o atendimento realizado na SRM, como a própria denominação já indica: multifuncional, favorece a

---

<sup>25</sup> Esta determinação consta no Programa Pedagógico da Fundação Catarinense de Educação Especial (SANTA CATARINA, 2009b, p. 28).

“pluralidades de ações que variam desde o atendimento direto ao aluno, ou a grupos de alunos, até uma ação em rede”, como define Baptista (2011a, p. 71). O autor se refere a uma ação em rede, se referindo ao acompanhamento que a professora do AEE necessita realizar como assessorias a toda a comunidade escolar, inclusive os professores da sala regular. O citado autor, ainda enfatiza que as Salas de Recursos é um “espaço físico”, no entanto, há que se vislumbrá-la como um “espaço institucional” em que o professor especializado é o profissional que respalda os demais profissionais (BAPTISTA, 2011a, p. 71).

Segundo a professora P5E na escola em que atua tem conseguido realizar essa articulação com as demais professoras:

*[...] nós trocamos muitas ideias... Fazemos um trabalho bem legal, de parceria mesmo com os professores do ensino regular. “Elas” (professoras) vêm aqui na minha sala, a gente senta junto, planeja junto, conversamos no intervalo...*

Para esta professora a articulação com os professores do ensino regular tem sido realizada constantemente, no entanto, ela afirmou que trabalha 40 horas semanais nesta escola. Trabalhar o período integral na mesma escola em que há o atendimento e o aluno com deficiência frequenta o ensino regular, pode ser considerado um facilitador, mas também não garante esta articulação em sua totalidade.

A professora P4D diz que a articulação ainda está em processo de formação encontrando-se alguns obstáculos:

*Há pouca articulação ainda... Encontramos ainda, bastante dificuldades principalmente nos sistemas de séries finais do ensino fundamental. Então, com os pequenos que nós temos de 1º ao 5º ano é mais tranquilo [...] aos poucos essa ponte está sendo realizada. E, no ano que vem nós queremos que essa ponte diminua.*

Como pode ser analisado a partir da fala da professora, a articulação entre os professores do AEE e do ensino regular é facilitada nas séries iniciais do ensino fundamental, porém encontra dificuldades na articulação com os professores das séries finais e no ensino médio. Um aspecto a ser considerado, deve-se ao fato que nas séries iniciais temos a figura de um professor por turma, enquanto que a partir das séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, aumentam-se as disciplinas e logo, há fluxo maior de professores, dificultando esse contato.

As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2008), determinam que é uma das atribuições dos professores do AEE:

Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2008, p. 4).

Nesta perspectiva a articulação entre ambos os professores, do AEE e do ensino regular, necessitam objetivar trocas de experiências, didáticas pedagógicas e matérias adaptados necessários para que haja o processo de escolarização dos alunos com deficiência. E neste caminho, percebe-se que as professoras do AEE reconhecem a necessidade desse processo, assim como também determina a Resolução nº 4, de 2009, artigo 13, que é atribuição destes professores “estabelecer a articulação com os professores da sala comum”, objetivando a participação das atividades escolares dos alunos com deficiência (BRASIL, 2009).

Também, ainda em relação à articulação entre os professores, a representante da EE da GERED da rede estadual de Chapecó expôs que:

*Em algumas escolas, a articulação já está bem estruturada, em outros, ainda há certa resistência dos professores do ensino regular em auxiliar o trabalho coletivo, em parceria com o AEE. E também há professores que ainda precisam estar melhor preparados para garantir qualidade de articulação.*

Acrescenta que o AEE, além da complementação e suplementação, tem a responsabilidade atribuída ao papel da professora:

*[...] subsidiar os professores do ensino regular, quanto as adequações curriculares, avaliação e aprendizagem inclusiva dos alunos público alvo da educação especial, bem como orientar as famílias de como organizar seus filhos para a autonomia, independência e aprendizagem.*

Vale salientar, que buscamos questionar a respeito das parcerias com os professores do ensino regular e obtiveram-se os dados abaixo.

## Atividades em parceria com professor do ensino regular

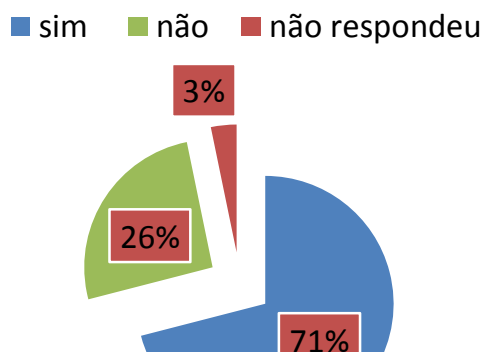


Gráfico 12 – Atividades em parceria com a professora do ensino regular.  
Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2014).

Verificou-se que 71% das questionadas realizam algum tipo de atividades, durante as assessorias, 26% não realizam atividades em parcerias e uma professora não respondeu (3%), conforme o gráfico 12. Isso deixa claro que, as professoras podem estar mais preocupadas com a realização das assessorias, realizadas uma vez por mês, enquanto que há alguns professores que não estão realizando nem mesmo essa assessoria.

Outro ponto verificado se relaciona com a participação dos professores especialistas nos conselhos de classes da turma regular que os alunos com deficiência frequentam. Das 31 professoras, apenas duas declararam não participar desse momento, justificando que a participação no conselho fica a cargo da assistente pedagógica e o outro por ser um serviço recém-implantado na escola, até o momento da pesquisa, ainda não havia participado de nenhum conselho de classe.

O conselho de classe é um momento muito significativo para se discutir o andamento do processo de escolarização dos alunos com deficiências. Neste conselho, é fundamental a participação da direção, dos professores da classe regular, da professora do AEE, equipe pedagógica, com o intuito de refletir criticamente sobre o aproveitamento do aluno e de avaliação do trabalho pedagógico, além de discutir alternativas que venham contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos.

Dalben (2004, p. 5) considera o conselho de classe: “[...] a mais importante de

todas as instâncias colegiadas da escola pelos objetivos de seu trabalho, pois é capaz de dinamizar o coletivo escolar pela via da gestão do processo de ensino, foco central do processo de escolarização”. O autor privilegia esse momento, como fundamental para a troca de conhecimentos, de reflexões sobre os alunos, enfatizando que o conselho de classe dinamiza o “coletivo escolar pela via do processo de ensino” (DALBEN, 2004, p. 21).

Por isso tudo, necessita-se tirar grande aproveitamento de todas as situações em que se possam trocar informações, conhecimentos, informações que busquem melhorar o processo de escolarização dos alunos, contribuindo com o desenvolvimento do potencial de cada educando.

Diante do exposto até aqui, parte-se para a próxima categoria, onde se debaterá sobre o AEE e o foco no potencial dos alunos com deficiência.

#### 5.4 O AEE E O FOCO NO POTENCIAL DOS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA

Constatamos nas categorias acima, que o AEE é um espaço que vai além de complemento de aprendizagem aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, necessitando estar articulado com toda a escola para que haja o progresso da aprendizagem destes alunos.

Entretanto, torna-se essencial analisar se o AEE inclui, em seus objetivos, o foco nas potencialidades ou dificuldades dos alunos com deficiência. Para responder esse objetivo, buscou-se analisar qual a percepção dos professores do AEE acerca do progresso dos seus alunos, obtendo os resultados apresentados abaixo:





Gráfico 13 – Percepção do progresso do aluno com deficiência.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2014).

Constatou-se que 77% dos professores afirmam que percebem o progresso do aluno do AEE de variadas formas, tais como: da observação, da compreensão dos conceitos trabalhados; dos avanços da aprendizagem, a melhora da postura; do autocontrole motor, a interação com o grupo, concentração e atenção; pelo acompanhamento pedagógico e da família; por sua autonomia, quando assimila novos conceitos e superam seus limites, enfim, no seu desenvolvimento global. Outra parcela de 23% dos professores relatou que percebem o progresso pela fala dos professores do ensino comum.

Pode-se dizer que a maioria dos professores do AEE avalia o processo de aprendizagem dos alunos, de acordo os avanços observados no atendimento por uma avaliação de suas atividades propostas. Para estes professores, a avaliação se faz com atividades realizadas no AEE.

De acordo com Mendes (2010, p. 19) a avaliação educacional de ensino é “um processo que envolve coleta de dados para guiar tomadas de decisão”. Ou seja, serve para identificar e planejar o desenvolvimento de um plano que responda as necessidades dos alunos com deficiência. A autora também sinaliza que a avaliação de ensino serve para “monitorar o percurso educacional para que ele se torne bem sucedido” (MENDES, 2010, p. 19).

Em níveis de atendimento em sala de recursos, conseguir perceber ou não o progresso do aluno com deficiência, torna-se essencial para que os professores

especialistas possam preparar novas atividades focadas no progresso deste aluno.

Ainda buscando conhecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, atendidos no AEE, solicitaram-se quais práticas pedagógicas eram utilizadas nas SRM durante este atendimento, obtendo-se as seguintes respostas, conforme demonstra o quadro 3.

Quadro 3 – Práticas pedagógicas utilizadas no AEE.

<b>Professora</b>	<b>Práticas Pedagógicas utilizadas no AEE</b>
P1	Depende do plano de atendimento e o recurso utilizado, adaptações de materiais, jogos.
P2	Lúdico, brincadeiras, atividades escritas, atividades online, abstrato e concreto, orientações e rotina.
P3	Jogos pedagógicos, recorte, jogos informatizados, atividades lúdicas, materiais concretos textos e imagens.
P4	Jogos, textos, recorte colagem, leitura, músicas, atividades no computador, diferentes linguagens, atividades de acordo com o atendimento.
P5	Adaptação de atividades, elaboração de textos, jogos educativos
P6	Tecnologias, jogos, comunicação alternativa, desenhos, revistas, cadernos, CD's, DVD's, música.
P7	Jogos de atenção, concentração, sequência lógica, estratégias táteis, texturas, Informática, atividades que sinto ser de muita necessidade para o aluno com atividades pedagógicas.
P8	Jogos, classificação, categorização, seriação, quantificação.
P9	Não respondeu.
P10	Planejamento, atividades voltadas à deficiência, estudo de caso, captação de atividades e tecnologias assistidas.
P11	Jogos manuais e informatizados, desenhos, pintura, recorte, colagem, interpretação, produção textual, leitura, caça-palavra, jogo de 5 a 7 erros, cruzadinhas, problemas de raciocínio lógico.
P12	Dinâmicas, cruzadinhas, 7 erros, pintura, recorte, leitura, interpretação de tetos, jogos manuais e informatizados.
P13	Não respondeu.
P14	Não respondeu.
P15	As práticas são realizadas de acordo com o diagnóstico de cada aluno.
P16	Elaboração de conceitos (função psicológica superior), jogos pedagógicos tecnológicos.
P17	As práticas pedagógicas desenvolvidas visam ao desenvolvimento cognitivo, autorregulamentação comportamental. Trabalha-se com muitos recursos concretos relacionando com o abstrato, adequações de materiais e elaboração conceitual. Depende da necessidade de cada aluno.
P18	Toda a prática pedagógica a partir dos objetivos claros que tenho, pois sei o que quero, quais necessidades cada um dos meus alunos tem. A partir das observações e fundamentação e com

	atividades diversificadas.
P19	Não respondeu.
P20	Orientações, construções de conceitos, atividades que despertam o envolvimento e a capacidade do pensamento, ludicidade, informações, assessorias.
P21	Não respondeu.
P22	Jogos, revistas, jornais, livros, CD's, informática, brincadeiras, lúdicos e diálogo, etc.
P23	As ações pedagógicas são voltadas às necessidades de cada um, pois para cada aluno é realizado um plano de intervenção, tendo também como objetivo apoiar e suplementar o aluno no ensino regular.
P24	Rotina de sala de aula, leitura, pesquisa, elaboração oral e escrita, jogos.
P25	Elaboração conceitual, organização, autonomia, áudio, AVD's, jogos pedagógicos, atividades práticas.
P26	Jogos, projetos pedagógicos, passeios, vivências, etc.
P27	Atividades que desenvolvam a concentração, memorização, controle da impulsividade e hiperatividade. Ex: atividades lúdicas, jogos de raciocínio.
P28	Suprir as dificuldades do aluno, atividades no concreto, diversificação de materiais.
P29	Atividades xerocadas, jogos, vídeos, informática, brincadeiras.
P30	Elaboração de materiais, vídeos, internet, digitação básica.
P31	Materiais concretos, materiais visuais, folhas xerocadas, jogos, recortes, informática.
<b>31</b>	<b>TOTAL</b>

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2014).

