

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

LUCIMAR LIMA DA SILVA

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA O ALUNO COM
DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPO GRANDE:
uma análise a partir da Organização do Trabalho Didático**

Campo Grande/MS

2016

LUCIMAR LIMA DA SILVA

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA O ALUNO COM
DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPO GRANDE:
uma análise a partir da Organização do Trabalho Didático**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de concentração Formação de Educadores, Linha de pesquisa: Organização do trabalho Didático.

Orientadora: Profa. Dra. Samira Saad Pulchério Lancillotti.

Campo Grande/MS

2016

LUCIMAR LIMA DA SILVA

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA O ALUNO COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPO GRANDE:
uma análise a partir da Organização do Trabalho Didático**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores – Linha de Pesquisa: Organização do Trabalho Didático.

Aprovada em: ____/____/2017

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra Samira Saad Pulchério Lancillotti (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dra. Celi Corrêa Neres
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dr^a Nesdete Mesquita Corrêa
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo, companheiro de todas as horas e que sempre me incentivou, ainda que me pressionando quanto aos prazos e me desafiando a continuar, essa vitória também é sua!

À minha família Lima e Silva, por me fazer acreditar que sonhar é sempre possível, mesmo que se tenha que enfrentar muitos desafios e superar obstáculos;

Aos meus queridos tios Adair Sabino Lima (*in memoriam*) e Kamila Ferreira Valentim pelo exemplo de resignação e luta contra o câncer, que certamente me serviram de inspiração;

Aos colaboradores desta pesquisa, amigos (Rosinha, Vanessa, Verônica, Stela e Zezé) e colegas de trabalho, gestores das escolas, professores e funcionários, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a materialização deste estudo.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo privilégio de estar viva e ser meu Companheiro constante;

Aos meus queridos pais: Eusio Rodrigues da Silva e Maria Raimunda Lima da Silva pelo exemplo de honestidade e luta frente aos desafios da vida, sempre me incentivando a estudar;

Aos meus queridos irmãos: Edson Lima da Silva, Lucineide Lima da Silva Delevati e o meu cunhado Milton Cesar Delevati pelo companheirismo de todas as horas, e por me fazer acreditar que temos que encarar a vida sem medo dos obstáculos e sempre com muita fé;

Aos meus queridos sobrinhos Amanda Julia, Breno, Maria Eduarda, vocês me fazem lutar por um Brasil melhor;

À minha querida orientadora Professora, doutora Samira Saad Pulchério Lancillotti pelo apoio, paciência, conhecimentos e dedicação em me orientar durante a construção desta pesquisa. Minha eterna gratidão, professora.

À professora doutora, Celi Correa Neres, por aceitar o convite para compor a banca examinadora e contribuir com suas valiosas considerações;

À professora doutora, Nesdete Mesquita Corrêa, por aceitar o convite para fazer parte da banca examinadora e contribuir com suas valiosas considerações;

Aos docentes do Programa, cada um, com seus conhecimentos, importantes, necessários, dispostos, quantas contribuições! Gratidão!

Às escolas que se constituíram o campo da pesquisa, gestores, coordenação pedagógica e professoras do AEE acima de tudo por terem aceitado a minha presença no ambiente de trabalho;

Aos mestrandos do Programa do Mestrado Profissional em Educação da UEMS Campo Grande/MS, quantas reflexões, amigos que conquistei pelo sonho em

comum: o de nos tornarmos mestres e contribuirmos para uma educação mais
igualitária. Vocês serão inesquecíveis!

EPÍGRAFE

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine. E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria. E ainda que distribuísse toda a minha fortuna para sustento dos pobres, e ainda que entregasse o meu corpo para ser queimado, e não tivesse amor, nada disso me aproveitaria. I Coríntios 13:1-3.

RESUMO

O presente estudo se insere no âmbito do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação, sendo desenvolvido na linha de pesquisa "Organização do Trabalho Didático". A análise tem como objeto de estudo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado ao estudante com deficiência intelectual (DI), como parte das políticas de inclusão de estudantes com deficiência no ensino comum, respondendo a um movimento internacional que se fortaleceu a partir dos anos de 1990. O objetivo geral da pesquisa é analisar como se organiza o trabalho didático no interior do AEE e, secundariamente, apreender suas articulações com o trabalho que se realiza nas salas de ensino comum frequentadas por esses estudantes. Os objetivos específicos que nortearam o estudo foram: explanar a emergência da proposta de educação inclusiva e a produção acadêmica que abarca aspectos referentes à organização do trabalho didático no contexto do AEE; discutir historicamente a conformação da organização do trabalho didático na escola com um e na educação especial; descrever e analisar como se organiza o trabalho didático em classes de AEE, voltadas ao atendimento de alunos com deficiência intelectual no interior de duas escolas da rede municipal de Campo Grande/MS (REME) que atendem grande número de estudantes com DI e propor, a partir do estudo, novos elementos para a organização do trabalho didático no AEE. O trabalho está norteado teoricamente pela categoria "organização do trabalho didático" formulada por Alves (2005). Os procedimentos adotados para a pesquisa foram: levantamento de fontes primárias e secundárias, análise documental, realização de entrevistas, observações de alguns segmentos do ambiente escolar, dentre esses, a produção dos estudantes e; propor a partir do estudo, novos elementos para a organização do trabalho didático no AEE. Concluiu-se que, o AEE é uma proposta que vem sendo implantada no cenário das escolas brasileiras que visa atender a política de inclusão em vigor. No entanto, a pesquisa evidenciou que ainda trata-se de um trabalho desarticulado com os demais elementos da escola, e que não responde efetivamente às demandas existentes. Como decorrência da pesquisa apresenta-se uma proposta de intervenção com vistas a colaborar com o trabalho desenvolvido no interior do AEE, objetivando repercussões na aprendizagem dos estudantes com DI.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Trabalho didático, Atendimento Educacional Especializado, Escola inclusiva.

ABSTRACT

The present study is part of the *Stricto Sensu* Postgraduate Program - Professional Master in Education, being developed in the research line "Didactic Work Organization". The purpose of this study is to study the Specialized Educational Assistance (AEE) aimed at the student with intellectual disability (DI), as part of the policies of inclusion of students with disabilities in common education, responding to an international movement that has strengthened from the years Of 1990. The general objective of the research is to analyze how the didactic work is organized within the ESA and, secondarily, to apprehend its articulations with the work that takes place in the common teaching rooms frequented by these students. The specific objectives that guided the study were: to explain the academic production that covers aspects related to the organization of didactic work in the context of ESA; To discuss historically the conformation of the organization of didactic work in the common school with respect to special education; Describe and analyze how the teaching work is organized in ESA classes, aimed at the care of students with intellectual disabilities inside two schools of the municipal network of Campo Grande / MS (REME), since these institutions have the highest percentage of students with DI in REME and, from the study, propose new elements for the organization of didactic work in ESA. The work is theoretically guided by the category "organization of didactic work" formulated by Alves (2005). The procedures adopted for the research were: survey of primary and secondary sources, documentary analysis, interviews, observations of some segments of the school environment, among them, students' production; Propose from the study, new elements for the organization of didactic work in ESA. It was concluded that the ESA is a proposal that has been implemented in the scenario of Brazilian schools that aims to meet the inclusion policy that is now in force. However, the research evidenced that it is still a work disarticulated with the other elements of the school, and that it can not respond to the existing demands. As a result of the research, a proposal for intervention is presented with the aim of collaborating with the work carried out within the ESA, aiming at repercussions on students' learning with ID.

Keywords: Intellectual Disability. Didactic work, Specialized Educational Assistance, Inclusive School.

LISTA DE IMAGENS E FIGURAS

Figura 1 – Imagem de um painel que a professora utiliza para demonstrar as diferenças entre os estudantes na escola Alfa

Figura 2– Notebook para uso na SRM da escola Alfa

Figura 3– Espaço físico da SRM da EM Alfa

Figura 4– Espaço físico da SRM da EM Alfa

Figura 5– Imagens dos recursos pedagógicos da SRM da escola Alfa

Figuras 6 e 7– Cartazes representativos do Sistema de Numeração e Alfabeto da SEM da escola Alfa

Figura 8 – Imagens dos cadernos dos estudantes

Figura 9 – Imagem de uma atividade de Matemática por um estudante do 9º ano

Figuras 10 e 11– Registro fotográfico da organização do planejamento feito com os alunos escola Beta

Figuras 12, 13 e 14– Recursos didáticos da SRM da EM Beta

Figuras 15 – Imagens de atividades produzidas pelo estudante matriculado no do 1º do Ensino Fundamental

Figura 16– Atividade do estudante matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental

Figura 17– Registro de atividade desenvolvida por um estudante matriculado no 8º ano do Ensino Fundamental

Figuras 18 e 19 – Imagens de recursos utilizados pela professora do AEE da escola Beta

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAMR – *American Associationon Mental Retardation*

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação

CEINF – Centro de Educação Infantil

CNE– Conselho Nacional de Educação

DA – Deficiência Auditiva

DI – Deficiente Intelectual

DV – Deficiência Visual

EF – Ensino Fundamental

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NUEDE – Núcleo de Educação Especial

OTD – Organização do Trabalho Didático

PEI – Plano de Atendimento Educacional Especializado

PPP – Projeto Político Pedagógico

REME – Rede Municipal de Ensino

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SciELO – *Scientific Eletronic Library Online*

TEA – Transtorno Espectro Autista

TECLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

USP – Universidade de São Paulo

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O TRABALHO DIDÁTICO NO INTERIOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: revisão da literatura	20
1.1 O movimento por uma educação inclusiva	20
1.2 Trabalho didático - o que indica a produção acadêmica.....	25
2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NA ESCOLA COMUM E NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	43
2.1 O trabalho didático na escola moderna	43
2.2 Organização do trabalho didático na educação especial- atendimento de estudantes com deficiência intelectual	47
2.3 A deficiência intelectual – definição e caracterização	51
2.4 Inclusão de estudantes com deficiência na escola comum – uma proposta contemporânea	55
2.5 O atendimento educacional especializado (AEE) desde a perspectiva da Organização do Trabalho Didático	58
3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: uma análise a partir da Organização do Trabalho Didático	64
3.1 Lócus da Pesquisa: caracterização geral.....	66
3.2 Organização do trabalho didático no Atendimento Educacional Especializado em escolas municipais de Campo Grande.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICE - Proposta de intervenção	109
ANEXOS	117

INTRODUÇÃO

Os professores que já possuem vários anos de carreira nas redes públicas de ensino estão vivenciando neste novo século uma experiência diferenciada. Trata-se do recebimento, nesse espaço educativo, dos estudantes que apresentam: altas habilidades/superdotação; transtornos globais do desenvolvimento e deficiência (intelectual, auditiva, visual, física e múltipla). Ainda que o advento desses estudantes na escola comum já ocorra desde o final do século XX, intensificou-se nos últimos anos e é parte do esforço pela instauração de uma proposta de educação inclusiva. Apesar dos anos de experiência, percebe-se que, para muitos profissionais, em particular para o segmento representado pelos professores, o processo de inclusão de estudantes com deficiência na escola configura-se como um dos grandes desafios a ser enfrentado.

Na intenção de oferecer apoio, suplementar ou complementar à educação dessa parcela de alunos no interior das escolas comuns surgiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é objeto deste estudo, sendo que a análise recai sobre uma pequena parcela deste alunado, a saber, os estudantes com deficiência intelectual.

O interesse por essa temática decorre de nossa experiência como professora na sala comum por 17 anos e que, de uns anos para cá, temos constatado o ingresso de muitos estudantes com deficiência na escola comum. E agora, também à frente da Coordenação Pedagógica de uma escola Estadual, tivemos o interesse por compreender de que forma a proposta de inclusão vem sendo encaminhada. Tendo formação na área de Matemática, sentimos a necessidade de buscar uma compreensão mais clara sobre a proposta de Educação Inclusiva e os caminhos sinalizados nas políticas públicas para favorecer a inclusão de alunos com deficiência na escola comum, particularmente aqueles que apresentam deficiência intelectual, visto que a formação inicial não nos assegurou uma compreensão mais ampla acerca do atendimento desses estudantes.

O movimento de inclusão escolar de estudantes alvo da educação especial teve surgimento no plano internacional, em fins do século XX. Nesse contexto, em 1990, quando ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien – Tailândia, o

Brasil tornou-se signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, por conseguinte, assumiu a responsabilidade de assegurar a universalização do direito a Educação.

Em 1994, ocorreu a Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade, em Salamanca, na Espanha, tendo reunido, em Assembleia, 88 governos e 25 organizações internacionais, em torno do compromisso com a educação de "[...] crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino" (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A Declaração de Salamanca é reconhecida como um divisor de águas no atendimento desse alunado, por impor às escolas comuns o desafio de educar, também, uma grande parcela de estudantes que eram atendidos, anteriormente, em escolas especializadas, caso dos estudantes com deficiência intelectual. Este documento teve em vista a equalização de oportunidades e se constitui em marco internacional da Educação Inclusiva, quando propõe aos governos que: "[...] adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma." (Idem).

Embora se acredite que os estudantes com algum tipo de deficiência inseridas em uma sala de aula comum, devam ser atendidos com práticas pedagógicas diversificadas, necessárias e essenciais para seu pleno desenvolvimento, percebe-se que dificilmente é possível assegurar a efetivação desses princípios nos moldes em que a educação está organizada, ou seja, em bases comenianas¹.

Com a expansão do movimento de inclusão, em âmbito mundial, instaurou-se no Brasil a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no ano de 2008, elaborada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, a qual propõe às escolas comuns o Atendimento Educacional Especializado – AEE.

¹ Conforme Alves (2005) a escola moderna está fundamentada na proposta de Comenius, que no século XVII, com a sua *Didática Magna*, idealizou a forma adequada para "ensinar tudo a todos", por meio de uma escola seriada, baseada no modo coletivo de ensinar, no qual um professor ensina simultaneamente a um conjunto de estudantes, fazendo uso, predominantemente, do manual didático.

Cabe destacar que, de acordo com o texto dessa política, entende-se por proposta de Educação Inclusiva:

[...] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008).

Nesse contexto a educação especial vem assegurar o Atendimento Educacional Especializado que, de acordo com a Resolução CNE/CEB 4/2009, que instituí as diretrizes operacionais do AEE, deve ser compreendido como sendo um serviço especializado oferecido no âmbito do ensino comum tendo por função:

[...]complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009).

Ainda, de acordo com a política elaborada em 2008, seria função do AEE “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 10).

Passada, porém, quase uma década desde a elaboração dessa política, quando se reflete sobre as contribuições do Atendimento Educacional Especializado AEE, alguns questionamentos emergem no cenário da escola comum: estariam as políticas públicas promovendo a articulação entre os saberes e práticas utilizados na sala de aula comum e aqueles mobilizados no AEE? Em que medida existe um diálogo entre o espaço do AEE e a sala de aula do ensino regular? Quais as contribuições do AEE no que se refere à melhoria da qualidade do ensino ofertado aos alunos com deficiência intelectual?

Diante da realidade posta, esta investigação objetiva analisar como se organiza o trabalho didático no interior do AEE e, secundariamente, buscar apreender como se estabelecem articulações com o trabalho que se realiza nas

salas de ensino comum frequentadas pelos estudantes com deficiência intelectual. Especificamente, objetivou-se:

- * Apreender a emergência da educação inclusiva e, no seu bojo, a produção acadêmica que se refere à organização do trabalho didático no contexto do AEE;

- * discutir historicamente a conformação da organização do trabalho didático na escola comum no contexto da educação especial;

- * descrever e analisar como se organiza o trabalho didático em classes de AEE, voltadas ao atendimento de alunos com deficiência intelectual, no interior de duas escolas da rede municipal de Campo Grande/MS.

- * Propor, a partir do estudo, novos elementos para a organização do trabalho didático no AEE.

A exposição da presente pesquisa traz no primeiro capítulo uma revisão da literatura e o delineamento da discussão acadêmica sobre o trabalho didático no AEE. Apresenta-se primeiramente um breve levantamento histórico sobre o surgimento da proposta de escola inclusiva, desde o plano mundial, no final do século XX, até sua implantação no Brasil e indica-se o surgimento da proposta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte para o desenvolvimento da educação especial no interior da escola comum. Essa discussão se fez necessária para apresentar a discussão acadêmica recente sobre o trabalho didático no AEE, destacando os principais pontos abordados, convergências e lacunas dessa produção.

Como parte necessária à análise tem-se, no segundo capítulo, o aprofundamento do estudo sobre as mudanças históricas do trabalho didático, tanto na educação comum, como na especial, a partir das fontes teóricas, que abordam a categoria organização do trabalho didático, norteadora da presente pesquisa. Esta categoria foi formulada por Gilberto Luiz Alves (2003,2005), tendo como base a matriz teórico-metodológica da ciência da história, e vem servindo ao aprofundamento dos estudos sobre as práticas educativas da escola contemporânea.

O autor define a categoria organização do trabalho didático da forma seguinte:

a) ela é, sempre, uma *relação educativa* que coloca, frente a frente, uma *forma histórica de educador*, de um lado, e *uma forma histórica de educando(s)* do outro; b) realiza-se com a *mediação* de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnicos-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais e os conteúdos programados para servir ao

processo de transmissão do conhecimento, c) e implica um *espaço físico* com características peculiares, onde ocorre. (ALVES, 2005, p.10. Grifos do autor).

Entende-se que um estudo das práticas da escola inclusiva, a partir dessa categoria teórica, pode contribuir para a identificação dos avanços e limites além de contribuir na busca de novos caminhos, para melhorar a qualidade do ensino ofertado aos estudantes com deficiência intelectual no interior da escola comum.

No terceiro capítulo apresenta-se uma descrição e análise sobre o atendimento educacional especializado ofertado a estudantes com deficiência intelectual em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, que no trabalho são denominadas de Alfa e Beta.

Como parte dos procedimentos da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, bem como observações e análise da produção dos estudantes, do ambiente escolar, dos documentos presentes nas escolas e da relação educativa estabelecida entre os professores e estudantes com DI, no AEE. Além disso, foram analisados os elementos de mediação que se colocam na relação educativa entre professor e alunos, o que implica, para fins deste estudo, os instrumentos didáticos e, particularmente, os conteúdos trabalhados.

Segundo Souza *et al*(2006), deve-se considerar, em uma pesquisa científica, a concretude com que o objeto a ser investigado se coloca, ou seja, de que forma esse objeto se torna concreto no campo a ser pesquisado. De acordo com a mesma autora, a concretude do objeto acontece quando se analisa o caráter histórico que esse objeto implica.

Partindo desse pressuposto, torna-se relevante estabelecer uma análise que parta do universal para o singular, o que significa dizer que não se pode discutir a proposta de educação inclusiva no Brasil e seus desdobramentos, sem compreender o contexto histórico, econômico, político e cultural da sociedade em que se coloca, como um movimento amplo, que se estabelece em âmbito internacional.

Por fim, nas considerações finais são retomadas as questões iniciais, a partir da discussão desenvolvida, destacando-se os avanços identificados na pesquisa, no tocante a organização do trabalho didático no AEE. Buscou-se, ainda, analisar as dificuldades encontradas no estabelecimento de articulação entre o AEE e sala de aula comum, que repercutem na aprendizagem dos estudantes com DI.

Considerando que a proposta do programa Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) exige uma proposta de intervenção no cenário analisado, ou a partir dele, propõe-se um projeto que deverá ser desenvolvido junto às escolas observadas, com vistas a ampliar os conteúdos desenvolvidos no interior do AEE.

Importante destacar que, nessa proposta tomou-se por referência, além da realidade observada, a formação desta pesquisadora no campo da Matemática, visando oferecer uma contribuição para o desenvolvimento deste componente curricular, fundamental para a formação geral de todos os estudantes.

1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O TRABALHO DIDÁTICO NO INTERIOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: REVISÃO DA LITERATURA

Nos últimos anos tem-se constatado um movimento significativo no que se refere à proposta de uma educação inclusiva. Por educação inclusiva de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) compreende-se: “[...] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”.

1.1 O Movimento por uma educação inclusiva

A proposta de educação inclusiva surgiu e se fortaleceu nos anos finais do século XX, como parte de um movimento internacional, que teve grande impacto na educação escolar brasileira.

Como principais eventos na consolidação dessa proposta destacam-se: *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Essa conferência teve como foco principal discutir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem das crianças. E nesse contexto, em seu artigo I, o documento que resultou dessa assembleia propôs universalizar o acesso à educação e promover a equidade no ensino. No que se refere ao estudante com deficiência essa conferência resolveu que esses estudantes deveriam receber uma atenção especial na escola, bem como igualdade de acesso, visto que seriam partícipes do processo educativo nas escolas comuns.

Em 1994, tem-se a "Declaração de Salamanca", esse tratado estabelecido a partir da *Conferência Mundial sobre Educação Especial*, realizada pela cúpula das Nações Unidas, na Espanha, discorre sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades especiais. Sendo assim, esse é um importante documento que visou estabelecer procedimentos e padrões das Nações Unidas na busca pela equalização de oportunidades para pessoas com deficiências. Logo, o documento indica de que forma a educação especial deveria ser estruturada, apresenta ainda, orientações para os diversos níveis que a educação se propõe atender.

Cabe destacar que os desdobramentos dessa conferência desembocaram na educação especial, mas o documento em si, tratava da diversidade que a educação abarca. Contudo, no Brasil, a tradução e a interpretação dispensada a esse relevante documento enfatizou apenas a educação especial conforme é ponderado por Corrêa (2012, p. 73):

[...] na perspectiva da política educacional brasileira, o foco na diversidade adotado pela Declaração de Salamanca (1994) foi restringido às políticas e ao público-alvo da educação especial e não às políticas para o atendimento à diversidade (população vulnerável), de forma mais ampla, como disseminado pelo documento, o que revelou uma interpretação bastante simplificada da sua abrangência e significado.

No Brasil, em 1996, a Lei de nº 9394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no capítulo V, que trata especificamente da educação especial, passou a preconizar, no artigo 59, que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, "[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades". Essa mesma Lei, em 2013, sofre uma reformulação, e o artigo 59 passa a rezar:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. Art. 59-A. _O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (BRASIL, 2013).

Por outro lado, a mesma lei, em seu artigo 58, assegura que o Atendimento Educacional deverá ser realizado em classes, escolas ou serviços especializados se

esse estudante não conseguir se integrar às classes comuns do ensino regular. Ao mesmo tempo em que prevê a presença desses estudantes na escola comum, a LDB mantém a oferta de ensino separado para aqueles que não demonstrem condições de se integrar à escola comum. Com a reformulação da Lei, em 2013, também nesse artigo ocorreram algumas alterações relevantes:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 2013).

A Constituição de 1988, em seu artigo 206, que abarca os princípios norteadores do ensino já previa, no inciso I, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, o que se refere essencialmente aos estudantes com algum tipo de deficiência; já no artigo 208, inciso III, estabeleceu como princípio que o Estado ofereça o Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente no ensino regular para essa parcela da sociedade. Instituiu-se, desta maneira, no plano legal, a educação especial no interior da escola comum.

Já em 2001, o MEC propõe a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Setembro de 2001, na qual institui as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”. É a partir instituição dessa resolução que a educação especial passou a se constituir na perspectiva da proposta inclusiva.

A partir desses primeiros passos, foram dados muitos outros, tanto no plano internacional, como no nacional, alguns de caráter muito relevante, como é o caso da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,” de 2008. Essa política trouxe diretrizes que fundamentariam a inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro.

No texto desta política, representado o discurso do MEC, são apresentados os marcos históricos que delimitam a ação da educação especial ao redor do mundo e especificamente no Brasil, bem como um diagnóstico do cenário inclusivo no que se refere ao número de estudantes matriculados na educação regular, em classes

comuns. Cabe destacar que, apenas matricular não significa incluir, mas para o MEC, naquele momento, ambas as palavras possuíam o mesmo significado. Por fim, o referido documento apresenta diretrizes que devem nortear a política nacional de educação especial, pautadas na perspectiva da educação inclusiva.

Em 2009, mais especificamente em 02 de Outubro desse ano, o MEC disponibiliza a Resolução CNE/CEB 4/2009, na qual institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Muitos são os dispositivos e propostas de avanço que estão sendo apresentados à sociedade mundial, por conseguinte, também no cenário brasileiro. Nesse bojo configura-se, no Brasil, o Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011, que versa sobre o estabelecimento do Atendimento Educacional Especializado, o referido decreto assegura:

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o *caput* serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011).

Diante do que assegura a legislação vigente, primeiramente, faz-se necessário entender quem são os estudantes que alcançam o direito de serem matriculados e assistidos de maneira plena no ensino regular. Segundo a citação acima, são todos aqueles que possuem algum tipo de deficiência, transtornos globais no desenvolvimento, bem como os estudantes que possuem as altas habilidades/superdotação.

Nesse contexto, de acordo com o artigo 3º do mesmo decreto, são objetivos desse atendimento:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar

condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011).

Chamam atenção às terminologias complementar e suplementar que aparecem na conceituação apresentada acima, referente ao AEE, no decreto nº 7.611/2011. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2016)², essas terminologias devem ser entendidas como sendo complementar para os alunos que possuem algum tipo de deficiência e, o mesmo AEE, deve funcionar de forma suplementar para estudantes que possuem altas habilidades. Visto que, de acordo com o referido decreto, é objetivo dessa modalidade de atendimento oportunizar condições para o acesso e permanência desses estudantes no ensino regular, por conseguinte, deve-se complementar a aprendizagem daqueles que possuem limitações pedagógicas, e também oportunizar algo a mais, ou seja, suplementar o conhecimento dos estudantes que possuam habilidades mais aguçadas.

Para ampliar a compreensão do que se espera do Atendimento Educacional Especializado, Machado (2007, p. 15) destaca que a escola “[...] deverá realizar uma seleção de recursos e técnicas adequados a cada tipo de comprometimento para o desempenho das atividades escolares”. Logo, cada deficiência deve ser compreendida pelo profissional responsável pela promoção da educação especializada. Não que os demais docentes não precisem se inteirar sobre as variadas deficiências, mas é esperado que, no cenário do AEE, ocorra uma compreensão mais aprofundada de cada limitação.

No sentido de atender de maneira satisfatória as peculiaridades de cada deficiência, o Conselho Nacional de Educação, em suas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, esclarece:

[...] a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada. Os desafios propostos visam a uma perspectiva relacional entre a modalidade da educação especial e as etapas da educação básica, garantindo o real papel

² Informação disponibilizada no portal: <http://portal.inep.gov.br/> Acesso em: 25 jun.de 2016

da educação como processo educativo do aluno e apontando para o novo fazer pedagógico. (BRASIL, 2001, p.18).

