



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS DE FLORIANÓPOLIS
CENTRO CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA

LIANDRA CAMILA JOAQUIM

**O TRABALHO DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO (AEE) COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL (DI)**

Florianópolis
2022

LIANDRA CAMILA JOAQUIM

**O TRABALHO DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO (AEE) COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL (DI)**

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia do Centro de Ciências em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosalba Maria Cardoso Garcia

Florianópolis
2022

Este trabalho é dedicado aos meus queridos pais, ao meu namorado que esteve todo esse tempo me apoiando.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de deixar o meu muito obrigada à minha orientadora Rosalba, que esteve comigo em todos os momentos, e não deixou que eu desistisse. Ela estava comigo escutando os meus medos e as minhas angústias. Muito obrigada por tudo.

Gostaria de deixar o meu agradecimento aos meus pais que não mediram forças para que eu fosse estudar em uma Universidade Federal, mesmo não tendo muitas condições financeiras.

Gostaria de deixar o meu muito obrigada ao meu namorado, André, que esteve desde o começo me apoiando e fazendo seguir em frente.

E gostaria de agradecer a todos que de alguma forma fizeram parte deste processo comigo.

E, por último, gostaria de agradecer a banca por aceitar o meu convite e pela leitura atenta do meu trabalho..

RESUMO

O objetivo deste trabalho de conclusão de curso é compreender a proposição político-pedagógica para o trabalho de professores do atendimento educacional especializado - AEE com estudantes com deficiência intelectual - DI. As perguntas que vão nortear a pesquisa são: como está proposto o trabalho de professores do Atendimento Educacional Especializado com estudantes com deficiência intelectual? O que fazem? Em que espaços? Quais suas atribuições? O objetivo geral é compreender a proposição político-pedagógica para o trabalho de professores do AEE com estudantes com deficiência intelectual. Os objetivos específicos são: discutir as atribuições dos professores do AEE; identificar os espaços educacionais propostos para a atuação dos professores do AEE; e elencar o que devem fazer os professores do AEE no desenvolvimento de seu trabalho com estudantes com deficiência intelectual a partir das proposições políticas. Os procedimentos metodológicos utilizados foram análise documental e balanço de produções acadêmicas. O documento GOMES, PAULIN, FIGUEIREDO (2010) foi analisado como a fonte principal. No balanço de produção acadêmica foram analisados sete artigos científicos. A partir do estudo podemos afirmar que o trabalho do professor do AEE é realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais, mas que este professor pode estar auxiliando nas atividades da sala comum e também em atividades junto à família e outros profissionais. Em um segundo ponto discutimos as atribuições do professor do AEE e o que eles fazem: o AEE tem como função complementar o ensino do aluno com deficiência que frequenta o ensino comum. O AEE é ofertado exclusivamente para os estudantes que são o público alvo da educação especial matriculados em escolas do ensino comum. O trabalho do professor do AEE nas salas de recursos multifuncionais é baseado no uso de recursos, o que se caracteriza como um trabalho técnico do professor do AEE. O atendimento na SRM do aluno do AEE deve ser feito no contraturno em que o aluno frequenta a unidade escolar em que está matriculado no ensino comum. Foram listadas um conjunto de 17 ações propostas para serem realizadas pelo professor do AEE, 13 são indicadas para os alunos com DI. Além disso, com base em VAZ (2013) classificamos as atribuições em técnicas e de gestão. Das 17 ações listadas, nove ações são consideradas técnicas e oito são consideradas de gestão, com isso questionamos quais seriam as ações de ensino do professor do AEE. Mas ao final da pesquisa vimos que tanto os trabalhos do balanço como quanto o documento não indicam quais são os recursos a serem utilizados com os alunos DI.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado- AEE. Deficiência Intelectual- DI. Professor.

ABSTRACT

The objective of this course conclusion work is to understand the political-pedagogical proposition for the work of teachers of the specialized educational service - AEE with students with intellectual disabilities - DI. The questions that will guide the research are: how is the work of teachers of Specialized Educational Assistance proposed with students with intellectual disabilities? What are you doing? In what spaces? What are your assignments? The general objective is to understand the political-pedagogical proposition for the work of AEE teachers with students with intellectual disabilities. The specific objectives are: to discuss the attributions of AEE teachers; identify the educational spaces proposed for the work of AEE teachers; and list what AEE teachers should do in the development of their work with students with intellectual disabilities based on political propositions. The methodological procedures used were document analysis and balance of academic productions. The document GOMES, PAULIN, FIGUEIREDO (2010) was analyzed as the main source. In the balance of academic production, seven scientific articles were analyzed. From the study we can say that the work of the AEE teacher is carried out primarily in the multifunctional resource rooms, but that this teacher may be helping in the activities of the common room and also in activities with the family and other professionals. In a second point, we discuss the attributions of the AEE teacher and what they do: the AEE's role is to complement the teaching of students with disabilities who attend regular schools. The AEE is offered exclusively to students who are the target audience of special education enrolled in regular schools. The work of the AEE teacher in the multifunctional resource rooms is based on the use of resources, which is characterized as a technical work of the AEE teacher. The attendance at the SRM of the AEE student must be done in the after-hours period in which the student attends the school unit in which he is enrolled in regular education. A set of 17 actions were listed, actions proposed to be carried out by the AEE teacher, 13 are indicated for students with ID. In addition, based on VAZ (2013) we classified the attributions into technical and management. Of the 17 actions listed, nine are considered technical and eight are considered management, so we ask what would be the teaching actions of the AEE teacher. But at the end of the research, we saw that both the balance sheet works and the document do not indicate which resources are to be used with DI students.