Esses resultados nos fornecem possibilidades de percebermos que os professores do AEE, com sua mediação, utilizam diversos materiais e linguagens, para que haja o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Diante da teoria histórico-cultural de Vigotski (1993), essa diversidade de materiais e/ou processo de ensino-aprendizagem são chamadas de instrumentos e signos, os quais são considerados instrumentos mediadores para a internalização das funções mentais superiores.

Os instrumentos são elementos externos ao indivíduo e que são utilizados para alcançar um objetivo. Nesse sentido, os professores do AEE buscam alternativa para que os alunos com deficiência possam internalizar uma atividade proposta, que poderá favorecer a aprendizagem de conteúdos vistos na sala regular e também possam orientar-se externamente, para controlar a natureza. Os signos constituem uma atividade dirigida internamente para que o aluno possa controlar a si próprio. A

linguagem pela oralidade, dos gestos e da escrita é um exemplo de signos. Os signos emergem as funções psicológicas superiores e os instrumentos (no caso do uso de materiais concretos) o seu relacionamento com o ambiente, alternado a sua própria natureza. Ou seja, há um movimento dialético, entre os alunos e seus instrumentos (jogos, materiais lúdicos, etc.).

Um fato que chamou atenção foi que nenhuma professora questionada ou entrevistada, menciona a realização de atividades relacionadas à escrita e leitura Braille, soroban, LIBRAS e programas de computação adaptados para alunos com deficiência visual, visto que algumas professoras anunciaram ter alunos com deficiência visual e surdez, e chamou a atenção da pesquisadora, tendo em vista que estes instrumentos são adotados pelo AEE, como um importante instrumento para aquisição dos signos como a escrita em Braille e linguagem de sinais.

Percebe-se que as atividades mencionadas são, na maioria, voltadas para o desenvolvimento intelectual e TDAH. Acredita-se que esses dados revelam a ênfase maior a essas atividades, devido ao número elevado de alunos com esse transtorno. Entretanto, não se pode deixar de mencionar que são atividades voltadas para o desenvolvimento das funções superiores dos alunos com deficiência.

Os professores também destacaram as dificuldades enfrentadas em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, tais como:

- A falta de auxílio e participação da família;
  - Pouco tempo para planejar trabalho em equipe com a professora regular;
- crescente número de faltas dos alunos no atendimento;
- Burocracia em preenchimento de papéis;
  - Atendimento de alunos com diferentes deficiências (turmas mistas);
  - Falta de opções de recursos pedagógicos;
  - A falta de apoio da escola e dos professores em relação ao atendimento e ao aluno com deficiência;
  - Turmas com elevado número de alunos;
  - A resistência de alguns professores do ensino regular na questão de receber assessoria da professora do AEE;
  - O preconceito atitudinal dos diferentes profissionais frente à inclusão escolar; o isolamento do AEE;
  - A falta de avaliação do trabalho do próprio profissional do AEE e suas ações pedagógicas para sanar as dificuldades.

Diante destas dificuldades, percebe-se que ainda prevalece a existência de barreiras na inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares, mesmo diante do serviço do AEE com profissionais especialistas para apoiar a rede regular. Essas dificuldades se manifestam de diversas formas: físicas (espaço da SRM, materiais, equipamento) e atitudinais (famílias, professores, profissionais da escola) e pedagógicas. Entretanto, a pior das barreiras encontradas seria o não desenvolvimento das potencialidades dos alunos com deficiência, subestimando-as, usando outras barreiras para depreciar suas capacidades, oferecendo-lhes vantagens (como notas, por exemplo) por ter uma deficiência, oferecendo-lhes atividades de repetição ou focadas na deficiência em vez de manter o foco no desenvolvimento intelectual dos alunos, entre tantas outras que são encobertas diante do processo de escolarização destes educandos (TAVARES; LIMA, 2007).

A professora P4D, enfatiza que o papel do professor do AEE e vai além do que determina a legislação, pois ainda há muito a se desejar, devido à falta de materiais específicos que auxilie na complementação da aprendizagem do aluno com deficiência no AEE. Segundo ela, a legislação brasileira “é bonita” em relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular e, com o AEE no contraturno, porém, acrescenta que não há respaldo em termos de materiais nestas salas: “[...] *ainda nós somos xérox, papel e criatividade da professora... Então assim vai além, porque o professor vai além, sabe?*” Ela ainda acrescenta, que além de computadores e impressora, há alguns jogos que não são de utilidades para os alunos que frequentam o AEE, não possuem “respaldo” no sentido de atenderem os alunos com materiais concretos e específicos para as especificidades de seus alunos. A professora sinaliza que deveria haver: “*um apoio muito maior pra essa rede regular de ensino, se quiser que nós sejamos complemento, que nós sejamos suplemento, no caso das altas habilidades*”.

O AEE, de acordo com o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, art. 5º, § 1º, realiza um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos com deficiência que frequentam o ensino regular. O trabalho do professor deve ser voltado para as potencialidades destes alunos e não apenas para compensar sua deficiência. Desse modo, as atividades realizadas no atendimento educacional especializado, precisam ser avaliadas de forma que venham possibilitar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores deste aluno.

De acordo com Vigotski (2012) o desenvolvimento da criança com deficiência necessita ser igual a uma criança normal, sendo peculiaridade positiva desta criança, originar novas formações que representam uma reação à deficiência, a compensação no processo do desenvolvimento.

Para a professora P4:

*O progresso do aluno depende do ritmo de cada um e suas possibilidades.*

Percebe-se que para esta professora a aprendizagem de uma criança com uma determinada deficiência é diferente de outra que possui uma deficiência diferente. Enquanto que, para a professora P5:

*O progresso é lento, há seu tempo, pois eles têm um processo de aprendizagem diferente dos demais.*

Nesse contexto, para Vigotski (2012), conhecer as peculiaridades de cada aluno é muito relevante para que a professora saiba qual caminho percorrer para a introdução de novas aprendizagens. O autor sinaliza que:

A peculiaridade positiva da criança com deficiência não deve, em primeiro lugar, o fato da falta de algumas funções que são observáveis em uma criança normal, no entanto o desaparecimento dessas funções dá origem a novas formações que representam a reação de sua unidade, o defeito de desenvolvimento motiva a compensação no processo de desenvolvimento. O desenvolvimento da criança surda-cega pode ser alcançado na mesma forma como a criança normal, mas o padrão do desenvolvimento destas crianças gera formas diferentes de aprendizagem, por um caminho diferente, por outros meios, e é importante o professor conhecer a peculiaridade desta criança, o caminho para o qual deve levar a criança a aprender (VIGOTSKI, 2012, p. 17).<sup>26</sup>

O progresso de aprendizagem do aluno com deficiência vai “*depende da deficiência do aluno*” salienta a professora P16. Essa fala evidencia que o foco está na deficiência do aluno e não no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Vigotski (2012) enfatiza que a deficiência em si não passa de uma avaliação social de alguma variação física ou intelectual, pois para a sociedade, a criança normal se desenvolve com o desenvolvimento natural e cultural, que se sobrepõem um com o outro, se interpenetram. Ele acrescenta que:

---

<sup>26</sup> Tradução da pesquisadora.

Na medida em que o desenvolvimento biológico é realizado meio a cultura, é transformado em um processo biológico historicamente condicionado. Os dois planos de desenvolvimento da linguagem em crianças podem ser um bom exemplo da fusão dos planos de desenvolvimento: o natural e o cultural (VIGOTSKI, 2012, p. 26).<sup>27</sup>

Percebe-se que o processo escolar usufrui-se do desenvolvimento natural e cultural do aluno, introduzindo o desenvolvimento das funções intelectuais superiores, através de atividades colaborativas no processo de escolarização dos alunos. Quase não se observa essa fusão na criança com deficiência, pois nas escolas foram criadas condições de ensinar as crianças normais, estimulando suas funções psicológicas superiores para que aprendam cada vez mais, deixando-se de lado, por muitos, anos, esse desenvolvimento para a criança com deficiência. Essa é a cultura enraizada historicamente em nossa sociedade. Dessa forma, na criança com deficiência, que passa a frequentar a escola regular, para muitos professores, percebe-se uma educação escolar voltada apenas à deficiência e não à necessidade de trabalhar com sua potencialidade. A cultura de evidenciar apenas a deficiência do aluno passa a ser uma visão que perdura com o processo histórico e dialético. Nesse pensamento, Vigotski (2012) sinaliza que há formas culturais peculiares em relação ao processo de ensino-aprendizagem para os alunos com deficiência. Para o autor, há muitas maneiras de desenvolver a aprendizagem das crianças com deficiência, por exemplo, as crianças cegas leem com os dedos, enquanto que as normais com os olhos. As surdas, não falam com os lábios, no entanto, se utilizam da LIBRAS para se comunicar. São processos diferentes, no entanto cumprem com a mesma função com mecanismo fisiológico similar, sendo possível introduzir os mesmos conteúdos escolares (VIGOTSKI, 2012).

Para o autor, os alunos com deficiência possuem potencialidades e capacidades, e estas podem se desenvolver com a oferta de condições e materiais adequados, sendo necessário oferecer a estes oportunidades de conhecimento, ou seja, dar oportunidade a estes alunos o direito e possibilidades de desenvolvimento, oferecendo a apropriação da cultura histórica e social construída pelo homem.

Se pensarmos que o AEE ofertado nas SRM é um programa recente, visto que foi implantado a partir de 2008, proporcionando abertura à escolarização das crianças com deficiência nas escolas regulares, ainda encontramos resquícios da

---

<sup>27</sup> Tradução da pesquisadora.

antiga Educação Especial, como o preconceito atitudinal e o isolamento do AEE. Para romper com essa relação entre a antiga Educação Especial e a atual, Bernardes (2014, p. 100) sinaliza:

[...] mesmo que haja um movimento que sinalize o rompimento entre ensino regular e educação especial, há uma construção histórica, cultural e social para que o caráter substitutivo e segregador que acompanhou a história da educação especial sejam dificultados, para que se consolidem novas formas de relação na prática de escolarização das pessoas com deficiências.

Para a autora, a construção histórica, cultural e social da Educação Especial, vista como um programa segregado, antes da PNEE-EI, é substituído por novas práticas que dificultam o processo de escolarização dos alunos com deficiências. Dificuldades essas que necessitam ser superadas por práticas, que haja o desenvolvimento global destes alunos, principalmente no desenvolvimento de suas potencialidades. Apesar do AEE, ser um programa implantado recentemente, ainda há laços com o pensamento de integração, ou seja, ainda prevalece a ideia de que apenas a presença do aluno com deficiência em turmas regulares, seja suficiente para cumprir o que determinam as políticas educacionais inclusivas. Assim, há necessidade desse rompimento com o processo de integração, para que se possa fortalecer o verdadeiro processo de inclusão, o qual se busca desenvolver o processo ensino-aprendizagem de todos os alunos, inclusive os com deficiência.