Considerando a proposta do Conselho apresentada na citação acima, o Atendimento Educacional Especializado, deveria desempenhar esse elo de ligação de tal forma que assegurasse a inclusão nos moldes que foram postos, qual seja, oportunizando um espaço democrático capaz de atender as diversas deficiências.

Há de se considerar a existência de um distanciamento entre o que está proposto e o que a escola consegue realizar. Laplane (2007, p. 17) ao analisar a proposta inclusiva pondera:

[...] prevalece um ponto de vista que proclama a igualdade como valor universal e elege a escola como a instituição difusora desse valor. Entretanto, a ausência de referências as principais causas da desigualdade cria a ilusão de que a educação as gera e, conseqüentemente, de que a mudança nas formas de organização dos sistemas de ensino pode, sozinha, revertê-las.

Se considerarmos o parágrafo segundo do Decreto nº 7.611 pode-se concluir que o atendimento especializado deve acontecer em consonância com a proposta pedagógica da escola, sendo assim, é esperado que essa proposta busque atender as especificidades de cada estudante, para que usufrua plenamente do serviço escolar.

1.2 Trabalho didático no AEE - o que indica a produção acadêmica

Tendo-se em conta a importância atribuída ao AEE, objetiva-se, neste tópico, apresentar um panorama geral, não exaustivo, de como a produção científica tem abordado o trabalho didático do Atendimento Educacional Especializado e sua articulação com a sala de aula comum.

Neste sentido buscou-se elencar trabalhos acadêmicos - artigos científicos, dissertações e teses - concernentes ao trabalho didático no AEE. Segue um quadro com as produções encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Biblioteca eletrônica SciELO, que disponibiliza produção de inúmeros periódicos científicos brasileiros. As palavras chaves utilizadas na busca foram: Trabalho didático; Atendimento Educacional Especializado; Deficiência Intelectual.

Além desta base, foram incluídos os trabalhos de pesquisa desenvolvidos no interior do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PROFEDUC/UEMS). O levantamento inicial foi realizado entre os meses de janeiro e março do ano de 2016, sendo complementado entre setembro e dezembro do mesmo ano, com o resultado seguinte, apresentado por ordem temporal:

QUADRO 1: TRABALHOS QUE ABORDAM O TRABALHO DIDÁTICO NO AEE

AUTOR (A)	TÍTULO	PRODUÇÃO	ANO	LOCAL
DIAS, Marília Costa.	Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação.	BDTD - Dissertação	2010	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP.
SANTOS, Luiza Mara dos.	A política pública de educação no município de Manaus: o atendimento educacional especializado na organização escolar.	BDTD - Dissertação	2011	UFAM - Manaus.
BARBOSA, Meiriene Cavalcante.	Do preferencial ao necessário: O atendimento educacional especializado na escola comum.	BDTD - Dissertação	2012	Universidade Estadual de Campinas – SP.
LOPES, Esther e MARQUEZINE, Maria Cristina.	Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores.	Artigo – Plataforma Scielo	2012	Revista Brasileira de Educação Especial. São Paulo: Marília.
MILANESI, Josiane Beltrame.	Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista.	BDTD - Dissertação	2012	UFSCar- São Carlos.
MALHEIRO, Cicera Aparecida Lima	O atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais em um município do interior paulista	BDTD - Dissertação	2013	UFSCar- São Carlos.
CARDOSO, Camila Rocha.	Organização do Trabalho Pedagógico, funcionamento e avaliação no Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos multifuncionais.	BDTD - Dissertação	2013	Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão – GO.
KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães.	A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiência.	Artigo – Plataforma Scielo	2014	Caderno Cedes. São Paulo - Campinas.
LAGO, Danúsia Cardoso.	Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios.	BDTD - Tese	2014	UFSCar- São Carlos.
MACIEL, Aline Mara Alves.	O trabalho didático da escola de tempo integral na escolarização do aluno com deficiência intelectual.	Profeduc/UE MS - Dissertação	2015	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.
FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; DIAS, Tércia Regina da	Professores do Atendimento Educacional Especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual.	Artigo – Plataforma Scielo	2015	Revista Brasileira de Educação Especial. São

Silveira				Paulo: Marília.
ANACHE, Alexandra Ayach; RESENDE, Dannielly Araújo Rosado.	Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual.	Artigo – Plataforma SciELO	2016	Revista Brasileira de Educação.
BARROS, Paulo Oliveira.	O educando com deficiência intelectual no contexto da educação inclusiva: uma análise do trabalho didático.	Profeduc/UE MS Dissertação	2016	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

Fontes: Biblioteca Digital de Tese e Dissertações; Biblioteca eletrônica SciELO e Banco de Dissertações do Profeduc/UEMS.

Segue uma explanação sobre os pontos mais relevantes de cada trabalho elencado anteriormente no que se refere ao trabalho didático desenvolvido no interior do Atendimento Educacional Especializado.

No estudo sobre **“Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito a educação”**, apresentado a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no ano de 2010, por Marília Costa Dias, o intento maior foi construir referenciais pedagógicos visando à consolidação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no cenário da APAE de São Paulo. Uma questão interessante e que deve ser ressaltada é que nesse contexto a proposta visa atender de forma complementar aos alunos que possuem a deficiência intelectual. Conforme foi pontuado anteriormente, a proposta complementar surge quando se busca promover auxílio às mais variadas deficiências. A pesquisa seguiu os moldes da pesquisa-ação, sendo assim, foram elaborados grupos de trabalhos formados pela pesquisadora e por mais 8 professoras que tinham como principal objetivo a elaboração de 2 referenciais que pudessem consolidar o AEE no contexto da APAE em São Paulo.

Como resultado dessa proposta de estudo foram desenvolvidos dois referenciais, um com a perspectiva voltada para o funcionamento cognitivo dos estudantes DI, que seria a principal barreira no processo de aprendizagem dos alunos com DI. De modo que esse material se propôs a complementar as ações dos professores especializados e as ações desenvolvidas pelos professores na sala comum.

Já o segundo manual, foi idealizado na perspectiva de contemplar as bases conceituais do atendimento, bem como o aprofundamento teórico concernente a

cognição, linguagem e desenvolvimento humano. Para tanto, a autora se valeu de autores como Mazzota (2005), Bueno (1993), e das Políticas e Decretos que discorrem sobre a terminologia “atendimento”.

A pesquisa denota um esforço por oferecer um material de apoio para o atendimento deste alunado, mas não traz resultados sobre a aplicabilidade desses manuais na escola em que se propôs atuar, com isso, deixa uma lacuna sobre a efetivação práticas dos referidos manuais.

A pesquisa sobre **“A política pública de educação do município de Manaus: o Atendimento Educacional Especializado na organização escolar”** apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas, desenvolvida por Luiza Mara dos Santos (2011), teve como seu principal objetivo conhecer a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, de 2011. Para tanto buscou, especificamente, identificar a maneira pela qual o AEE estava efetivando-se na prática da capital do Amazonas. Tratou, ainda, de averiguar se o referido atendimento primava por assegurar aos estudantes com deficiência: autonomia e independência. Por fim, buscou verificar a existência de articulação entre a Política Nacional de Educação Especial e os recursos pedagógicos, bem como a acessibilidade oferecida aos alunos com deficiência.

Segundo a autora foi utilizado o “método dialético de estudo de caso”, com abordagem qualitativa, classificada em exploratória e descritiva, contudo, a autora não deixou muito clara esta metodologia.

Sobre os resultados, a pesquisa evidenciou que o município de Manaus já está avançando quando o assunto é AEE, entretanto, essa é uma iniciativa ainda isolada, que é aderida por alguns profissionais que acreditam na possibilidade de inclusão. Conclui a autora que, diante do cenário econômico que ora está instalado naquela região, não está assegurado o direito de acesso ao AEE para os estudantes, visto que são inúmeras as dificuldades enfrentadas, dentre elas, a pesquisa destacou dificuldades concernentes ao aspecto pedagógico, acessibilidade e recursos didáticos.

A pesquisa mostrou um distanciamento entre o que a Política Nacional de Educação Especial prevê o que de fato acontece na prática escolar quando o assunto é o AEE.

Na pesquisa **“Do preferencial ao necessário: o Atendimento Educacional Especializado na escola comum”**, defendida no interior do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, no ano de 2012, por Meiriene Cavalcanti Barbosa. A autora se valeu dos mecanismos da análise do discurso para suscitar reflexões sobre as variadas concepções de “diferente” no bojo da sociedade atual. Sendo assim, nessa dissertação, são elencados os marcos legais que sustentam a proposta da educação inclusiva no país para, a partir de então, construir uma análise das diversas interpretações que estão postas na atualidade concernentes a política de inclusão nos moldes assegurados pela legislação brasileira.

Barbosa (2012) problematiza em sua pesquisa a terminologia “preferencial”, direcionando seu olhar para o contexto do ensino comum, e com isso, assegura que esse termo estaria dando margem para muitas interpretações, inclusive, deixando a entender que o Atendimento Educacional Especializado poderia acontecer fora do ambiente escolar para alunos que precisam desse serviço. Para tanto, toma como objeto de estudo os discursos das professoras do AEE.

Como resultados, o estudo aponta que o país vive um momento oportuno para o debate e as reflexões, uma vez que possui políticas que variam entre a absoluta exclusão até as possibilidades reais de inclusão. Barbosa (2012) assegura que os marcos políticos legais sinalizam os caminhos possíveis, entretanto, não asseguram sua efetivação na prática. Em seu trabalho, a autora atribui à escola a responsabilidade para a materialização da inclusão.

A partir do cenário descrito acima, constata-se que a pesquisadora buscou destacar os avanços legais e as políticas que foram implementadas nos últimos anos no tocante a educação especial. Com isso, concluiu que ainda existe um grande distanciamento entre o que as leis propõem e a sua real efetivação. Tal constatação se deu no que se refere à implementação do AEE nas escolas. Como o próprio título sugeriu, existe um distanciamento entre o preferencial e o necessário. No entanto, observa-se que os pontos levantados durante a discussão, e que, supostamente, seriam a solução para a implementação da educação inclusiva, qual seja a escola assumir o papel de fomentar e efetivar na prática a inclusão, no seu cotidiano, não são suficientes para atender a essa expectativa, pois perde-se de vista as condições mais amplas em que a escola se encontra, como os determinantes econômicos, políticos e culturais, que definem suas práticas.

Já o artigo intitulado **“Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores”**, cujas autoras foram: Esther Lopes e Maria Cristina Marquezine, foi publicado na Revista Brasileira de Educação Especial, em Marília, no ano de 2012 e traz o recorte de uma pesquisa que teve como objetivo analisar a percepção dos professores sobre a importância da sala de recursos multifuncionais tipo I, qual seja o AEE no processo de inclusão do aluno com DI no ensino comum.

A pesquisa foi desenvolvida no interior de uma escola de ensino fundamental, nos anos iniciais. As pesquisadoras se pautaram nos pressupostos da pesquisa colaborativa, com ênfase na pesquisa-ação. Sobre os resultados Lopes e Marquezine (2012) apuraram que a deficiência intelectual configura-se como um dos maiores desafios para o cenário inclusivo e, nesse bojo, a sala de recurso funcionaria como um apoio, complementando a formação dos estudantes, nesse processo inclusivo.

As autoras enfatizam o entendimento de que o trabalho desenvolvido no interior do AEE não pode e não deve configurar-se como reforço escolar, cuja metodologia empregada seria uma repetição dos conteúdos ministrados na sala comum. Sendo assim, reforçam o entendimento de que o espaço do AEE seja um local com ênfase voltada para a superação das dificuldades dos estudantes.

Esse artigo sinaliza a necessidade de observar e analisar, nesta pesquisa, sobre a organização do trabalho didático no contexto do AEE, quais são os conteúdos trabalhados com os alunos que apresentam DI e como se articulam com aqueles que são desenvolvidos no interior das classes comuns.

Com o título: **“Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista”**, apresentado no Programa de pós-graduação em Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, no ano de 2012. A autora Josiane Beltrame Milanesi descreve e analisa, juntamente com os profissionais da educação, os serviços das salas de recursos multifuncionais de um dos municípios de porte médio do estado de São Paulo.

A pesquisa objetivou apreender como esses espaços estariam sendo organizados para debater, ainda, os dispositivos legais sobre a implementação do atendimento educacional especializado. A metodologia empregada na pesquisa seguiu os moldes da pesquisa qualitativa com cunho colaborativo. Sendo assim, se

valeu na primeira etapa de uma pesquisa documental com a qual buscou caracterizar a política de inclusão escolar que ora está posta.

Na etapa seguinte, em 10 encontros com professores, a pesquisadora intentou apurar como os serviços das salas de recursos multifuncionais estariam sendo implementados, tendo-se em conta o funcionamento dessas salas, a formação dos professores responsáveis por esse serviço e os procedimentos avaliativos desenvolvidos nesse cenário. Também procurou observar como as salas de recursos multifuncionais estão sendo implantadas e avaliadas pelos profissionais envolvidos.

Como resultados, Milanesi (2012) evidenciou que, embora o município esteja esforçando-se para responder à atual política de inclusão, foram observadas inúmeras dificuldades para atender às normativas indicadas pelo MEC, no que diz respeito à implantação das salas de recursos, e, também, sobre a organização do trabalho pedagógico naqueles espaços. Cabe destacar que o foco da pesquisadora naquele contexto era verificar os requisitos de formação dos profissionais que atuam naqueles espaços, bem como a avaliação daqueles estudantes no que tange a aprendizagem.

Identificadas essas dificuldades, a pesquisadora chega a questionar se estariam existindo benefícios para os estudantes que frequentam essas salas de recursos, dadas as dificuldades detectadas, tanto na formação dos profissionais que nelas atuam, como sobre a avaliação que é feita da aprendizagem daqueles estudantes.

Esse é mais um trabalho que sinaliza a importância da formação de professores, para a instauração da educação inclusiva.

A dissertação intitulada “**O atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais em um município do interior paulista**”, de autoria da pesquisadora Cícera Aparecida Lima Malheiro, também foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, no ano de 2013.

O estudo foi construído a partir da análise do conjunto de ações instituídas pelo governo federal no Programa de Implantação de salas de recursos multifuncionais, com o propósito de apoiar os sistemas públicos de ensino no que se refere à oferta do AEE aos estudantes que são público alvo da Educação Especial.

O objetivo da pesquisa foi descrever e analisar como as diretrizes do Programa de implementação de salas de recursos multifuncionais têm sido traduzidas por um sistema municipal de ensino no interior do estado de São Paulo, a partir da organização e oferta do AEE, sobre três eixos: serviço, informação e avaliação.

A metodologia empregada foi a pesquisa colaborativa que envolveu o desenvolvimento de um processo formativo e investigativo, junto a vinte e cinco professoras da educação especial e que atuam no AEE e três professoras que atuam na equipe gestora daquele município.

A pesquisa analisou como o AEE foi organizado e desenvolvido em salas de recursos multifuncionais; como se estabeleceram as avaliações que embasaram o encaminhamento dos estudantes, os planejamentos e o acompanhamento da aprendizagem desses estudantes; como se estabeleceu a formação inicial e continuada dos professores atuantes nas salas de recursos multifuncionais.

No tocante aos resultados, a pesquisadora sinalizou que o sistema municipal participante da pesquisa evidenciou, em seus dados oficiais, que, tanto a matrícula como a frequência dos estudantes público alvo da educação especial havia se ampliado continuamente nos anos anteriores, como decorrência desse fato, cresceu a implantação do programa das salas de recursos multifuncionais. Essa implantação teria acontecido, segundo a pesquisadora, de forma diferenciada, de acordo com a realidade de cada escola.

Segundo Malheiro (2013), a implantação dessas salas de recursos teria acontecido a partir de interpretações diversas, que os profissionais envolvidos dispensaram às proposições do programa de implantação das salas de recursos, ocorre que a interpretação conferida à essas proposições se diferenciou muito, nos diversos níveis: municipal, escolar e docente.

A pesquisadora evidencia em seus resultados que, os documentos legais que nortearam a política municipal, embora tenham respeitado as leis superiores, não contemplaram as diretrizes do programa de implantação das salas de recursos. Indicou, também, que a formação ofertada para os professores teve um caráter uniforme, sem considerar as dificuldades e necessidades particulares dos professores no que diz respeito às suas realidades de atuação e desenvolvimento profissional.

A autora faz a defesa da proposição de instrumentos padronizados para o acompanhamento dos atendimentos ofertados aos estudantes no interior do AEE, tendo em vista tanto os planejamentos como as avaliações, considera que esta padronização pode permitir uma visão mais clara do rendimento acadêmico dos estudantes. Também reforça a necessidade de formação continuada para todos os profissionais envolvidos na educação destes estudantes, sejam os gestores, professores das salas comuns, como professores das salas de recursos multifuncionais.

Conclui que apesar de se revelar, no município, o apoio à educação inclusiva, as ações ainda se apresentam muito desarticuladas e incipientes, sendo necessário aprofundar as análises sobre a realidade para melhorar as práticas desenvolvidas no AEE.

O estudo intitulado: **“Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos multifuncionais”**, defendido no interior do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão, por Camila Rocha Cardoso teve como principal objetivo analisar de que forma está se efetivando na prática a organização do trabalho pedagógico nas salas de recursos. É interessante destacar que, Cardoso (2013), parte do pressuposto de que não existe uma articulação entre o ensino regular e o serviço do AEE, uma questão que também se coloca como fator relevante para a presente pesquisa.

A pesquisadora adotou como metodologia, os moldes da pesquisa colaborativa, em combinação com o modelo de estudo conhecido como *survey*, que trata da realização da pesquisa simultaneamente em variados estados. Nesse contexto, a pesquisa envolveu sujeitos que estão diretamente inseridos com o fazer pedagógico, assim como universidades e pesquisadores que possuem como foco a área da educação especial.

Sobre os resultados apurados, de acordo com Cardoso (2013), tomando como parâmetro que foi uma pesquisa ampla, que envolveu pelo menos 20 professores. Revelou-se que, embora o AEE devesse se configurar como um apoio ao ensino regular, o que se observa na materialização da prática é um distanciamento de natureza pedagógica na ação dos professores que atuam nas salas de AEE e os professores da sala de aula comum.

Os fatores para essa desarticulação também foram evidenciados por Cardoso (2013), quando levantou a problemática sobre a “[...] falta de compreensão que essas professoras possuem sobre sua ação pedagógica no AEE e da distância da relação com a sala comum”, tais ações contribuem com o desencontro desses dois segmentos da educação básica, qual seja o AEE e a sala de aula comum.

O estudo apontou, ainda, que a diversidade de deficiências atendida pelo AEE estaria impedindo que fosse desenvolvido um atendimento que priorize as particularidades de cada estudante, por conseguinte, tal situação estaria comprometendo a consolidação da aprendizagem desses estudantes, na medida em que esses professores estariam impossibilitados de desenvolver planejamentos que primam pelas especificidades que alunos com deficiência requer. Este aspecto, das articulações entre o trabalho do AEE e o das salas comuns, faz parte das preocupações da presente pesquisa e deve ser focado no bojo da discussão sobre a organização do trabalho didático no AEE nas escolas selecionadas para esta análise.

Avançando um pouco mais na apresentação da produção acadêmica, tem-se o artigo intitulado **“A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiência”**. O trabalho foi elaborado por Mônica de Carvalho Magalhães Kassar e apresentado durante a 36ª Reunião Anual da ANPEd, ocorrida em Goiânia, de 29 de setembro a 02 de outubro, de 2014.

A autora inicia sua reflexão pontuando a diferença entre professores capacitados e professores especializados. Na concepção da autora, os professores capacitados são aqueles indivíduos que, durante a sua formação, seja no nível médio, seja no nível superior, tenham recebido a ministração de conteúdos voltados para a educação especial. Já os professores especializados, segundo Kassar, seriam aqueles que ao longo da sua formação desenvolveram competências com as quais conseguem “[...] identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas.”(2013, p. 209).

De acordo com o artigo de Kassar (2014), a maioria dos professores possui apenas a formação mínima exigida, ou seja, a maioria dos professores que atuam no AEE encontram-se apenas capacitados para essa função, sem, contudo,

possuírem uma proficiência que possa torná-los habilitados a contribuir de forma significativa com a formação desses estudantes.

Cabe destacar que, o objetivo do artigo construído por Kassir (2014) foi analisar as características da formação dos professores que atuam no AEE, para tanto, a pesquisadora adotou como parâmetro, os programas de formação promovidos pelo governo federal, concernentes às políticas de educação inclusiva.

A análise revela que, na mesma medida em que se amplia a presença de alunos com deficiência nas escolas comuns, ocorre a diminuição de cursos presenciais voltados ao atendimento deste alunado. A autora sinaliza uma possível "crise de identidade da área" que surge a partir de uma compreensão determinada de educação inclusiva que, sendo alcançada, levaria à supressão do campo específico da educação especial. Neste sentido, Kassir (2014, p.221) considera:

[...] a disseminação do discurso de inclusão pode ser utilizada para a desconsideração da necessidade de conhecimentos específicos na formação de professores, reforçando a ideia de que bastariam algumas adaptações e os problemas de escolaridade dos alunos com deficiência estariam resolvidos [...].

Nessa condição, estaríamos muito distantes de assegurar uma educação com qualidade aos estudantes com deficiência. Isso porque a maior parte dos docentes que atuam na educação especial possui uma formação precária nessa área de atuação. A autora questiona se a proposta de dois tipos de formação distintos, de professores *capacitados* e *especializados*, é viável e suficiente para enfrentar o desafio de uma educação inclusiva e propõe a rediscussão deste modelo e da formação de professores, tendo em vista a articulação entre teoria e prática pedagógica.

Na pesquisa que se intitula **“Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios”**, defendida no interior do Programa de Pós Graduação em Educação Especial e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, em 2014, por Danúcia Cardoso Lago, tem-se uma análise das práticas do AEE nos municípios de São Carlos, em São Paulo, e Vitória da Conquista, na Bahia.

Essa pesquisa foi desenvolvida nos anos de 2011 e 2012, em dois estados diferentes, mas que possuíam algo em comum, o formato de ensino no que a autora denomina de Coensino. O conceito de Coensino para Lago (2014) refere-se aos

modelos de ensino em que existe uma cooperação significativa entre os professores que atuam na sala comum e professores que pertencem à educação especial. A pesquisa teve como principal objetivo implementar e avaliar um programa de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que deveria inserido no contexto do Coensino. Para tanto, foi adotada, como metodologia, a pesquisa participante, com abordagem mista.

A pesquisa teve como lócus, 4 escolas públicas de 2 redes de Ensino Municipal: São Carlos-SP, no ano de 2011 e Vitória da Conquista – BA, no ano de 2012. De acordo com Lago (2014), foi possível constatar avanços na sociabilidade dos estudantes observados e inseridos na proposta do Coensino, visto que passaram a ter uma maior interação com seus pares. Constatou, ainda, progresso na área acadêmica, uma vez que os estudantes passaram a sinalizar maior disposição em participar das atividades que estavam sendo propostas.

Diante da proposta inicialmente colocada e dos resultados apurados a partir da implementação do Coensino nessas duas realidades, concluiu a autora que essa prática se revelou eficiente no que se refere à promoção de uma educação inclusiva.

Por outro lado, a autora reconheceu a necessidade da implantação do Coensino num contexto mais abrangente, de modo que se possa averiguar de fato sua eficácia para a educação inclusiva.

Aponta, dentre as possibilidades de intervenção na organização do trabalho didático, com vistas à educação inclusiva, o desenvolvimento de práticas cooperativas entre professores generalistas e especialistas³.

A dissertação de mestrado intitulada “**O trabalho didático da escola de tempo integral na escolarização do aluno com deficiência intelectual**”, foi desenvolvida no interior do PROFEDUC/UEMS, por Aline Maciel, sendo defendida em fevereiro de 2015. Nesse estudo, a autora se propôs a apresentar um histórico sobre o formato da educação integral no Brasil, e nesse contexto, buscou explicitar os processos de escolarização do aluno com DI no cenário dessas escolas. Para tanto, embasou-se na perspectiva da Ciência da História para compreender toda

³ Para Bueno (2001, p. 16), as classificações professores generalistas e professores especialistas devem ser entendidas no seguinte contexto: “[...] se por um lado, a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista5numero1pdf/r5_art01.pdf> Acesso em 24 jul. 2016.

essa movimentação histórica. Como proposta metodológica valeu-se dos instrumentos da etnografia e da observação participante, bem como da análise documental, entrevistas estruturadas e coleta de dados.

Como resultado, a pesquisa sinalizou a necessidade de um redimensionamento do trabalho desenvolvido nas escolas de tempo integral, no que se refere à educação especial. Sendo assim, ressaltou-se a necessidade de se estabelecer o trabalho cooperativo entre os professores que atuam na sala comum em conjunto com os que atuam na educação especial. O diferencial dessa pesquisa, é que a mesma apresenta uma proposta de intervenção para o ambiente pesquisado. Nesse contexto, a pesquisa propôs a estratégia pedagógica do Coensino, também conhecido como ensino colaborativo, já apresentado na primeira análise realizada nesse capítulo que sugere a possibilidade de apoio mútuo entre os dois segmentos analisados, de modo a tornar o processo de escolarização do estudante com DI mais efetiva.

Assim, na pesquisa sobre o trabalho didático na escola de tempo integral, no que se refere à escolarização do estudante com DI, a autora apontou a necessidade de se repensar o trabalho didático realizado nessa instituição. Para tanto, a pesquisa propôs práticas diversificadas com vistas a contemplar o trabalho colaborativo entre os professores da sala comum e os que atuam na educação especial. O Coensino já apresentado com uma alternativa interessante em outras pesquisas para a inclusão dos estudantes com DI, nessa pesquisa configura-se como uma alternativa significativa.

Outro trabalho encontrado que aborda aspectos contemplados neste estudo é o artigo intitulado “**Professores do atendimento educacional especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual**”. Esse artigo foi elaborado por Renata Andrea Fernandes Fantacini e Tércia Regina da Silveira Dias, sendo publicado na Revista Brasileira de Educação Especial, na cidade de Marília, no ano de 2015. Resultou de pesquisa de mestrado intitulada "A organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual em diferentes espaços educacionais" desenvolvida no interior do PPGE do Centro Universitário Moura Lacerda – Ribeirão Preto/SP – 2013, por Fantacini, sob orientação de Silveira Dias.

O artigo parte do pressuposto de que, a educação inclusiva deve ser compreendida como sendo um processo em construção, em que algumas questões ainda precisam ser questionadas para sofrerem os devidos ajustes. Nesse sentido, o

questionamento que o artigo apresenta é: com quais condições a educação inclusiva estaria se estabelecendo no ensino comum? O próprio estudo apresenta uma crítica que poderia sinalizar a resposta para esse questionamento. Na concepção das autoras, na atual conjuntura não se estabelece uma correspondência específica entre o discurso que está posto e o que se propõe a esses estudantes.