Keywords: Specialized Educational Service - AEE. Intellectual Disability-ID. Teacher.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Coleção A educação especial na perspectiva da inclusão escolar	17
Figura 2 – Sumário do volume: O atendimento Educacional especializado para alunos com DI, esta figura e integrante da coleção AEE na perspectiva da inclusão escolar.....	18

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Primeira seleção de textos	22
Tabela 2 – Segunda seleção de textos	22

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Textos selecionados para a pesquisa.....	23
Quadro 2 - Classificação de ações técnicas e gestoras	36

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado

DI- Deficiência Intelectual

SRM- Salas de Recursos Multifuncionais

PAEE- Público alvo de educação especial

NADE- Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	15
1.1.1 Perguntas norteadoras da pesquisa.....	15
1.1.2 Objetivo Geral	15
1.1.3 Objetivos Específicos	15
1.2 METODOLOGIA	16
1.2.1 Análise documental	16
1.2.2 Balanço de produção acadêmica	22
2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	25
3 O TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DO AEE COM ESTUDANTES COM DI	29
3.1 LÓCUS DO TRABALHO DO PROFESSOR DO AEE	29
3.2 O QUE FAZEM OS PROFESSORES DO AEE E AS SUAS ATRIBUIÇÕES	31
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS.....	40

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objeto o trabalho pedagógico realizado por professores do atendimento educacional especializado (AEE) com estudantes com deficiência intelectual (DI). A partir da resolução n. 4, de 2009 (BRASIL, 2009), compreendemos o AEE como resultado de uma política pública específica da educação especial nas escolas regulares, mediante a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas unidades de ensino para atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação:

Art. 1o Para a implementação do Decreto no 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2o O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009, p. 2).

Tal proposição está relacionada às políticas de inclusão escolar que foram difundidas, particularmente, a partir das conferências mundiais de Educação para Todos e de Salamanca.¹ No Brasil, tais proposições foram materializadas em políticas educacionais a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), na forma de universalização do ensino fundamental, e, posteriormente, ampliadas nos governos de Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016), com maior atenção à educação especial (KASSAR, 2011). Marco de difusão da política em vigor, durante o segundo mandato do governo Lula da Silva, o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é parte das proposições articuladas pelo Plano de Metas Todos pela Educação.

Especificamente, o AEE em SRM foi proposto e implementado a partir de 2003, articulado à matrícula dos estudantes da educação especial nas classes comuns do ensino regular, por isso, assumiu funções complementar e suplementar. Essa

¹ Da Conferência Mundial de Educação para Todos foi difundida a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais foi difundida a Declaração de Salamanca (1994).

proposição política pressupõe a presença de professores de educação especial para atuar nas escolas regulares, ofertando o AEE.

Essa realidade educacional constitui o interesse da presente pesquisa, que visa debater a seguinte questão central: qual o papel dos professores do AEE? Em uma primeira aproximação, depreendemos que os professores do AEE devem atuar em torno do acesso dos alunos com deficiência ao currículo, mobilizando, para isso, recursos de acessibilidade e pedagógicos.

Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (BRASIL, 2009, p.17).

Segundo a resolução 4/2009, o AEE é realizado, prioritariamente, em uma sala de recursos multifuncionais, com o educando matriculado no contraturno em que estuda. Dentro desse contexto, o AEE pode ser realizado na escola em que o aluno está matriculado ou, em casos em que o aluno com deficiência estude em uma escola que não tenha o AEE, ele pode pedir a sua matrícula, se houver a disponibilidade de vaga, na escola mais próxima a sua residência que o ofertar o AEE. Ressaltamos que o AEE deve complementar e suplementar o ensino na classe regular, portanto, não deve substituir o ensino na classe comum.

Assim, no contexto brasileiro, a educação especial começou a ser mais frequente nas escolas a partir de 1990, com a proposição política de uma educação para todos que se tornou mais forte nesta época, pois, segundo Valentin e Paixão (2020), recomendações nacionais e internacionais indicaram a necessidade de se cumprir uma educação para a diversidade, da qual faz parte também o público alvo de Educação Especial (PAEE), atendido no âmbito da escola regular, independentemente das necessidades educacionais que fossem apresentadas.

Em uma perspectiva inclusiva, com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Educação Especial passa a se fazer presente nas escolas, principalmente, com o modelo de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse modelo, considera-se que os estudantes PAEE têm direito à matrícula na sala de aula comum e a participação nas salas de recursos multifuncionais (SRM), onde é oferecido o AEE, sendo este, no contraturno do seu horário escolar, de tal modo que a educação especial atue de forma articulada com

o ensino comum, complementando ou suplementando a formação desses escolares (BRASIL, 2008). (VALENTIN; PAIXÃO, 2020, p. 93).

Conforme Valentin e Paixão (2020), após mais de 20 anos da Declaração de Salamanca (1994), um marco na história da educação inclusiva, o número de matrículas da educação especial chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação ao ano de 2014, segundo dados do Censo Escolar de 2018 (BRASIL, 2019). No entanto, apesar desses números, ainda há muitas barreiras para que a inclusão escolar se efetive e os estudantes PAEE tenham suas especificidades atendidas.

Em nosso estudo, vamos priorizar a discussão acerca do AEE com os estudantes com DI, os quais são tratados comumente na literatura acadêmica como aqueles que possuem dificuldades de aprendizagem e raciocínio mais lento (Cf. BARRETO; BISPO; MARTINS, 2021, p. 4).

O aluno com Deficiência Intelectual possui dificuldades e limitações em sua capacidade de aprendizagem como na conduta adaptativa, na comunicação entre outros fatores, necessitando de um acompanhamento individual em sua trajetória escolar para além da sala de aula regular. Desse modo necessitando de atendimento do professor do AEE, onde se deve aplicar linhas de ações pedagógicas específicas para o seu acompanhamento, respeitando a sua individualidade traçando objetivos de ensino aprendizagem nesse processo, vale destacar que esse aluno possui um desenvolvimento cognitivo mais lento e que ele não irá assimilar os conhecimentos dos conteúdos igual aos demais.

Como Souza e Pletsch (2015) afirmam, o aluno com DI ocupa um lugar de destaque na educação especial desde os tempos mais remotos. Isso reflete na história das sociedades sobre o lugar ocupado pelos sujeitos com DI. O conhecimento sobre as pessoas com DI ganhou aprofundamento à medida que as escolas começaram a se fixar na sociedade, entretanto, esses sujeitos já estavam inseridos em espaços formativos em comunidades rurais, com um princípio marcado por um interesse médico e filantropo de religiosos, uma vez que havia um descaso político, inicialmente, sobre esse tema.