A professora P2B salienta que para “ajudar” os alunos com deficiência em sua aprendizagem, torna-se necessário ir “além das portas da sala de aula”, pois o professor acaba se envolvendo além do que não seria da sua “alçada” como professora especializada. Para ela:

*[...] você se envolve com a vida pessoal do aluno, com o cognitivo, com o sentimento, psicológico, emocional para você conseguir chegar onde você quer, ou seja, lá no aprendizado, no desenvolvimento do aprendizado (P2B).*

De acordo com o depoimento da professora, percebe-se que para ela a deficiência biológica não está acima do potencial do aluno no AEE. Acrescenta que a professora especialista necessita oferecer ao aluno possibilidades de desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. E para se chegar a esse objetivo, quanto mais à professora conhecer o aluno, mais contribuirá para esse desenvolvimento.



Ao abordarmos tema sobre o foco na deficiência ou nas potencialidades, questionou-se a importância do laudo médico para a professora especialista. Para os professores entrevistados, a análise da professora em relação ao laudo não é o fato mais relevante, pois basta apenas ter conhecimento de qual deficiência o seu aluno possui. Sobre a importância do laudo médico do aluno com deficiência a professora P2A afirma que:

*[...] nem sempre o laudo médico condiz com o que a gente vê dentro da sala de aula.*

De acordo com a Nota Técnica nº 04/2014, 23 de janeiro de 2014 (BRASIL, 2014b), cabe ao professor do AEE elaborar um Plano de Atendimento Educacional Especializado<sup>28</sup> – Plano de AEE não se considera imprescindível a apresentação do laudo médico para que o aluno com deficiência seja atendido, pois:

*[...] uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, a professora do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL, 2014b, p. 3).*

A professora precisa apenas conhecer qual é a deficiência do seu aluno para ter conhecimento de quais recursos materiais e pedagógicos serão utilizados para desenvolver as potencialidades deste aluno. A exigência do laudo é apenas para declaração do público alvo da EE no Censo Escolar. A Nota técnica ressalta que as estratégias pedagógicas e de acessibilidade são pontos fundamentais para favorecer a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, ou seja, focar nas potencialidades destes alunos é o melhor caminho para se chegar ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como veremos na próxima categoria.

---

<sup>28</sup> Conforme a Nota Técnica aponta, o plano do AEE é um documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público da EE e, assegura o atendimento educacional especializado das especificidades educacionais dos alunos com deficiência (BRASIL, 2014b).

## 5.5 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO AEE COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

A escola como um espaço, em que os alunos têm acesso a um conjunto de conhecimentos científicos, históricos e culturais acumulados pelo ser humano, espera-se também, que sejam produzidos novos conhecimentos. Diante desse conjunto de conhecimentos, a professora, detém um papel de grande relevância para que seja permitido a todos os alunos o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, colaborando para que todos possam interagir entre si, mesmo com a existência de diversidades. Desta forma, podemos falar do processo de mediação pedagógica no papel da professora, com uma relação de diálogo, consegue criar situações entre aquilo que o aluno já sabe, promovendo situações para que se desenvolvam funções psicológicas superiores dos seus alunos (VIGOTSKI, 2003).

A professora do AEE tem um papel fundamental para que o aluno com deficiência também possa sentir-se valorizado, motivado, tornando-se partícipe de transformações no espaço e no contexto histórico em que vive. Considerando o professor como um mediador entre o aluno e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, buscamos conhecer como a professora do AEE se caracteriza nesta categoria.

De acordo com a Professora P3C, a sua mediação pedagógica se realiza com um diálogo com seus alunos, orientando-os principalmente no comportamento na sala de aula regular e com seus colegas:

*[...] como ele deve se prestar diante da sociedade. Então eu ensino... eu ensino não... eu o oriento na forma de conhecimento e na forma como ele deve se comportar ou como ele deve lidar com o transtorno dele.*

Para a professora citada acima, a preocupação maior no processo de mediação está para o comportamento do aluno. Isso pode ser, porque em sua sala de recursos, atender alunos com TDAH, sendo que o aluno que apresenta esse transtorno possui comportamentos de desatenção, hiperatividade e impulsividade. Essa preocupação também se evidencia quando ela acrescenta:

*[...] eu perguntei à professora da sala como eles se comportavam [...] eles ficam de cabeça baixa... Eles não olham a gente no olho (P3C).*

Percebe-se pela fala da professora que antes da preocupação com a introdução de atividades, de internalização, de conhecimentos científicos, a professora precisa ver o aluno por inteiro, iniciando a mediação pela interação entre a professora e o aluno e também entre os pares. Logo, ela acrescentou:

*Eu não sei se fiz milagre... eu não posso ver como milagre... mas acho que foi um trabalho que abracei. E eles hoje interagem no recreio, coisa que eles não faziam. Eles não conversavam com ninguém na hora do recreio, ficavam sozinhos. Hoje eles interagem com colegas no recreio e com a professora... eles me respondem quando eu pergunto... (P3C).*

Diante da perspectiva da teoria histórico-cultural de Vigotski (2003) para o desenvolvimento da memória, da percepção, da atenção, da linguagem e do pensamento, ou seja, das funções psicológicas superiores das crianças, de origem sociocultural, sempre dependerá das interações sociais do meio em que a criança convive. Assim, como pode ser analisada na perspectiva da professora entrevistada, essa questão da interação entre professora-aluno, aluno-aluno, é primordial e necessária essa mediação pedagógica, para que os alunos internalizem, aos poucos, determinados conceitos.

Para a professora P4D, sua mediação pedagógica também é focada em atividades que colaborem com os alunos com deficiência, envolvendo atenção, concentração. Segundo esta:

*[...] a gente auxilia e faz com que o aluno consiga responder de uma forma adequada [...] o que os professores gostariam que eles respondessem (P4D).*

Presume-se, pelo depoimento acima, que a mediação pedagógica da professora do AEE foca-se em auxiliar o aluno, para que este responda aos objetivos esperados da professora do ensino regular. Nesse mesmo enfoque ela ainda acrescenta que:

*Mas a gente vê que nós não conseguimos ver esses resultados. Então a gente tem que começar, porque não está respondendo, de forma que está indo bem na matemática, que está indo bem em português, que está indo bem na geografia... e vendo conteúdos e melhorando de nota. [...] trabalhamos atividades, que também ajudam na parte da matemática, que eles consigam ver mais resultados na sala de aula [...] (P4D).*

Pensar na mediação pedagógica em termos de atingir resultados esperados nos conteúdos trabalhados em sala de aula, também é uma preocupação da professora P4D. De acordo com Vigotski (2003), a mediação se caracteriza pela relação do homem com o mundo e com outros homens. Reportando o processo de mediação pedagógica dos professores do AEE, a professora P4D faz uma ponte entre o conhecimento real do aluno, colaborando com o desenvolvimento das funções mentais superiores.

De acordo com Vigotski (1997) toda a criança tem a possibilidade de aprender e ao chegar à escola, esta já possui conhecimentos empíricos, os quais através de novos conhecimentos passam a obter um desenvolvimento potencial. Logo, o conhecimento adquirido passa a ser o seu novo desenvolvimento proximal e assim sucessivamente.

Para Vigotski (2003, p. 112) a ZDP é:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A professora do AEE, tendo um papel de mediadora, aspirando contribuir com o desenvolvimento proximal do aluno com deficiência, necessita conhecer o que o aluno já sabe, para então introduzir outros elementos mediadores para estimular o seu desenvolvimento potencial.

Para Vigotski (2003), toda a criança, ao chegar à escola, carrega consigo uma história prévia, uma aprendizagem adquirida através do contato, da interação com outras pessoas. Assim, a partir da aprendizagem que o aluno já adquiriu fora da escola, a professora inicia a sua mediação. No entanto, os alunos com deficiência chegam ao AEE com muitas falhas na aprendizagem, como relatou a professora P3C:

*Um dia eu estava falando de solos e aí eu entrei na parte verde... Eu descobri que eles não sabem o que eles comem. [...] Eles não precisam saber a diferença biológica e o nome científico. Mas gostaria que eles soubessem o que eles estão comendo. Uma fruta ou uma verdura. E eles não sabiam. [...] Eu fui lá fora e peguei umas gramas e botei na mesa. Então eu falei: - Se eu jogar vinagre e sal vocês vão comer isso? - Não! Por quê? - Porque é grama. Eu falei: - Espera aí. Então a grama não é verdura? Mas, vocês acabaram de me dizer que a verdura era tudo quanto é planta verde.*

Observa-se, nesta fala, a presença de mediação pedagógica utilizada pela professora do AEE parte-se de conceitos menos complexos, que não foram explicados no meio social e cultural em que estes alunos conviviam, atingindo conhecimentos e conceitos mais complexos. Nota-se que a professora, ao perceber o desconhecimento sobre a diferença entre fruta e verdura, abre um diálogo com os alunos. Pode-se analisar nas entrelinhas da fala da professora que os alunos consideravam que todas as verduras eram verdes, logo, a professora apresentou a diversidade de cores que as verduras apresentam. A professora fez uma intervenção para que o aluno estabelecesse uma relação entre um determinado objeto, no caso verduras, comparando, classificando-as como alimentos, enquanto que o capim, mesmo sendo verde não é considerado verdura.

A professora P3C, percebe que o aluno não havia se apropriado deste conhecimento, e através de sua mediação, ele se apropriou de novos conhecimentos. Então a professora passa a questionar:

*[...] Daí a professora fez assim: marcou o lápis verde, marrom... Mas não ensinou porque aquela cor é marrom [...] eu acho que a gente tem realmente que preparar materiais, criar. Mas isso não é só a professora da Sala de Recursos. Isso é unidade escolar. Então se eu me importo com o aluno que tem deficiência, por que o professora não pode se importar? Por que ele não consegue lidar com ele, se ele também é pedagogo? (P3C).*

A professora continua a questioná-lo: “Se eu me importo com o aluno que tem deficiência, por que a professora não pode se importar?”, acredita-se que ele se refere no processo relacionado à mediação pedagógica para a aprendizagem. E, ainda, faz a comparação de que ambos são pedagogos. Sabe-se que o AEE é ofertado não apenas para alunos com deficiência que estão matriculados nas séries iniciais do 1º ao 5º ano, mas sim para todas as etapas da Educação Básica. Os professores não são apenas pedagogos; são professores oriundos de outros cursos de licenciaturas como: matemática, português, ciências, inglês, entre outras. Nesta situação Vigotski (2010, p. 454) contribui sinalizando que:

*[...] a primeira exigência que fazemos a um professor é que ele seja um profissional cientificamente instruído e um professor de verdade antes de ser um matemático, um filósofo, etc. Só os conhecimentos exatos, só o cálculo preciso e o pensamento sensato podem tornar-se verdadeiros instrumentos dos pedagogos.*

Desta forma, os professores, sejam pedagogos ou não, necessitam utilizar

suas funções focadas na aprendizagem do aluno. Exige-se do professor como mediador entre o aluno e o conhecimento, além do conhecimento sobre a sua licenciatura, também um coletivismo, sentindo-se “parte inalienável” em suas relações com toda a escola.

Neste pensamento Vigotski (2010, p. 45) acrescenta que: “[...] a pedagogia se torna uma verdadeira arte complexa e de base científica. Assim, exige-se do professor um elevado conhecimento do objeto da técnica e do seu ramo”.