Nesse bojo, o objetivo geral da pesquisa que originou o trabalho foi conhecer e refletir sobre a organização da educação inclusiva para o atendimento dos estudantes com DI nos diferentes espaços educacionais, e para averiguação dessas informações, essa pesquisa foi aplicada na rede municipal de uma cidade de pequeno porte, no interior paulista. No tocante aos objetivos específicos da pesquisa, a investigação procurou conhecer a percepção dos professores especialistas sobre as condições de ensino organizadas para os estudantes com DI nas escolas comuns.

O método empregado foi a aplicação de entrevistas semi-estruturadas aos professores do AEE visando conhecer as percepções sobre a educação dos estudantes com DI.

As respostas foram organizadas em torno de cinco eixos temáticos, a saber: organização e funcionamento do AEE; dificuldades encontradas para o AEE no atendimento do estudante com deficiência intelectual; adaptações curriculares para o estudante com deficiência intelectual; ensino colaborativo (professor especialista e professor da classe comum); rendimento do estudante com deficiência intelectual; apoio da gestão escolar para a inclusão do estudante com deficiência intelectual e convivência entre estudantes (com e sem deficiência intelectual).

Sobre os resultados apreciados, esses sinalizaram que é necessário que os docentes vivenciem as práticas inclusivas, para que compreendam plenamente a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. É imprescindível, também, segundo as autoras, a oferta de cursos de formação continuada para os professores do AEE e do ensino comum. Consideram que o domínio de novos conceitos e discussões sobre as práticas podem favorecer a instauração efetiva de contextos educacionais inclusivos.

Destacam, para a formação continuada, a importância de garantir foco nas adaptações curriculares e no ensino colaborativo, entre o professor especialista e o professor regente da classe comum. Temos acordo com esta visão das autoras, sobre a importância de ampliar a conexão entre o trabalho do AEE e o trabalho das

classes comuns, atentando para as condições individuais dos estudantes. Para tanto parecem ser necessário ampliar a colaboração entre as duas esferas (comum e especial) de atendimento escolar que recebem estudantes com deficiência.

O artigo intitulado **“Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual”**, cujas autoras são: Alexandra Ayach Anache e Dannielly Araújo Rosado Resende, e publicado na Revista Brasileira de Educação, no segundo semestre de 2016, tem como objetivo principal discorrer sobre o processo de avaliação dos estudantes com DI no contexto do AEE⁴.

No que se refere à metodologia empregada na construção do artigo, as autoras se valeram dos moldes da pesquisa colaborativa, e para tanto, empregaram a técnica grupo focal para apreciar os resultados. No que diz respeito às conclusões apuradas, a partir desse estudo, Anache e Resende (2016) evidenciaram que, as avaliações conduzidas no interior do AEE dos estudantes com DI, são realizadas a partir das dificuldades que esses estudantes apresentam no desenvolvimento das atividades propostas, bem como, a partir dos seus comportamentos, principalmente os inadequados, que são tomados como referência na certificação da aprendizagem produzida nesse contexto. Nesta condição as características de aprendizagem ficam obscurecidas pelas limitações.

Por fim, Anache e Resende (2016), abordaram a metodologia empregada nessas avaliações e constataram que, na sala de recursos, seguindo a proposta do AEE, os professores buscavam realizar uma avaliação processual, com o uso de portfólios ou relatórios das atividades desenvolvidas e do desempenho dos estudantes, enquanto os professores das classes comuns dão prioridade aos resultados obtidos em provas e atividades realizadas em sala de aula.

Os professores do AEE propõem adaptação das práticas avaliativas, contudo o professor da sala comum prioriza o desempenho acadêmico dos estudantes em atividades de leitura, escrita, resolução de problemas em matemática, comparando-os com a média do grupo, em práticas homogeneizadoras. São duas posições antagônicas que se materializam nas práticas escolares.

⁴ O artigo resultou da pesquisa: "O atendimento educacional especializado no estado de Mato Grosso do Sul: limites e possibilidades" desenvolvida por Alexandra Ayach Anache (coordenadora); Antônio Carlos do Nascimento Osório; Fabiany de Cássia Tavares Silva; Celi Correa Neres; Marilda Garcia Moraes Bruno; Aline Maria da Silva e Morgana de Fátima Agostini Martins. "A pesquisa integra as ações do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), do qual participam vinte e duas universidades brasileiras." (ANACHE; RESENDE, 2016, p.571).

As autoras concluem que:

O problema da avaliação não está apenas em priorizar a objetividade dos critérios de desempenho escolar, mas em eleger aqueles que representariam o sucesso ou mesmo o fracasso da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Nesse sentido, é urgente que se faça investimentos em pesquisas colaborativas que impliquem tanto os professores quanto os estudantes no trabalho pedagógico a ser construído e desenvolvido na escola. (ANACHE; RESENDE, 2016, p.586).

Esse artigo aborda uma questão relevante para o presente estudo, que diz respeito à relação educativa estabelecida no interior do AEE, como elemento da organização do trabalho didático. O reconhecimento de duas posições antagônicas no que diz respeito aos processos avaliativos, nos alertam para uma condição que pode atravessar o trabalho didático de forma geral, este é um aspecto que merece observação mais detida na análise aqui proposta.

Por fim, no estudo intitulado **“O educando com Deficiência Intelectual no contexto da Educação Inclusiva: uma análise do Trabalho Didático”**, defendido no âmbito do PROFEDUC/UEMS, em 2016, por Paulo Oliveira Barros, o principal objetivo foi averiguar a forma como está se estabelecendo a organização do trabalho didático no quarto ano do ensino fundamental da rede Municipal de Ensino na cidade de Campo Grande-MS, no que se refere a aprendizagem do estudante com DI. A proposta metodológica se valeu de instrumentos como a coleta de dados, análise documental, questionários semi-estruturados e a observação.

A perspectiva teórica adotada, pautou-se pela Ciência da História, vertente teórica que procura analisar realidades singulares a partir do ordenamento social mais amplo, da sociedade capitalista, que é caracterizada pela contradição capital/trabalho.

Na concepção do autor, os resultados mais significativos apurados durante a pesquisa, permitiram considerar que a escola inclusiva que temos oficializada nos dispositivos legais e no discurso político, tem acentuado a heterogeneidade na sala de aula comum. Segundo Barros (2016), embora se perceba mudanças no espaço escolar, estas não têm impactado substantivamente o trabalho didático. Sobretudo, em relação à escolarização do estudante com deficiência intelectual na sala de aula comum. Ainda que se perceba estratégias que contribuem para sua escolarização, prevalece o histórico paralelismo entre o ensino comum e educação especial.

Sendo assim, em seus resultados ficou evidenciado que existe um significativo distanciamento entre a proposta de inclusão assegurada nos documentos existentes visando esse fim e a prática constatada na pesquisa.

A pesquisa apontou o despreparo do professor para lidar com os estudantes com DI e a necessidade de capacitá-los mais amplamente para o trabalho com estes estudantes. Ressaltou ainda, que existe um distanciamento entre o AEE e a sala de aula comum, porém, conforme o próprio pesquisador destacou, não era o foco dele verificar um possível diálogo existente, mas a priori foi possível assegurar a existência desse distanciamento.

Ao final da pesquisa o autor apresentou um projeto de intervenção que poderia colaborar com a prática pedagógica de professores do 4º ano que possuem estudantes com DI. Para tanto, o plano de intervenção se estrutura com várias etapas, que perpassam desde sessões de estudo sobre a organização do trabalho didático com técnicos e professores, como instrumentalização para refletir sobre os desafios da educação de estudantes com DI no ensino comum.

Mediante a exposição apresentada fica evidenciado que as pesquisas que ora estão postas, bem como os resultados apurados demonstram que a educação inclusiva ainda está galgando seus primeiros passos no que se refere a sua efetivação. O estudo demonstrou que, não basta apenas existirem marcos legais, é preciso sua implementação na prática.

Uma questão que aparece em vários dos trabalhos diz respeito à formação de professores, tanto os das salas comuns como os especialistas, que deveria abordar de forma mais detida o atendimento escolar dos estudantes com deficiência no interior da escola inclusiva, este é considerado um fator determinante para melhorar a comunicação entre as duas instancias escolares (AEE/Sala comum). A falta de intercâmbio entre os professores do AEE e os de salas comuns é uma questão recorrente nas análises, e é indicativa da manutenção do paralelismo entre educação especial e educação comum, esta é uma questão que ainda exige pesquisa e parece longe de ser resolvida.

O coensino é uma possibilidade que vem sendo levantada e discutida, e embora não tenha sido aplicada em larga escala configura-se como uma alternativa relevante para o cenário do AEE e sua articulação com a sala de aula comum. Pois, conforme apontou Cardoso (2013) na sua pesquisa, ainda existe um distanciamento entre os profissionais que atuam no AEE com os profissionais do ensino regular.

Cabe destacar ainda, que existem outros fatores que também colaboram para a desarticulação do AEE com os outros segmentos da escola, e esses fatores foram elencados por Santos (2011) na sua pesquisa, quando destacou que a falta de recursos pedagógicos é um fator preponderante que pode comprometer a proposta da educação inclusiva que ora está posta.

Também tem relevo nas discussões apresentadas o planejamento de ensino e a avaliação escolar dos alunos com deficiência, tanto no AEE, como nas classes comuns, particularmente dos estudantes com deficiência intelectual, que percorrem o ensino fundamental sem dominar plenamente os conteúdos propostos. Essa questão se destaca na observação de Anache e Resende:

A avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual é um tema complexo em virtude de ocultar a fragilidade da compreensão sobre as possibilidades de aprendizagem dessas pessoas, além de inseri-las em um espaço educativo que se organiza em torno do desempenho acadêmico idealizado pela norma, a qual se orienta pela classificação dos resultados. (2016, p. 573).

Por fim, ressalta-se que dentre os trabalhos listados neste estudo, dois seguem a mesma categoria de análise desta pesquisa, qual seja: a organização do trabalho didático. São os estudos de Maciel, “O trabalho didático da escola de tempo integral na escolarização do aluno com deficiência intelectual” e de Barros, “O educando com Deficiência Intelectual no contexto da Educação Inclusiva: uma análise do Trabalho Didático”, apresentam, por conseguinte, um olhar mais detido sobre as práticas concretas que se estabelecem na escola inclusiva. Pretende-se com este estudo, contribuir com as discussões que têm sido estabelecidas a partir desta categoria.

2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NA ESCOLA COMUM E NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para compreender e analisar as mudanças históricas da educação Alves (2005) formulou uma categoria teórica, “organização do trabalho didático” que serve como fio condutor da análise que se apresenta neste estudo, sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa categoria é definida pelo autor da seguinte forma:

a) ela é, sempre, uma *relação educativa* que coloca, frente a frente, uma *forma histórica de educador*, de um lado, e *uma forma histórica de educando(s)* do outro; b) realiza-se com a *mediação* de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnicos-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento, c) e implica um *espaço físico* com características peculiares, onde ocorre. (ALVES, 2005, p.10. Grifos do autor).

Antes de adentrar na discussão específica sobre a organização do trabalho didático no AEE e partindo do pressuposto de que a educação especial é uma particularidade de um contexto mais amplo, qual seja a educação como um todo, faz-se necessária, uma abordagem sobre as formas assumidas pelo trabalho didático na época moderna.

2.1 O trabalho didático na escola moderna

Levando em consideração os estudos realizados por Alves em suas obras: “O trabalho didático na escola moderna: formas históricas”; “A produção da escola pública contemporânea”; pode-se argumentar que a escola a que hoje temos acesso e que está proposta na maioria da sociedade atual, tem sua organização fundamentada na proposta pensada por Jan Amós Comenius (1592-1670), esse professor e pastor da Moravia, localidade que hoje corresponde à região da Europa Central.

No século XVII, dentre seus muitos trabalhos desenvolvidos, publicou a obra intitulada *Didática Magna*, nesta obra teríamos, segundo Alves (2005), de forma mais sistematizada a organização do trabalho didático que vigora nas escolas contemporâneas, nas quais se pretende desenvolver a educação inclusiva.

Logo, da observação acima, fica evidenciado que teria sido com a sistematização da obra de Comenius que se estabeleceu uma forma melhor

acabada da organização do trabalho que deveria ser implantada nas escolas modernas, por ser a forma adequada à universalização do ensino escolar. Esta condição decorre do fato de Comenius ter aplicado ao trabalho escolar a organização que já era vigente em outros espaços de produção, qual seja o trabalho manufatureiro. Cabe destacar que, de acordo com Alves (2005, p. 39), o trabalho manufatureiro deve ser entendido na seguinte perspectiva:

[...] a manufatura, de início, nada mais fizera do que reunir artesãos-mestres, oficiais e aprendizes – que, sob o teto de uma mesma oficina, continuavam produzindo de forma independente. Mas a proximidade física desses artesãos criou as condições para a incorporação da divisão do trabalho ao ofício, marca distintiva que fez emergir uma nova qualidade, a manufatura propriamente dita, que criava uma nova força produtiva resultante do caráter social do trabalho.

Cabe destacar que essa proposta seria impensável em outro tempo histórico, a organização da escola manufatureira correspondeu à ampla demanda social por educação escolar e só foi possível atendê-la no contexto histórico em que as necessidades sociais passaram a depender do trabalho cooperativo, dividido entre vários trabalhadores especializados. Logo, são as condições do trabalho em geral, em cada momento histórico, com suas particularidades, que dita as formas como o trabalho didático se constitui.

O autor idealizava uma educação para todos, para tanto era necessário que alcançasse grande amplitude:

A arte de ensinar nada mais exige, portanto, que uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método. Se conseguirmos estabelecer com exatidão, não será mais difícil ensinar tudo à juventude escolar, por mais numerosa que ela seja, que imprimir, com letra elegantíssima, em máquinas tipográficas, mil folhas por dia, ou remover, com a máquina de Arquimedes, casas, torres ou qualquer espécie de pesos, ou atravessar num navio o oceano e atingir o novo mundo (COMÊNIO, 1996, p. 186).

Como se vê, o ensino comeniano é marcado pela divisão do trabalho, nele, um professor é capaz de ensinar, coletiva e simultaneamente, uma classe numerosa de alunos. O trabalho escolar é organizado em séries graduadas, sendo que cada classe prepara os alunos para os estudos da série seguinte.

Comenius se inspirou nas manufaturas de seu tempo e nos exemplos da natureza para pensar a escola moderna, como se observa no trecho seguinte:

Agiremos à imitação do sol, se

- I. Cada escola, ao menos cada classe, tiver um só professor.
- II. Para cada matéria, houver um só autor.
- III. Para todos aqueles que estão a assistir as lições, se dispender em comum, o mesmo trabalho.
- IV. Todas as disciplinas e todas as línguas forem ensinadas com o mesmo método.
- V. Todas as coisas forem ensinadas, a partir dos seus fundamentos, de modo breve e eficaz, de tal maneira que a inteligência se possa abrir como que com uma chave, e as coisas se lhe possam manifestar espontaneamente.
- VI. Todas as coisas que por natureza são conexas forem ensinadas em conexão umas com as outras.
- VII. E se todas as coisas se ensinarem gradualmente sem interrupções, de modo que todas as coisas aprendidas hoje sejam reforço das aprendidas ontem e uma preparação para as que se aprenderão amanhã.
- VIII. Enfim, se, em tudo, se puser de parte as coisas inúteis. (ibid.: p. 278-279).

Há que se enfatizar que na proposta de Comenius, um dos principais objetivos foi o de ofertar escola à todos, com a minimização dos custos. Essa ideia é reforçada por Lancillotti (2004, p. 8), quando assegura “[...] para Comenius, por meio da distribuição das matérias escolares em classes graduadas seria possível atender de maneira ordenada e bem sucedida um maior contingente de educandos”. Na concepção de Alves (2005), Comenius se inspirou no trabalho manufatureiro para idealizar a escola como sendo uma “oficina de homens”.

Destaca-se que, com sua proposta de ‘ensinar tudo a todos’, Comenius considerava que os alunos com deficiência também deveriam receber educação escolar, neste sentido observa:

[...] Não é possível encontrar um espírito tão infeliz, a que a cultura não possa trazer alguma melhoria. Certamente, da mesma maneira que um vaso esburacado, muitas vezes lavado, embora não conserve nenhuma gota de água, todavia, torna-se mais liso e mais limpo, assim também os débeis e os estúpidos, mesmo que nos estudos não façam nenhum progresso, tornam-se, todavia, mais brandos nos costumes de modo a saberem obedecer às autoridades políticas e aos ministros da Igreja, consta de resto, pela experiência, que certos indivíduos, por natureza muito lentos, depois de terem seguido o curso dos estudos, passaram à frente de outros mais bem dotados. E isto é tão verdadeiro que um poeta afirmou ‘O trabalho obstinado vence tudo’. (COMENIUS, 1996, p. 140).

Contudo, nessa proposta, a aprendizagem dos estudantes com deficiência junto aos demais alunos ficava condicionada pela possibilidade de acompanharem o ritmo coletivo, já que ele tomou por referência, para organização das classes, a aprendizagem dos estudantes médios:

[...] o nosso método encontra-se adaptado às inteligências médias (das quais há sempre muitíssimas), de tal maneira que nem faltem os freios para moderar as inteligências mais subtis (para que não enfraqueçam prematuramente), nem o acicate e o estímulo para incitar os mais lentos. [...] no exército escolar, convém proceder de modo que os mais lentos se misturem com os mais velozes, os mais estúpidos com os mais sagazes, os mais duros com os mais dóceis, e sejam guiados com as mesmas regras e com os mesmos exemplos, durante todo o tempo em que tem necessidade de ser guiados. (COMÊNIO, *ibid.*, p.177-178).

Das considerações feitas, fica evidente que alguns estudantes com deficiência poderiam ficar à margem dessa escola, no entanto, para ele, ainda que os ganhos fossem pouco significativos, a educação poderia possibilitar a esses estudantes o abrandamento no convívio com as autoridades e com a sociedade como um todo.

Em outro trecho, na mesma obra, *Didática Magna*, Comenius trata daqueles que ele denomina “de natureza torcida e maligna”, para esses, na visão do referido autor, a solução seria colocá-los de lado, e para tanto, ele exemplifica esse isolamento apresentado o exemplo de uma árvore com nódoa.

Pode-se considerar que, a partir da impossibilidade de atender alguns estudantes com deficiência na escola seriada surgiu a perspectiva de um ensino paralelo, neste sentido Lancillotti (2004. P.10) observa:

Assim, a educação para pessoas com deficiência, que se encontravam fora da *norma*, se estabeleceu em separado. A oferta de uma educação à parte advinha, por um lado, da constatação de que esses alunos poderiam comprometer o funcionamento da *máquina perfeita*, e, por outro, do reconhecimento de que, pelo seu caráter de conformação social, o acesso à educação poderia trazer benefícios a todos.

Conforme observa a autora, o surgimento de uma educação que buscava atender a esse grupo que não se enquadrava aos moldes dos estudantes medianos acabou acontecendo em separado, fora da escola comeniana. Partindo desses pressupostos, alguns questionamentos emergem para a compreensão do cenário educacional contemporâneo: de que maneira se organizou o trabalho didático no âmbito da educação especial? Em que medida se aproximou e se distanciou do ensino oferecido na escola comum, aos estudantes sem algum tipo de deficiência? A reflexão sobre essas questões é relevante para compreender mais claramente os desafios da educação atual.

2.2 Organização do trabalho didático na educação especial - o atendimento de estudantes com deficiência intelectual

Para as finalidades deste estudo é necessário compreender mais claramente como se organizou, na sociedade contemporânea, o trabalho didático na educação especial, voltada para estudantes com deficiência intelectual.

A Educação dessa parcela de estudantes perpassa pelas contribuições de duas renomadas autoras que deixaram marcas históricas no cenário nacional, trata-se de Alice Descoudres e de Helena Antipoff (LANCILLOTTI, 2010).

Alice Descoudres (1877-1963) tornou-se referência no campo da deficiência intelectual, visto que iniciou seu trabalho ainda em 1909, quando aceitou o convite para coordenar uma classe de estudantes retardados, na cidade de Genebra, na Suíça. No período de 1912 a 1947 ministrou curso cujo enfoque principal era a deficiência intelectual, inclusive, nesse contexto eram oferecidas oportunidades de estágios para os estudantes que pretendiam se aprofundar no conhecimento dessa deficiência.

Descoudres sempre priorizou em suas idealizações no campo da educação especial, a construção de variados instrumentos e técnicas aplicadas à educação de modo que defendeu a experiência educativa nos mais diversos segmentos do espaço social.

Autora de algumas obras, talvez a mais relevante seja o livro intitulado *L'Education des enfants arriérés*, cuja primeira publicação se deu no ano de 1916. No Brasil essa obra foi traduzida em 1968, sob o título: "A educação de crianças retardadas", por iniciativa da Sociedade Pestalozzi, do Estado de Minas Gerais, este o exemplar que serve de referência neste estudo. No primeiro capítulo desse livro, Descoudres define o que ela denomina de "crianças anormais", tomando por referência uma fórmula-geral elaborada por Ley:

O anormal apresenta um grau de fraqueza mental, de instabilidade psíquica ou de inaptidão intelectual para reagir normalmente às excitações fornecidas pelo meio educativo e pedagógico ordinário. Ele se distingue dos imbecis e dos idiotas, sobretudo pelas suas aptidões para viver, vida social. (LEY apud DESCOEUDRES, 1968, p. 25).

Avançando nas definições ela indica que para Binet e Simon, os "idiotas" não chegam a se comunicar verbalmente e não compreendem a expressão verbal do

outro, em razão da deficiência intelectual. O "imbecil" não chega a alcançar a comunicação escrita, já os débeis conseguem se comunicar verbalmente e também por meio de escrita. No entanto, apresentam um retardo escolar de 2 a 3 anos, dependendo da sua idade cronológica. A autora esclarece que esse retardo não poderia estar associado à insuficiência de escolaridade⁵.

A autora previa internatos para os estudantes com mais alto grau de comprometimento, os "imbecis", e classes especiais, para os que ela denominava de retardados, que apresentariam um grau mais ou menos elevado de deficiência intelectual.

Feitas essas considerações gerais Descoedres (1968, p.51-55), passou a descrever em sua obra princípios que deveriam nortear a prática pedagógica na escola, sinalizados em sequencia:

a) O processo educacional deveria ser desenvolvido com enfoque voltado para o aluno, nesse contexto, um desdobramento desse princípio segundo Descoedres (1968) seria o de oferecer à criança o máximo de liberdade compatível com a sua boa disciplina. Na medida em que confere centralidade ao aluno, essa proposta privilegia uma educação de caráter mais individualizado, ainda que fosse realizada em pequenos grupos.

b) O segundo princípio, trata de uma relevância impar em que se considera a educação sensorial e intuitiva. Sendo assim, dever-se-ia conceber os cinco sentidos como sendo portas de entrada para a inteligência. Esse princípio tem desdobramentos sobre os conteúdos e os recursos didáticos utilizados na educação desses alunos, que deveriam ser mais concretos.

c) O terceiro princípio preza pelo estabelecimento de uma conexão do ensino para com a vida, por conseguinte, esse princípio negava o modelo escolástico de educação e também remetia a educação para os aspectos mais imediatos, cotidianos, do aluno, não se confinando apenas ao espaço escolar, podendo, as atividades educativas, se desenvolverem em espaços diversificados.

d) O quarto princípio prezava pela individualização, com isso a autora não queria sugerir atendimento individualizado, mesmo que o professor atendesse um

⁵Estas denominações correspondem às utilizadas no período. As mudanças terminológicas no campo da educação especial são frequentes, porque os termos utilizados acabam por assumir caráter pejorativo, isso decorre do preconceito social com respeito à deficiência intelectual.

grupo diversificado, deveria ter um olhar diferenciado para as necessidades distintas de cada aluno.

e) Por fim, o quinto princípio proposto por Descoedres primava pelo utilitarismo no ensino, ou seja, a autora sugeria que os ensinamentos ministrados na escola tivessem aplicações imediatas para a vida, esse princípio também teria grande impacto sobre os conteúdos privilegiados na educação destes alunos.

As proposições da autora correspondem aos princípios de Escola Nova, movimento reformador que ganhava força no período e que estabelecia fortes críticas ao ensino tradicional. Os educadores escolanovistas defendiam uma escola ativa, articulada com a vida cotidiana, movida pelo interesse e pela atividade do educando. Descoedres era seguidora de Édouard Claparède, um neurologista e psicólogo genebrino que foi um dos principais expoentes do movimento escolanovista, na Europa, tendo atuado na primeira metade do século XX,

Como foi mencionado no início deste texto, há outro nome, que também configura-se como um marco, para o cenário da educação especial no Brasil, trata-se de Helena Antipoff, educadora russa, que tinha formação no campo da psicologia, mas que atuou como educadora. Pode-se afirmar que Antipoff foi uma precursora no processo histórico da educação especial brasileira.

Helena Antipoff chegou ao Brasil em 1929, após atender ao convite do governo de Minas Gerais para atuar como professora de psicologia na Escola de Aperfeiçoamento de professores, em Belo Horizonte. De acordo com Lancillotti (2010), essa escola buscava formar referências para a efetivação de uma reforma no cenário educacional, tendo por base os princípios da Escola Nova.

Conforme Lancillotti (2010), teria sido Antipoff a fundadora das classes especiais em todo o estado de Minas Gerais, e também da Sociedade Pestalozzi, em 1932, no mesmo estado. Essa instituição era composta por médicos e professores religiosos.

No que se refere ao trabalho didático proposto por Antipoff, ela o faz a partir dos mesmos princípios estabelecidos por Descoudres.

Lancillotti (2010, p. 82), sintetiza que:

[...] naquele momento histórico Antipoff propôs a individualização do ensino, assentada sobre a base dos grupos homogêneos. Ressalte-se: considerava que classes homogêneas eram base necessária para a diversificação do ensino, fazia a crítica ao ensino homogeneizante, rotineiro e diretivo, que a educação tradicional assentava sobre essa mesma base. Confiava nos

avanços da psicologia para permitir grupamentos mais uniformes e o avanço no ensino individualizado. Os instrumentos psicométricos, muito em voga no período, ofereciam elementos mais seguros que a idade cronológica para agrupar os alunos, de conformidade com o nível e ritmo de desenvolvimento intelectual. Contudo, ainda não seria o bastante. Antipoff destacara nesse processo a importância da observação metódica, capaz de oferecer ao professor elementos muito ricos para avançar na individualização do ensino.

Vê-se que a educação de alunos com deficiência intelectual se estabeleceu em separado, em instituições especializadas, com foco em suas características particulares. A formação de grupos homogêneos que caracteriza o ensino comum também perpassa a formação de classes da educação especial, mas se no ensino comum o professor ensina, simultaneamente, a um coletivo de estudantes, o que ocorre na educação especial é que as classes homogêneas são vistas como elemento que facilita o atendimento individualizado dos estudantes, por parte do professor.