Com o intuito de avançar na exposição de meu trabalho, abro um espaço para relatar como me aproximei deste tema. Durante minha trajetória acadêmica no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, tive contato com o campo da educação especial por meio de uma atividade do Núcleo de Aprofundamento e

Diversificação de Estudos - NADE² sobre Pesquisa em Educação Especial no Brasil. A partir daquele momento, fui me aproximando cada vez mais da Educação Especial. Um dos estudos que desenvolvi foi o que me motivou a estudar sobre os alunos com DI, pois são os estudantes que estão em maior número nas escolas e no AEE. Assim como afirmou MELETTI, p. 799 (2014):

De acordo com os dados demográficos de 2010, a população brasileira era de 190.755.799 pessoas. Destas, 45.606.048 (23,91%) se declararam com pelo menos uma das deficiências investigadas, 1.585.004 (0,84%) declararam que não conseguem de modo algum enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus e 2.611.536 (1,36%) afirmaram possuir deficiência mental/intelectual permanente que limite suas atividades habituais. No mesmo ano, a população paranaense era de 10.444.526 pessoas. A incidência (em relação à população total do estado) da declaração de: com pelo menos uma das deficiências investigadas era de 2.280.548 (21,83%); não consegue de modo algum era de 85.094 (0,81%); deficiência mental/intelectual permanente era de 143.376 (1,37%).

Dados do censo demográfico realizado pelo IBGE em 2010, indicam que 1,37% da população tinha deficiência intelectual e 12,5% da população possuía alguma dificuldade. Isso me fez pensar no trabalho pedagógico dos professores do AEE, pois esses alunos trazem desafios para os professores, especialmente porque esse atendimento está baseado no uso de recursos de acessibilidade. Assim, questionamos quais os recursos podemos usar com os alunos com DI. Ainda que nos termos deste trabalho não tenhamos a pretensão de discutir essa questão, emergiu de nossas reflexões a seguinte pergunta.

No ano de 2021, no mês de junho, surgiu uma vaga para atuação como professora de AEE na minha cidade natal, mas eu ainda não estava habilitada na área para atuar como professora do AEE. A cidade é pequena, com poucos habitantes³, e não dispunha, naquele momento, de um profissional formado na área; por conta disso, foi realizada uma chamada pública estadual por meio da qual fui selecionada para a vaga. Neste período, eu estava cursando disciplinas da sétima e oitava fase, mas, como eram semestres atípicos por conta da pandemia do Covid-19 e pelas medidas emergenciais implementadas pela universidade, ainda não tinha cursado as duas disciplinas obrigatórias do curso que tratam sobre a educação especial⁴. Por isso,

² EED 7159-04308 - NADE - Pesquisa em Educação Especial no Brasil.

³ São Bonifácio está localizada no sul do estado de Santa Catarina, inserida no conjunto de municípios da grande Florianópolis, pois está localizado a pouco mais de 100 km de Florianópolis. Em 2010 São Bonifácio tinha uma condição populacional estimada de 2791 pessoas com a escolarização de 98,9% de 6 a 14 anos.

⁴ EED 7150-06308 - Políticas e Práticas Pedagógicas Relacionadas à Educação Especial. EED 7151-07308 - Educação Especial: Conceitos, Concepções e Sujeitos.

várias inseguranças e incertezas surgiram a partir do momento que comecei a atuar na escola.

Um ponto que devo ressaltar é que, se já tivesse cursado as disciplinas obrigatórias de educação especial, eu não teria me candidatado à vaga, pois, quando eu estava cursando, me peguei em vários momentos da aula pensando: “*eu não sou habilitada e não deveria estar nesta vaga*”, mas, por outro lado, vejo que aprendi muito com a minha experiência de atuar em uma sala de AEE. E agora, no ano de 2022, estou novamente atuando na sala de AEE da mesma escola e ainda encontro desafios diários.

A partir desta breve exposição inicial, apresento a seguir as perguntas norteadoras da presente pesquisa e os objetivos propostos para o desenvolvimento desta.

1.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

1.1.1 Perguntas norteadoras da pesquisa

Como está proposto o trabalho de professores do Atendimento Educacional Especializado com estudantes com deficiência intelectual? O que fazem? Em que espaços? Quais suas atribuições?

1.1.2 Objetivo Geral

Compreender a proposição político-pedagógica para o trabalho de professores do AEE com estudantes com deficiência intelectual.

1.1.3 Objetivos específicos

- Discutir as atribuições dos professores do AEE;
- Identificar os espaços educacionais propostos para a atuação dos professores do AEE; e

- Elencar o que devem fazer os professores do AEE no desenvolvimento de seu trabalho com estudantes com deficiência intelectual a partir das proposições políticas.

1.2 METODOLOGIA

Para atender aos objetivos propostos, elegemos como procedimentos metodológicos a análise documental e o balanço de produção acadêmica, os quais explicaremos a seguir.