A professora P1A, refere-se ao seu papel de mediador quando cria momentos, em que auxilia seus alunos a organizarem suas vidas colaborando também com orientações voltadas para atividades realizadas na casa do seu aluno e não somente na escola, acreditando que é papel do AEE a realização destas orientações. Na visão desta professora, o diálogo com seu o aluno torna-se um instrumento de suma importância para contribuir com o processo de internalização de conceitos, atitudes e também aprendizagem dos seus alunos. Segundo ele, além de trabalhar com o comportamento do aluno, com a interação com seus colegas, acrescenta que o seu direcionamento necessita estar voltado para o que ele tem mais necessidade.

*No trabalho aqui no AEE, a gente tem que ir voltando para o que ele tem mais necessidade. Explicar um pouco da matemática, português... a gente vai trabalhando dentro do que trabalha em sala de aula, e vendo também o que os professores estão trabalhando [...] Está com dificuldade em frações, a gente trabalha fração, vamos pegar um pouco do concreto e trabalhar de uma maneira um pouco diferenciada. [...] da mesma forma que a professora explica na sala, aqui, como a gente tem pouco tempo para trabalhar com eles, você vai... agora vamos trabalhar mais específico assim, vamos pegar o concreto [...] (P1A).*

Podemos também perceber, pela transcrição acima, que para esta professora há uma mediação realizada de acordo com o contato com os outros professores da sala regular. No entanto, a forma da mediação diferencia-se com a da professora da sala regular. Isso possivelmente aconteça, pelo fato de ser um trabalho individualizado ou em pequenos grupos, possibilitando à professora do AEE utilizar-se de outros instrumentos, como materiais concretos de uma forma diferenciada. Supõe-se que esse tipo de mediação exija um maior envolvimento do aluno com as atividades, possibilitando a esse, uma internalização mais aprofundada dos conhecimentos adquiridos.

O homem se diferencia do animal através de suas ações planejadas. Estas

ações possuem intenções planejadas, volitivas, visando a atingir determinados objetivos. Neste sentido, para atingir esses objetivos, a professora no papel de mediadora entre o aluno e o conhecimento escolar ou científico, necessita conhecer o seu aluno, suas necessidades, seus desejos, de modo que a sua mediação possa desenvolver suas funções psicológicas superiores.

A pluralidade de formas de mediação pedagógica contribui para o desenvolvimento das funções pedagógicas dos alunos com deficiência no AEE. No entanto, essa mediação necessita realizar-se também com os professores do ensino regular, pois estes, em muitos momentos, na transmissão de conhecimentos a todos os alunos da turma regular, desconhecem meios de mediação pedagógica com alunos com deficiência. A mediação pedagógica dos professores do AEE extrapola a sala de recursos. Ela vai ao encontro do aluno, seu principal foco, mas necessita ir além destes, mediando e interagindo com toda a comunidade escolar, contribuindo com a transformação da educação das crianças com deficiência em uma escala social, de relações tipicamente humanas, com vistas ao progresso de escolarização destes alunos.

Segue-se para a última categoria em que serão abordados aspectos referentes à contribuição do AEE para o processo de escolarização dos alunos.

## 5.6 CONTRIBUIÇÕES DO AEE PARA O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Nesta última categoria se apresentarão discussões referentes à contribuição significativa aos processos de escolarização dos alunos com deficiência considerando a perspectiva dos professores do AEE.

Para se conhecer sobre a contribuição do AEE no processo de escolarização dos alunos com deficiência, indagou-se primeiramente a coordenadora da Educação Especial como esta equipe define o papel da professora do AEE como contribuinte desse processo.

*Quanto à escolarização, o grande papel da professora do AEE é orientar os professores do Ensino Regular e proporcionar no atendimento do aluno no AEE, aprendizagem conceitual relacionada aos conteúdos e conceitos escolares, para que possa na sala de aula comum aprender com mais qualidade (CO-G).*

A definição exposta acima deixa claro que as expectativas da EE em relação ao AEE é colaborar com o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência que estão inseridos nas turmas regulares. Diante dessa afirmação, pode-se levar em consideração, que todo o aluno chega à escola com uma determinada “história prévia”, ou seja, já tem um contato com conceitos cotidianos, já tem aprendizado adquirido no dia a dia, como por exemplo, lidam com situações que envolvam quantidades. Estes aprendizados estão voltados para situações do cotidiano das crianças, no entanto, não há intencionalidade de abstração, diferenciando do aprendizado escolar. Nesta perspectiva, é na escola, que a criança, desenvolve seus conceitos científicos, ou seja, abstração, análise, síntese, compreensão através do desenvolvimento proximal, da interação, e mediação da professora.

Vigotski (2003, p. 92) nos sinaliza que o aprendizado é: “[...] mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas”. O autor refere-se ao aprendizado escolar o momento em que são introduzidos os conceitos sistematizados, ou seja, organizados de forma que haja o desenvolvimento mental da criança de forma organizada, produzindo algo novo no seu desenvolvimento. Esse aprendizado necessita estar articulado com o seu desenvolvimento, sendo de suma importância partir de situações em que as crianças já conseguem realizar sozinhas, ou seja, da Zona de Desenvolvimento Real. Isso somente se realizará quando as crianças com ou sem deficiências estiverem em processos de interação, aprendendo juntas, não aprendendo por imitação ou processos mecânicos, mas sim através de um aprendizado tipicamente humano de natureza social e um processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

No entanto, os professores do AEE anunciam que além de falta de unidade escolar focada no desenvolvimento do aluno com deficiência, conforme foi comentado acima, ainda há professores do ensino regular despreocupados com o conhecimento deste aluno, conforme relata a professora P4D:

*Muitos professores dão nota... Dão nota porque ele é incluído. Daí ele vai passar de ano.*

Não há motivo de “dar” nota ou média ao aluno com deficiência apenas por ele estar matriculado no ensino regular, ou ainda porque ele frequenta o AEE. Vigotski (2003), apesar de realizar seus estudos no início do século XX, sinalizava



que a interação das crianças com deficiências em escolas regulares permite a estas um processo de aprendizagem, em que os que sabiam menos aprendiam com os que sabiam mais. Mas também, acrescenta o autor, que a educação das crianças com deficiências, necessita se desenvolver com possibilidades compensatórias que respondam ao processo gradual da formação sob um novo ângulo (VIGOTSKI, 1997). Ou seja, a deficiência da criança não pode transformá-la em menos valia. Há sempre uma compensação, como por exemplo: “o cego desenvolve uma superestrutura psíquica sobre a função perdida com uma única tarefa – substituir a visão –; os surdos irão desenvolver todas as formas possíveis os meios para superar o isolamento e desconexão do silêncio!” (VIGOTSKI, 1997, p. 47). Como na educação da criança com deficiência intelectual, se exige que a escola propicie caminhos que desenvolvam as funções psicológicas superiores com ações mediadas organizando o seu pensamento.

Nesta perspectiva do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos com deficiência, os conhecimentos sistematizados necessitam ser introduzidos como aos demais alunos, mas respeitando a sua necessidade específica, como por exemplo, o direito do aluno cego em ter acesso ao sistema o braile, o surdo com LIBRAS e assim por diante, mas principalmente o direito deste aluno ao desenvolvimento das funções superiores.

Ainda nesse foco de preocupação com o conhecimento sistematizado do aluno, a professora P4D acrescenta que não são todos os professores que atribuem nota:

*Esses professores que dão notas não querem se incomodar e eu tenho professores que agem assim, que não precisam fazer nada de diferente, e, que os alunos têm que dar conta. Então ele tem que dar conta daquela quantidade de conteúdos, da quantidade de exercícios igual pra todos, entende? São poucos... e daí claro que eles têm que fazer adaptação, que sabem diferenciar, que faz por exemplo: Ah! Aquele aluno? Eu dei dez questões pra ele, mas ele fez cinco, então essas cinco vou cortar. Eu vou valorizar o que ele fez. Temos desse tipo de professor também. [...] temos os dois extremos: o que dá nota pra não se incomodar e, aqueles que não fazem absolutamente nada de diferente porque o aluno tem de dar conta, porque tem nota e a nota é dele.*

Atribui-se destaque a essa fala, porque ela demonstra a preocupação da professora do AEE em relação ao processo de escolarização do aluno com deficiência na sala regular. Essa preocupação da professora são indícios de que esta professora consegue ver o conjunto do aluno, ou seja, no AEE e também na

sala de aula. Essa preocupação vai ao encontro ao Programa Pedagógico da Fundação Catarinense de Educação Especial, que atribui à professora ofertar assessorias à professora do ensino regular, bem como orientar quanto “às adaptações curriculares no contexto da metodologia, avaliação e temporalidade” (SANTA CATARINA, 2009b, p. 29).

Constatou-se ainda, pelas transcrições relatadas abaixo, obtidas pelos professores P3C e P5E, que através do contato com a professora da sala regular, se faz a preparação de atividades que serão trabalhadas no AEE, mesmo está não sabendo se trabalhar conteúdos faz parte do programa pedagógico deste atendimento, como se transcreve abaixo:

*Assim, eu não sei se é o certo trabalhar conteúdos. Porque eu sei que tenho que trabalhar contextos. Mas só que eu procuro fazer... procuro falar com a professora o que ela está trabalhando naquele bimestre, pra que além daquilo que eu trabalho aqui, eu também tenho que trabalhar aquilo lá. Eu acho que tenho a obrigação de fazer isso, porque ele tem que aprender. [...] e não é aprender só por cima, não (P3C).*

*Eu trabalho aliada com a professora da sala regular [...] O papel aqui é desenvolver as funções mentais superiores [...] Aí eu pergunto: Como é que está fulano, onde eu tenho que pegar mais, ensinar mais? Aqui se contribui com o processo de escolarização (P5E).*

Como podem ser analisados, alguns professores consideram que o trabalho realizado no AEE tem contribuído com o processo de escolarização dos alunos com deficiência, considerando que é o papel deste espaço, o aprender e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores são objetivos principais. O AEE não é apenas para ensinar a leitura e escrita Braille para os alunos cegos, LIBRAS para os surdos poderem compreender as explicações orais dos professores através do intérprete de LIBRAS, utilizar-se apenas de jogos e atividades realizadas no concreto com crianças com deficiência intelectual entre outras habilidades propícias para cada deficiência. Essas intervenções não seguem caminhos diferenciados do que aprender a escrita normal, como sinaliza Veer e Valsiner (2014, p. 78): “[...] aprender a escrita Braille não difere, em princípio, da aprendizagem da escrita normal, uma vez que a aprendizagem de ambos os tipos de escrita baseia-se na conjugação múltipla de dois estímulos”.

Em outras palavras, a diferença está apenas no “ponto de vista fisiológico” e a substituição da via tradicional por outra. Assim, apenas a aprendizagem da escrita e

leitura em Braille para o aluno com cegueira e a LIBRAS para o aluno com surdez, se diferencia das demais crianças, mas o desenvolvimento das funções mentais superiores pode acontecer juntamente com os demais alunos.

Contudo, vimos nos relatos dos professores participantes da pesquisa, que a contribuição deste atendimento com o processo de escolarização, vai muito além de desenvolver atividades baseadas em formação de reflexos condicionados e desenvolvimento das funções mentais superiores. Este atendimento também orienta, direciona, realiza atividade de concentração, memorização e também criação dos alunos com deficiência, possibilitando contribuir não só no espaço escolar, mas também a convivência social e familiar.

De acordo com a PNEE-EI (BRASIL, 2008), o AEE deve ser ofertado em todas as etapas e modalidades da educação básica, organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos. Isso vai ao encontro da concepção de Vigotski (1997) ao afirmar que o desenvolvimento das crianças com deficiências deveria ser buscado nas funções psicológicas superiores, sendo que para isso, todos deveriam se ajustar para que esses desenvolvimentos fossem por meios culturais e sociais.