Deste modo, a educação especial voltada para alunos com deficiência intelectual, se configurou em escolas especiais, organizadas em pequenos grupos relativamente homogêneos, que permitiriam uma atenção às particularidades dos alunos com deficiência, mesmo nas atividades de cunho coletivo.

Mas, como visto no primeiro capítulo deste estudo, na transição do século XX ao XXI, desencadeou-se um movimento internacional de crítica a esse ensino paralelo, considerado segregador, e, na intenção de superar a separação entre ensino comum e especial, iniciou-se a luta por uma educação inclusiva, por uma escola que aceita e respeita as diferenças individuais e se modifica para atender, com equidade, a todos os estudantes, independentemente de suas características, étnicas, culturais, religiosas, orgânicas.

Cabe destacar que, na educação brasileira contemporânea, a Educação Especial é definida na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de Setembro de 2001, documento esse que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação Básica, nos seguintes termos:

Art. 3º Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a

educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.(BRASIL, 2001).

Essa mesma resolução previa que os sistemas de ensino deveriam se organizar para matricular e atender educandos com "necessidades educacionais especiais", assegurando-lhes uma educação de qualidade.

Esse é o desafio que se coloca para as escolas contemporâneas e é neste cenário que se coloca o atendimento escolar do estudante com deficiência intelectual. Mas, como se caracteriza e se define este tipo de deficiência? Essa questão, relevante para este estudo, é abordada em sequência.

2.3 A deficiência intelectual - definição e caracterização

Conforme a edição do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Distúrbios Mentais – DSM IV - o retardo mental consiste em:

[...] funcionamento intelectual significativamente inferior à média (Critério A), acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança (Critério B). O início deve ocorrer antes dos 18 anos (Critério C). O Retardo Mental possui etiologias diferentes e pode ser visto como uma via final comum de vários processos patológicos que afetam o funcionamento do sistema nervoso central. (1995, p. 39).

Anache (1999, p.7) destaca que mais recentemente há uma tendência a tomar por parâmetro, para a definição da DM, o grau de suporte que o sujeito exige, de modo que poderiam ser identificados quatro graus:

a) Intermitente: são suportes de natureza episódica, de curto prazo ou transitório. Eles podem ser de baixa ou de alta intensidade. b) Limitado: são suportes consistentes ao longo do tempo, que podem ser limitados, mas não são intermitentes, podem requerer uma pequena equipe e custo menor que os níveis intensivos. c) Extensivo ou amplo: são suportes regulares (por exemplo, diários) e apenas restritos a alguns ambientes, mas não são de tempo limitado. d) Pervasivo ou permanente: caracterizam-se por serem constantes, de alta intensidade, fornecidos em vários ambientes, duradouros, envolvem uma equipe grande de pessoas, e mais intervenções do que suportes extensivos ou por tempo limitado.

Em 2002 a *American Association on Mental Retardation (AAMR)*, substituiu a nomenclatura retardo mental por deficiência intelectual que é definida por

Luckassonet *et al*, (2002), da seguinte forma: "Incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa inabilidade se origina antes da idade dos 18 anos" (*apud* VELTRONE; MENDES, 2010, p. 362).

Anache (2002) reafirma o conceito de deficiência intelectual presente nas publicações diversas como sendo a deficiência diagnosticada em pessoas que apresentam um funcionamento mental abaixo da média acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo.

Uma característica muito comum às pessoas e, particularmente, às crianças com a deficiência intelectual, são as grandes dificuldades enfrentadas por estas no tocante à resolução de problemas.

A esse respeito Araújo (2006) ressalta:

A habilidade para solucionar problemas é comumente difícil para as pessoas sem deficiência em relação aos problemas mais complexos e abstratos. Em se tratando de pessoas com deficiência mental, pode-se dizer que é nesse ponto que elas frequentemente esbarram e fracassam. (ARAÚJO, 2006, p. 6).

Uma dificuldade muito comum evidenciada em estudantes com deficiência intelectual são as limitações quanto às estratégias espontâneas de solução de problemas e a capacidade de generalizar as soluções encontradas para outras situações ou problemas mais complexos.

Araújo (2006, p. 6) complementa afirmando que, no que diz respeito às questões cognitivas simples, essas dificuldades quase não são percebidas. A referida autora destaca que pessoas com deficiência intelectual podem aprender estratégias de solução de problemas se tiverem intervenção educativa adequada. Assim, cabe ao professor, a partir dessas informações, formular planejamentos que oportunizem a superação dessas limitações, presentes em estudantes com deficiência intelectual.

Anache (2002, p. 2) acrescenta ainda que, quando se trata de explicitar o grau de aprendizagem que essa estudante pode atingir, tudo irá depender de fatores biológicos, ambientais e psicológicos, e da qualidade das interações a que essa criança for submetida no seu cotidiano.

Sendo assim, segundo Pinola *et al* (2007, p. 10), a aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual deve estar focada nas habilidades conceituais e práticas,

que podem ser entendidas como capacidades abstratas e de solução de problemas concretos, respectivamente, e nas habilidades sociais, entendidas como a capacidade de engajar-se em atividades sociais produtivas e duradouras.

A pessoa com deficiência intelectual, conforme mencionado anteriormente, apresenta dificuldades no aprendizado, dificuldade esta intimamente relacionada com o grau de comprometimento, motivação e estímulos oferecidos, tanto em contexto escolar como em contexto familiar e social. No entanto, isso não significa que não poderá haver aprendizado; antes, significa que o docente deve entender as limitações e potencialidades do deficiente intelectual, uma vez que, segundo Anache (2010):

[...] tais pessoas desvinculam o pensamento lógico das experiências práticas, apontando para a necessidade de uma estrutura escolar que considere as peculiaridades do funcionamento mental das crianças com deficiência intelectual visando ao desenvolvimento de sua lógica interna, uma vez que elas manifestam, durante o estudo, dificuldades na internalização e posterior transferência da classificação de conceitos aprendidos, quando submetidas a tarefas de natureza formal e reflexiva. (ANACHE, 2010. p.3)

Nesse contexto, fica evidente a necessidade dos docentes que possuem alunos com deficiência intelectual atentarem para essas peculiaridades, oportunizando atividades que possam desenvolver o raciocínio lógico, bem como favorecer o alcance da abstração, respeitando o ritmo de aprendizagem e as limitações de cada indivíduo.

Anache (2010, p. 8) sugere que, para que aconteçam conquistas no aprendizado de estudantes com deficiência intelectual, a escola deve promover transformações no ambiente escolar, visando a efetivação de um contexto que possibilite o desenvolvimento desses estudantes, por meio das interações solidamente estabelecidas entre docentes e estudantes que possuam esse tipo de deficiência.

Por sua vez, Dechichi (2001) atribui a ausência de ações específicas de atendimento aos estudantes com deficiência intelectual ao desconhecimento que os professores possuem sobre essas crianças. Com isso, segundo a autora, os professores consideram que podem repetir com esses estudantes as mesmas práticas docentes adotadas com alunos não identificados como deficientes intelectuais, trabalhadas na perspectiva de atendimento a um currículo único e engessado, de modo a serem educados e instruídos da mesma maneira que os outros estudantes são atendidos. Diante dessas concepções, Anache (2010) afirma:

[...] os professores, em sua maioria, não utilizam práticas diferentes para possibilitar ao aluno o desenvolvimento de sua aprendizagem por meio acesso ao currículo, que é flexibilizado apenas alguns momentos para atender as necessidades específicas de alunos com algum tipo de deficiência. (ANACHE, 2010, p. 3)

A partir do momento que docentes tomam ciência da relevância de se flexibilizar não somente a forma de atendimento, mas o currículo a ser trabalhado com o estudante com deficiência intelectual, os resultados começam a aparecer. Alguns estudos apresentam alternativas que resultaram em sucesso no aprendizado dessas crianças, assim, ela destaca:

Os professores registraram que na medida que foram proporcionando aos alunos situações de aprendizagem mais próximas dos interesses desses, privilegiando o processo em detrimento do produto, onde o erro foi se constituindo em possibilidades de outras formas de resolver os problemas apresentados, os estudantes foram demonstrando maior capacidade de concentração, bem como tolerância à frustração. (ANACHE, 2002, p. 5)

Por fim, Silva (2002, p. 9) traz consideração relevante sobre a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual:

Para julgar corretamente, então, as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, é necessário saber que suas relações interfuncionais se formam de maneira peculiar e diferente. Nesse sentido, a relação com o ambiente é privilegiada, uma vez que o sujeito interioriza determinadas ações considerando os recursos funcionais que já construiu (competências motoras, cognitivas, sociais e lingüísticas) como condições para a realização de seus objetivos.

Frente às considerações realizadas por Silva (2002), torna-se preponderante que a escola reavalie seu ambiente escolar. Nesse contexto, o currículo escolar deve contemplar situações que contribuam para o desenvolvimento de todos os alunos, inclusive daqueles com deficiência intelectual. Entretanto, essa seria apenas uma considerável iniciativa, uma vez que o gargalo da educação especial pode ser ainda mais profundo.

É nesse ponto que o sistema educacional brasileiro encontra dificuldades na realização de sua tarefa educacional, pois de acordo com Caiado (2006, p. 27), a educação inclusiva precisa ser discutida a partir do contexto universal, ou seja, das políticas educacionais e sociais. A autora ressalta que “[...] a educação especial precisa ser pensada em relação com a educação, porém, estar relacionada não

significa perder o que lhe é próprio, negar seu percurso histórico”. Sendo assim, na concepção de Caiado (2006), ainda hoje no Brasil a criança com deficiência não é vista como cidadã, detentora de direitos, como por exemplo, o direito de aprender.

Essa linha de pensamento é visivelmente confirmada no contexto escolar, basta observarmos a realidade que está inserida no cotidiano das instituições de ensino. Estudantes com deficiência intelectual são tratados pelo princípio homogeneizador, segundo Barros (2016, p. 102), essa forma de tratamento se justifica pelo fato da escola moderna ainda ser organizada por níveis, seguindo o modelo comeniano.

2.4 Inclusão de estudantes com deficiência na escola comum - uma proposta contemporânea

Para compreendermos melhor o cenário em que a educação da pessoa com deficiência se encontra inserida na conjuntura atual, precisamos retomar os desdobramentos legais que dão suporte à inclusão destes estudantes na escola comum. Segundo Caiado (2006, p. 7), tratar da educação da pessoa com deficiência significa falar “[...] de um conflito histórico e inerente à sociedade capitalista”. Quando pensamos na profundidade desse conflito, precisamos nos remeter à Constituição de 1988, uma vez que até então, de acordo com Caiado (2006), as políticas existentes concernentes à educação da pessoa com deficiência se enquadravam no sistema geral de educação, como por exemplo, na primeira Lei de Diretrizes e Bases – LDB, lei nº. 4.024, art. 88, de 1961.

Sendo assim, foi na Constituição de 1988, em seu artigo 208, que se passou a assegurar que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dispensado aos estudantes com deficiência deveria ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Ampliando essa reflexão, Caiado (2006) descreve o momento histórico que o país estava passando naquele contexto:

Várias medidas políticas são tomadas, incluindo a liberdade de criação de partidos políticos que vai favorecer um amplo debate na Assembleia Constituinte [...]. Em 5 de outubro de 1988 é promulgada a Constituição Brasileira, cujo texto consolida várias conquistas de direitos e por isso é conhecida como Constituinte Cidadã. (CAIADO, 2006, p. 9)

Logo, na concepção de Caiado (2006), o texto da Constituição que assegura o direito à educação do aluno com deficiência no ensino regular decorre da luta que

os movimentos sociais realizaram no país à época, cuja tônica foi a luta pelos direitos civis, políticos e sociais, ou seja, pelo respeito à cidadania de todos. Por outro lado, essa possível conquista apresenta em seu próprio texto, limitações que poderiam emperrar o estabelecimento do AEE, visto que a Constituição propõe que preferencialmente os estudantes com deficiência fossem atendidos na rede regular de ensino.

Sendo assim, embora a sociedade começasse a pressionar seus governantes, a Constituição apresentou possibilidades para não efetivação do atendimento a desse alunado nas escolas comuns. Cabe destacar que em outros países, como os do continente europeu, de acordo com Santos (1995), já existiam iniciativas concernentes à educação inclusiva muito antes das primeiras iniciativas brasileiras.

Na década de 1990, de acordo com Caiado (2006), ocorrem vários eventos, considerados como marcos na formulação de políticas governamentais para a educação inclusiva, como a Conferência Mundial sobre educação para todos, na Tailândia, em 1990; a Declaração de Nova Délhi, em 1993, a qual, segundo Caiado (2006, p. 17) assegura a “[...] oferta de educação básica com equidade às populações de seus países”, e, por fim, em 1994, a Declaração de Salamanca. Documentos que foram abordados no capítulo inicial deste estudo. Logo, podemos observar que os muitos encontros que foram promovidos em nome da educação inclusiva consolidaram um discurso voltado para “uma educação para todos”.

Caiado (2006, p. 19), analisando esse contexto, conclui que “[...] o conceito de equidade presente é o conceito presente na perspectiva da educação enquanto instrumento de investimento para o capital”. Assim, no discurso “uma escola para todos” fica evidenciado que aquele público que historicamente tinha sido esquecido, agora é visto como tendo potencial para o trabalho, por conseguinte, na visão de Caiado (2006), esse público também deve ser auxiliado pela escola, de modo a resultar em pessoas economicamente ativas.

Considerando os limites atuais do mercado de trabalho, ponderamos que há outros elementos econômicos implicados na proposta, já que o atendimento desta parcela de estudantes no interior das escolas comuns é muito mais abrangente e menos caro do que o atendimento em instituições especializadas, nos moldes em que ocorria anteriormente. Essa ideia é compartilhada por diversos autores, conforme sinalizam Souza e Pletsch (2015, p. 137-138):

Sobre a incorporação do modelo de Educação Inclusiva adotado pelo governo brasileiro, Mendes (2006, p.401) é enfática ao declará-lo como 'uma adoção ao modismo importado [...] da cultura norte-americana', assim como em outras reformas no campo da educação básica. Na mesma direção, Pereira (2010), Souza (2013) e Pletsch (2014a) discorrem sobre o papel, especialmente, do Grupo Banco Mundial e de outros órgãos do Sistema ONU como divulgadores dos preceitos da Educação Inclusiva em nosso país, marcados pelos pressupostos neoliberais e pelas reivindicações da sociedade civil.

Esse cenário envolve, hoje, os mais variados estudantes, com as mais variadas deficiências, inclusive aqueles com deficiência intelectual. Pletsch e Souza (2015, p. 237) ao analisar o AEE a partir do que a diretrizes políticas propõe, e a sua materialidade pondera não estar claro o papel do AEE no que diz respeito a escolarização dos estudantes com DI. Por conseguinte, a autora pondera: “Em grande medida, fica a cargo do sujeito com deficiência a responsabilidade de trasladar o aprendido no AEE para a sala de aula, apesar das características que marcam a sua inserção no processo de ensino-aprendizagem”.

Ainda, de acordo com Pletsche e Souza (2015, p.238), existem contradições visíveis entre o que a política propõe, e o que o AEE consegue atender. A autora complementa: “[...] embora o foco das políticas de educação Inclusiva seja a matrícula e a escolarização dos alunos com deficiência no ensino regular, a principal estratégia para a sua implementação é o AEE”.

Cabe destacar que a proposta do AEE não consegue implementar o que está assegurado nas diretrizes federais, daí a contradição do MEC em acreditar que apenas a implementação do AEE nas salas de recursos multifuncionais seria o bastante para promover a inclusão.

É nesse contexto, que nos propomos a fazer uma reflexão sobre o Atendimento Educacional Especializado – (AEE) que vem sendo proposto no cenário da Educação Brasileira, a partir da categoria da Organização do Trabalho Didático (OTD), e sobre as contribuições que esse segmento da escola poderia dispensar concernente à aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

2.5 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) desde a perspectiva da Organização do Trabalho Didático

O Atendimento Educacional Especializado que encontramos hoje nas escolas da educação básica, estão amparados na Resolução nº 4, de 2 de Outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, incorporando elementos previstos em inúmeros dispositivos legais que o antecedem. O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que “[...] Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências”, assegura que o AEE:

[...] deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Nesse contexto, e partindo do pressuposto de que a OTD possui três aspectos que devem ser discutidos no âmbito da composição dessa categoria, quais sejam: a *relação educativa* que se estabelece entre professor e aluno; a *mediação* promovida pelos recursos didáticos, procedimentos técnico-pedagógicos e conteúdos, além do *espaço físico* em que essa relação educativa se estabelece, trataremos, na sequência, de fazer considerações gerais sobre como o AEE está implantado no ambiente escolar, tomando por referência o documento elaborado sob orientação do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP), qual seja, "Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental" (BATISTA; MANTOAN, 2006).

Relação Educativa

Na concepção de Alves (2005), nessa relação, é preciso abarcar a forma histórica com que o educador e o estudante se configuram na tarefa educativa. Para tanto, tomando como cenário o AEE, de acordo com o documento analisado, o espaço de inserção deste atendimento é a escola, instituição compreendida da seguinte forma:

A escola é a instituição responsável pela passagem da vida particular e familiar para o domínio público, tendo assim uma função social reguladora e

formativa para os alunos. O conhecimento nela produzido é revestido de valores éticos, estéticos e políticos, aos quais os alunos têm de estar identificados e por mais que a escola seja 'liberal' e descarte modelos totalizadores e coercitivos de ensino e de gestão, sua função social jamais será descartada. [...] acima de tudo, a escola tem a tarefa de ensinar os alunos a compartilharem o saber, os sentidos diferentes das coisas, as emoções, a discutir, a trocar pontos de vista. É na escola que desenvolvemos o espírito crítico, a observação e o reconhecimento do outro em todas as suas dimensões. (BATISTA; MANTOAN, 2006, p. 7)

Sobre a estruturação do conhecimento, bem como sua sistematização, ainda de acordo com as autoras (2006), este deve ocorrer de forma predefinida e intencional, com a atuação do professor e do estudante de modo que tanto um quanto outro possuam objetivos específicos a serem atingidos nesse contexto. No mesmo documento as autoras (2006, p. 7), esclarecem que esses objetivos estariam associados à aquisição do conhecimento por parte do educando, para tanto, esclarecem que:

Tanto o aluno quanto o professor têm objetivos escolares explícitos que precisam ser alcançados. Eles perseguem metas e ações, num dado período de tempo – o ano letivo, o espaço de um planejamento, de uma aula, enfim, um período que será preenchido de ações propositalmente sistematizadas para o fim a que se propõem.

Cabe destacar que, essa proposta se aplica ao alunado de forma geral, ou seja, tanto aos estudantes em deficiência, quanto àquele estudante que apresenta algum tipo de deficiência, inclusive a deficiência intelectual. Aliás, tratando especificamente sobre esses estudantes, Batista e Mantoan (2006, p. 9) ressaltam:

[...] houve um tempo em que se entendia que esses alunos não eram capazes de arcar com o compromisso primordial da escola comum de serem introduzidos no mundo social, cultural e científico, a não ser em condições muito específicas e fora dessa escola. Entendia-se que esses alunos necessitavam de condições escolares especiais o que incluía currículos e ensino adaptados, número menor de alunos por turma, professores especializados e outras condições particulares de organização pedagógica do processo educacional.

A partir da abordagem feita acima, fica explícita a concepção referendada pelo MEC sobre a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, Segundo esse entendimento, os alunos com tal deficiência são capazes de apropriar-se dos mais variados conhecimentos, no interior da escola comum, para tanto, devem contar com as contribuições do Atendimento Educacional

Especializado que, de acordo com o mesmo documento (2006, p. 18), se propõe a oportunizar “[...] condições de passar de um tipo de ação automática e mecânica diante de uma situação de aprendizado/experiência para outro tipo, que lhe possibilite selecionar e optar por meios mais convenientes de atuar intelectualmente”.

Com respeito à disposição dos estudantes, se organizados em grupo ou atendidos de forma individualizada, se separados por deficiência, idade ou nível de desenvolvimento, Batista e Mantoan (2006, p. 19), pontuam:

Ele pode ser realizado em grupos, porém atento para as formas específicas de cada aluno se relacionar com o saber. Isso também não implica em atender a esses alunos, formando grupos homogêneos com o mesmo tipo de problema (patologias) e/ou desenvolvimento. Pelo contrário, os grupos devem se constituir obrigatoriamente por alunos da mesma faixa etária e em vários níveis do processo de conhecimento.

Assim, fica evidenciado que o AEE pode ocorrer em atendimentos tanto individualizados, como em grupos. Que não se devem separar os grupos a partir das deficiências ou do grau de seu desenvolvimento, mas que o critério deve contemplar crianças de mesma faixa etária, sendo que essas podem ser os mais variados níveis de desenvolvimento cognitivo.

O papel do professor nesse cenário não deveria ser o de ministrar um ensino diversificado para alguns, mas a figura do profissional que prepara diversas atividades, de modo a contemplar as expectativas dos seus mais variados estudantes. Complementando esse pensamento, Batista e Mantoan (2006, p. 14), acrescenta: “As atividades não são graduadas, para atender a níveis diferentes de compreensão e estão disponíveis na sala de aula para que seus alunos as escolham livremente, de acordo com o interesse que têm por elas”. Para tanto, é esperado que o espaço físico utilizado pelo AEE seja diversificado, esse aspecto da Organização do Trabalho Didático será melhor explanado no tópico a seguir.

Espaço físico

O segundo aspecto que envolve a categoria da Organização do Trabalho Didático, diz respeito ao espaço físico no qual se consolida a prática dos professores, tendo os alunos como o foco dessa prática. Considerando que o nosso objeto de estudo é o Atendimento Educacional Especializado – AEE, de acordo com Machado (2007, p. 78) existem algumas adaptações que precisam ocorrer no

ambiente escolar, mais especificamente na sala de atendimento do AEE. Ele destaca:

Uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa, para atender as necessidades dos educandos com dificuldades de fala e de escrita; Adequação dos materiais didático-pedagógicos às necessidades dos educandos, tais como engrossadores de lápis, quadro magnético com letras com ímã fixado, tesouras adaptadas, entre outros; Adequação de recursos da informática: teclado, mouse, ponteira de cabeça, programas especiais, acionadores, entre outros.

Complementando essa descrição, Batista e Mantoan (2006, p. 8), ao tratarem sobre o AEE no contexto da deficiência intelectual acrescentam que esse espaço não deve ser confundido com uma clínica, mas deve resguardar características específicas do ambiente educacional, sobre sua localização acrescentam:

[...] na Constituição de 1988 o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, para o que antes era definido como Educação Especial e todas as suas formas de intervenção. Em seu Artigo 208, a Constituição determina que esse atendimento ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino. Complementando a educação escolar e devendo estar disponível em todos os níveis de ensino;

No tocante a terminologia “preferencialmente” na rede regular de ensino, no mesmo documento, se acrescenta que esse termo deve ser entendido como sendo prioritariamente nas unidades escolares. Sobre a organização do espaço físico, o mesmo documento acrescenta que:

O arranjo físico do espaço reservado ao atendimento precisa coincidir com o seu objetivo de enriquecer o processo de desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência mental e de oferecer-lhe o maior número possível de alternativas de envolvimento e interação com o que compõe esse espaço. não pode reproduzir uma sala de aula comum e tradicional. O espaço físico para o atendimento educacional especializado deve ser preservado, tanto na escola especial como na escola comum, ou seja, deve ser criado e utilizado unicamente para esse fim. (BATISTA; MANTOAN, 2006, p.11).

Logo, o espaço reservado para o AEE deve possuir algumas características peculiares, dentre elas, destacam-se: deve ser um espaço que contemple a interação, portanto, deve apresentar alternativas relevantes que transcendam o ambiente da sala de aula. Outro fator importante, é que esse espaço deve ser utilizado apenas para esse fim, por conseguinte, não se devem fazer adaptações com outros espaços do ambiente escolar, visando o AEE.

No último tópico, buscamos apresentar uma reflexão sobre a mediação dos instrumentos didáticos, sendo assim, a abordagem será no sentido de descrever os

instrumentos, conteúdos e procedimentos teórico-pedagógicos que estão postos e que devem ser adotados no contexto do AEE.

Elementos de mediação/ recursos didáticos

No terceiro e último aspecto que envolve a categoria da Organização do Trabalho Didático, são observados os elementos de mediação que podem ser adotados no âmbito do AEE. Cabe destacar que esses elementos não devem estar associados apenas aos recursos que são utilizados no AEE, isso porque, para Alves (2005, p. 10-11), abarcam os conteúdos, instrumentos didáticos e procedimentos técnicos pedagógicos do professor. Sobre as ações que devem ser desenvolvidas no cenário do AEE, o documento abordado (2006, p. 9), as descreve assim:

[...] as ações do atendimento educacional são definidas conforme o tipo de deficiência que se propõe a atender. Como exemplo, para os alunos com deficiência auditiva o ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, de Português, como segunda língua, ou para os alunos cegos, o ensino do código "Braille", de mobilidade e locomoção, ou o uso de recursos de informática, e outros.

Assim, podemos assegurar que as ações mediadoras desenvolvidas no ambiente do AEE irão depender, essencialmente, da deficiência que aquele ambiente se propõe a atender. Logo, um levantamento prévio da demanda dos alunos a serem atendidos no espaço do AEE pode contribuir significativamente com a aprendizagem desses estudantes, uma vez que o espaço e as ações a serem desenvolvidas devem ser pensados a partir das deficiências.

Sobre o currículo e sobre os conteúdos que devem ser ministrados nesse espaço, o MEC (2006, p. 9), esclarece quais seriam os objetivos que essa modalidade de atendimento se propõe a realizar, nesse contexto assegura:

[...] Esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente do currículo do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência. [...] a educação especializada, realizada nos moldes do treinamento e da adaptação, reforça a condição de deficiente desse aluno.

A crítica que se coloca sobre os procedimentos teórico-pedagógicos que geralmente são adotados nesses espaços, é que tais práticas não devem contemplar a repetição, a exploração do concreto e o treinamento descolado da estimulação do raciocínio, pois de acordo com o MEC, tais práticas estariam

reforçando exatamente a deficiência que eles estudantes já possuem. Nesse sentido, Batista (2006, p. 17) esclarece:

O grande equívoco de uma pedagogia que se baseia nessa lógica do concreto e da repetição alienante é negar o acesso da pessoa com deficiência mental ao plano abstrato e simbólico da compreensão, ou seja, negar a sua capacidade de estabelecer uma interação simbólica com o meio. O perigo desse equívoco é empobrecer cada vez mais a condição das pessoas com deficiência mental de lidar com o pensamento, usar o raciocínio, utilizar a capacidade de descobrir o que é visível e prever o invisível, a criar e inovar, enfim, ter acesso a tudo o que é próprio da ação de conhecer.