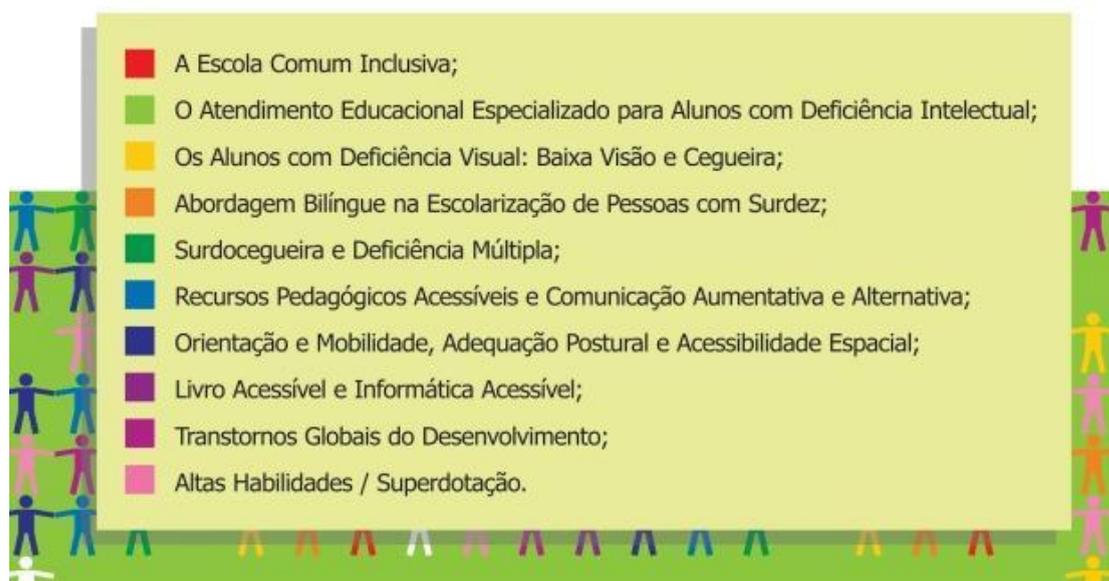
1.2.1 Análise documental

Para a realização dessa pesquisa, analisamos o documento intitulado *A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual*. O documento em questão foi publicado em 2010, tendo como autores Adriana Leite Limaverde Gomes, Jean-Robert Poulin e Rita Vieira de Figueiredo ⁵. Trata-se de um documento oficial do

⁵ **Adriana Leite Limaverde Gomes**- Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (1983), Especialista em Psicomotricidade pela Unifor (1991), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2001) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2006). Estágio de Pós -doutorado na Universidade Federal de Pernambuco (2019/2020) na área de estudos sobre linguagem escrita, sob a supervisão do Professor Artur Gomes de Moraes. Professora Associado II da Universidade Federal do Ceará/Faculdade de Educação/Departamento de Teoria e Prática de Ensino das disciplinas da área de Didática, Estágio no Ensino Fundamental e Ensino da Língua Portuguesa. Líder do Grupo de Pesquisa LER - Linguagem Escrita Revisitada - CNPq. Coordenou o PIBID/Subprojeto de Educação Inclusiva durante o período de agosto/2012 a fevereiro/2018. Coordenou o Programa de Residência Pedagógica/Subprojeto de Pedagogia durante o período de agosto/2018 a julho/2019. Coordenador na Universidade Federal do Ceará o Projeto Interinstitucional Arca - Alfabetização com Recursos abertos de Comunicação Alternativa a partir de métodos e tecnologias inovadores aplicados à crianças com deficiência intelectual e/ou TEA, realizado em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Federal de Pernambuco, com financiamento da CAPES no período de 2015 a 2020. Coordenou na UFC uma pesquisa nacional "Literatura na Pandemia" no período de 2020/2021, integrando Universidades públicas de todas as regiões brasileiras. Coordenadora do Projeto de Extensão A formação do professor do Atendimento Educacional Especializado para avaliação e acompanhamento de estudantes que apresentam deficiência intelectual. Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, atuando na Linha de Pesquisa Linguagens e Práticas Educativas, orientando dissertações e teses nos eixos de estudos da linguagem: oralidade, leitura e escrita, escola e educação inclusiva. Parecerista Ad-hoc do CNPq e Capes. Pesquisadora na área de Educação atuando principalmente nos seguintes temas: Alfabetização e Letramento, Aquisição e Desenvolvimento da Língua Escrita, Dificuldades de Aprendizagem da leitura e da escrita, Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, Práticas Pedagógicas no Contexto das Diferenças, Formação de Professores no Contexto da Sala de Aula Inclusiva, Aprendizagem da Leitura e da Escrita do Aluno com Deficiência Intelectual, Atendimento Educacional Especializado - AEE, Uso de softwares na comunicação escrita de alunos com deficiência intelectual.

Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Especial, em conjunto com a Universidade Federal do Ceará. Ele representa o segundo volume da coleção *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar*, constituída por 10 volumes, conforme exposto na figura 1.

Figura 1 – Coleção A educação especial na perspectiva da inclusão escolar



Fonte: GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010

Jean-Robert Poulin- Doutorado (Ph.D) em Orthopédagogie- Université de Montréal (1990) - Mestrado en Éducation (Enseignement) - Université Laval (1975)-Aperfeiçoamento em Défic Intellectuelle-Université de Genève (onde trabalhou com a equipe de Elsa Kitsikis) - Graduação em Licença en Enseignement (enfance inadaptée) - Université Laval (1971). Atua na área de Educação e Educação Especial. Pesquisador em inclusão escolar, deficiência intelectual, conflito sócio cognitivo e aprendizagem cooperativa. Tem experiência na formação de professores para o atendimento educacional especializado. Foi professor visitante na UFC com bolsa do CNPq em 2008 e 2011. Presidiu no ano de 2010 a convite do Ministério de Educação da Bélgica, a comissão de avaliação da qualidade de programas de formação de professores da educação infantil da Bélgica francófona.

Rita Vieira de Figueiredo- É professora titular (aposentada) da Universidade Federal do Ceará. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, doutora (Phd.) em Psicopedagogia - Université Laval, Québec, Canadá (1995). Pós-doutorado em Linguagem Escrita e Deficiência Intelectual na Universidade de Barcelona (2005). Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão no campo da Educação Especial, da Deficiência Intelectual, da Linguagem Escrita e da Inclusão Escolar. Orienta teses e dissertações nesses campos de conhecimentos. Pesquisadora (produtividade em pesquisa) do CNPq e consultora Ad Hoc da CAPES e do CNPq com produções de livros e artigos no âmbito nacional e internacional. Foi coordenadora do Curso de Formação de Professores em Atendimento Educacional Especializado da UFC, formando mais de seis mil professores em todo o território nacional. Recebeu da Université Laval em Quebec-Canadá o prêmio de excelência pela qualidade de sua tese de doutorado, considerada a melhor tese realizada naquela universidade no biênio 1995-1996. Foi homenageada pela Universidade Federal do Ceará com o prêmio Mentores da Docência, conferido a professores que se destacam em sua atuação profissional. Foi agraciada com a medalha Paulo Freire pela Câmara Municipal de Fortaleza pela realização de suas ações em favor da educação naquele município. Recebeu da Academia de Letras do Município do Estado do Ceará o diploma de Sócia Honorária por seu contributo e serviços prestados às letras cearenses.