Embora ainda haja barreiras que impedem a contribuição do AEE no processo de escolarização dos alunos com deficiências, deve-se enfatizar que este atendimento vem para favorecer as “trajetórias de aprendizagem, de forma mais individualizada sob a supervisão de um docente com formação específica” (BAPTISTA, 2011a, p. 70), na qual se devem explorar alternativas diferenciadas de acesso ao conhecimento.

Há que se avançar em relação à superação dessas barreiras, pelo diálogo com toda a comunidade escolar, ou seja, pais, professores, equipe pedagógica, funcionários da escola, em função do mesmo objetivo: desenvolver os potenciais dessas crianças com deficiências, construindo novos caminhos e novos contextos, respeitando o direito de todos os alunos.

Com relação à falta de materiais mencionada pelos professores P14 e P23, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais disponibilizou equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para que se organizassem às SRM e se ofertem um atendimento com mais qualidade para os alunos do AEE.

As salas de recursos, de acordo com o MEC, compõem-se de equipamentos, materiais didáticos e mobiliários que venham a ser utilizados e possam contribuir

com o desenvolvimento das atividades realizadas no AEE.

Esses materiais podem não ser suficientes para atender todas as demandas de diversidades de deficiências encontradas no AEE, porém, deve-se enfatizar que nas necessidades de outros materiais, a professora especialista pode estar preparando em suas horas atividades, ou solicitar a sua aquisição com a direção da escola.

Em relação à fala dos professores P6 e P26, referindo-se ao grande número de alunos no AEE, podem estar relacionados com a Política Catarinense de Educação Especial incluir os alunos com TDAH como público alvo desse atendimento e, assim haver um crescente número de crianças com esse transtorno nas escolas da rede estadual. Esse transtorno deixa os alunos inquietos, necessitando de atividades que prendam a sua atenção e concentração, que não envolvam um período muito longo, introduzindo as atividades de acordo com a necessidade de cada aluno.

Muitas vezes o aluno que apresenta algum tipo de fracasso ou dificuldades escolares, faz uso de medicalização, como se o resultado desses medicamentos, venha de certa forma *cura*<sup>29</sup> o aluno inseri-lo no grupo de crianças com padrão de normalidade.

Christofari (2014, p. 40-41) sinaliza que:

Expropriadas de sua normalidade, muitas vezes as crianças incorporam a ideia da doença, de que são fracas, tem falhas e são incapazes. Na luta pela sobrevivência na escola, incorporam o rótulo e carregam o peso do estigma. A escola ainda se configura baseada em uma metodologia que, em grande parte, continua pautada em um modo padronizado de ensinar a todos. Quem não consegue acompanhar esse processo educativo fica à margem dos conhecimentos produzidos na instituição.

De acordo com a autora, as escolas contemporâneas, ainda se baseia em metodologias que seguem uma padronização de ensino. No entanto, nesta contemporaneidade encontramos grandes diversidades de alunos, e entre eles, alunos com TDAH, os quais, em sua maioria, fazem uso de medicação, objetivando comportamentos correspondentes ao padrão esperado de normalidade ou então para aumento de seu desempenho cognitivo (CHRISTOFARI, 2014).

A autora ainda acrescenta que muitas características comuns durante a

---

<sup>29</sup> Grifos meus.

infância são transformadas em doenças e: “[...] raros os casos em que o diagnóstico médico serve para discussão pedagógica buscando construir estratégias de intervenções pedagógicas que incentivem e desafiem o aluno com diagnóstico médico” (CHRISTOFARI, 2014, p. 132-33). Neste sentido, percebe-se que, a medicalização é vista como o único meio para que o aluno com falta de atenção e hiperatividade possa desenvolver sua aprendizagem.

Desse modo, pudemos perceber que alguns professores do AEE são a favor da medicalização, como relatou a professora P26, ao sinalizar que “*a família não contribui com a aprendizagem das crianças com TDAH, devido à falta de medicamentos*”. No entanto, há professores que são contra a medicalização, como relatou a professora PA1:

*Eu sou contra a medicação. Eu acho que os pais poderiam estar optando por alternativas, homeopatas, por exemplo, [...] ou terapia, uma coisa mais ou menos assim. Não estar levando (o aluno) para o remédio, porque eles ficam dopados...*

Esses depoimentos demonstram que entre as professoras do AEE, há os que defendem o uso de medicalização, enquanto que outros não consideram seu uso, como recurso para a aprendizagem.

Diante do exposto, e na perspectiva da teoria histórico-cultural, a interação com o mundo que cerca a criança é que permitirá a aquisição de aprendizagens tipicamente humanas, no qual vai garantindo e apropriando-se de novos conhecimentos, através de processo dialético entre o histórico e o natural, pensamento esse, que diverge o uso de medicalização a alunos com TDAH. Vigotski (1997) sinaliza que durante a vida do ser humano, através de contatos com instrumentos e signos e da mediação simbólica, a criança elabora novos conhecimentos, os quais que permitirão conhecer as suas necessidades, dominar o seu processo comportamental, vindo a controlar tudo o que faz e o que pensa (VIGOTSKI, 1997).

Assim, diante da perspectiva histórico-cultural, a medicalização aos alunos com TDAH se torna inadmissível, pois a atenção sendo uma função psicológica, necessita ser desenvolvida e constituída durante o desenvolvimento do ser humano e também através das mediações culturais propostas a eles no decorrer de sua vida, o que não seria possível com o auxílio de medicamentos.

Em relação ao TDAH a professora P2B sinalizou que:

*Esses dias, nós estávamos falando lá na oficina, quando a coisa não está interessante pra você o que você faz? [...] falta atenção. [...] A mesma coisa a criança com TDAH e DM. Às vezes me questiono sobre a situação do aluno, porque cria, [...] aquele rótulo, sabe? Que não aprendo, eu não sou capaz... Ela (criança) vai se apropriando daquilo que foi tomando como verdade única e você deve trabalhar isso neles, que ele é capaz no teu tempo você vai conseguir da tua forma. É conversa...*

O depoimento da professora P2B sinaliza que as aulas e as atividades necessitam chamar a atenção do aluno, elas não podem ser algo repetitivo, e o aluno precisa saber por que está realizando essas atividades. A professora também salienta que se deve trabalhar no aluno as suas capacidades, evitando que se criem rótulos de que os alunos do AEE nunca aprenderão. Nesta perspectiva torna-se primordial que os alunos construam meios para seu autocontrole, desenvolvendo aprendizado, atenção, criatividade, desenvolvendo suas potencialidades, e isso só se constituirá através da interação com o outro e do contato com a cultura mediatizada, tanto por outro ser humano, como por meios de signos.

Outra questão abordada pelos professores especialistas, sinalizando uma das dificuldades no processo de escolarização dos alunos do AEE, refere-se à falta de participação da família. No entanto, nenhuma professora mencionou a realização de momentos em que haja a participação desta no processo de desenvolvimento das funções mentais superiores. Além disso, dos 31 professores questionados, três não mencionaram qualquer dificuldade em relação à escolarização dos seus alunos.

Vigotski (1997) com a teoria histórico-cultural sinaliza a importância do sócio-gênese para o desenvolvimento de estruturas tipicamente humanas do pensamento e linguagem com as interações sociais. A participação da família é fundamental neste processo. Essa participação e envolvimento da família não somente quando a criança não frequenta a escola, mas sim um processo contínuo, tornando-se necessário que a professora do AEE mantenha a família informada e corresponsável pelo processo educacional de seus filhos.

Entende-se que o AEE vem complementar os alunos com deficiência em seu processo de ensino-aprendizagem que é realizado no ensino regular. De acordo com Vigotski (1997), para haver a aprendizagem das crianças com deficiências necessita-se desenvolver buscas de suas funções psicológicas superiores como as demais crianças, sem prevalecer a piedade por sua deficiência. Constatou-se que, segundo os professores pesquisados, há uma preocupação muito grande em relação ao processo avaliativo dos alunos no ensino regular.

Com relação ao processo avaliativo do aluno com deficiência a professora P2B sinalizou a necessidade de acompanhar todo esse processo do aluno:

*Ver se ele está acompanhando todos da turma, mas ver o processo dele individualmente. Eu tenho um aluno assim: ele copia, faz os trabalhos, fica copiando, quer nota, que é um estímulo pra ele, porque ela entendeu que se ele não fizer a professora não vai dar nota. Ele vai ter que ganhar essa nota. Só que pra passar. Ninguém vai dar nota pra ele. Ele entendeu isso!*

Pelo exposto acima, percebe-se que há uma preocupação relevante da professora do AEE com relação ao processo avaliativo do aluno com deficiência. Subentende-se que, se o aluno realizar as atividades propostas, as avaliações individuais copiarem todos os textos e atividades, ele merece uma nota, que será um estímulo para que o aluno continue se esforçando. Porém, a professora não deixa claro se há entendimento e compreensão dos conteúdos, se realmente houve conhecimento, se houve o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos com deficiência.

Martins (2013, p. 233), baseada nos estudos de Vigotski (2001), considera que a “transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados representa a afirmação da educação escolar cujo objetivo é o desenvolvimento multilateral”, sendo que para se alcançar esse objetivo há necessidades de se incidir sobre a área de desenvolvimento, se instigando a criação de algo novo, dando oportunidade aos alunos de serem sujeitos do processo histórico.

Nessa direção, a nota não deveria ser a principal preocupação no processo de escolarização dos alunos com deficiência para ambos os professores, principalmente porque o aluno necessita desenvolver suas funções psicológicas superiores com atividades realizadas no AEE. Porém, a cobrança pela nota faz parte do processo de aprovação de seriação no ensino regular, cabendo à professora do AEE saber se houve abstração de conteúdos, ou os alunos apenas realizaram atividades e avaliações para não ficarem sem notas, sem uma compreensão de fato.

Ainda sobre o processo de escolarização dos alunos com deficiência: segundo, a professora P11 relata que não são todos os alunos que apresentam déficit cognitivo, como é o caso dos alunos com TDAH. As atividades estão voltadas para a atenção e concentração, pois mesmo que a PNEE-EI não nomeie esses alunos, como alunos do AEE, a Política da Fundação Catarinense de Educação Especial os inclui, e determina o atendimento.

*Os alunos com TDAH não têm comprometimento cognitivo, apenas auxiliamos para que com atividades diferenciadas, os alunos melhorem a atenção, concentração e a organização (P11).*

De acordo com o departamento da Educação Especial da GERED – Chapecó há aproximadamente 80 alunos com TDAH, no entanto, pelos questionários a professora P28 relata que tem 22 alunos com esse transtorno frequentando o AEE.

Podemos compreender que ao realizar atendimento a esse público, os professores também estejam preocupados com o desenvolvimento das funções superiores dos alunos com TDAH. De acordo com Vigotski (1997) trabalhar atenção e concentração são importantes no processo de escolarização, pois são vistas como funções mentais superiores. Neste pensamento, o AEE pode ser um espaço relevante para que se atinjam resultados esperados, devido serem atendidos por pequenos grupos ou individualmente, diferentemente da sala regular, que se apresenta com turmas com grande número de alunos.

Enfim, apresentamos algumas considerações, acrescentadas pelos professores participantes da pesquisa, sobre como veem seu trabalho no AEE como contribuinte no processo de escolarização dos alunos com deficiência.

A citação abaixo nos reporta a importância do trabalho exercido pela professora especialista, quando este vai além da parte pedagógica.