Nesse contexto, a proposta que o MEC (2006, p. 19) apresenta como alternativa para a prática mediadora dos instrumentos didáticos deveria atender as especificidades descritas abaixo:

[...] implica em trabalhar a abstração por meio da projeção das ações práticas em pensamento. A passagem das ações práticas e a coordenação dessas ações em pensamento são partes de um processo cognitivo que é natural para aqueles que não têm deficiência mental. E para aqueles que têm uma deficiência mental, essa passagem deve ser estimulada e provocada, de modo que o conhecimento possa se tornar consciente e interiorizado.

Feita essa discussão sobre como está posta tanto a proposta de educação inclusiva, quanto à organização do trabalho didático no serviço de AEE, que se presta a complementá-la no ambiente escolar, nos propomos com essa pesquisa descrever e analisar como se organiza o trabalho didático no interior do AEE voltado ao atendimento de estudantes com DI, considerando, ainda, suas articulações com o trabalho que se realiza nas salas de ensino comum frequentadas pelos estudantes. Sendo assim, no capítulo seguinte apresentaremos a descrição e análise do nosso campo de pesquisa, a saber: classes de AEE de duas escolas municipais de Campo Grande/MS, que abarcam alunos com deficiência intelectual.

3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: uma análise a partir da Organização do Trabalho Didático

O foco deste estudo é o Atendimento Educacional Especializado que está assegurado no Decreto nº 7611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, nesse contexto sobre o AEE no âmbito da educação nos seus variados níveis, deve ser empregado o seguinte entendimento, previsto no artigo 2º:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011).

Conforme está previsto no parágrafo §2º, o AEE deve integrar a proposta pedagógica de cada escola. Nesse contexto, esse atendimento de forma geral acontece nas escolas, no interior das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), segundo sinaliza o documento elaborado pelo MEC intitulado: “Documento orientador programa de implantação de salas de recursos multifuncionais”. O referido documento indica:

Portanto, todos os estudantes público alvo da educação especial devem ser matriculados nas classes comuns, em uma das etapas, níveis ou modalidade da educação básica, sendo o atendimento educacional especializado – AEE ofertado no turno oposto ao do ensino regular. As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos estudantes público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social. (BRASIL, 2013, p. 6).

Assim, as salas de recursos multifuncionais seriam os espaços para a materialização do AEE, uma vez que se propõem a assegurar a esses estudantes plena participação no processo educativo, buscando promover sua autonomia e independência.

Sobre os objetivos das salas de recursos multifuncionais, em acordo com o documento orientador "Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais", são os seguintes:

- Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- Assegurar o pleno acesso dos estudantes público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes;
- Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
- Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar. (BRASIL, 2013, p. 7).

Trata-se de proposta desafiadora, uma vez que assegura entre seus objetivos promover o pleno acesso ao ensino regular dos estudantes com deficiências, assim como, promover o desenvolvimento profissional e assegurar participação efetiva na comunidade em que esses estudantes residem.

Mas o documento vai além, quando especifica como devem ser conduzidos e implementados esses espaços de modo a atingir seus objetivos:

- Aquisição dos recursos que compõem as salas;
- Informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados;
- Monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas;
- Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE;
- Cadastro das escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas;
- Promoção da formação continuada de professores para atuação no AEE;
- Publicação dos termos de Doação;
- Atualização das salas de recursos multifuncionais implantadas pelo Programa;
- Apoio financeiro, por meio do PDDE Escola Acessível, para adequação arquitetônica, tendo em vista a promoção de acessibilidade nas escolas, com salas implantadas. (BRASIL, 2013, p. 7).

Feitos esses esclarecimentos iniciais sobre como está proposto o AEE nas salas de recursos multifuncionais, passamos a descrever, nos tópicos seguintes, como tais instrumentos são operacionalizados, de fato, nas escolas observadas, tomando por referência a categoria teórica organização do trabalho didático, conforme já sinalizado.

3.1 Lócus da pesquisa: caracterização geral

A descrição e análise da proposta do AEE no contexto da educação básica, bem como suas articulações com a sala de aula comum no que se refere à aprendizagem do estudante com DI são os principais objetivos desse capítulo. Para tanto, duas escolas pertencentes à rede Municipal da cidade de Campo Grande - MS constituirão o cenário desta pesquisa. São elas: EM Alfa e EM Beta. Os nomes das escolas foram omitidos, sendo assim, Alfa e Beta serão apenas pseudônimos das duas instituições pesquisadas.

Antes, porém serão apresentadas informações sobre a inserção da educação especial na esfera municipal mais ampla, ou seja, a partir da Secretaria de Educação do Município de Campo Grande - MS (SEMED). De acordo com dados coletados no próprio site dessa Secretaria, o Decreto n. 12.771, de 12 de dezembro do ano de 2015, insere o Núcleo de Educação Especial (NUEDE) na Superintendência de Políticas Educacionais, sob a coordenação voltada para a educação básica.

Sobre as especificidades que competem ao Núcleo de Educação Especial, conforme a descrição apresentada no site oficial dessa Secretaria, consta que:

O Núcleo de Educação Especial - NUEDE, diretamente subordinado à Superintendência de Políticas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação – SEMED - Campo Grande/MS, tem como objetivo o acompanhamento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades superdotação, matriculados na Rede Municipal de Ensino - REME, buscando estratégias para sustentar o processo ensino aprendizagem por meio de acompanhamento sistemático às escolas e ações de formação continuada, com projetos junto ao FNDE/MEC/SEESP e também com investimento de recursos próprios. (SEMED/2016).

Assim, seu principal objetivo é promover uma atenção específica aos estudantes que possuem algum tipo de deficiência, bem como atender àqueles que possuem altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. Inclusive, essa responsabilidade vai além, visto que a SEMED se propõe a apresentar estratégias que possibilitem sustentar a promoção do ensino/aprendizagem desse grupo de estudantes. Chama a atenção a palavra “acompanhamento sistemático”, visto que tal terminologia sugere uma atenção focada, com intervenções regulares voltadas a esse alunado.

Detalhando um pouco mais, os educandos que devem ter atendimento escolar acompanhado e assessorado pelo NUEDE, têm-se:

I - **com deficiência**: aqueles com impedimento a longo prazo, de natureza física, **intelectual** ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na instituição de ensino e na sociedade; II - com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação. Possuem um repertório restrito de interesses e atividades, incluindo nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicoses infantis; III - com altas habilidades/superdotação: aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer das seguintes áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, isoladas ou combinadas.

Logo, o grupo que representa o foco desta pesquisa enquadra-se no primeiro grupo-alvo descrito na citação acima, qual seja, os alunos com deficiência intelectual. Sobre as equipes que compõe o NUEDE, de acordo com a SEMED seriam: Equipe de apoio pedagógico ao aluno com surdez/DA; Equipe de apoio pedagógico ao deficiente visual/DV; Equipe de apoio psicopedagógico; Equipe de tecnologia assistiva e acessibilidade; Equipe de apoio pedagógico aos CEINFS; Equipe de apoio pedagógico ao aluno com transtorno espectro autista/TEA; Equipe de apoio pedagógico às salas de recursos multifuncionais/SRM.

A Educação especial da SEMED organizou as escolas da rede com uma vinculação a seis polos existentes, sendo que cada polo responde por aproximadamente 12 escolas. Esses polos estão localizados em seis regiões distantes entre si, são elas: Polo I – região Imbirussu; Polo II – região Anhanduizinho; Polo III – região Centro/Bandeira; Polo IV – região Anhanduizinho/Bandeira; Polo V – região Lagoa e Polo VI – região Prosa/Segredo.

No tocante aos números de alunos com cada tipo de deficiência, de acordo com os dados fornecidos pela SEMED, em 2016, são esses os seguintes:

QUADRO 1. Quantitativo de alunos com deficiência atendidos em cada Polo e nos CEINFS

TIPO DE DEFICIÊNCIA	Polo I	Polo II	Polo III	Polo IV	Polo V	Polo VI	CEINFS	Total
Deficiência Intelectual	171	103	102	175	156	165	1	872
Baixa visão e cego	8	2	6	7	11	2		36

Deficiência física e Paralisado Cerebral	35	41	37	75	39	56	5	283
Deficiência auditiva e Surdo	19	19	16	23	17	14	5	108
Deficiência Múltipla	33	29	26	29	48	68	5	233
Transtorno do espectro autista	35	32	27	30	27	27	11	189
Altas habilidades/superdotação	4	6	4	3	4	2		23
Total	305	232	218	303	302	334	27	1760

Fonte: SEMED/ NUEDE-2016.

Os números chamam a atenção para o fato de quase a metade de todos os estudantes atendidos pelo núcleo de educação especial ser em estudantes com deficiência intelectual, aproximadamente 49% desses estudantes possui laudo que atestam a DI. Embora a nota técnica do MEC 04/2014/SECADI, desobrigue a existência de laudos clínicos para que o estudante receba o AEE, como se pode observar no trecho destacado:

[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. (BRASIL, 2014).

Sendo assim, embora a existência dos laudos seja dispensável, o que se observa que é que no AEE oportunizado pela SEMED, esse ainda é um pré-requisito para o atendimento desses estudantes.

Conforme mostra a tabela o NUEDE, a educação especial no município de Campo Grande está organizada em 6 escolas denominadas polos, e mais o Ceinf. A Rede Municipal de Ensino (REME) possui 93 escolas, sem contar os Ceinfs, e nesse cenário, cada escola polo responde por aproximadamente, 14 escolas. O NUEDE conta com 8 equipes que atendem as especificidades descritas acima, sendo assim, de acordo com as informações disponibilizadas no site da SEMED sobre a educação especial, essas equipes assessoram as escolas polo, e essas por sua vez, assessoram as demais escolas, sem contudo, dispensar a presença dessas equipes nas 93 escolas.

No que se refere às propostas para as equipes previamente organizadas e constituídas, para o contexto do presente estudo, torna-se relevante destacar as atribuições de duas equipes que atuam diretamente com o foco dessa pesquisa, qual seja, o AEE e nesse âmbito, os estudantes com deficiência intelectual. Sobre a equipe de apoio pedagógico às salas de recursos multifuncionais, o decreto Municipal nº 12.771 assegura que:

A equipe de apoio pedagógico às salas de recursos multifuncionais objetiva oferecer apoio pedagógico aos professores do Atendimento Educacional Especializado, nas Salas de Recursos Multifuncionais, visando um alinhamento nos atendimentos realizados aos alunos público alvo da educação especial, em consonância com a sala comum, para contribuir com o avanço no processo de ensino aprendizagem do público-alvo da Educação Especial. A equipe se propõe em acompanhar o trabalho realizado pelos professores do AEE nas salas de recursos sistematicamente; apoiar na organização de ações para execução de projetos específicos, auxiliar na elaboração de sugestões e estratégias pedagógicas e plano do AEE, a fim de contribuir com o processo de ensino aprendizagem dos alunos matriculados nesse atendimento. (CAMPO GRANDE, 2016, p. 7).

Seriam essas as atribuições mais urgentes esperadas dessa equipe, qual seja que alinhem as propostas de atendimento oferecidas em toda a REME, e que essa atuação aconteça concomitante ao fazer pedagógico oferecido aos alunos na sala de aula comum. O fim esperado com tais intervenções é que as mesmas resultem na aprendizagem desses estudantes.

Sobre a caracterização do AEE no cenário da REME, de acordo com o decreto acima citado, o mesmo segue as seguintes especificidades:

O AEE oferecido em Sala de Recursos Multifuncionais, se constitui em um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades pedagógicas metodológicas das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. O professor especializado que atua nesse espaço, além das atividades desenvolvidas com os alunos e a produção de material de apoio, é responsável também pela interlocução com o professor do ensino comum.(CAMPO GRANDE, 2016, p. 8-9).

Embora os estudantes com deficiência intelectual representem quase a metade de todos os estudantes com deficiência atendidos pelo NUEDE, não existe uma equipe de assessoramento pedagógico dentre as 8 existentes que trate especificamente da deficiência intelectual. De acordo com a proposta da SEMED, a

equipe que poderia atender a esse público seria a equipe de apoio psicopedagógico. Nesse contexto, suas atribuições seriam:

A equipe de Apoio Psicopedagógico, organizada em seis polos, divididos estrategicamente por regiões da cidade, com lotação na unidade escolar, mas vinculados ao Núcleo de Educação Especial, tem como com a finalidade de orientar, acompanhar e apoiar, de forma preventiva e interventiva, as práticas e ações educativas da escola, visando assegurar a aplicabilidade das diretrizes estabelecidas pelo Ministério de Educação - MEC, na perspectiva da educação inclusiva, para os alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades. (CAMPO GRANDE, 2016, p. 6-7).

Sendo assim, a equipe de apoio psicopedagógico que atende as especificidades dos estudantes com DI tem como principal objetivo oferecer orientações, acompanhamento e apoio às unidades escolares, por meio de seus agentes que estão diretamente ligados a promoção da aprendizagem dos estudantes. Cabe destacar, que nem todas as escolas possuem sala de AEE, no entanto, todas devem receber o acompanhamento dessas equipes.

Na REME, de acordo com os dados fornecidos pela SEMED, existem 64 salas de recursos multifuncionais. E sobre o perfil do professor do AEE, nesse mesmo cenário, o referido decreto assegura que: “O professor especializado que atua nesse espaço, além das atividades desenvolvidas com os alunos e a produção de material de apoio, **é responsável também pela interlocução com o professor do ensino comum**” (2016, p. 10. Grifo nosso). Assim, conforme o que o decreto prevê no que tange às atribuições do professor do AEE, é esperado que esse profissional desenvolva atividades diversificadas nesse espaço, cujo objetivo é o atendimento das necessidades desses estudantes, espera-se ainda, que esse profissional desenvolva a interlocução entre o AEE e a sala de aula comum.

3.2 Organização do trabalho didático no Atendimento Educacional Especializado em escolas municipais de Campo Grande

Feitas essas considerações, passa-se à descrição do *lócus* da pesquisa, duas salas de recursos multifuncionais inseridas em escolas pertencentes a REME, aqui denominadas: EM Alfa e EM Beta. Essas escolas pertencem respectivamente, aos polos 5 e 4, e as respectivas regiões: Lagoa e Anhanduizinho/Bandeira. Tais escolas foram escolhidas devido ao fato de atenderem o maior número de estudantes com laudo em deficiência intelectual da REME.

No mês de julho do ano de 2016, foram feitos todos os contatos, primeiramente com a SEMED junto ao NUEDA e protocolado o pedido de autorização para a realização da pesquisa, após a obtenção da licença, foram procuradas as direções das duas escolas, apresentadas as propostas e firmado o compromisso (Anexos I, II e III) com os professores que atuam nos AEE das duas escolas escolhidas. Nos parágrafos seguintes, descrevemos e discutimos os registros das primeiras observações realizadas no contexto do AEE. Ao total, foram feitas quatro visitas a cada escola, com o objetivo de conhecer mais de perto a realidade do AEE.

Escola Municipal Alfa

O primeiro contato que tivemos com a escola Alfa se deu com o diretor que foi muito receptivo e se mostrou aberto para fornecer informações que pudessem ser relevantes para esta pesquisa. Sendo assim, nesse mesmo dia, ele nos apresentou o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola para que pudéssemos ter uma visão mais ampla do trabalho que é desenvolvido naquela localidade.

Conforme o PPP, a Escola Municipal Alfa (EM Alfa) foi fundada em dezembro de 2001, aprovada por Decreto Municipal, o PPP não faz alusão à pessoa que deu origem ao nome da escola. Trata-se de uma escola com uma arquitetura moderna e em bom estado de conservação.

Sobre a sua estrutura física, no PPP (2016, p. 11), está relatado que a escola conta com as seguintes instalações:

[...] 20 salas de aulas; 02 salas de informática; 01 sala equipada com multi-meios tecnológicos; 01 sala de recursos para alunos com necessidades educacionais especiais; 01 sala de direção escolar; 01 sala da secretaria; 01 sala de supervisão; 01 sala da orientação; 01 sala dos professores; 01 biblioteca/TV escola; 01 cantina merenda escolar; 01 quadra de esportes coberta; 04 banheiros coletivos com 20 boxes individuais para os alunos e alunas, 03 banheiros para os servidores não docentes e 02 banheiros para os docentes, 02 banheiros próprios para crianças do pré-escolar, 02 banheiros adaptados para deficientes, rampas de acesso para cadeirantes com corrimão.

Na atualidade a escola Alfa está habilitada a oferecer a Educação Infantil – pré-escolar – e o Ensino Fundamental, e o faz nos turnos matutino e vespertino. A escola possui aproximadamente, 1700 estudantes nos dois turnos.

No que diz respeito à Educação Especial, o Projeto Político Pedagógico da escola Alfa não adentra nos pormenores dessa modalidade educacional, nem em detalhes de como a escola propõe seu trabalho nessa perspectiva, apenas assegura que:

A escola prioriza pela inclusão desses alunos com os demais educandos e segmento escolar. E assegura o que preceitua o Capítulo V da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). Originalmente, a Constituição Federal/88, elegeu como fundamentos da nação a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, § II e III), e como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º § IV). Garante ainda expressamente o direito à igualdade (art. 5º), e trata, nos artigos 205 e seguintes, do direito de todos à educação. Esse direito deve visar o 'pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho' (art.205). (PPP, 2016).

Sendo assim, a escola se pauta no que as leis em vigor estabelecem para a proposta da educação inclusiva. No que tange ao AEE ofertado na sala de recursos multifuncional, o PPP, atendendo ao que prevê a Resolução Nº 2, de 2001, pontua que a escola se compromete a:

[...] oferecer uma Sala de Recursos Multifuncional equipada com recursos pedagógicos adequadas às necessidades educacional especial, temporária e/ou permanente. A sala de recursos multifuncional se destina aos alunos devidamente matriculados e frequentes, da própria escola, bem como os discentes encaminhados (por quem de direito) de outras unidades escolares. As dinâmicas dos atendimentos dos alunos beneficiados, são realizadas individualmente ou em pequenos grupos no contra-turno escolar, por profissionais com formação específica no atendimento às necessidades educacionais especiais (PPP, 2016).

A sala de recursos da escola Alfa foi visitada quatro vezes, o primeiro encontro se deu com a professora do AEE, para uma entrevista semiestruturada, em que foram explorados os elementos que constituem a categoria organização do trabalho didático (como se conforma o espaço físico do AEE, como se estabelece a relação educativa e quais são os elementos de mediação utilizados no atendimento dos estudantes com DI o que implica os instrumentos didáticos e os conteúdos privilegiados no processo educativo), também procuramos esclarecimentos sobre a distribuição do tempo no âmbito do AEE e sobre as articulações entre as atividades do AEE com aquelas desenvolvidas na sala comum.

Por ocasião do primeiro contato, foi apresentado à professora o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE), para sua adesão. Na oportunidade, foi explicado à professora que a entrevista não seria gravada, fizemos essa opção por consideramos que a gravação poderia deixá-la menos a vontade, foram feitos apenas registros escritos das respostas da professora.

A professora relatou que está desempenhando essa função desde fevereiro de 2014. A docente relatou que participou do processo seletivo promovido pela SEMED. Sobre a sua formação, a professora informou que cursou o magistério em 4 anos, Matemática-Licenciatura Plena e que na conjuntura atual está cursando uma pós *lato sensu* em educação especial.

No que se refere à rotina nesse espaço, foi relatado pela docente que se estabelece da seguinte maneira: atendimento aos estudantes duas vezes na semana, sendo que esse atendimento acontece em grupos de 3 a 4 estudantes, formados a partir do critério do grau de comprometimento, e, às vezes, a partir da faixa etária dos estudantes. Os atendimentos ocorrem sempre no contra turno do ensino comum E no mesmo dia em que recebem atendimento do AEE, esses estudantes também participam da prática do esporte adaptado, sendo assim, a duração do atendimento especializado é de duas horas e duas horas são destinadas para a prática do esporte adaptado.

Questionada se o atendimento nos pequenos grupos é coletivo ou individualizado, a professora do AEE relatou que a recomendação da SEMED é que apenas os estudantes com laudos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) recebam o atendimento individualizado.

Os grupos dos estudantes atendidos ao longo do ano, na sala do AEE, são constituídos no início de cada ano, logo após um período de sondagem de aproximadamente 15 dias a contar do início das aulas. Todos os estudantes com algum tipo de deficiência são encaminhados para o AEE, imediatamente a professora vai até a secretaria e busca identificar os laudos nas pastas desses estudantes que comprovem sua deficiência. A partir dessa identificação é que são formados os grupos de atendimento, sempre respeitando a condição de os atendimentos acontecerem no contra turno.

Sobre o público alvo atendido, foi relatado por ela que, ao todo, atende 20 estudantes no AEE, sendo que destes, 2 não pertencem a essa escola, ou seja; são

estudantes de escolas adjacentes; do total, 16 possuem laudos assegurando terem DI.

A professora do AEE na escola Alfa afastou-se do exercício, por problemas de saúde, no segundo semestre, do ano de 2016, por conseguinte, os estudantes ficaram alguns meses sem essa modalidade de atendimento, inclusive, em decorrência desse afastamento, a pesquisa ficou um tanto quanto comprometida, uma vez que com o afastamento da professora, não foi enviado um outro profissional para o seu lugar.

Diante desses contratempos, já no final do período letivo, quando a professora retornou, foi solicitado a ela que repassasse o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PEI)⁶ de alguns estudantes com DI para que pudessem ser analisados no contexto desta pesquisa, entretanto, devido ao adiantado do tempo, a professora não conseguiu encontrar esses PEI para análise. Mas repassou todos os relatórios de acompanhamento dos estudantes atendidos por ela.

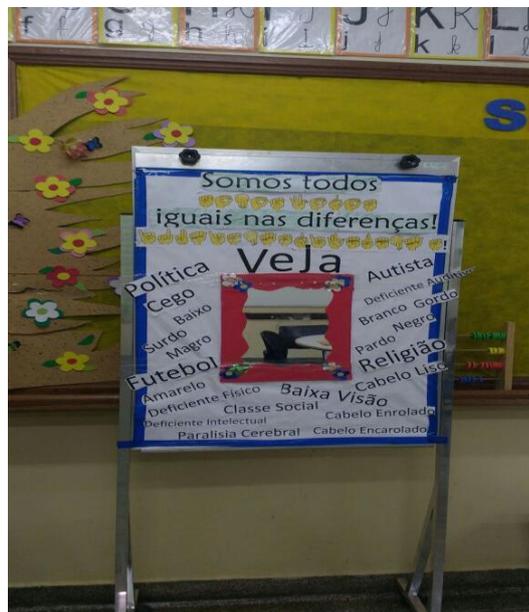
Sendo assim, a análise que ora está sendo construída foi realizada a partir dos relatórios dos estudantes com DI, e de algumas produções que a professora do AEE disponibilizou. Ela relatou que embora os estudantes atendidos possuam o mesmo laudo, o grau de comprometimento de cada um é diferenciado, sendo assim, são desenvolvidas quase que sempre atividades diferenciadas em um mesmo grupo. De acordo com análises realizadas tanto no PEI como nos relatórios, existem algumas diferenças entre esses dois documentos. No plano de atendimento educacional especializado constam os objetivos que deveriam ser alcançados ao longo do semestre, por conseguinte, as estratégias e os recursos que deverão ser empregados nesse fim; já no relatório constam apenas, os resultados alcançados ao longo do semestre.

A professora relatou ainda, que em alguns momentos costuma realizar atividades em grupos, quando o foco da proposta é a socialização desses estudantes, inclusive relatou que, semanalmente realiza algum tipo de atividade em grupo com os estudantes, explorando a cooperação, valores e regras de convivência.

⁶ O Plano de Atendimento Educacional Especializado é parte da orientação técnica da SEMED, aos professores do AEE.

A foto a seguir, representa uma atividade de acolhimento que é realizada com todos os grupos, que tem como objetivo explorar as diversas deficiências, com a afirmação de que a despeito das diferenças existentes, todos os estudantes são iguais. A atividade consiste em cada estudante se observar no espelho e depois a professora conduz uma reflexão com eles sobre as possíveis diferenças e de como elas devem ser aceitas.

Figura1 – Imagem de um painel que a professora utiliza para demonstrar as diferenças entre os estudantes



Fonte: Imagens produzidas pela pesquisadora (2016)

De acordo com a professora, cada aluno atendido no AEE possui um Plano Especializado Individual (PEI). Trata-se de uma espécie de diário individualizado de cada aluno, no qual são registrados os progressos e retrocessos de cada estudante. Os registros do PEI não representam um registro diário, e sim semestral das atividades que são desenvolvidas com esses estudantes.

No que se refere à formação complementar que a professora do AEE recebe por parte da SEMED, ela relatou que a cada dois meses participa de um encontro com todas as escolas que fazem parte daquele polo, nesse caso são 12 escolas. São responsáveis por esse polo, três técnicas da SEMED, todas com a formação inicial em Pedagogia. Na oportunidade a professora do AEE, quando indagada se essa formação se estendia aos demais professores da REME, assegurou que não.

Relatou ainda, que uma vez por mês ocorre uma formação para todos os docentes do AEE promovida pela SEMED.

Os professores do AEE possuem a mesma carga horária dos professores da sala comum, sendo assim, possuem três horários para planejamentos "livres", ou seja, que podem ser realizados fora do ambiente escolar, e quatro que semanalmente realizam na escola. De acordo com a professora nos horários de planejamento que realiza na escola, são atendidos os pais, professores e a coordenação pedagógica e também são confeccionados materiais para a sala do AEE.

Sobre a relação entre o AEE e a sala de aula comum, a professora relatou que a mesma acontece visto que sempre está dialogando com os professores da sala de aula comum. Segundo ela, as recomendações mais recorrentes que faz aos professores dizem respeito à metodologia, visto que esses professores tendem a apresentar aulas mais expositivas. Nesse contexto, a recomendação da professora do AEE é de que tornem as aulas mais práticas e mais visuais, com exemplificações dos conteúdos que estão sendo ministrados.

Ainda sobre a interlocução do AEE com a sala de aula comum, a professora responsável pelo AEE relata que procura explicar aos professores que o estudante com DI aprende, mas que não aprende no mesmo ritmo dos demais estudantes. De acordo com a professora, na concepção dela o grande "gargalo da escola" são os professores do 6º ao 9º ano da Educação Básica. Ela diz saber que não é "culpa" dos professores, mas devido às suas formações serem mais específicas, e com pouca ou nenhuma formação sobre as deficiências, esses têm mais limitações para compreender as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com DI, por exemplo.