O documento analisado se estrutura em 38 páginas e está organizado em três partes, além das considerações finais, conforme apresentado na figura 2.

Figura 2 – Sumário do volume: O atendimento educacional especializado para alunos com DI, integrante da coleção AEE na perspectiva da inclusão escolar.

Sumário	
Aos leitores	6
1. A pedagogia da negação	7
2. O Atendimento Educacional Especializado para o Aluno com Deficiência Intelectual	8
2.1. O Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais	
2.2. Gestão dos processos de aprendizagem	
2.3. Avaliação dos processos de aprendizagem e da inclusão do aluno na escola	
2.3.1. A Avaliação na sala de recurso multifuncional	
2.3.2. A avaliação na sala de aula	
2.3.3. A avaliação na família	
2.4. O acompanhamento	
2.5. O acompanhamento na sala de recurso multifuncional	
2.5.1. O acompanhamento na sala de aula	
3. Estudo de caso	19
3.1. Caso de Roberto	
Considerações finais	26
Referências	27
Para saber mais	28

Fonte: GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010

O foco principal de discussão do volume analisado refere-se ao atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual.

A primeira parte, intitulada como *A Pedagogia da Negação*⁶, trata sobre o trabalho que o professor do AEE não deve realizar com os seus alunos. Os autores enfatizam, já no início do volume, nas páginas 7 e 8, que o professor do AEE deve estimular a autonomia dos alunos com DI.

Na segunda parte, intitulada *O Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual*, a discussão foi dividida em subitens, sendo o primeiro 2.1- *O Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais*, que trata das atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado, na página 9. O subitem 2.2 *A gestão dos processos de aprendizagem* tematiza sobre a organização de aprendizagens na sala de recursos multifuncionais, na página 9. O subitem 2.3- *Avaliação dos processos de aprendizagem e da inclusão do aluno na escola* aborda a compreensão do aluno com deficiência intelectual como um sujeito social no ambiente escolar, nas páginas 9 e 10. Este subitem foi dividido em três partes, que abordam sobre os três tipos de avaliação que são feitas com os alunos com DI: 2.3.1 - a avaliação na sala de recursos multifuncionais; 2.3.2 - a avaliação na sala de aula; e o 2.3.3 - a avaliação na família. A junção desses três ambientes é muito importante para conhecer integralmente o aluno.

Na sequência do documento, o subitem 2.4- *O acompanhamento* refere-se às ações realizadas para alcançar o desenvolvimento na aprendizagem do aluno com deficiência intelectual (DI), nas páginas 14 e 15. O subitem 2.5- *O acompanhamento na sala de recursos de recursos multifuncionais* aborda sobre a função do professor do atendimento educacional especializado, com foco em propor atividades que eliminem as barreiras no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual no ensino regular, nas páginas 15,16,17 e 18. Esse subitem está dividido em mais uma parte intitulada 2.5.1- *O acompanhamento na sala de aula*. Esta subseção discorre sobre o acompanhamento do professor do atendimento educacional

⁶ A pedagogia da negação (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010) encontra sua fonte na superproteção, que é um parente próximo da rejeição. A superproteção de um professor em relação a um aluno que apresenta deficiência intelectual pode se manifestar de várias maneiras. Por exemplo, quando o professor propõe frequentemente atividades que não provocam dificuldades verdadeiras para o aluno, com medo que ele perca a motivação para aprender ou com receio que ele não seja capaz de realizar a atividade. Quando aprova o trabalho do aluno sem que o aluno tenha demonstrado um esforço para a realização dele. Quando resolve o problema no lugar do aluno, logo que ele apresenta dificuldades. Quando o professor não desafia o aluno, provocando dúvidas, contrapondo idéias. Quando o professor coloca na mochila do aluno o material necessário para os deveres e para as lições de casa ou quando resolve a tarefa para o aluno, ele está atuando sob o princípio da pedagogia da negação. É importante considerar que uma das grandes responsabilidades do professor de sala de aula, bem como do professor do AEE, consiste no desenvolvimento intelectual e da autonomia do seu aluno.

especializado na sala de aula do ensino comum, de modo a estabelecer uma interlocução com o professor do ensino comum com o intuito de compreender as dificuldades encontradas pelo professor dos alunos com deficiência intelectual.

A terceira parte do texto intitulado como *3. Estudo de caso*, detalha a simulação de um caso nomeado como *3.1 Caso de Roberto*, o qual foi apresentado em cinco etapas. A etapa 1 foi dedicada à deficiência de Roberto; a etapa 2 esclarece os problemas encontrados no caso de Roberto, a necessidade do professor do atendimento educacional especializado em relação aos aspectos relacionados à aprendizagem e desenvolvimento de Roberto. Nessa parte do texto, é mencionado um encontro com os profissionais da instituição frequentada pelo estudante para que a professora do AEE tenha mais informações sobre a situação. Também há indicação acerca de observações que a professora do atendimento educacional especializado deveria realizar nas dependências da escola, como, por exemplo, registrar comportamentos. E, por último, há referência à avaliação na sala de recursos multifuncionais, em que a professora do atendimento educacional especializado desenvolveu várias atividades que focaram a dificuldade motora de Roberto, as psicomotoras e o desenvolvimento da oralidade.

Na *Etapa 3- Identificação da natureza do Problema*, após o levantamento de dados, a professora do atendimento educacional especializado identificou situações em que Roberto apresenta problemas com o seu desenvolvimento intelectual. Durante a *Etapa 4- Resolução do Problema*, pode-se supor que a natureza do problema de Roberto seja cognitiva e motora, sendo a primeira causada por deficiência intelectual, enquanto a segunda está relacionada a sequelas neuromotoras que afeta seu tônus muscular, causando instabilidade e dificuldade em segurar a caneta em ampla mobilidade, por isso, a qualidade da execução de uma gama de ações é limitada.