*Meu trabalho é de relevante importância, pois não trabalho só pedagogicamente, mas atividades de vida prática, que contribuem para a verdadeira inclusão na escola, quando o aluno consegue acompanhar a turma e ser atuante, dialogando, interagindo e socializando com os colegas e aprendendo a ser um sujeito autônomo e independente na sua vida prática (P4).*

Percebe-se a ampla preocupação da professora, tendo como papel contribuir com uma inclusão por completo, ou seja, em que complementa o ensino pedagógico e também as atividades de interação e sociabilização com toda a escola. Nesse mesmo pensamento Vigotski (1997) já defendia que as escolas se abstivessem do isolamento das crianças com deficiências e que estas deveriam receber as mesmas oportunidades de convivência e interação social com as crianças normais.

Em virtude do papel da professora visando ser um mediador entre o objeto e o sujeito, a professora P7 se vê como uma pessoa responsável em sanar dúvidas que vão surgindo nos alunos em relação ao conhecimento. Para esta professora, o seu papel é ver as potencialidades dos alunos, acreditando que eles também são



capazes de aprender como declara a seguir:

*Percebo que ajuda muito os alunos, pois eles vêm para o SAEDE com dúvidas, questionamentos e querem a resposta, e, em certos momentos nos professores da SRM, temos que agradecer por poder olhar para esse aluno e ver algo a mais nele, suas potencialidades, seus avanços, sua capacidade e mostrar para a escola como eles são capazes de fazer, bastam um incentivo (P7).*

É interessante notar que a professora do AEE acredita que seus alunos podem aprender, tendo professores que acreditam e apostam no seu desenvolvimento das funções superiores, aprendendo conceitos básicos para o conhecimento dos conceitos curriculares, além de atividades interacionais. Parece que a professora da citação acima pretende mostrar a capacidade dos seus alunos a toda escola. Essa perspectiva, de demonstrar que os alunos com deficiência eram capazes de desenvolver as funções superiores, foi argumentada em vários momentos nas pesquisas de Vigotski. Ele argumentava que, independente de seu tipo de deficiência, a criança era capaz de se desenvolver intelectualmente, através da substituição de uma via tradicional por outra (VIGOTSKI, 1997).

Já para a professora P11, o AEE encontra muitas dificuldades como em qualquer outro trabalho, mas afirma que vive em constante busca para melhor colaborar com a aprendizagem dos seus alunos, enquanto que para a professora P16 e P20, seus trabalhos se representam base, suporte, subsídio dos alunos com deficiência no ensino regular:

*Como base, suporte ao ensino regular, contribuindo com a elaboração conceitual e funções psicológicas superiores (P16).*

*Eu vejo que meu trabalho contribui diretamente para o subsídio e suporte para com o ensino regular (P20).*

Diante do exposto até aqui, percebe-se que o AEE, presente e ativo nas escolas regulares, representa que a Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, vai ao encontro das demandas dos alunos com deficiência, complementando e contribuindo com o processo de escolarização dos alunos, como denotam as políticas inclusivas. Porém, busca ir além dessa complementação abrangendo o global destes alunos. Por isso, o papel do AEE precisa ser divulgado, como contribuinte no processo de escolarização dos alunos, no desenvolvimento

das funções psicológicas superiores, buscando desenvolver as suas potencialidades, e, impedindo que esse atendimento, seja apenas para cumprir com as determinações das legislações brasileiras.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, procurou-se compreender, pelos objetivos orientadores nele propostos, entender as questões relacionadas o papel do AEE no processo de escolarização dos alunos com deficiência nas escolas estaduais do município de Chapecó/SC.

Verificou-se que, diante das propostas das políticas educacionais inclusivas, que os alunos com deficiência estão presentes nas redes regulares de educação, visando à garantia do direito à educação para todos os alunos, conforme determina a Constituição Federal Brasileira (1988).

Em consonância com essas propostas de educação inclusiva, pautadas em documentos nacionais e internacionais, a Educação Especial passou a fazer parte das escolas regulares, não mais de modo separatista e isolado, mas como um complemento a aprendizagem dos alunos com deficiência que passaram a frequentar as classes regulares. Esse complemento vem com o Atendimento Educacional Especializado, o qual é realizado em período contrário ao que o aluno frequenta o ensino regular, contando com professores especializados em Educação Especial e inclusiva.

Cabe lançar nessas considerações, que o estudo realizado objetivando encontrar o papel do AEE no processo de escolarização dos alunos com deficiência, abordou algumas considerações de grande relevância, merecendo ser apontado almejando reflexões e necessitando direcionar novos rumos,

Foi possível identificar que o AEE em diversas situações funciona de forma isolada, passando a responsabilidade da escolarização destes alunos, exclusivamente ao professor especialista. Logo, se houve a extinção da Secretaria da Educação Especial do Ministério da Educação, após 2008, com a implantação da PNEE-EI, visto que a partir de então, se iniciaria a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas e turmas regulares, necessitaria de uma unificação entre ensino regular e educação especial, objetivando um ensino de qualidade para todos.

Conforme apontou a pesquisa, em relação à articulação entre as professoras do AEE e do ensino regular, ficou evidente que há resistências por parte dos professores do regular, em realizar parcerias de interesses em comum no processo de escolarização dos alunos com deficiência, cabendo às equipes pedagógicas proporcionarem meios estratégicos e formações que demonstrem a importância

dessas articulações, favorecendo um acesso de qualidade à educação para todos os alunos e respeitando as novas políticas educacionais inclusivas dos alunos com deficiência.

Desse modo, Mendes (2008, p. 44) sinaliza que: “[...] planejar colaboração efetiva envolve compromisso dos professores que estarão trabalhando junto, dos gestores e da comunidade, além de envolver tempo, apoio, recursos, acompanhamento e, acima de tudo, persistência”.

O professor do AEE compromissado deveria insistir para que o trabalho em parceria se realize, pois o aluno com deficiência faz parte dos processos educacionais de toda a escola e não somente ao AEE realizado nas Salas de Recursos.

Vigotski (2010) ainda reforça esse compromisso da relação entre os professores e demais componentes da escola, acrescentando que o mestre é uma parte inalienável da escola, pois em suas relações com os demais integrantes desta, objetivam um maior desenvolvimento de aprendizagem dos seus alunos.

Acredita-se que esse isolamento da Educação Especial à falta de interação e coletividade entre todos os envolvidos na educação escolar do aluno com deficiência, pode vir a ser um ponto negativo no desenvolvimento escolar destes alunos, andando na contramão das legislações educacionais brasileiras que determinam educação universal para todos. Neste sentido, cumprir a lei não é somente oferecer espaços físicos para a inclusão do aluno com deficiência, mas proporcionar aos mesmos, o direito de aprendizagem ao mesmo tempo em que os demais alunos. Apenas a presença destes alunos no AEE nas escolas regulares não conota, de forma alguma, que o aluno com deficiência esteja desenvolvendo suas funções psicológicas superiores, ou esteja fazendo parte da educação esperada constitucionalmente. Se assim o for, esses alunos apenas estão integrados e não inclusos e participantes do processo de escolarização como necessitaria ser.

Desse modo, nos parece que há resistências por parte dos professores do ensino regular, em realizar parcerias de interesse em comum, que objetivam o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência. Isso fica claro, quando as professoras do AEE, relatam que os demais professores referem-se a este aluno, como de exclusividade da Educação Especial, o que seria necessário, que as equipes pedagógicas proporcionem momentos de discussões entre ambos os professores, cuja pauta esteja voltada para adaptações curriculares, preparação

de materiais didáticos, avaliações adaptados, entre outras pautas que se discutam meios e estratégias de intervenções pedagógicas, que venha contribuir com o processo de escolarização dos alunos com deficiência.

Uma pequena parcela de professoras do AEE sinalizou a realização de articulações com demais professores, devendo-se ao fato de que trabalham 40 horas na mesma escola. As professoras que atuam 20 horas, afirmam que apenas um encontro por mês, disponibilizado pela Gerência de Educação, é insuficiente para discutir sobre o desenvolvimento destes alunos, o que seria essencial que trabalhassem 40 horas na mesma escola em que os alunos estudam.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o AEE é uma complementação para a aprendizagem dos alunos com deficiência, e essa definição foi uma das mais enfatizadas nos questionários coletados, todavia, foi acrescida por algumas professoras que esta complementação envolve a vida global do aluno, ou seja, não somente desenvolvem atividades voltadas para a aprendizagem, mas também, atividades voltadas para o convívio social e sua atividade de vida diária. O fato da complementação não ser total, pode ser devido ao fato de ainda existirem segregações dentro da própria escola, da própria turma, necessitando novas atitudes e adaptações, tanto físicas, como curriculares, pessoais e de convívio escolar cotidiano.

Percebeu-se uma grande preocupação por parte das professoras do AEE, com o convívio social dos alunos em sala de aula. Talvez isso se deva ao fato do número elevado de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) presentes no AEE, devido essa clientela fazer parte da Educação Especial, diante da Política da Educação Especial de Santa Catarina. De acordo com as pesquisadas, alunos com esse transtorno alteram o andamento da aula e impedem que aconteça um bom relacionamento entre colegas e professores, além de ser necessário que se realizem atividades voltadas para concentração, atenção e memorização, devido à atenção deficitária e à hiperatividade.

Desse modo, parece oportuno salientar, que o TDAH não foi objeto desse estudo, mas torna-se de grande relevância, destacar que na busca de turmas padronizadas, há uma grande parcela de alunos diagnosticados com esse transtorno e fazem uso de medicalização. Percebe-se que há preocupação por parte de alguns professores do AEE, em relação à medicalização destes alunos, opondo-se de que esse é o único meio para que o aluno hiperativo aprenda. Por conseguinte, há

professores que acreditam que a medicalização é o único meio de introduzir processos de aprendizagem aos alunos que são considerados fora dos padrões esperados nas turmas regulares. É muito importante a necessidade de uma reflexão crítica sobre a medicalização da educação. Neste sentido, manifesto minha posição contrária a medicalização de alunos com TDAH, tendo em vista que há no Brasil, um aumento significativo deste diagnóstico, que tem levado ao aumento da venda de medicamentos como a Ritalina, entre outros; isto compromete a saúde dos educandos e também sua aprendizagem. Nós, educadores, precisamos nos comprometer com a aprendizagem de todos e reconhecer que a educação é mais poderosa e eficaz do que a medicalização da educação.

Por ser um atendimento diferenciado ao realizado no ensino regular, o do AEE se expande fora da escola, pois conforme relato das professoras questionadas e entrevistadas, são realizadas atividades pedagógicas e também voltadas para autonomia e independência dos alunos com deficiência. Julga-se pertinente salientar que em nenhum momento dos questionários e entrevistas, as professoras do AEE mencionam a realização de atividades relacionadas ao ensino do código Braille, soroban, para alunos cegos ou Língua Brasileira de Sinais para alunos surdos. Acredita-se que, mesmo não sendo mencionadas, estas atividades são realizadas no AEE, pois de acordo com a pesquisa, as professoras informaram a presença de alunos cegos e surdos em turmas mistas.

Com base nas informações coletadas, uma pequena parcela de professoras do AEE percebe que o papel fundamental do atendimento é o desenvolvimento das funções psicológica superiores. Apesar de a maioria das entrevistadas não responderem claramente estar desenvolvendo essas funções, mencionam a realização de práticas pedagógicas com atividades, instrumentos e mediações através de instrumentos e signos, que apontam trilhar caminhos para o desenvolvimento dessas funções.

Fazendo um mapeamento sobre as dificuldades encontradas pelas professoras do AEE, aguçam a falta de concurso público para compor o quadro de professores efetivos na área da Educação Especial, sendo um dos fatores que dificultam a realização de um bom desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência, pois, segundo estas, demora-se um bom tempo para se conhecer bem o aluno, e, quando se começa a conhecer seu ritmo e suas dificuldades, no 2º semestre letivo, logo, no fim do ano, se encerra o contrato desse professor,

devendo, no ano seguinte, realizar um novo processo seletivo, geralmente não mais atendendo os mesmos alunos, iniciando o conhecimento de novos alunos. Assim, considera-se fundamental discutir a forma de contratação de professores para o AEE, o qual acontece através de contratação temporária, demonstrando que a preocupação com a educação dos alunos com deficiência, ainda é secundária, visto que os concursos para efetivação de professores ainda prevalece somente para professores da rede regular de ensino.