Acrescenta, ainda, que as universidades têm "uma parcela dessa culpa", visto que formam docentes sem nenhum preparo para receber os estudantes com deficiência, e nesse contexto, enquadra-se a deficiência intelectual.

A professora relatou que sua intervenção junto aos demais docentes reside em conduzir os professores, de modo que venham a entender que esses estudantes possuem capacidades de aprendizagem, porém o tempo para o processamento dessa aprendizagem é maior do que os demais. No que se refere às provas, ela sugere aos professores que façam adaptações, e que repassem para ela antes de aplicar aos estudantes. Pontua que essas avaliações não devem ser nem "infantilizadas; nem a mesma prova, nem com mesmas questões", mas adaptadas

às limitações do aluno. A professora não especificou a periodicidade com que procede tais orientações junto aos demais professores, apenas relatou que procura auxiliá-los, sempre que possível, e que busca participar de todas reuniões de conselhos de classe.

De acordo com a professora, ela sugere aos professores da sala comum que estabeleçam metas para o semestre, para todos os estudantes, inclusive, para os com deficiência intelectual. Diante dessas intervenções, segundo a professora do AEE na atual conjuntura, ou seja, no segundo semestre do ano em curso, o saldo da aprendizagem desses estudantes é o seguinte: três estudantes com deficiência intelectual já conseguem realizar as operações de soma, subtração e multiplicação (até a tabuada do 3); 14 estudantes dos 16 com DI sabem ler e uma estudante que possui um comprometimento maior, ainda não está alfabetizada. Sem precisar números, relatou ainda, que possui estudantes com DI no sexto ano que já produzem texto com cinco ou mais linhas, e ressaltou que esses estudantes já estão na escola há pelo menos cinco anos. A professora relatou que, no que se refere às tecnologias essas são obsoletas, e citou o exemplo do notebook que não possui memória suficiente para a variação de atividades e nem acesso a internet.

Figura 2 - Notebook para uso na SRM



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora (2016)

A professora concluiu a entrevista ressaltando que a direção possui um olhar especial para esse segmento da educação, qual seja a educação especial. E que algumas escolas ainda não possuem sala de AEE porque a direção não se empenha

nesse sentido. Embora a professora do AEE tenha feito esse comentário de que existe uma valorização do AEE naquela escola, a docente relatou que na última visita que recebeu da SEMED, foi recomendado a ela que para o ano de 2017 a sala precisará sofrer algumas alterações, visto que na concepção da SEMED, na atualidade encontra-se “infantilizada”, com isso não desperta a atenção dos estudantes com mais idade.

Na sequência, uma descrição mais detalhada sobre os três aspectos da organização do trabalho didático que vem sendo desenvolvido na escola Alfa.

Espaço Físico

Sobre o espaço físico da sala do AEE pesquisada, a mesma é ampla, medindo aproximadamente 6m X 5m. Trata-se de uma sala arejada e bem iluminada com acomodações em condições satisfatórias. Apenas a pintura requer alguns reparos. A SRM conta com uma mesa redonda com cinco cadeiras, uma bancada com dois computadores, sendo um com internet e impressora, dois notebooks (sem internet e com baixa memória) e uma TV.

Figura 3 - Espaço físico da SRM da EM Alfa



Fonte: Imagens produzidas pela pesquisadora (2016)

Já a localização da sala é que não é muito satisfatória, uma vez que se localiza no último bloco de salas da escola em um lugar meio isolado, inclusive no dia da primeira visita, os funcionários que ficam no pátio tiveram dificuldades para identificar a sua localização quando consultados. Entretanto, possui rampa de acesso e portas com as medidas recomendadas.

Também é possível observar um banco longo e uma Bola Bobath, além de um painel móvel, ábacos e jogos variados, conforme indicam as figuras 5 e 6.

Figura 4 - Espaço físico da SRM da EM Alfa



Fonte: Imagens produzidas pela pesquisadora (2016)

A sala é de uso exclusivo do AEE, sendo assim o espaço não é reutilizado para outros fins. De acordo com os relatos da professora, uma justificativa para isso, é que segundo ela, a direção daquela escola enxerga a inclusão “com bons olhos”, por conseguinte, dispensa uma atenção especial para esse espaço. A professora ressaltou que tal realidade não é encontrada em todas as demais escolas da rede, assegurou que existem escolas em que a direção não apoia a inclusão, e nessas, ou não existe sala de recursos; ou quando existe, é apenas um espaço sem a estrutura necessária para o funcionamento do AEE.

Sendo assim, a professora reiterou que a sala de recursos da escola ALFA não é o ideal, mas que acredita estar próximo disso, porém relatou que, o MEC demora para enviar novos equipamentos para a escola, e acrescentou, “[...] apenas o espaço físico não é suficiente para o AEE, é preciso recursos modernos e, como será indicado a seguir, tais recursos quase inexistem.

Elementos de Mediação

Concernente aos instrumentos de mediação, qual sejam os recursos que estão disponíveis naquela escola, bem como de que forma esses instrumentos são empregados naquele espaço, de acordo com os relatos da professora e a observação do espaço há os equipamentos tecnológicos já anunciados, nas suas

paredes possui: uma lousa para uso de pincel, alfabetos com letras bastão e cursiva, sistema de numeração decimal, jogos e um relógio, há ainda uma pequena estante com inúmeros jogos e um pequeno equipamento de som, conforme indica a imagem a seguir.

Figura 5 - Imagem dos recursos pedagógicos da SRM da escola Alfa



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora (2016)

Devido ao afastamento médico da professora do AEE, no dia em foram realizadas essas fotos (já no final do ano letivo), os cartazes já estavam todos retirados, por isso não foram realizados registros deles na parede. Seguem os registros dos cartazes.

Figuras 6 e 7 - Cartazes representativos do Sistema de Numeração e Alfabeto

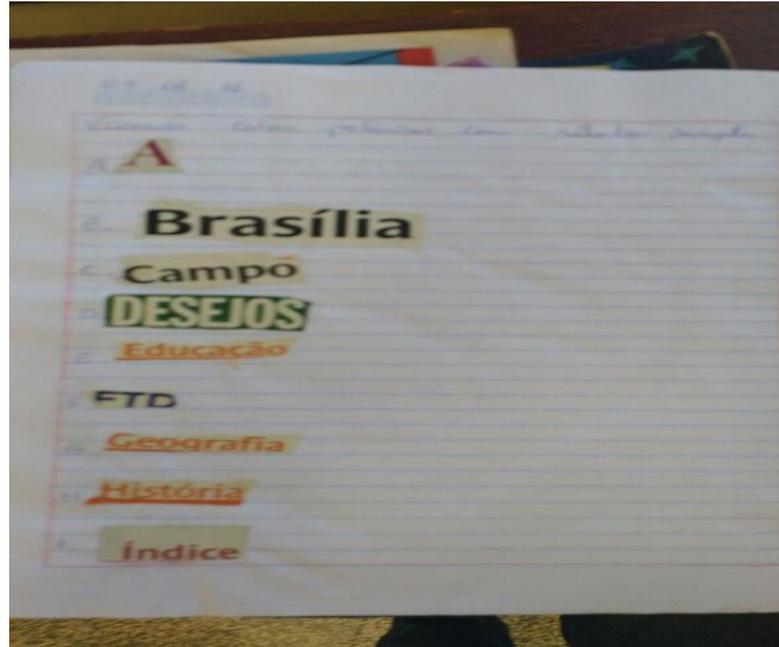




Fonte: Imagens produzidas pela pesquisadora (2016)

Ainda no tocante aos instrumentos de mediação, a professora relatou que, os conteúdos que são trabalhados na sala do AEE, de acordo com a orientação recebida da SEMED, deveriam caminhar em consonância com o currículo ministrado nas salas de aula comum. Entretanto, a professora relatou durante a entrevista que essa proposta é totalmente "descolada" da realidade vivenciada no AEE. Para exemplificar essa realidade, basta analisarmos a atividade de uma estudante com 15 anos que está matriculada no 9º ano do Ensino Fundamental, entretanto, uma das suas atividades desenvolvidas durante o atendimento no AEE corresponde aos anos iniciais. Como se pode observar, em uma das atividades a aluna deve recortar palavras com as letras do alfabeto, e em outra ela deveria copiar repetidas vezes o próprio nome com letra bastão.

Figura8 – Imagem do caderno de um estudante



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora (2016).

No relatório do estudante indicado acima, consta que, ele possui 15 anos, estuda no turno matutino e recebe atendimento no turno vespertino. E que não acompanha os conteúdos ministrados na sala de aula comum. É sociável com seus colegas e possui boa convivência. Diante desse cenário, no relatório consta que no AEE seriam explorados os seguintes conteúdos:

Prática da oralidade, leitura e escrita; Números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento da informação. Relações Sociais da Cultura e do trabalho; Relações Sociais, construção da noção de tempo, construção da noção de espaço e meio ambiente; Terra e Universo, vida e ambiente, ser humano e saúde e tecnologia e sociedade. (Relatório da estudante fornecido pela professora do AEE da escola Alfa).

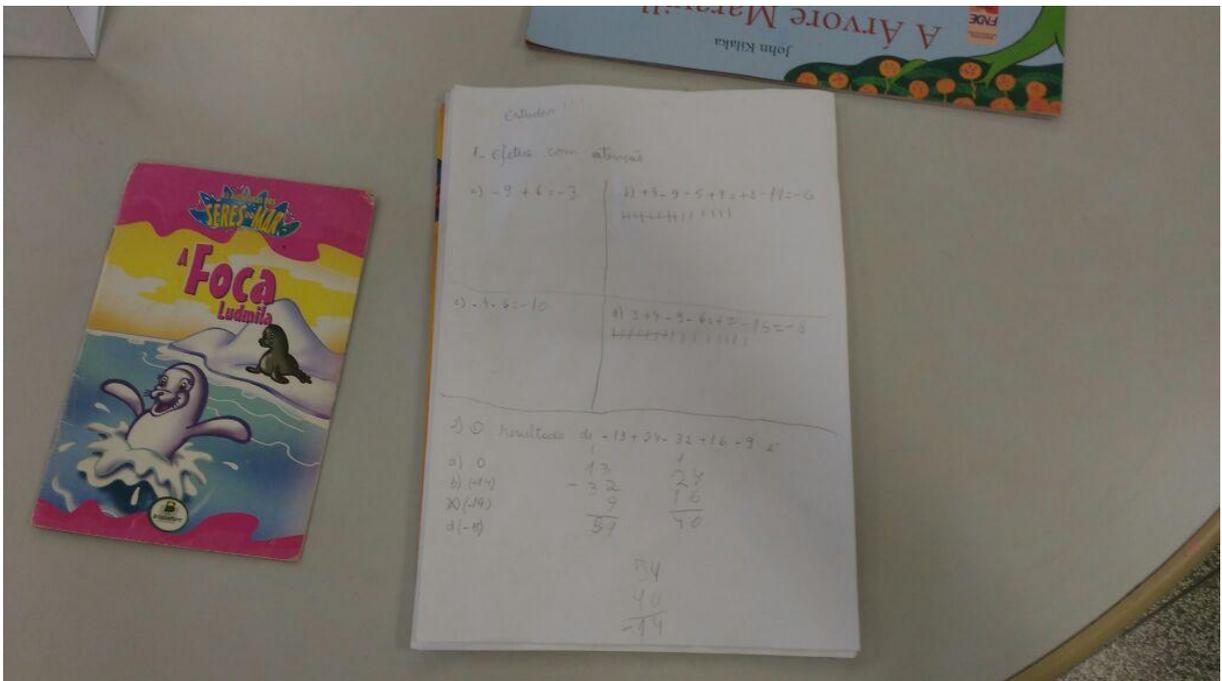
Diante desses registros fica evidenciado que, os conteúdos trabalhados no AEE não correspondem ao currículo do ano em que o estudante está matriculado. E essa disparidade se dá por diversos fatores, mas principalmente porque os alunos com DI são caracterizados pelo comprometimento cognitivo, por conseguinte, na sala de recursos os professores se vêm na responsabilidade de retomar os conteúdos que não foram assimilados na sala comum por esses estudantes.

Entretanto, embora o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que “[...] Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências” assegure que nesse espaço não devam ser realizadas atividades de reforço, o que se observa na prática é exatamente um reforço de

conteúdos básicos como as quatro operações, e recortes de palavras com as letras do alfabeto, por exemplo, com recursos diferenciados.

Cabe destacar, não foram observadas atividades que explorassem outros conteúdos, além da Língua portuguesa e Matemática, a observação e o relato da professora apontam que as atividades desenvolvidas naquele espaço são preparadas pela própria professora que reproduz cópias para serem trabalhadas com os estudantes por ela atendidos. Segue a seguir, um registro de uma das atividades de matemática desenvolvidas no interior do AEE pela estudante cujas produções estão sendo analisadas.

Figura 9 – Imagem de uma atividade de Matemática por um estudante do 9º ano



Fonte: Imagens produzidas pela pesquisadora (2016)

O registro da atividade acima, desenvolvida no interior do AEE, refere-se às quatro operações matemáticas, e a atividade consiste na resolução de expressões numéricas simples. Trata-se de conteúdos que pertencem ao eixo temático números e operações, não foram registradas atividades que contemplassem os demais eixos, qual seja: grandezas e medidas, espaço e forma; tratamento da informação.

Durante um dos dias em que estávamos visitando a escola, a professora comentou sobre os conteúdos que deveriam ser ministrados no AEE, ela disse que, se os alunos com DI conseguissem acompanhar os conteúdos que são ministrados

na sala comum, ainda sim, ela teria dificuldades com os conteúdos dos anos finais, principalmente no tocante as disciplinas de Matemática e áreas afins. Ponderou ainda, que ela ainda tem uma formação específica, no caso é formada em Matemática, mas que nas disciplinas de Química e Física, que são exploradas no 9º ano, enfrentaria dificuldades para explicar aos estudantes.

Relação Educativa

Sobre a relação educativa que se estabelece entre os estudantes e a professora da sala do AEE, a docente ressalta que, durante os atendimentos aos alunos com DI, propostas de exposição de conteúdos não funcionam. Sendo assim, ela relata que procura no espaço do AEE sempre apresentar os conteúdos que ali são trabalhados, de forma lúdica. Entretanto, não é apenas o método expositivo que limita a aprendizagem da criança com DI, nesse contexto, o agrupamento muito heterogêneo de estudantes também pode dificultar a aprendizagem na medida em que impõe o desenvolvimento de atividades muito diferenciadas. Ressalte-se que a formação de classes homogêneas que marcou a escola comeniana, também foi um princípio da educação voltada para alunos com deficiência intelectual.

Antipoff (1992), uma das precursoras do atendimento deste alunado no Brasil, defendeu em seus estudos classes homogêneas visando o ensino individualizado. Conforme apuramos durante as observações realizadas na escola Alfa nem sempre esses critérios são adotados devido ao excessivo número de estudantes que aquela professora precisa atender.

Por fim, cabe destacar que talvez a maior dificuldade enfrentada na relação educativa que estabelece no interior do AEE esteja relacionada ao quantitativo de estudantes que a professora precisa receber, e, em paralelo, as demais atribuições dessa docente, visto que ainda precisa dispensar atendimento às famílias e orientar os professores dos estudantes que atende no AEE (20). Diante disso, considera-se inviável o pleno desenvolvimento de tal proposta no cenário que ora está posto, mesmo com o esforço dos professores.

No tópico seguinte, discorreremos sobre a escola Beta no tocante aos três aspectos que compõe a organização do trabalho didático.

Escola Municipal Beta

A primeira visita feita à Escola Beta se deu no mesmo dia em que se fez o contato inicial com a escola anterior e, após autorização da direção, foi realizado um contato direto com a professora do AEE. De igual maneira, foi apresentada a professora o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE), para sua adesão. Nesse mesmo encontro, foi explicado à professora que a entrevista não seria gravada, como foi decidido na escola Alfa, optamos por esse procedimento, por consideramos que a gravação poderia deixá-la menos a vontade, foram feitos, portanto, apenas registros escritos das respostas da professora.

A instituição Beta está localizada na região do Anhaduizinho/Bandeira, possui aproximadamente 2000 estudantes distribuídos em dois turnos, matutino e vespertino. Nesse mesmo dia, foi solicitado à professora que apresentasse o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola para que pudéssemos nos apropriar da história daquela instituição. No entanto, a professora nos relatou que, precisaria ter a autorização da direção para disponibilizar tal documento.

No segundo encontro, novamente foi solicitado à professora do AEE o PPP da escola, e nessa oportunidade a pesquisadora precisou conversar com a diretora, sobre a importância desse documento para a pesquisa, e só depois de muita conversa, a diretora concordou em disponibilizar o material, fazendo uma ressalva de que o mesmo estava sendo reformulado, e que essa informação deveria constar na dissertação. Assegurada que essa ressalva constaria no relatório da pesquisa, a direção da escola Beta disponibilizou o documento.

De acordo com os registros encontrados no PPP, a escola Beta foi fundada em julho de 2000, através de decreto municipal, tendo recebido o nome de uma pessoa pública do Estado do Mato Grosso do Sul. Na atualidade, a escola oferece Educação infantil e Ensino Fundamental.

Sobre seu espaço físico, a escola está implantada em uma área de 20.391 m², conta com 29 salas de aula que, na atual conjuntura, já estão precisando de alguns reparos, visto estarem com rachaduras nas paredes e infiltração em alguns espaços.

Segundo consta no PPP (2014, p. 13), a escola conta com as seguintes instalações:

[...] 29 salas de aula; 01 sala de direção; 02 salas de coordenação; 01 sala de professores; 02 laboratórios de informática; 01 laboratório de ciências; 01 sala de recursos; 01 secretaria escolar; 01 biblioteca; 01 cozinha; 02 depósitos; 02 quadras de esportes; 02 vestiários para alunos; 01 pátio; 02 sanitários para portadores de necessidades especiais; 09 banheiros.

No tocante a Educação Especial, o Projeto Político Pedagógico da escola Beta, inclui a concepção dessa modalidade de ensino da seguinte forma:

[...] a educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva objetiva oferecer ao aluno com deficiência um ambiente acolhedor e instrutivo que possibilite uma aprendizagem significativa em sala comum e ainda, AEE executado na Sala de Recursos Multifuncionais no contraturno do aluno. Desse modo, pensamos em uma escola cujas práticas se voltem para atender as necessidades desse alunado, respeitando seu tempo e seu modo de aprender oferecendo continuamente atividades adaptadas que assegurem um desenvolvimento real. (PPP, 2014, p. 241)

Esse documento norteador também pontua as atribuições que são esperadas do AEE no cenário da sala de recursos multifuncionais. O acesso ao serviço do AEE na escola Beta se inicia a partir da matrícula, quando os pais apresentam laudos que comprovam a condição especial do aluno. A partir desse levantamento, a escola, na pessoa da professora da sala de recursos, organiza os atendimentos, estabelecendo um cronograma a partir das condições identificadas (deficiência, altas habilidades, TEA), bem como levando em consideração o turno em que estão matriculados esses estudantes.

De acordo com o PPP da escola Beta, o principal objetivo da sala de recursos, no que se refere à disponibilidade do AEE é integrar os estudantes ao meio escolar, bem como "desenvolver senso crítico, intelectual e sensório-motor". O documento destaca ainda, que a sala de recursos multifuncional não deve ser vista como uma sala de reforço, mas como um espaço em que são disponibilizadas atividades diferenciadas cujo objetivo é o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com algum tipo de deficiência.

No documento, acrescenta-se que: “[...] todo o trabalho desenvolvido na sala de recursos objetiva o êxito nas atividades escolares na sala de ensino regular e nas relações interpessoais, apresentando resultados significativos”. (PPP, 2014, p. 245).

A avaliação dos estudantes nesse espaço, de acordo com o projeto político pedagógico, deverá ser realizada continuamente, priorizando os aspectos qualitativos e não apenas os quantitativos. Para tanto, o principal instrumento que

deverá ser empregado na avaliação deverá ser o portfólio com as atividades desenvolvidas pelos estudantes, e também relatórios bimestrais, pesquisas, fichas individuais, representação teatral, danças e as relações sociais entre o grupo. O documento ressalta, que o ato de avaliar deve prezar pela coerência entre o conteúdo trabalhado em sala e previsto no currículo escolar.

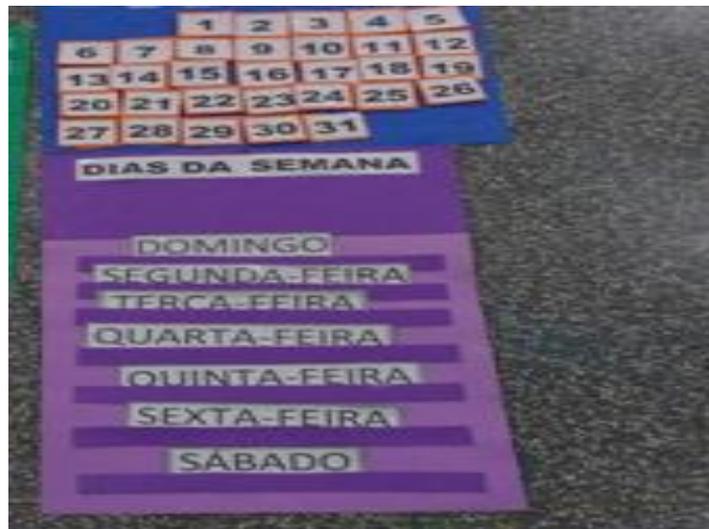
O grupo da Educação Especial dessa escola é composto por oito profissionais, sendo a professora da sala do AEE, quatro professores auxiliares, e três acadêmicos do curso de pedagogia, que desempenham naquele espaço uma espécie de estágio junto aos estudantes com algum tipo de deficiência, trata-se de acadêmicos que desempenham a mesma função dos professores auxiliares, porém, acompanham os estudantes menos comprometidos e são remunerados com um valor menor do que o salário dos professores auxiliares.

No espaço do AEE, são atendidos 26 estudantes, sendo que destes, 5 pertencem a outras escolas. Nesse grupo, existem 15 estudantes com laudo em DI, e os demais laudos são de paralisia cerebral, altas habilidades e TDA. Os 15 estudantes com DI estão distribuídos, em sua maioria (8 estudantes) nos anos iniciais da educação básica, entretanto, o grau de escolaridade desses estudantes varia do 2º ano até o 9º ano. A formação da professora do AEE é em Pedagogia, com Pós *lato sensu* em Educação Especial.

Segundo a professora que responde pelo AEE nesta escola, a organização dos estudantes feita por ela procura se pautar pela faixa etária, comportamento e nível de aprendizagem desses estudantes. Os atendimentos acontecem semanalmente, sendo duas vezes na semana, com a duração de 2 horas a cada vez. O número de componentes por grupo, de acordo com os relatos da professora variam entre 2 e 5 estudantes.

No tocante ao fazer pedagógico que acontece na sala de recursos, a professora explicou que existe uma rotina por ela pré-estabelecida, que consiste no primeiro momento de uma leitura compartilhada que visa explorar a oralidade dos estudantes que frequentam esse espaço, bem como sua localização nos dias da semana e no dia do mês. As imagens seguintes demonstram como é estabelecida essa rotina diária no atendimento.

Figuras 10 e 11- Registro fotográfico da organização do planejamento feito com os alunos.



Fonte: Imagens produzidas pela pesquisadora (2016).

A professora relatou ainda que, durante o atendimento geralmente são exploradas atividades cujo objetivo é melhorar a alfabetização desses alunos. Para tanto, são utilizados recursos como: materiais concretos, alfabeto móvel, dentre outros. A professora ressaltou que sua ênfase nos atendimentos é focada nas componentes curriculares de Língua portuguesa e Matemática.

Figuras 12, 13 e 14 - Recursos didáticos da SRM da EM Beta



Fonte: Imagens produzidas pela pesquisadora (2016)

Acrescentou ainda que, a SEMED solicita que sejam trabalhados os mesmos conteúdos explorados na sala comum no AEE, no entanto, a professora enfatizou que essa proposta é quase “impossível” de ser trabalhada. Quando perguntada por que seria impossível abordar os conteúdos trabalhados na sala comum, ela relatou que os conteúdos dos anos finais ela não domina, e que devido ao comprometimento dos estudantes, mesmo que ela dominasse, ainda assim, seria

muito difícil fazê-los compreender, por exemplo, a matemática, a química e a física do 9º ano, por exemplo.

A professora destaca aqui uma complexidade do AEE, que decorre da formação especializada dos professores, que são formados em Pedagogia, para os anos iniciais do EF, ou em licenciaturas específicas (Letras, Matemática, Física, Biologia, Química, etc), para os anos finais. Soma-se a este fato o grande quantitativo de estudantes, com deficiências distintas que frequentam a SRM e são estudantes de anos diferentes no âmbito do EF, cada um com suas dificuldades e necessidades diferenciadas; além disso, os atendimentos ofertados aos estudantes são breves, quatro horas semanais divididas em dois encontros. Todos estes aspectos têm impacto direto nas possibilidades de articulação efetiva entre o ensino da sala comum e da sala de recursos multifuncionais.

Sobre as formações que são desenvolvidas pela SEMED, a professora relatou exatamente a mesma fala da outra professora, ou seja, de que mensalmente recebem formação da SEMED, e que a cada dois meses, acontece um encontro entre as professoras do AEE no polo. E sobre os projetos sugeridos pela SEMED, a professora relatou que na atualidade a REME está desenvolvendo nas escolas um projeto intitulado “Conviver com a diferença. Sempre tem uma maneira, qual é a sua?” De acordo com a professora, esse projeto tem como principal objetivo explorar valores e regras de convivência.

Já a escola também tem seus projetos, e no dia da visita, os professores auxiliares e até a professora do AEE estavam preparando materiais para um evento denominado “Feiart”, esse projeto tem os moldes de uma feira cultural, em que cada professor com suas respectivas turmas precisam apresentar algum trabalho que tenha sido desenvolvido com os alunos ao longo do semestre, ou do próprio ano.

Considerando que o foco dessa pesquisa era analisar os três aspectos que compõe a organização do trabalho didático no interior do AEE, e de como estariam acontecendo possíveis articulações desse atendimento com os demais segmentos que compõe a escola, nessa perspectiva passaremos a descrever os três aspectos da OTD observados e relatados pela professora do AEE na escola Beta.

Relação Educativa

Sobre a relação educativa que se estabelece na escola, no que se refere aos estudantes com algum tipo de deficiência, em particular com DI, a professora relatou

que trata-se de estudantes que possuem muitas dificuldades para assimilar conteúdos abstratos, por isso, nas suas mediações junto aos professores da sala comum ela solicita aos educadores que apresentem os conteúdos para esses estudantes de modo a torná-los próximos de sua realidade. Assegurou ainda, que embora o atendimento no AEE aconteça em grupos de 3 a 4 estudantes, quando os conteúdos são mais complexos ela precisa dispensar atenção individualizada a cada estudante.