Na *Etapa 5- O plano do AEE de Roberto*, está descrito como será o trabalho da professora do atendimento educacional especializado com o Roberto, sendo que a professora propõe atividades em um plano para trabalhar as capacidades de desenvolvimento de grafomotoras e de motricidade ampla. Um outro plano foi pensado para o desenvolvimento de conceitos, com atividades que trabalhem a concentração e a atenção. Foram planejadas também atividades ou brincadeiras que desenvolvam a oralidade. Todo o plano foi pensado a partir da interlocução com a professora do ensino comum, com um período determinado de duração e atendimento no contraturno, na frequência de duas vezes na semana, com duração de duas horas

por atendimento. No final desta parte, são descritos os resultados esperados e os resultados obtidos com o plano do atendimento educacional especializado.

Por fim, nas *Considerações Finais*, o documento elabora uma crítica a algumas escolas tradicionalistas que ainda não perceberam que o tipo de ensino formal empregado é um fator determinante no desenvolvimento do aluno, principalmente quando se trata de alunos com deficiência intelectual. Segundo o documento, uma pedagogia que não leva em conta as diferenças⁷ dos estudantes, não atenta para as diferenças de ritmo, de interesses e de estilos de aprendizagem, ao invés de promover, nega o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos. Nega as garantias constitucionais do direito formal à educação e à apropriação dos bens culturais que os seres humanos construíram ao longo dos anos e que estão transcritos na forma de conteúdo escolar.

O documento analisado apresenta uma recomendação de que o estudo de caso é uma ferramenta importante para identificar a deficiência e o funcionamento do estudante, desse modo, são as suas dificuldades que devem orientar a realização de um plano de atividades, denominado plano do AEE. Percebe-se, portanto, que o trabalho do professor do AEE deve ser orientado pela deficiência e pelo funcionamento do estudante, o que remete para uma concepção médico-pedagógica e psicopedagógica (JANNUZZI, 2004). Podemos observar tais concepções em passagens do decreto 7611/2011, conforme segue:

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.

§ 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.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

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

⁷ A pedagogia das diferenças tem uma base da escola vista como ANDRÉ (2017) traz em seu texto que Philippe Perrenoud pensou para os mecanismos que movem as escolas a transformar as desigualdades sociais e culturais que transferem a forma do trabalho pedagógico nas escolas. O texto de Perrenoud provoca que o ponto que a pedagogia das diferenças traz e “fabricação” do fracasso escolar e um ponto que transforma o trabalho docente e as diferenças no contexto cultural as mudanças no currículo e a organização dos ciclos de ensino e a proposta do uso da avaliação diferenciada pois o trabalho gira em torno das competências formativas para alunos que enfrentam grandes desafios de lidar com as diferenças encontradas no cotidiano escolar.

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.

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.” (BRASIL,2011, p.2).

Além da análise documental, buscamos também uma aproximação à produção intelectual existente sobre o tema, estudando a Educação Especial por meio de um balanço de produção acadêmica, o qual apresentaremos a seguir.

1.2.2 Balanço de produção acadêmica

Para o balanço de produção, foi realizada uma pesquisa na plataforma digital *google acadêmico* com a ferramenta *Busca avançada*, utilizando os descritores *Intelectual e atendimento educacional especializado*, com marcação específica *no título*, com a definição de período entre *2008 a 2022*. Os Marcadores selecionaram 75 trabalhos. Deste conjunto, foram selecionados artigos de revistas acadêmicas. Dos 75 textos localizados, selecionamos 12 trabalhos e descartamos 63. Foram selecionados artigos acadêmicos publicados em revistas científicas. Dentre todos os textos, foi encontrada uma repetição, que também foi descartada.

Da minha pesquisa para classificar os textos, 62 textos foram descartados por terem indicação de repositório ou com a sigla de universidades tais como TCCs, dissertações ou teses. Descartamos também livros e textos usados como manuais do cursos de formação. A seguir, apresentaremos as etapas de seleção.

Tabela 1 - Primeira seleção de textos

Textos Excluídos	62
Textos Selecionados	12
Repetidos	1
Total	75

Fonte: produção da autora, 2022

Na segunda parte do balanço, foi realizada a leitura dos resumos dos 12 textos selecionados. Depois da leitura, os textos que não trouxeram discussões efetivas sobre o AEE também foram descartados do trabalho.

Tabela 2 - Segunda seleção de textos

Textos Excluídos	5
Textos Selecionados	7
Total	12

Fonte: produção da autora, 2022

Na terceira etapa, foi preciso fazer a leitura dos textos na íntegra para localizar o que e como os trabalhos tratam o lócus e o desenvolvimento do trabalho do professor do AEE com os estudantes com DI.

Quadro 1 - Terceira seleção de textos para a pesquisa

Título	Autores	Revista	Ano
Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual.	Annie Gomes Redig ; Maria Lúcia R. Monteiro da Cruz.	Revista Democratizar	2011
Atendimento educacional especializado: das diretrizes políticas à escolarização dos alunos com deficiência intelectual.	Flávia Faissal de Souza; Márcia Denise Pletsch.	Revista Educação e Fronteiras	2015
Estratégias utilizadas no desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual no Atendimento Educacional Especializado – AEE	Christiane Klline de Lacerda Silva Francisca Maria Peres de Holanda	Revista Científica Internacional	2018
Professores do atendimento educacional especializado e sua percepção acerca do estudante com deficiência intelectual.	Fernanda Oscar Dourado Valentim; Kátia de Moura Graça Paixão	Revista Info Inovação e Formação	2020
A prática pedagógica no atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual	Luci Pastor Manzoli Bruna Rafaela de Batista Caio Vinicius dos Santos	Revista Ibero Americana de Estudos em Educação	2020