Em relação à mediação pedagógica, observou-se com a pesquisa que as professoras abrem espaço para que estes interajam entre si e com elas próprias. Esse processo vai se concretizando aos poucos, com o que se conhece durante o convívio do dia a dia. As maiores das professoras participantes da pesquisa levam em consideração o que aluno já conhece (desenvolvimento proximal), para então partir para conhecimentos escolares com atividades diversificadas ou jogos que vem auxiliar a aprendizagem, a atenção, e principalmente despertem a imaginação criadora, desenvolvendo as potencialidades dos alunos com deficiência.

Percebeu-se, também, a preocupação do trabalho realizado no AEE, em relação à constituição do pensamento do aluno com deficiência, levando em consideração suas especificidades, no momento em que as professoras investigadas afirmam o uso do diálogo, não somente em atividades escolares, mas também no convívio social e familiar. Pois diante da perspectiva histórica e cultural, deve-se considerar que independente do tipo da deficiência, o aluno com deficiência é um sujeito presente, que representa e nos deixa claro, que independente da diversidade existente, ele também tem a sua história, precisa do outro para se desenvolver como qualquer outro sujeito sem deficiência.

Na perspectiva dos professores do AEE, o atendimento tem contribuído em parte com o processo de escolarização, pois, apresentam relatos que indicam que, mesmo a Educação Especial estando presente nas escolas regulares, há muitos pontos que deve ser revistos para que haja uma unidade na educação em prol do desenvolvimento do aluno com deficiência.

Parece-nos que, embora o AEE sendo implantado nas escolas regulares de ensino, com a Política Nacional de Educação de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), existem questões significativas a serem reconhecidas para que esse atendimento tenha uma função colaborativa no processo de escolarização dos alunos com deficiência. Entre estas questões,

podemos citar conceitos históricos e culturais arraigados que dificultam que esse atendimento seja de fato um contribuinte na aprendizagem dos alunos. Entre esses conceitos encontramos a visão de que o aluno com deficiência é exclusivamente da professora do AEE, conforme ouvimos nas entrevistas realizadas. Essa preocupação, definida pelas professoras, soa como um anúncio de que o AEE ainda precisa de fortalecimento e marcado por sua presença, ou seja, com a colaboração das professoras desse atendimento, e com seu trabalho, sustentar as bases sólidas do seu papel, o que ainda está obscuro para muitos.

Bem sabemos que a efetivação da inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular precisa professores capacitados e instrumentalizados para desenvolver as potencialidades dos alunos com deficiência com atividades diferenciadas, independente de ser ou não professor do AEE. Conforme informaram as professoras pesquisadas, para a realização de atividades com jogos e materiais concretos, tem-se buscado alternativas diversificadas, visto que recebem poucos materiais e capacitações que venha auxiliar nesse sentido.

Conclui-se que o papel do Atendimento Educacional Especializado indica ser contribuinte para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos com deficiência, logo, contribuindo com seu processo de escolarização, além de estimular as potencialidades dos alunos que dele fazem parte. No entanto, ainda precisa estar mais fortalecido em relação à sua presença nas escolas regulares, almejando que o atendimento não seja apenas de forma figurativa em respeito às políticas inclusivas, mas sim que seja uma entre as demais partes que venha complementar e consolidar positivamente a implementação desse programa, com papel de grande relevância para que se efetive uma aprendizagem real e não mascarada. Considero que a partir de um trabalho efetivo entre o professor do AEE e o professor de ensino regular que realmente se efetivará uma inclusão verdadeira, em que os alunos com deficiência, não apenas estejam de passagem, mas realmente finalizem seus estudos fundamentados em uma aprendizagem sólida, definida e verdadeira.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

ALVES, Solange Maria. **Freire e Vigotski: um diálogo entre a pedagogia freiriana e a psicologia histórico-cultural**. Chapecó: Argos, 2012.

AMARAL, Lígia. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Trabalho e emprego: instrumento de construção da identidade pessoal e social**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, ed. esp., p. 59-76, maio/ago. 2011a.

\_\_\_\_\_. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, **Anais...**, Nova Almeida, 2011b.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1994.

\_\_\_\_\_. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

\_\_\_\_\_. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial no novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia da educação atuais**. 2007. 415 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.

BERNARDES, Cleide Hofmann. **O trabalho docente no atendimento educacional especializado pelas vozes de professoras especializadas**. 2014. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville, 2014.

BRASIL. **Ano Internacional das Pessoas Deficientes**. Comissão Nacional/Relatório de Atividades. Brasília, 1981. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 8.069, de 13 de Julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 12 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Especial Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 12 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 12 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Portaria n. 13, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 04, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011. 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: 10 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014a. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso em: 01 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Nota Técnica n. 04, de 23 de janeiro de 2014.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2014b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 18 out. 2014.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial brasileira: questões conceituais e de atualidade.** São Paulo: EDUC, 2011.

CAIADO, Katia Regina Moreno; CAMPOS, Juliane A. P. Perez; VILARONGA, Carla A. R. Estudo exploratório sobre o perfil, a formação e as condições de trabalho do professor. In: CAIADO, Katia Regina M.; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Professores e Educação Especial.** Porto Alegre: Mediação/CDVQFACITEC, 2011.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Brasileira de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 170-191, jul./dez. 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. F. **Magistério, construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1999. p. 51-68.

CARNEIRO, Rogéria. Sobre a integração de alunos portadores de deficiência no ensino regular. **Revista Integração**, Secretaria de Educação Especial do MEC, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is".** 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 out. 2014.

CHRISTOFARI, Ana Carolina. **Modos de ser e de aprender na escola: medicalização (in) visível.** 2014. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CORRÊA, Maria Angela Monteiro. **Educação Especial.** Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010. v. 1. 5. reimp.

CRUZ, G. C.; ASPILICUETA, P.; LEITE, C. D. Escolarização de pessoas surdas na escola regular: explorando aspectos da comunicação na inclusão escolar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 169-176, jul./dez. 2009.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola.** Campinas: Papirus, 2004. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

DIGIÁCOMO, Murillo José; DIGIÁCOMO, Ildemara Amorim. **Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado**. Curitiba: Ministério Público do Estado do Paraná/Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2010.

FERREIRA, M. E. C. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, p. 543-560, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a11v33n3.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

FERREIRA, Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2015.

FILCHTNER, Bernd. **Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores**. Programa Internacional de Pós-Graduação em Educação – International Education Doctorate – INEDD, Universidade de Siegen/Alemanha, 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 127 p.

FONTANA, Roseli Ap. Cação. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. IN: SMOLKA, Ana Luisa; GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2015.

GLAT, R.; OMOTE, A., PLETSCH, M. D. Análise crítica da produção de conhecimento em Educação Especial. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S. de; CACHON, M. (org.). **Ciência e conhecimento em Educação Especial**. São Carlos, SP: M & M Editora/ABPEE, 2014. v. 1, p. 25-45.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estudo exploratório sobre os professores brasileiros com base no censo escolar de 2007**. Brasília: INEP, 2009.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Básica: 2012 – Resumo técnico**. Brasília: INEP, 2013.

\_\_\_\_\_. **Resultados finais do censo escolar 2014:** Município de Chapecó. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

LIEBSCHER, Peter. Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's Program. **Library Trends**, v. 46, n. 4, p. 668-680, 1998.

LIMA, Solange R.; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas dos familiares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 2, p. 195-208, maio/ago. 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão: ensino Inclusivo/educação (de qualidade) para todos. **Revista Integração**, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, ano 8, n. 20, 1998.

MANZINI, E. J. Portadores de necessidades especiais e integração. **Recriação Revista do Creia**, Campo Grande, v. 2, n. 1, p. 45-48, 1997.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MCLNERNEY, Claudia. **Intervenção precoce e acompanhamento nas escolas**. Palestra ministrada na FAETEC em 30 de março de 2010.

MELETTI, Silvia Marcia. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina – PR**. Londrina, UEL, Relatório de pesquisa, 2009.

MELETTI, Silvia Marcia F.; KASSAR, Mônica Magalhães. **Escolarização de alunos com deficiências:** desafios e possibilidades. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. (Série Educação Geral).

MENDES, Eniceia Gonçalves. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006a.

\_\_\_\_\_. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, Eduardo José (org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006b.

\_\_\_\_\_. Pesquisas sobre inclusão escolar: revisão da agenda de um grupo de pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 2, n. 1, p. 3-25. São Carlos, SP: UFSCar, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 05 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Observatório nacional de educação especial**: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. 2010. 67 f. (Projeto de Pesquisa) – UFSCar, São Carlos, SP, 2010. Disponível em: <<http://www.oneesp.ufscar.br/projeto-oneesp-1>>. Acesso em: 05 mar. 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOSCARDINI, Saulo Fantato. Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais. 2011. 194 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90257>>. Acesso em 12/08/2015

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Louis. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos Humanos de 1948**. Disponível em: <[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)>. Acesso em: 22 jan. 2014.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação Especial. In: **Educação e Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação**, ano XXI, n. 71, jul. 2000.

PAIM, Cátia Maria Cruz. **Integração escolar do aluno com cegueira**: da interação à ação. 2002. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, 2002.

PALANGANA, Isilda Camapaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky**: a relevância social. São Paulo: Plexus, 1994.

PLETSCH, Marcia Denise. **O plano de desenvolvimento educacional individualizado como estratégia para a escolarização de alunos com deficiência mental**. Palestra proferida para professores da Secretaria Municipal de Angra dos Reis, RJ, 2009.

\_\_\_\_\_. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Ed. EDUR/NAU, 2010. (Série Docência.doc).

\_\_\_\_\_. A escolarização de alunos com deficiência mental/intelectual na perspectiva da teoria histórico-cultural: políticas públicas, processos cognitivos e aspectos pedagógicos. **Revista Educação em Foco**, v. 1, ed. esp., p. 239-250, 2012.

PLETSCH, Marcia D.; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Revista Linhas Críticas da Unb**, Brasília/DF, 2012.

RAMOS, A. S.; ALVES, L. M. A fonoaudiologia na relação entre escolas regulares de ensino fundamental e escolas de educação especial no processo de inclusão. **Rev. Bras. Educ. Esp.**, Marília, v. 14, n. 2, p. 235-250, 2008.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 1).

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. Coordenador Otavio Bassetti. São José: FCEE, 2009a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa Pedagógico**. São José, SC: FCEE, 2009b.

SANTOS, Elizabeth Ângela dos. Profissão docente: uma questão de gênero? In: **Fazendo gênero**: corpo, violência e poder. Florianópolis, n. 8, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Otto Marques da. **A epopeia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje. São Paulo: Dedas, 1987.

TAVARES, Fabiana; LIMA, Francisco. **Barreiras atitudinais**: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. Rede SACI, 11 set. 2007. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=20411>>. Acesso em: 12 maio 2015.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2015.

VEER, René Van Der; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1991.

\_\_\_\_\_. **Vygotsky: uma síntese**. 7. ed. São Paulo: Loyola Jesuítas, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semynovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da Defectologia**. Obras Escogidas. Tomo V. Madri/Espanha: Visor Distribuciones, 1997.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Psicológica pedagógica**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas – V – Fundamentos de defectologia**. Madri/Espanha: Libros, 2012.