A professora relatou que apenas alguns educadores a procuram na sala do AEE para buscar auxílio com as atividades que estão propondo na sala comum. Destaca ainda, que esse grupo de professores procura se informar, pegam livros na área e também pedem sugestões para suas aulas. Nesse contexto, a professora ressaltou que observa um comprometimento maior por parte dos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (EF), e acrescenta que a formação dos professores do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental não “dá conta” de abarcar as especificidades da educação inclusiva.

A professora relata que a interlocução entre a sua pessoa e os professores da sala comum não é fácil, tampouco a colaboração desses com o trabalho realizado no AEE. Diante dessas limitações, parte do pressuposto e procura assegurar nos atendimentos que disponibiliza no AEE que esse aluno seja “bem” alfabetizado e que desenvolva sua escrita.

Justifica esse ponto de vista assegurando que, se esses estudantes, qual seja os alunos com DI, souberem ler e escrever com desenvoltura terão condições de acompanhar os conteúdos ministrados na sala comum. Nesse contexto, a professora do AEE relatou ainda, que a coordenação pedagógica é que faz muitas das mediações entre o AEE e os professores da sala comum, e destacou que sabe que está falhando quando não registra essas ações. Disse ainda, que os diálogos com os professores ocorrem, na maioria das vezes, informalmente, pelos corredores da escola.

No que se refere ao grau de aprendizagem, a professora do AEE relata que 10% dos estudantes atendidos no AEE estão alfabetizados em Língua Portuguesa e Matemática. Ressalta ainda que os pais desses estudantes são muito presentes, e quando solicitados, comparecem a escola. Algumas podem ser as hipóteses levantadas sobre esse comprometimento dos pais, dentre esses: o receio de perder

a vaga para os filhos caso venha a abandonar o atendimento; a aspiração de ver seus filhos evoluindo no que diz respeito à deficiência intelectual, dentre outros.

Nesse contexto, a professora acrescentou ainda, que a maioria dos alunos atendidos pelo AEE faz acompanhamento na APAE, com os demais profissionais que compõe a equipe multidisciplinar, sendo assim, frequentam o espaço da APAE para receberem atendimento de Fisioterapia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e psicologia, quando estes são necessários. No entanto relata que, também com essa instituição, não ocorre um diálogo sobre a aprendizagem desses alunos.

A professora relata que já está há três anos na educação especial da REME, como professora auxiliar, e que no ano em curso foi convidada a assumir o AEE, ainda sobre as formações que recebe, a professora relatou que naquele dia da entrevista tinha participado de uma formação pela SEMED, e que o assunto tratado foi sobre os fazeres do AEE. Sendo assim, foram discutidas a padronização das fichas de atendimento aos pais, estudos de caso, plano de trabalho do AEE e fichas de frequência.

Sobre a metodologia empregada pela professora durante os atendimentos, ela relata que costuma trazer conteúdos mais próximos da realidade dos estudantes, com bastante ilustração. Destaca ainda, que durante o atendimento no AEE, procura focar nas componentes curriculares de língua portuguesa e matemática.

De acordo com relatos da professora, a dinâmica do atendimento segue uma rotina. Ela relatou que, geralmente a primeira atividade é realizada com todo o grupo, geralmente trata-se de uma leitura com as mais variadas aplicações, desde reflexões sobre as diferenças até o ensino de valores e do respeito mútuo. Em seguida, inicia o atendimento individualizado, no qual prepara atividades específicas para cada estudante. A professora relatou que, em alguns momentos pode coincidir de dar a mesma atividade para todos integrantes do grupo, mas que essa decisão ocorre durante os seus planejamentos.

Cada aluno possui um Plano de Atendimento Educacional Especializado, que contempla os seguintes aspectos de cada estudante: informações pessoais como: nome completo, data de nascimento, ano em que está matriculado, quantidade de atendimentos que receberá por semana, turno, etc. Em seguida, em cada plano constam: objetivos que serão perseguidos no semestre com cada estudante, e esses objetivos segundo esse documento devem ser construídos a partir das dificuldades e potencialidades de cada estudante; listagem das atividades que serão

desenvolvidas no semestre; seleção de materiais a serem produzidos para o atendimento desses estudantes e possíveis adequações dos materiais já existentes, e por fim, listagem dos profissionais da escola que receberão orientações da professora do AEE para dar continuidade ao trabalho de inclusão com cada aluno fora daquele espaço.

Na organização do PEI de uma forma geral existem algumas contradições que precisam ser evidenciadas. Primeiro, na elaboração desse possível planejamento, não existe especificamente um campo em que são listados os conteúdos que efetivamente serão trabalhados com esses estudantes, existe apenas uma listagem dos objetivos, por sinal, bastante vagos sobre os avanços que se espera atingir com cada estudante.

No PEI não existe um campo que discorre sobre a avaliação, sendo assim, a professora do AEE nesse planejamento não tem a oportunidade de refletir sobre de que formas poderão averiguar a aprendizagem desses estudantes. Por fim, e não menos relevante, existe um campo que aponta as possíveis articulações que o AEE poderá e deverá fazer com os demais integrantes da comunidade escolar, entretanto, conforme já pontuamos anteriormente nessa pesquisa, essa articulação segundo as próprias professoras do AEE não ocorre, e quando ocorre, é de forma informal e esporádica.

Dando continuidade à análise do PEI de três estudantes com DI, que cursam etapas diferentes do Ensino Fundamental o primeiro matriculado no 1º ano, o segundo matriculado no 3º ano e o último matriculado no 8º ano; observou-se que nos três PEI's desses estudantes com DI, não estavam previstas atividades em grupos. Sendo assim, embora recebam sempre o atendimento na companhia de seus pares, pelo menos nos PEI's não estão previstas atividades em que esses estudantes possam ajudar-se mutuamente. Os registros dessas atividades aparecerão no tópico seguinte quando descreveremos alguns elementos que compõe os instrumentos de mediação que são utilizados no espaço do AEE da escola Beta.

O motivo que levou a escolha desses estudantes foi que os três encontram-se em anos diferentes, e com graus variados de comprometimento, no que diz respeito à deficiência intelectual. Sendo assim, com essa escolha poderia se ter uma visão ampliada sobre o atendimento dispensado pelo AEE aos estudantes com DI na escola Beta.

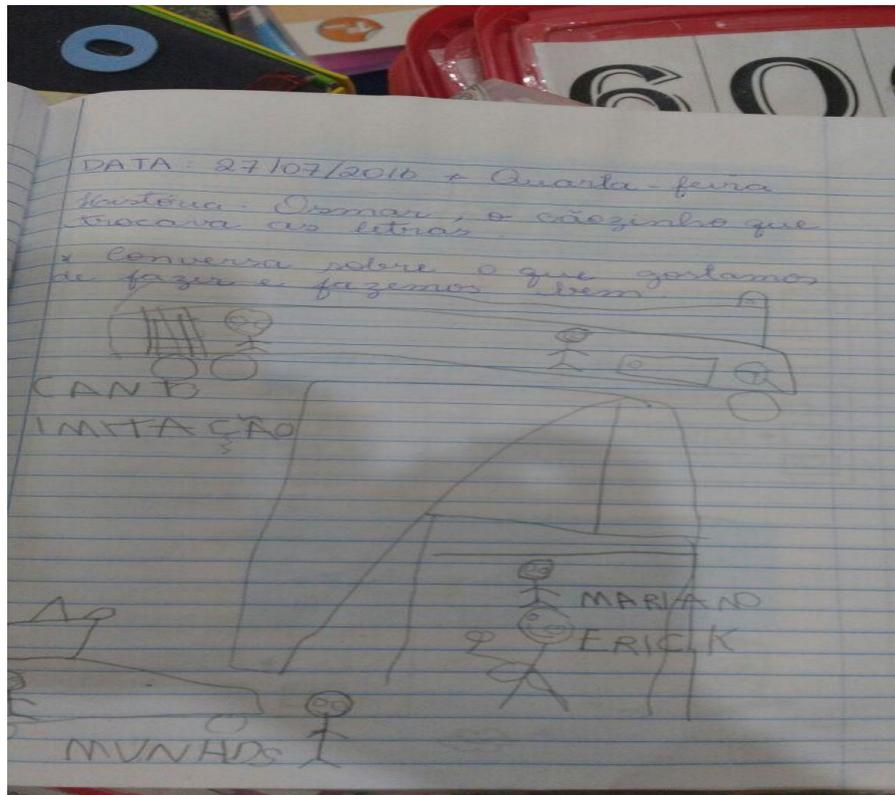
Elementos de Mediação

No tocante aos recursos existentes na sala do AEE, durante a entrevista e o relato da professora, a impressão que se tem é de que os recursos são padronizados. Sendo assim, os recursos existentes naquela sala são: 1 computador de mesa; 1 estante com livros variados; alfabeto com letras de bastão e cursivas; cartazes com famílias silábicas; sistema de numeração decimal; ábaco; material dourado e alguns sólidos geométricos. Os demais recursos existentes na escola Beta foram produzidos pela professora do AEE.

Seguem três registros fotográficos de atividades que são desenvolvidas no interior do AEE da escola Beta, por alunos com DI. Geralmente as atividades são desenvolvidas nos cadernos, e cada estudante possui o seu. Observou-se que, na mesma atividade, a professora pontua suas considerações sobre a aprendizagem de cada um.

Na primeira atividade (figura 15), produzida pelo estudante do primeiro ano, que no momento da pesquisa estava com 9 anos, a proposta era para que ele desenhasse e buscasse relatar o que gosta de fazer. Pela ilustração, fica evidente que ele compreendeu a proposta e relatou com desenvoltura que gosta de cantar. Esse estudante é acompanhado por sua família que semanalmente o traz para os atendimentos. Fica evidenciado que ainda confunde algumas letras, mas de acordo com a professora, trata-se de um estudante que possui "laudo F70" que, segundo a professora, corresponde a deficiência intelectual, e no caso específico desse estudante, com comprometimento leve.

Figuras15 – Imagens de atividades produzidas pelo estudante matriculado no do 1º do Ensino Fundamental



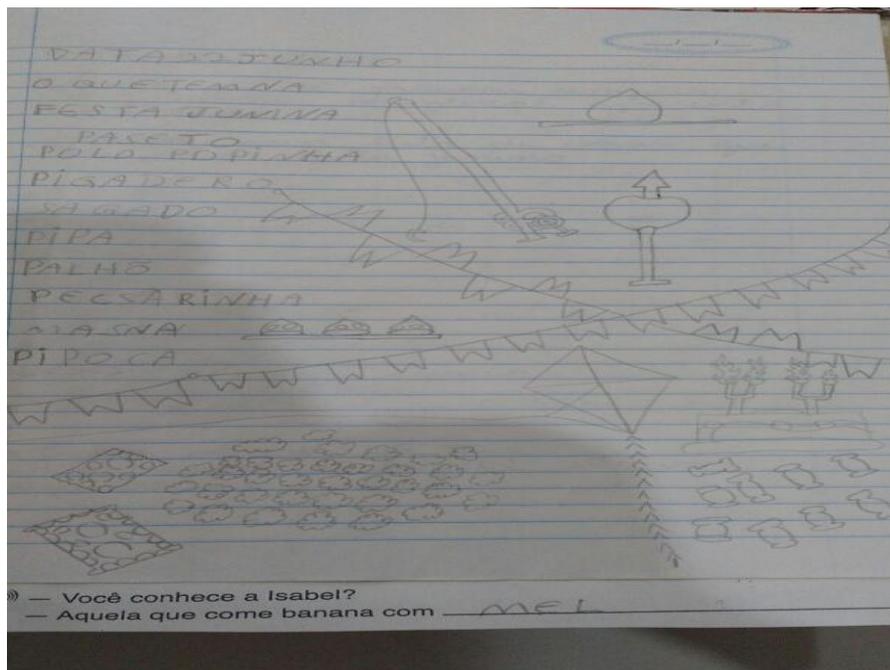
Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora (2016).

Já a ilustração da figura 16, que corresponde a atividades desenvolvidas pelo estudante do 3º ano, e, de acordo com relatos da professora do AEE, seu grau de comprometimento cognitivo é mais acentuado, por isso, embora esteja no 3º ano, ainda possui dificuldades para escrever algumas palavras. Entretanto, a professora relatou que já observa consideráveis avanços nesse estudante, mesmo que ainda não consiga acompanhar as atividades que lhes são propostas na sala de aula comum.

A professora relatou ainda, que esse estudante possui 10 anos, e em seu laudo consta o código “F70”, logo também foi diagnosticado com deficiência intelectual. O estudante já consegue realizar pequenas interpretações e escreve algumas palavras quando solicitado, utilizando letra bastão. Na figura 19, consta o registro de uma atividade realizada por esse estudante e afixada em seu caderno. A atividade consistia no estudante registrar os elementos existentes na comemoração da festa junina.

De acordo com os relatos da professora, nessa atividade o estudante conseguiu realizá-la sem a sua intervenção no que diz respeito à lembrança dos produtos existentes na festa. Segundo a professora, apenas durante os registros é que ela precisou intervir, ponderando com o aluno sobre algumas letras que ele havia esquecido.

Figura 16 - Atividade do estudante matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental

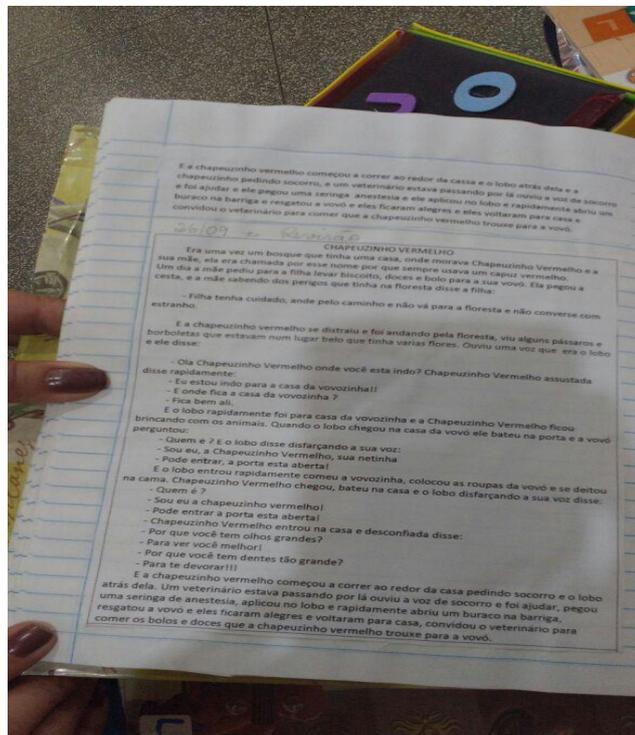


Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora (2016).

O registro fotográfico seguinte (figura 17), corresponde a produção do estudante que encontra-se matriculado no 8º ano, no momento da pesquisa estava com 16 anos. Trata-se de uma releitura da história de “chapeuzinho vermelho”. No registro está a atividade com as devidas correções feitas pela professora do AEE. Ela relatou que, a construção do texto foi realizada pelo estudante a partir da leitura que a professora fez no início do encontro naquele dia. É interessante destacar que, a produção foi realizada pelo aluno no computador, e a professora relatou que essa prática metodológica é muito adotada por ela, principalmente com os estudantes que se encontram em uma faixa etária mais avançada. Durante a entrevista, observou-se que o computador é bastante antigo, sendo assim, se possui corretor de texto, seguramente trata-se de um corretor desatualizado.

Entretanto, a docente relatou ainda, que embora esse estudante já tenha avançado muito, ele também não acompanha as atividades propostas pelo currículo, sendo assim, no atendimento no AEE, a professora busca dispensar uma ênfase maior na leitura e interpretação de pequenos textos e em atividades matemáticas que não necessariamente correspondem aos conteúdos propostos no currículo. Da atividade proposta ficou evidente que, a temática abordada não é própria para a idade, visto que se trata de um adolescente, e a história em questão é da literatura infantil.

Figura 17 - Registro de atividade desenvolvida por um estudante matriculado no 8º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Imagens produzidas pela pesquisadora (2016).

Quanto à disciplina de Matemática, o AEE da escola Beta revela-se bem diversificado. Embora a professora relate que possui dificuldades para trabalhar os conteúdos do currículo, principalmente das séries finais do ensino fundamental dessa componente curricular, nos anos iniciais, essa docente tem produzido muitos materiais que são bastante relevantes no ensino dessa disciplina. A seguir, alguns registros dessas produções.

Figuras 18 e 19 – Imagens de recursos utilizados pela professora do AEE da escola Beta



Fonte: Imagens produzidas pela pesquisadora (2016).

As ilustrações anteriores apresentam recursos utilizados pela professora do AEE e correspondem ao conteúdo de sistema monetário brasileiro. Trata-se de conteúdo relevante, considera-se, contudo, que ainda é preciso expandir os conteúdos para os demais eixos do ensino da matemática, qual seja, grandezas e medidas; espaço e forma; tratamento da Informação. No tópico seguinte discutiremos sobre o espaço físico.

Espaço Físico

Sobre o espaço físico da escola Beta, trata-se de uma sala ampla, mas que a exemplo da escola Alfa fica “escondida” no fundo da escola. Sobre os recursos, a professora explicou que jogos, e materiais permanentes são iguais em todas as escolas, entretanto pontuou que no caso daquela sala de recursos, muitos materiais eram confeccionados por ela mesma para atender as particularidades de cada estudante. Vale ressaltar que, devido ao espaço ser amplo, e por ser uma sala

arejada e bem iluminada, esse espaço se mostra ideal para o desenvolvimento do AEE. A professora relatou que o considera excelente, visto que corresponde a uma área aproximada de 24m². A professora destaca ainda, que o espaço do AEE corresponde aproximadamente a duas salas de aula comum, com isso possui bastante espaço para o atendimento dos estudantes.

Figura20 – Imagem da sala de recursos da escola Beta



Fonte: Imagens produzidas pela pesquisadora (2016)

Sobre a sua localização na escola, a sala do AEE da escola Beta segue o mesmo padrão da escola Alfa, localiza-se no último bloco de salas, em um lugar mais reservado. Talvez essa localização não seja de todo ruim, visto que o silêncio é maior nos lugares mais afastados da escola. O acesso a SRM possui todas as adequações necessárias, bem como as demais repartições da escola, todas contam com rampa, e portas com as medidas recomendadas para o acesso de estudantes cadeirantes. Não identificamos piso tátil, mas conforme consta no próprio PPP a escola está precisando de novas adequações, sendo assim é possível que nas próximas reformas os pisos táteis sejam contemplados.

Diante das constatações que puderam ser observadas no campo de pesquisa, percebeu-se que o AEE ainda reproduz aspectos das práticas educativas institucionalizadas na sala comum. Embora o livro didático não seja o protagonista das ações desenvolvidas no interior do AEE, a forma de registrar, bem como as metodologias empregadas para exposição dos conteúdos pouco difere do ensino comum. Contudo, as professoras também desenvolvem material próprio, mais concreto, para uso com seus alunos. O conteúdo trabalhado com os estudantes difere daquele desenvolvido no interior das classes comuns, sendo privilegiados os

componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, para os quais os alunos apresentam maior dificuldade.

A relação educativa tende a ocorrer de modo coletivo, em grupos reduzidos, mas as professoras recorrem à individualização, quando se faz necessário, buscando atender as dificuldades particulares dos estudantes. Importante destacar que os atendimentos são pontuais, ocorrem duas vezes por semana tendo duração de duas horas, a cada vez.

No que tange ao espaço físico, a sala de aula do AEE, é diferenciada quanto à organização do mobiliário e disposição dos materiais, o que decorre de oferecer atendimentos de curto tempo a pequenos grupos. Um aspecto que chamou atenção foi o fato de que, em ambas as escolas, o espaço físico destinado ao desenvolvimento do AEE é muito isolado do restante da escola. Como salientado, as salas de recursos multifuncionais sempre estão localizadas nos últimos corredores, desconectadas das demais salas de aula. Este distanciamento também se revela na comunicação entre os professores das classes comuns com os do AEE, não havendo qualquer sistematização para a realização de trocas.

Por fim, e não menos relevante, constatou-se que, as professoras que atuam à frente da proposta do AEE são demandadas em muitos aspectos diferenciados, tendo de ser "multifuncionais", visto que precisam ter o domínio de uma ampla gama de conteúdos e, ainda, explaná-los de forma distinta, em atenção às diversas deficiências, em graus diferenciados, que são abarcadas pelo AEE. Considera-se que tal modelo torna essa proposta inviável, na medida em que impossibilita o necessário aprofundamento na compreensão das necessidades educacionais dos educandos e a conseqüente complementação de sua formação escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi descrever e analisar como se organiza o trabalho didático no interior do Atendimento Educacional Especializado e suas articulações com o trabalho que se realiza nas salas de ensino comum frequentadas pelos alunos com deficiência. Para tanto, a pesquisa tomou como referencia teórica os estudos de Alves (2001, 2005), sobre a Organização do Trabalho Didático, fundamentados na perspectiva teórica da Ciência da História. Os procedimentos adotados para a pesquisa foram: análise documental, realização de entrevistas semi-estruturadas, questionários e observações de alguns segmentos do ambiente escolar. Para tanto, foram escolhidas duas escolas, não aleatórias, cuja maior demanda fosse estudantes com deficiência intelectual.

Pautando-se nos padrões descritos acima, a materialidade desta pesquisa apurou que, ainda existe um distanciamento entre o que a proposta da Educação Inclusiva assegura no que diz respeito ao funcionamento do AEE, e o que de fato ocorre no interior daquele cenário no que se refere ao atendimento de estudantes com DI, que não têm conseguido acompanhar os conteúdos da classe comum que frequentam e não encontram no AEE apoio suficiente para superar suas dificuldades, mantendo grande defasagem no domínio dos variados componentes curriculares desenvolvidos nas classes comuns.

Para fundamentar a argumentação feita acima, basta considerar que, em uma das escolas observadas, o principal documento que respalda as ações pedagógicas da escola, qual seja o Projeto Político Pedagógico, quando trata da inclusão assegura que o principal objetivo dessa modalidade de ensino é integrar os estudantes ao meio escolar, bem como desenvolver o "senso crítico, intelectual e sensório-motor" de seus estudantes. Ocorre que, na prática observou-se a inexistência de ações que avancem neste objetivo. Por exemplo, quando o PPP assegura que o principal objetivo da implantação da inclusão no contexto da escola Beta é integrar seus estudantes com DI ao meio escolar, tal proposta não se efetiva na prática, ambas professoras foram categóricas ao afirmarem que suas ações pedagógicas se resumem nas atividades que são desenvolvidas no interior do AEE.

Cabe destacar que, a organização do AEE, da forma como vem sendo articulada no interior das escolas pesquisadas não assegura condições para sua

efetivação, por conseguinte, seus objetivos ficam restritos ao plano formal e discursivo.

O mesmo documento, qual seja PPP ainda relata que a avaliação no interior do AEE aconteça preferencialmente por meio de portfólios, relatórios bimestrais, pesquisas, fichas individuais e até por meio de expressões corporais. Durante o período de observação, coleta de registros e os esclarecimentos adicionais por meio das entrevistas semi-estruturadas ficou evidenciado o distanciamento entre tal proposta e a sua realidade, visto que, ambas as professoras foram unânimes em assegurar que não conseguem fazer os registros que lhes são exigidos, por conseguinte, não conseguem construir portfólios, tampouco possuem tempo hábil para avaliar os avanços obtidos por cada estudante.

As demandas atendidas no interior do AEE das duas escolas são grandes, na escola Alfa dos 26 estudantes atendidos, 15 possuem DI; e na escola Beta, dos 20 estudantes atendidos, 16 possuem DI. Considerando que esses estudantes estão em anos diferentes, e que trazem para o interior do AEE deficiências nas mais variadas componentes curriculares, torna-se complexo tal atendimento, ainda que sejam formados grupos menores, aparentemente homogêneos; conforme sugere de Antipoff (1992) quando trata do ensino individualizado em classes homogêneas.

Cabe ressaltar que, além do atendimento aos estudantes, a professora do AEE ainda precisa estabelecer comunicação com a família, coordenação da escola e com os professores desses estudantes, o que torna tal proposta inviável.

Avançando um pouco mais nos resultados observados, de acordo com o relato das professoras sobre os conteúdos que deveriam ser trabalhados no AEE, estes deveriam estar em consonância com o currículo, por conseguinte, correspondendo ao ano em que os estudantes estão matriculados. Novamente aqui, observam-se incoerências, visto que, ainda que essas profissionais tivessem tempo hábil para atender aos mais variados conteúdos, esbarrariam na competência que tais conhecimentos exigem. Por exemplo, a professora do AEE da escola Beta tem como formação Pedagogia, mesmo que ela tivesse tempo e condições para ministrar os conteúdos dos anos finais do Ensino Fundamental, ainda assim, teria dificuldades para transmitir tais conhecimentos, visto que sua formação não contempla conteúdos mais específicos.

Por fim, há se destacar a desarticulação que existe entre o AEE com as instituições como APAE e Pestalozzi, nas quais muitos estudantes recebem

atendimentos das equipes multidisciplinares. Ficou evidenciado na pesquisa, por meio do relato das professoras que não existe um diálogo entre essas duas instituições.

Estas considerações gerais sinalizam que há muitas dificuldades a serem enfrentadas, no que tange ao trabalho didático, para que o AEE corresponda aos seus propósitos. A forma como este atendimento está organizado não tem se mostrado suficiente para atender com qualidade este alunado. A problemática exige ainda muita pesquisa, debates e investimento de recursos públicos, com vistas a assegurar que esses estudantes possam, efetivamente, se beneficiar do atendimento na escola comum.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L.. O Universal e o singular: em discussão a abordagem científica do regional. In: ALVES, G.L. **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. Campo Grande: Uniderp, 2003.

_____. **O Trabalho Didático na Escola Moderna: formas históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

ANACHE, A. A.. **Educação Especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Intermeio (UFMS), Campo Grande-MS, v. 5, 1999.

_____, A. A. **O sujeito com deficiência mental: Um estudo dos processos de aprendizagem na perspectiva histórico cultural**. Departamento de Ciências Humanas e Sociais do Centro de Ciências Humanas e Sociais – Campo Grande – UFMS. 2002.

_____. **O preparo profissional e a escolarização da pessoa com deficiência intelectual**. In. Educação e Fronteira. Dourados/MS. Vol. 1, n.3, p.05-22, set/dez.

_____, A. A. **Psicologia escolar e educação especial: versões, inserções e mediações**. Departamento de Ciências Humanas e Sociais do Centro de Ciências Humanas e Sociais – Campo Grande – UFMS, 2010.

_____, A.A.;RESENDE, Dannielly Araújo Rosado.**Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual**. Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 66 jul.-set. 2016.