Planejamentos pedagógicos voltados para crianças com deficiência intelectual: experiências colaborativas a partir da ação do Atendimento Educacional Especializado.	Jáima Pinheiro de Oliveira; Maria Almerinda de Souza Matos.	Revista Educação Especial	2021
O atendimento educacional especializado virtual para alunos com deficiência intelectual (DI) no ensino fundamental anos finais	Ana Clécia Bispo Barreto Matheus Luan Santos Formiga Bispo Sandra Santos Nascimento Martins	Revista Anais do SIMEDUC	2021

Fonte: produção da autora, 2022

Do conjunto dos trabalhos, sete abordam no título o AEE, um trabalho trata da prática pedagógica, três trabalhos tratam sobre as estratégias e um sobre o planejamento pedagógico. Dos sete trabalhos que colaboraram para a compreensão do AEE, cinco foram mais efetivos na discussão sobre o lócus do trabalho do professor do AEE. Ainda, três foram mais efetivos na parte sobre as atribuições do trabalho do Professor do AEE. De um modo geral, os sete trabalhos contribuíram com a minha pesquisa, entretanto, alguns estão mais presentes em determinadas partes do texto e, em outros momentos, quase não aparecem, pois a nossa discussão, pelo recorte da pesquisa, não se aprofundou muito em determinados assuntos.

Dessa forma, após a apresentação da problemática e dos objetivos do trabalho, bem como da parte metodológica, e também a discussão do balanço da revisão bibliográfica, na próxima seção, abordaremos alguns pontos de reflexão acerca da educação especial no Brasil.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Segundo Kassar (2011, p. 42), um dos primeiros passos da educação especial no Brasil se deu no início da República. Nesse período, o estado de São Paulo, por meio de um decreto, regulamentou a Educação Especial para alunos que eram considerados, à época, como débeis físicos e mentais, doentes contagiosos, cegos, surdos e os que eram considerados delinquentes. Porém, a intenção do estado, com a implementação do decreto, era fazer uma espécie de higiene nas salas de aulas para ter salas consideradas mais homogêneas. A atenção mais direcionada para as pessoas com deficiência ocorreu em grande escala pela ação de um conjunto de instituições privadas com um caráter assistencial, mas não considerada como parte das redes de ensino no Brasil.

Como Garcia e Kuhnen (2020) apresentam, um dos momentos fundantes desse processo foi a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), por meio do Decreto n. 72.425, de 3 de julho de 1973, como órgão central de direção superior, tendo as suas atividades supervisionadas pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura, com a finalidade de promover em todo o território nacional a expansão e melhoria do atendimento aos considerados excepcionais. Desde a sua criação, o governo federal articulou ações conjuntas com a iniciativa privada, com a proposição de auxiliar “[...] as entidades públicas e particulares na racionalização de esforços, incentivando-as em suas iniciativas e prestando toda assistência técnica e financeira quando necessário” (BRASIL, 1974, p.74).

No contexto da ditadura civil-militar, tornar os deficientes úteis à sociedade tinha como elemento central a estratégia psicossocial de homogeneização das singularidades. A educação tinha como função contribuir para a constituição de uma consciência coletiva homogênea, para abolir os antagonismos, os conflitos e as diferenças de maneira geral. (GARCIA, KUHNEN. 2020, p. 6).

Com a criação do CENESP, este órgão tomou como responsabilidade as diretrizes das ações na Educação Especial.

A legislação sobre as diretrizes e bases da educação nacional foi revista e, em 1971, a Lei Educacional nº 5.692 passou a obrigatoriedade da escolarização brasileira por oito anos. Esse período foi decisivo para o início da formatação da Educação Especial como uma política de estado, com a criação de um órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que passou a ter a

responsabilidade de formular e impulsionar as ações de Educação Especial no Brasil. A criação deste órgão e a implantação de suas ações encontraram subsídio na perspectiva desenvolvimentista adotada pelo regime militar à época. (KASSAR, 2011, p. 45).

Segundo Jannuzzi (2004, p. 16), a criação do CENESP foi incorporada na legislação que tinha por objetivos “a educação, baseia-se no princípio de atendimento às diferenças individuais. Não se trata de procurar no homem suas deficiências ou inaptações, mas sim identificar, em cada indivíduo, suas potencialidades, propiciando-lhe meios de desenvolvê-las em seu benefício, e de toda a sociedade”. Nesse sentido, Rafante (2015) indica que a criação do CENESP foi resultado da influência das Sociedades Pestalozzi, das agências internacionais (USAID e ONU) e do contexto mais amplo da reforma educacional em curso no país, que indicava a necessidade de formação de mão-de-obra (teoria do capital humano) e organização racional do sistema de ensino (pedagogia tecnicista). Estas premissas estão presentes na proposta de política para a educação especial: educação aos “excepcionais” para sua integração no mercado de trabalho e organização racional do atendimento educacional, sintetizados nos termos “integração” e “racionalização”.

O Governo federal, pelo Decreto N 72.425, de 3 de julho de 1973, criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), “órgão Central de Direção Superior, com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (BRASIL/MEC/CENESP, 1974, p. 30). Com autonomia administrativa e financeira, o CENESP teria suas atividades supervisionadas pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura e proporciona oportunidades de educação aos “deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta, para os que possuem deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade” (BRASIL/MEC/CENESP, 1974, p. 71). (RAFANTE, 2015, p.13).

A partir da criação do CENESP e do desenvolvimento das políticas voltadas à educação especial, conforme Bueno (1993) sinaliza, foi elaborado um plano de ação para os anos de 1975/1979 visando qualificar e expandir a Educação Especial no Brasil. Em 1976, os poderes públicos e privados objetivavam criar um setor na educação para garantir a igualdade de oportunidades aos alunos que faziam parte da Educação Especial. Durante este período, várias classes especiais foram criadas em todo o país, atingindo 97,8% dos alunos matriculados, assim, até os anos de 1980 o setor público de ensino atendeu uma grande demanda de alunos da educação especial.