WCEFA – World Conference on Education for All/Conferência Mundial de Educação para Todos. **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jontiem, Tailândia, 1990.



## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Questionário com professores das salas de recursos

Prezada Professora ou Prezado Professor,

Convido você a participar de uma pesquisa que está sendo desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), intitulada “As Salas de Recursos de Recursos Multifuncionais e o processo de escolarização dos alunos com deficiência do Município de Chapecó/SC”.

Desde já agradeço sua participação que será muito importante para o desenvolvimento desta pesquisa e informo-lhe que serão assegurados o sigilo da identidade e a privacidade de dados confidenciais a esta.

Atenciosamente,

Mara Cristina Fortuna da Silva

Mestranda em Educação da UFFS – Chapecó/SC

### Parte I – PERFIL DOS PROFESSORES

1. Professora ( ) Professor ( ) Ano de Nascimento: \_\_\_\_\_

2. Formação Acadêmica (Indique quantas alternativas forem necessárias)

( ) Ensino Superior – Pedagogia Ano: \_\_\_\_\_

( ) Ensino Superior – Licenciatura em: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

( ) Normal Superior – Em que área: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

( ) Ensino Superior – Outros cursos: Em que área: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

( ) Pós-Graduação (Especialização): Em que área: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

( ) Pós-Graduação (Especialização): Em que área: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

( ) Pós-Graduação (Mestrado): Em que área: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

( ) Pós-Graduação (Doutorado): Em que área: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

3. Você tem formação específica para atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais?

( ) Sim – Qual? \_\_\_\_\_

( ) Não – Neste caso você percebe necessidade de formação específica para atuar neste serviço? ( ) Sim ( ) Não

4. Assinale seu tempo de serviço como professor/a na Educação Básica:

- Este é o primeiro ano
- De 2 a 5 anos
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- Mais que 21 anos

5. Assinale seu tempo de serviço como professor/a na Sala de Recursos Multifuncionais:

- Este é o primeiro ano
- 2 anos
- 3 anos
- 4 anos
- 5 anos
- Mais que 5 anos. Quantos anos? \_\_\_\_\_

6. Qual a sua carga horária total na Rede Estadual de Ensino do Município de Chapecó?

- 20 horas semanais
- 40 horas semanais
- Outra. Qual: \_\_\_\_\_

7. Qual a sua carga horária total na Sala de recursos multifuncionais?

- 20 horas semanais
- 40 horas semanais
- Outra. Qual: \_\_\_\_\_

8. Como se deu sua inserção na Sala de Recursos Multifuncionais?

- Por convite
- Por concurso
- Por contrato temporário
- Por convocação
- Por escolha própria
- Outra. Qual: \_\_\_\_\_

9. Participa de formação continuada para professores que trabalham em Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais?

( ) Sim. Com que frequência?

---

( ) Não. Explique o que impede sua participação:

---

---

10. Você conhece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

( ) Sim ( ) Não

11. Você conhece a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina?

( ) Sim ( ) Não

## **Parte II – ATENDIMENTO AO ESTUDANTE DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

12. Quais são os critérios estabelecidos para que o aluno com deficiência seja atendido na Sala de Recursos Multifuncionais?

---

---

---

---

---

---

Geralmente os alunos com deficiência são encaminhados ao atendimento educacional nas Salas de Recursos Multifuncionais por:

( ) Professores da classe regular/comum

( ) Equipe pedagógica da escola

( ) Profissionais da área da saúde

( ) Setor de Educação Especial

( ) Outros. Quais: \_\_\_\_\_

13. Alunos com deficiência atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais em que você atua:

Modalidade de alunos

Auditiva

Visual

Intelectual

TGD

Física

AH/SD

Múltiplas

Outros

Nº alunos

Se você indicou número de alunos em outros, especifique estes:

---

14. Quantas vezes por semana o aluno recebe o Atendimento Educacional Especializado nas SRM:

- Uma vez por semana
- Duas vezes por semana
- Três vezes por semana
- Quatro vezes por semana
- Cinco vezes por semana

15. Quais as formas de atendimento você realiza na Sala de Recursos Multifuncionais?

- Atendimento individual ao estudante
- Atendimento em grupos de alunos – Grupos de quantos alunos: \_\_\_\_\_
- Atendimento em sala de aula comum
- Outros. Quais: \_\_\_\_\_

16. Você participa do conselho de classe da turma em que o aluno da SRM estuda?

- Sim
- Não. Por quê? \_\_\_\_\_

17. Você percebe que o aluno com deficiência que frequenta a Sala de Recursos Multifuncionais apresentam progressos no processo de ensino e aprendizagem?

( ) Sim. De que forma você percebe?

---

---

( ) Não. Por quê?

---

---

18. Descreva as práticas pedagógicas que você utiliza nas Salas de Recursos Multifuncionais:

---

---

---

---

---

---

---

---

19. Quais as dificuldades que enfrenta em relação ao ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência?

---

---

---

---

20. A quem você recorre quando precisa de auxílio em relação ao ensino e aprendizagem dos alunos que atende na SRM?

( ) Equipe pedagógica

( ) Diretor/a da escola

( ) Professores do ensino comum/regular

( ) Departamento de Educação Especial do GERED

( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

**Parte III – ARTICULAÇÃO ENTRE O/A PROFESSOR/A DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E DO ENSINO COMUM/REGULAR**

21. Você mantém contato com os professores do ensino regular/comum dos seus alunos?

( ) Sim

( ) Não. Por quê?

---

---

---

22. Quantas vezes tem contato com os professores da classe comum que lecionam ao aluno da SRM?

( ) Diariamente

( ) Semanalmente

( ) Mensalmente

( ) Bimestralmente

( ) Semestralmente

( ) Outra: Quando? \_\_\_\_\_

23. Você desenvolve alguma atividade ou trabalho em parceria com o professor da classe comum que possui estudante no Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais?

( ) Sim. De que forma:

---

---

---

---

---

( ) Não. Por quê?

---

---

---

---

---

24. Como você percebe o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência na classe regular?

---

---

---

Para encerrar:

25. Como você define seu trabalho como professora da Sala de Recursos Multifuncionais em relação à contribuição no processo de escolarização do aluno com deficiência?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Chapecó (SC), setembro de 2014.

**OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO!**

“A grande ciência da vida é aprender a recomeçar.  
Recomeçar com confiança e entusiasmo”  
(Lições de Dorina Gouveia Nowill – Para quem quer ver além).



## **APÊNDICE B – Roteiro para entrevistas gravadas**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEPG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### **Roteiro para entrevistas gravadas com professoras de Atendimento Educativo Especializado**

Este roteiro poderá ser ampliado, caso necessário.

- Procedimentos adotados ao receber o aluno com deficiência;
- Estratégias de ensino para o aluno com deficiência;
- Articulação com professora da sala de recursos multifuncionais;
- Preparação de materiais adaptados ao aluno com deficiência;
- Procedimentos avaliativos do aluno com deficiência na classe regular.

## **ANEXOS**

## ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEPG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome: \_\_\_\_\_  
Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_  
Doc. de Identidade: \_\_\_\_\_  
Endereço: \_\_\_\_\_

Fui esclarecido/a sobre a pesquisa intitulada: “As Salas de Recursos de Recursos Multifuncionais e o processo de escolarização dos alunos com deficiência do Município de Chapecó/SC” coordenado pela mestranda em Educação – UFFS: Mara Cristina Fortuna da Silva, tendo como orientadora a Prof<sup>a</sup> Dra. Lisia Regina Ferreira Michels.

Autorizo a pesquisadora a realizar a aplicação de um questionário, que será analisado posteriormente. Estou ciente que para participar deste estudo, responderei questões relativas ao meu cotidiano na sala de aula, à minha formação, à avaliação de alunos com necessidades especiais. Fui esclarecido/a sobre os objetivos da presente pesquisa, que a qualquer momento que eu precisar de maiores informações, poderei entrar em contato com a pesquisadora.

Por ser um estudo de caráter puramente científico, o dado coletado serão mantidos em anonimato e utilizados somente para os propósitos deste estudo.

Sendo minha participação totalmente voluntária, estou ciente de que não terei direito a remuneração e de que tenho liberdade para desistir de participar desta pesquisa a qualquer momento, que esta pesquisa não me causará nenhum incômodo, nem riscos à minha saúde física ou mental, além dos que normalmente existem na instituição onde trabalho. Também se me sentir incomodada com algum questionamento, não serei obrigado/a a responder, podendo me recusar a continuar participando deste estudo, sem que me traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Chapecó (SC), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

Assinatura do/a professor/a: \_\_\_\_\_

Dados da pesquisadora:

Mara Cristina Fortuna da Silva – RG N° 50043703-SSP/PR

Fone: (46) 8404-4299 – (46) 9910-1381

---

Mara Cristina Fortuna da Silva  
Mestranda em Educação – UFFS

## ANEXO B – Encaminhamento do levantamento de pesquisa



**ESTADO DE SANTA CATARINA**  
Secretaria de Estado do Desenvolvimento Regional – Chapecó  
Gerência de Educação  
Chapecó - SC

### ENCAMINHAMENTO LEVANTAMENTO PESQUISA


UNIDADE ESCOLAR:



MUNICÍPIO : Chapecó

<b>CURSO:</b> Mestrado em Educação	<b>DATA:</b> 25/03/2014	<b>SEMESTRE:</b> 2014/2
------------------------------------	-------------------------	-------------------------

<b>NOME DO ESTAGIÁRIO</b>	<b>INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR</b>
Mara Cristina Fortuna da Silva	Universidade Federal da Fronteira Sul- UFFS

  
Silvana Aparecida Carlesso  
Supervisora de Educação Superior

**OBSERVAÇÃO:**  
Para realização da Pesquisa deverá ser respeitado horário da Escola. A Escola não fará mudança de horário.



## ANEXO C – Aprovação do Comitê de Ética



### COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

#### PARECER CONSUBSTANCIADO

**Pesquisador Responsável:** Mara Cristina Fortuna da Silva  
**Demais pesquisadores:** Lisa Ferre Michels  
**Registro do CEP:** 186/14  
**Situação:** Pendente

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó, analisou em reunião ordinária realizada no dia 24 de setembro de 2014 o protocolo de pesquisa nº 186/14, referente ao projeto de pesquisa: **“SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ”**.

Esse CEP entende que o presente protocolo, embora possua importância social e científica, deve esclarecer as situações abaixo:

- Apresentar objetivos gerais e objetivos específicos da pesquisa;
- Por se tratar de um estudo com dois grupos de sujeitos pesquisados, solicitamos a inclusão de dois Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Ou seja, Um TCLE com a apresentação do método questionário aos 56 professores da rede estadual. E, outro, a ser aplicado aos 10 sujeitos que farão o corpus do grupo focal. Cada TCLE deve ser adaptado à metodologia aplicada e aos sujeitos envolvidos no processo;
- A Gerência Estadual de Educação - GERED Chapecó, deve assinar a Declaração de Ciência e Concordância das Instituições envolvidas, que possui ciência do estudo e autoriza os professores de sua rede a serem sujeitos da pesquisa.

Assim, em conformidade com os requisitos éticos classificamos o presente protocolo como **Pendente**, cujo prazo para atendê-las é de até sessenta (60) dias a contar da data de emissão do parecer.

Chapecó, 30 de setembro de 2014.

Prof. Vinícius Brandalise

COORDENADOR DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS  
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ – UNOCHAPECÓ

End: Av. Sen. Atilio Fontana, 591-E, Bairro Efápi – CEP: 89.809-000 – Caixa Postal: 747 Chapecó – SC.

E-mail: [cep@unochapeco.edu.br](mailto:cep@unochapeco.edu.br)