ARAUJO, Gláucia M. G. **Opinião de psicólogos sobre o seu preparo profissional para atender às necessidades básicas das crianças com deficiência mental**. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Universidade Federal de Sergipe. Aracaju, 2006.

BARBOSA, M. C. **Do preferencial ao necessário; o atendimento educacional especializado na escola comum**. Campinas/SP –UNICAMP, 2011.

BATISTA, C. A. M. **Atendimento Educacional Especializado**. Deficiência Mental. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF, 2004.

_____; MANTOAN, M.T.E.**Educação Inclusiva:Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BARROS, P. O. **O EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma análise do trabalho didático**.Programade Pós-Graduação em nível de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária Campo Grande/UEMS, 2016.

BUENO, J. G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Revista Brasileira de Educação Especial. 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

_____. **Decreto nº 6571.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008.

_____. **Decreto nº 6571** DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011.

_____, RESOLUÇÃO 4 DE 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf Acesso em: 20 dez. 2016.

_____. Lei n. 4024 de 20 de dezembro de 1961. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Diário Oficial da União, 27 dez. 1961. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/, acessado em 11. out. 2016.

_____. Lei 9.394 de 23 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996. (Atualização, 2013).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, *Diário Oficial da União, Brasília, 18 de novembro de 2011.*

_____. **NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPPE.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola:** Lembranças e depoimentos. Campinas, SP: Autores Associados: PUC, 2006.

CARDOSO, C. R. **Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais.** Goiás /UFG, 2013.

COMÊNIO, João Amós. **A Didática Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 4ª edição. Lisboa/PT: Fundação Colouste Gubenkian, 1996.

Corrêa, Nesdete Mesquita. **Salas de recursos multifuncionais e Plano de Ações Articuladas em Campo Grande – MS: Análise dos indicadores**. Tese (Doutorado em Educação) – Campo Grande, 2012.

DECHICHI, C. **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental**. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2001.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

DESCOEUDRES, A. **A educação das crianças retardadas**: seus princípios, métodos. Aplicação a todas as crianças. Belo Horizonte: Sociedade Pestalozzi, 1968.

DIAS, M. C. **Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação**. São Paulo/USP, 2010.

DSM-5 **Manual diagnóstico e estatístico de transtorno5** / [American Psychiatric Association, tradução . Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.]. - .e . Porto Alegre: Artmed, 1995. xlv, 948 p.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; DIAS, Tércia Regina da Silveira. **Professores do Atendimento Educacional Especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual**. Rev. bras. educ. espec. vol.21 no.1 Marília Jan./Mar. 2015.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiência**. Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014.

LAGO, D. C. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência intelectual no coensino em dois municípios**. São Carlos: UFsCar, 2014.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **Deficiência e Trabalho**. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

_____. **A Educação do Deficiente Mental**: uma análise histórica sob a perspectiva da organização do trabalho didático. Relatório Final de pesquisa cadastrada na PROPP/UEMS, 2010, Campo Grande/MS (Mimeo).

_____. O Trabalho Didático na educação de alunos com deficiência mental: a experiência pioneira de Helena Antipoff. In: III Seminário América Platina, 2010, Campo Grande. **III Seminário América Platina**. Identidade, Diversidade e as

Linguagens do Território Platino. Campo Grande - MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2010b.

LAPLANE, A. L. F (org). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LOPES, Esther e MARQUEZINE, Maria Cristina. **Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores**. Rev. bras. educ. espec;18(3):487-506, jul.-set. 2012.

MACHADO, A.M. et al. **As Classes Especiais e Uma Proposta de Avaliação Psicológica**. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Ed.). p.69-116. Educação Especial em Debate. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MACIEL, A. M. A. **O trabalho didático na escola de tempo integral na escolarização do aluno com deficiência intelectual**. Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária Campo Grande/UEMS, 2014.

MENDES, E. G. **Concepções atuais sobre educação inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas**. Educação Especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência. Londrina: Eduel, 2003.

MILANESI, Josiane Beltrame. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Ed. e Ciências Humanas da UFSCar- São Carlos, 2012.

MALHEIRO, Cicera Aparecida Lima. **O atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais**. Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Ed. e Ciências Humanas da UFSCar- São Carlos, 2013.

PINOLA, Andréa Regina Rosini et al. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.2, maio/ago, 2007.

PLETSCH, Márcia Denise e SOUZA, Flávia Faissal de. **Atendimento Educacional Especializado: das diretrizes políticas à escolarização dos alunos com deficiência intelectual**. Educação e Fronteiras. Revista da Faculdade da UFGD/ Universidade Federal da Grande Dourados, v. 5, n. 14 (maio/ago. 2015).

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Campo Grande – SEMED/ Divisão de Educação Especial – DEE. Disponível em <http://www.capital.ms.gov.br/semmed/canaisTexto?id> Acessado em 11.Julho. 2016.

SANTOS, M. P. **Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa**. Revista Brasileira de Educação Especial, v.2, n.3, 1995.

SANTOS, L. M. **A política pública de educação do município de Manaus: o atendimento educacional especializado na organização escolar**/ Luzia Mara dos Santos. - Manaus: UFAM, 2011.

SOUZA, A.A.A. et al. Sobre (o) viver de crianças e adolescentes: uma reflexão acerca do método de pesquisa. **Trabalho Necessário**. Campo Grande, p. 1-14, nº 04, ano 2006.

SILVA. B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 2. Ed. São Paulo, 2002.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. **Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual**. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/File/235/91>> Acesso em: 20 dez. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

1 UMA PROPOSTA DE ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ESTUDANTES COM DI NO AEE

Coordenador (a) do Projeto: Lucimar Lima da Silva Costa

Período de desenvolvimento: 2º semestre de 2017

Duração: 1 semestre

Local: Escolas Alfa e Beta

Como produto da pesquisa de mestrado desenvolvida no interior do PROFEDUC, espera-se a elaboração de uma proposta de intervenção na educação básica, articulada com o estudo desenvolvido.

Nossa discussão se ateve à análise da organização do trabalho didático no interior do Atendimento Educacional Especializado, materializado nas salas de recursos multifuncionais de duas escolas municipais de Campo Grande, com o foco no atendimento de estudantes com deficiência intelectual (DI).

Considerando nossa formação no campo da matemática, optamos pela proposição de oficinas de apoio às professoras do AEE das escolas analisadas, com vistas à ampliação e enriquecimento das atividades de matemática desenvolvidas junto a esses estudantes. Tendo por referência a categoria organização do trabalho didático, têm-se os conteúdos, recursos e procedimentos técnico pedagógicos, que são elementos de mediação interpostos na relação educativa, é sobre esses elementos, considerando o componente curricular de matemática, que recai a nossa proposta.

A análise dos recursos, atividades e das entrevistas realizadas com as professoras, indicam que, no AEE, predomina o trabalho com o eixo temático "números e operações", considera-se a importância de ampliar e diversificar os conteúdos e práticas desenvolvidas nesse campo disciplinar junto dos estudantes com DI, podendo avançar nos seguintes eixos: grandezas e medidas, espaço e forma; tratamento da informação, é nesse sentido que se coloca esta proposta.

2 JUSTIFICATIVA

A Educação Especial, conforme previsto na LDB 9394/96, é uma modalidade educacional que atravessa todos os níveis educacionais de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, de modo que deve contemplar aqueles componentes curriculares referentes aos níveis de ensino em que os alunos estão matriculados.

A matemática é um campo de conhecimento fundamental na formação escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, pp.24-25), referem-se à matemática da seguinte maneira:

A Matemática comporta um amplo campo de relações, regularidades e coerências que despertam a curiosidade e instigam a capacidade de generalizar, projetar, prever e abstrair, favorecendo a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Faz parte da vida de todas as pessoas nas experiências mais simples como contar, comparar e operar sobre quantidades. Nos cálculos relativos a salários, pagamentos e consumo, na organização de atividades como agricultura e pesca, a matemática se apresenta como um conhecimento de muita aplicabilidade. Também é um instrumental importante para diferentes áreas o conhecimento, por ser utilizada em estudos tanto ligados às ciências da natureza como às ciências sociais e por estar presente na composição musical, na coreografia, na arte e nos esportes. Essa potencialidade do conhecimento matemático deve ser explorada, da forma mais ampla possível, no ensino fundamental. Para tanto, é importante que a matemática desempenhe, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares.

Vê-se a relevância desse conhecimento escolar para todos os estudantes, em todos os níveis e modalidades de ensino, como base necessária ao domínio de outros conteúdos curriculares e como ferramenta para solucionar problemas cotidianos, que envolvem pensamento estruturado e raciocínio lógico.

Apesar da sua importância, a disciplina de matemática no Brasil vem sendo cercada, há tempos, de muita resistência por parte dos estudantes e os resultados das avaliações de larga escala, como a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), têm retratado essa realidade.

Muitos dos pesquisadores do campo da matemática consideram que o problema decorre de procedimentos metodológicos que dificultam a compreensão do aluno. Reforçando esse pensamento, Sales (2008, p. 101) assegura que: “O

excesso de formalismo reduziu-a a um amontoado de fórmulas sem sentido para o estudante”. E esse cenário se estende inclusive, no contexto da educação especial.

Vale destacar que o excesso de exigência quanto ao ensino dessa ciência decorre de pelos menos três fatores. Segundo Sales (2008, p. 101), o ensino da matemática passou pelo embate de três correntes filosóficas, e essas contribuíram para o ensino que temos hoje em nossas escolas.

A primeira corrente de acordo com Sales (2008, p. 101) é o formalismo. Nos moldes dessa concepção, a matemática é concebida da seguinte forma: “[...] não faz sentido perguntar para que serve a matemática porque ela se reduz a um jogo de símbolos sem sentido. O sentido está nas regras de combinação entre eles”.

Sendo assim, a partir da visão formalista o aluno não tem o direito de compreender a aplicabilidade dessa ciência, basta saber combinar os muitos símbolos existentes, bem como utilizar as regras sem estabelecer significados para essa prática. Esse formato foi o repassado inclusive a muitos professores do magistério ou que cursaram pedagogia, e que hoje atuam no AEE.

A outra corrente filosófica que contribuiu para o ensino da matemática que temos hoje foi o logicismo. Para Sales (2008, p. 105) essa linha de pensamento pode ser assim compreendida da seguinte forma:

[...] procura discutir a relação da matemática com a realidade sensível. Segundo eles a matemática é um ramo (o mais simples) da lógica e, portanto, o raciocínio lógico matemático é fundamental para a compreensão das demais ciências e para a administração do cotidiano.

Nessa linha de pensamento, qual seja, do logicismo, a matemática é concebida como sendo uma ciência de cunho lógico linear, ou seja, nesse contexto, só existe o certo e o errado. Daí é possível entender porque durante muito tempo, as pessoas de um modo geral asseguravam: “*a matemática é exata, ou você acerta ou erra*”. Outros ainda afirmavam, que o que importava era o resultado final.

Diante dessa concepção, Sales (2008) destaca uma possível desvantagem oriunda dessa forma de pensar a matemática: “Essa sua característica produz uma dificuldade de ordem prática porque o cotidiano não é binário. A nossa imersão no cotidiano nos coloca frente a frente com uma simultaneidade de eventos onde a relação direta entre causa e efeito nem sempre é possível determinar”.

Embora o discurso da corrente filosófica logicismo, aparentemente estivesse mais próxima da apropriação do estudante, isso porque essa linha de pensamento procura associar a matemática a realidade, tal concepção parte do pressuposto que só existe o certo e o errado, por conseguinte, produz um efeito contrário, ou seja, o distanciamento dessa ciência da realidade dos estudantes.

A terceira corrente, segundo Sales (2008, p. 105) propõe a seguinte ideia: “[...] conhecer é compreender, distinguir as relações necessárias das contingentes; atribuir significado às coisas no sentido mais amplo da palavra, ou seja, levando em conta não só o atual e o explícito; como o passado, o possível e o implícito”.

Dessa terceira concepção, fica claro que nesse contexto os conhecimentos prévios do estudante devem ser valorizados, e que esse conhecimento deve ser significativo para o educando. Ampliando esse pensamento Rangel (1992, 76) pontua:

O ensino da matemática deve ser significativo e, um ensino significativo, além da sua praticidade, deve ser desafiador e envolvente. Não bastam treinamentos, exercícios ou transmissão de informações. Necessita-se de desafios que estimulem e contribuam para a construção da própria inteligência. Para isso devem exigir uma 'ação reflexiva do sujeito com o mundo e as trocas inter-individuais'.

Diante dessas três concepções, não é difícil perceber que ainda estamos muito arraigados nas duas primeiras vertentes, sendo inclusive, essa uma justificativa para as frustrações e os traumas citados no início desse texto. A terceira concepção ainda encontra resistência para ser efetivada no ensino da matemática.

Nesse sentido, na concepção de Sales (2008, p. 104), os caminhos do ensino da matemática estão ficando truncados, o referido autor adverte:

[...] o ensino da matemática não está comprometido nem com a aprendizagem de conceitos e nem com a formação da cidadania. Não contribui para desenvolver o raciocínio lógico-formal e nem para interpretar os fenômenos naturais, sociais ou econômicos, equacionáveis dentro dos parâmetros dessa ciência.

Sobre as especificidades da terceira concepção, qual seja, a filosofia que defende o pensamento de que o ensino da matemática deva acontecer de forma que o aluno seja um integrante ativo no processo, Sales (2008, 105) acrescenta:

Um trabalho nessa direção requer um tempo maior do que aquele que usualmente nossos educandos dispõem ou uma metodologia diferenciada. Esse trabalho diferente deveria partir da vivência para a formalização, das observações

empíricas para os rigores das demonstrações. Requer uma organização didática com oportunidades do estudante exprimir o que pensa (o que supõe uma metodologia de trabalho em grupo), sentir-se desafiado (pressupõe-se um trabalho a partir de problemas desafiadores) ver utilidade (abordar aspectos práticos da matemática), conhecer o contexto histórico (acompanhar os contextos sociais onde surgiram os conceitos estudados), enfim, envolver-se no processo.

Talvez a razão pela qual ainda não há uma adequação maior da escola a essa terceira vertente, seja exatamente pela questão relacionada acima, uma vez que essa concepção metodológica exige maior tempo de planejamentos, e maior dedicação de todos os envolvidos com o ato de ensinar.

Assim como as duas outras correntes filosóficas, essa última também possui algum tipo de entrave. Para Sales (2008, p. 104), o principal seria: “[...] essa corrente de pensamento tem também suas dificuldades no que diz respeito a dar forma à matemática”. A partir das considerações do autor citado acima, é possível concluir que uma das dificuldades dessa linha de pensamento seria a formalização dos conceitos. Mas numa análise sobre prejuízos e lucros, o autor considera que essa vertente apresenta mais vantagens do que prejuízos para o ensino.

O ensino de matemática nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Na tentativa de reduzir as deficiências no ensino de matemática, o Ministério da Educação no âmbito das suas atribuições elaborou em 1998, um documento denominado *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Esse documento como o seu nome sugere, deveria servir de parâmetro no que diz respeito ao ensino das diversas disciplinas oferecidas nas escolas brasileiras. No tocante ao ensino de matemática, ele pontua:

[...] as necessidades do cotidiano fazem com que os alunos desenvolvam capacidades de natureza prática para lidar com a atividade matemática, o que lhes permite reconhecer problemas, buscar e selecionar informações, tomar decisões. [...] o significado da atividade matemática para o aluno também resulta das conexões que ele estabelece entre diferentes temas matemáticos e também entre estes e as demais áreas do conhecimento e as situações do cotidiano. (BRASIL, 1998, p. 78).

Sendo assim, esse documento que serve de norte para o ensino no Brasil afirma que a aprendizagem da matemática deve se basear nas necessidades dos alunos em resolver situações do seu cotidiano. O mesmo documento explica ainda, que outra forma do aluno se apropriar do conhecimento advém das conexões que

esse estabelece com a sua realidade. Logo, ao que parece, um ensino com qualidade quando a questão é a disciplina de matemática, deve acontecer focado nas necessidades e na realidade do público que se quer ensinar.

Assim, nessa nova concepção de ensino de matemática, uma estratégia que deve contemplar as aulas para torná-las mais estimulantes e significativas é a prática da resolução de problemas. Reforçando esse pensamento, Aebli (1982, p. 75) acrescenta:

Difícilmente haverá outras atividades em que o aluno entra tão intimamente no espírito da busca e da pesquisa como na solução de problemas. Aqui ele experimenta o que quer dizer, pensar e descobrir, e assim adquire motivos de curiosidade frutífera e de vontade de descobrir. Sente o prazer e a satisfação da compreensão e da clareza, desenvolvendo atitudes de autoconfiança racional e de independência e autonomia interior [...].

Logo, as práticas de ensino de matemática que tenham por objetivo interagir e alcançar resultados significativos entre os estudantes devem contemplar o desafio, a arte de resolver problemas. Para Freitas (2008, p. 85), essa prática exerce influências significativas na aprendizagem dessa ciência. Ele pontua: “[...] estamos convictos de que a resolução de problemas exerce papel fundamental, tanto no desenvolvimento da matemática, quanto no ensino e aprendizagem dessa disciplina”.

Um questionamento que pode surgir nesse contexto seria: mas aos estudantes com DI também devem ser ensinados a matemática dessa forma? A resposta para essa pergunta é sim e não. Visto que alguns podem apresentar maiores comprometimentos cognitivos, é preciso que se estude caso a caso, considerando as potencialidades e limites dos estudantes, os desafios que estão ao alcance de cada um, além de avaliar quais os recursos e procedimentos técnico-pedagógicos mais adequados para o tratamento dos conteúdos matemáticos com esses estudantes.

3 OBJETIVOS:

3.1 OBJETIVO GERAL: Propor as professoras do AEE das escolas Alfa e Beta sugestões para o ensino da Matemática de forma significativa.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- * Identificar as maiores dificuldades das professoras do AEE no ensino da Matemática;
- * Elencar conteúdos que poderão ser trabalhados de forma significativa naquele espaço, com os alunos que apresentam DI;
- * Avaliar os recursos materiais existentes na sala do AEE e sugerir a construção de outros, para o ensino da Matemática;
- * Propor interação das professoras do AEE com a sala de aula comum durante as aulas de Matemática;

4 EMENTA: Conteúdos envolvendo os eixos: Grandezas e medidas; Espaço e forma e Tratamento da Informação.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: Realizar visitas mensais nas escolas Alfa e Beta para, no primeiro momento, nos colocarmos à disposição e identificarmos os conteúdos que as professoras mais possuem dificuldades para abordar no AEE com estudantes com DI. Nos encontros seguintes, propor atividades que poderiam ser desenvolvidas com os estudantes com DI, de modo a tornar o ensino da Matemática mais relevante e significativo. A partir de uma análise mais criteriosa do PEI de alguns estudantes, bem como, da análise do planejamento do professor da sala comum, propor atividades que esses estudantes possam desenvolver em sala de aula, considerando os recursos disponíveis e os procedimentos técnico-pedagógicos mais adequados.

6 RECURSOS MATERIAIS: Serão utilizados inicialmente os recursos existentes na sala do AEE e também revistas, jornais, fitas métricas, embalagens de alimentos.

7 CRONOGRAMA:

Meses	Atividades a serem desenvolvidas
Julho	Primeira visita às professoras do AEE (antes do recesso do meio do ano)/Apresentação da proposta de intervenção à direção da escola e às professoras do AEE;
Agosto	Identificação dos conteúdos de matemática que serão trabalhados ao longo do semestre no AEE;
Setembro	Encontro para esclarecimento de possíveis dúvidas das professoras e para sugestão de metodologias diferenciadas no interior do AEE e também para a

	sala de aula;
Outubro	Encontro para esclarecimento de possíveis dúvidas das professoras e para sugestão de metodologias diferenciadas no interior do AEE e também para a sala de aula;
Novembro	Encontro para esclarecimento de possíveis dúvidas das professoras e para sugestão de metodologias diferenciadas no interior do AEE e também para a sala de aula;
Dezembro	Avaliação das professoras e da direção da escola do projeto de intervenção; Listagem e encaminhamento de atividades bem sucedidas no AEE para o NUEDE/SEMED e para a UEMS com vistas à divulgação e possível publicação na forma de Relato de Experiência.

8 AVALIAÇÃO: Ao final de cada encontro mensal a pesquisadora entregará uma ficha de avaliação (anexo) na qual as professoras do AEE poderão avaliar o encontro e sugerir melhorias. Ao final do semestre, será realizada uma avaliação geral da implantação do projeto pelas professoras do AEE e pelas direções das escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AEBLI, Hans. **Prática de Ensino**. 11 ed. São Paulo: EDUSP, 1982.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREITAS, José Luiz Magalhães. **Resolução de problemas e situações didáticas**. Campo Grande: UNIDERP, 2008.

RANGEL. Ana Cristina de Souza. **Educação matemática e a construção do número pela criança: uma experiência em diferentes contextos sócio-econômicos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SALES, Antonio. **O sabor do saber matemático**. Campo Grande: UNIDERP, 2008.

ANEXOS**ANEXO I****UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL****UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, MESTRADO PROFISSIONAL****EM EDUCAÇÃO**

Campo Grande – MS, ____ de _____ de 2016.

Carta de Apresentação à Secretaria Municipal de Campo Grande – SEMED

À Exma. Sra. xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Secretária Municipal de Educação de Campo Grande

Venho, por meio desta, apresentar a essa Secretaria, a pós-graduanda Lucimar Lima da Silva e solicitar autorização para que possa realizar a coleta de dados para sua pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC/UEMS, intitulada: “Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual em escolas municipais de Campo Grande: uma análise a partir da Organização do Trabalho Didático”.

Informamos que essa pesquisa tem por objetivo geral descrever e analisar como se organiza o trabalho didático no interior do AEE e suas articulações com o trabalho que se realiza nas salas de ensino comum frequentadas pelos alunos com deficiência. Dentre os objetivos específicos, propor novos elementos para a organização do trabalho didático do AEE, visando ampliar sua articulação com a sala de aula comum para a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

Dessa forma, espera-se que a pesquisa contribua, de forma científica, para o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual no cenário do ensino comum.

A pesquisa implica coleta de fontes documentais; observações *in loco* (sala de aula e sala do AEE); entrevistas e/ou aplicação de questionário aos professores da(s) turma(s) e sala do AEE, bem como registros digitais de áudio e imagens.

Informamos que é assegurado o anonimato de todos os participantes e haverá zelo pelo sigilo e privacidade em relação a eles. Os dados coletados serão de uso exclusivo para a pesquisa em curso e possíveis publicações dela decorrentes.

Esperando contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários, por meio do telefone: (67) XXXX-XXXX.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Samira Saad Pulchério Lancillotti

Professora orientadora do Programa de Pós-graduação,
Mestrado Profissional em Educação/UEMS/UUCG.

ANEXO II



UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO

Campo Grande – MS, ____ de _____ de 2016.

Carta de Apresentação à Direção das Escolas

À

Sr (a). _____

Diretor (a) desta unidade escolar

Venho, por meio desta, apresentar a pós-graduanda Lucimar Lima da Silva e solicitar autorização para que possa realizar a coleta de dados para sua pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC/UEMS, intitulada: “Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual em escolas municipais de Campo Grande: uma análise a partir da Organização do Trabalho Didático”.

Informamos que essa pesquisa tem por objetivo geral descrever e analisar como se organiza o trabalho didático no interior do AEE e suas articulações com o trabalho que se realiza nas salas de ensino comum frequentadas pelos alunos com deficiência. Dentre os objetivos específicos, propor novos elementos para a organização do trabalho didático do AEE, visando ampliar sua articulação com a sala de aula comum para a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

Dessa forma, espera-se que a pesquisa contribua, de forma científica, para o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual no cenário do ensino comum.

A pesquisa implica coleta de fontes documentais; observações *in loco* (sala de aula e sala do AEE); entrevistas e/ou aplicação de questionário aos professores da (s) turma (s) e sala do AEE, bem como registros digitais de áudio e imagens.

Informamos que é **assegurado o anonimato de todos os participantes** e haverá zelo pelo sigilo e privacidade em relação a eles. Os dados coletados serão de uso exclusivo para a pesquisa em curso e possíveis publicações dela decorrentes.

Esperando contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários, por meio do telefone: (67) XXXX-XXXX.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Samira Saad Pulchério Lancillotti

Professora orientadora do Programa de Pós-graduação,
Mestrado profissional em Educação/UEMS/UUCG.

ANEXO III



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – UEMS/CG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a)

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem por objetivo geral descrever e analisar como se organiza o trabalho didático no interior do AEE e suas articulações com o trabalho que se realiza nas salas de ensino comum frequentadas pelos alunos com deficiência. Dentre os objetivos específicos, propor novos elementos para a organização do trabalho didático do AEE, visando ampliar sua articulação com a sala de aula comum para a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

A pesquisa implica coleta de fontes documentais; observações *in loco* (sala de aula e sala do AEE); entrevistas e/ou aplicação de questionário aos professores da (s) turma (s) e sala do AEE, bem como registros digitais de áudio e imagens.

Informamos que é **assegurado o anonimato de todos os participantes** e haverá zelo pelo sigilo e privacidade em relação a eles. Os dados coletados serão de uso exclusivo para a pesquisa em curso e possíveis publicações dela decorrentes.

Sua participação neste estudo é fundamental, mas voluntária e você poderá desistir de participar da pesquisa em qualquer momento. Não haverá nenhuma compensação financeira pela sua participação. Entretanto, sua participação é uma valiosa contribuição para esse estudo na área de Educação na perspectiva inclusiva.

Sinta-se à vontade para esclarecer quaisquer dúvidas antes de decidir sobre a sua participação no estudo.

Para demais informações você poderá entrar em contato com a Profª Drª Samira Saad Pulchério Lancillotti (Orientadora da Pesquisa). Endereço Institucional UEMS- Unidade Universitária de Campo Grande Telefones: (55xx67) 3901-4601/3901-4613 Rodovia MS 080- Bairro José Abrão Campo Grande, MS.

Também poderá esclarecer dúvidas com a responsável pela pesquisa, Mestranda Profª Lucimar Lima da Silva. Endereço Institucional: E.E. 11 de Outubro. R. Porto Batista, 29. Bairro Bonança. Campo Grande, MS. Telefone: (67) XXXX-XXXX e-mail: lucimar-lima07@hotmail.com.

Adesão

Eu, _____ declaro ter lido o conteúdo do presente Termo de Consentimento e concordo em participar desse estudo de forma livre e esclarecida.

Também declaro ter recebido cópia deste termo devidamente assinada.

_____ Data __/__/__

Assinatura do Participante.

_____ Data __/__/__

Lucimar Lima da Silva

(Mestranda PROFEDUC/UEMS)

Pesquisadora responsável.