Já em 1988 se consolidou o sistema de proteção social estabelecido pela Constituição Federal, com isso, tem início a disseminação de uma proposta de Educação Inclusiva.

O período em que se inicia a disseminação do discurso sobre Educação Inclusiva é o mesmo em que o país adota uma política de universalização de escolaridade do Ensino Fundamental. Também é o mesmo período em que as agências internacionais difundem as mudanças relativas às matrículas de alunos com deficiências nas escolas comuns ocorridas nos diferentes países nos anos anteriores. (KASSAR, 2011. p. 50).

Como Kassar (2011) discorre, em 1988, o documento da UNESCO já anuncia as diretrizes que foram propostas pela Declaração de Salamanca, a qual estabeleceu como meta, até 1994, a proposta de que “todas as crianças sempre que possível aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). Depois deste período, no ano de 2001, foram assinados muitos acordos que foram transformados em lei como o decreto nº 3.956/01, que promulgou a convenção internacional para eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência. No mesmo ano, a resolução 02/2001 aprovou as diretrizes nacionais para Educação Especial na Educação Básica.

As instituições privadas de caráter assistencialista, como aquelas mantidas pelas APAES, se mobilizaram, preocupadas com os rumos que a Educação Especial vinha tomando. As APAES trouxeram um marco importante para a Educação Especial no Brasil, pois as APAES disponibilizam vários recursos para os alunos com DI.

A Apae é a favor de um processo de inclusão escolar gradativo (processual) e responsável, com o qual as escolas comuns sejam devidamente preparadas para o recebimento dos estudantes, que necessitam não apenas de recursos para acessibilidade física, mas, sobretudo de treinamento de professores, preparação dos alunos, dentre outras ações. Além disso, a Rede Apae defende o direito de escolha da pessoa com deficiência intelectual e de sua família sobre o local onde deseja estudar. (KASSAR, 2011. p. 54).

Outro marco histórico significativo foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. Na LDB, a Educação Especial é definida como uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

Com base nessa definição de modalidade da educação escolar, a resolução 4/2009 traz aspectos do novo programa do governo de implementação das SRM para os professores do AEE desde 2003, agora como modalidade complementar, suplementar e transversal, não sendo defendida como substitutiva. Os alunos do sistema de ensino que devem ser matriculados são os alunos com deficiência física, motora, intelectual e sensorial, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. Esses alunos podem estar duplamente matriculados, nas classes comuns e no AEE, que pode também ser oferecido em centros ou em escolas com as salas de recursos multifuncionais, em escolas da rede pública ou em instituições comunitárias.

Nesse sentido, o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno com recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua participação na sociedade e para a aprendizagem. A educação especial é realizada em todos os níveis e etapas de ensino, como parte integrada do processo educacional dos alunos da educação especial.

3 O TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DO AEE COM ESTUDANTES COM DI

3.1 LÓCUS DO TRABALHO DO PROFESSOR AEE

A partir do documento *A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual*, observamos que o trabalho do professor do atendimento educacional especializado é realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais.

O AEE é um Atendimento Educacional Especializado onde oferece suporte complementar para a aprendizagem de alunos que possuem deficiências e/ou com altas habilidades que estão inseridos na escola regular, devem ser prioritariamente atendidos nas salas de recursos multifuncionais utilizada pelo professor que atende a esses estudantes com materiais e atividades adaptadas que auxiliam na sua construção de conhecimentos e saberes (BARRETO, BISPO, MARTINS, 2021, p. 4).

Segundo Souza e Pletsch (2015), tais premissas foram assumidas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Segundo Manzolli, Batista e Santos (2020), por meio do AEE, foram implantadas salas de recursos multifuncionais como um meio específico de acesso ao currículo nas escolas do ensino regular e também em outras instituições que organizam os atendimentos educacionais especializados, oferecendo recursos e atividades complementares ao ensino comum. Para os autores, o principal eixo de investimentos da referida política é o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, o qual visa apoiar os sistemas de ensino na organização e na oferta do AEE, tendo como foco a acessibilidade. Com a citação abaixo, podemos observar melhor qual o trabalho realizado na sala de recursos multifuncionais:

A ação do professor na salas de recursos multifuncionais deve centrar-se na atenção aos aspectos que podem potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência, objetivando também eliminar as barreiras⁸ que dificultam a aprendizagem desse aluno. Para potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, o

⁸ Barreiras são os obstáculos e dificuldades pela qual o aluno com deficiência pode enfrentar durante o seu período na escola. (Resolução 04/2009).

professor poderá usar recursos de baixa e alta tecnologia⁹, se relacionar e produzir materiais. (GOMES; PAULIN; FIGUEIREDO, 2010, p. 9).

Ainda de acordo com Souza e Pletsch (2015), fica implícito o papel do aluno com DI em fazer a “transladação” do que aprende no AEE para o espaço de sala de aula, posto que a estratégia principal da política para escolarização desses alunos não se materializa diretamente na sala de aula, e sim no espaço complementar.

No âmbito do AEE, as indagações e questionamentos acerca do atendimento das particularidades e necessidades do estudante com DI se mantêm. Mesmo neste espaço/local diferenciado, individualizado de atendimento, os professores especializados têm encontrado dificuldades, e não conseguem, muitas vezes, avanços no que diz respeito ao desenvolvimento de conhecimentos mais complexos e elaborados com estes estudantes. (VALENTIM, PAIXÃO, 2020, p.95).

Em salas de recursos multifuncionais, os alunos com deficiência intelectual podem ser avaliados quanto aos aspectos motores, quanto ao desenvolvimento da expressão oral, da escrita, do raciocínio lógico e matemático, do funcionamento cognitivo, da afetividade (comportamento e interação) e também quanto à relação que o aluno desenvolve com o conhecimento.

O Atendimento Educacional Especializado – AEE representa um apoio ao aluno com deficiência para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. É grande a demanda de alunos com Deficiência Intelectual ao AEE, e, embora o número de alunos com este tipo de deficiência seja significativo, percebe-se que os partícipes do processo educativo ainda pouco conhecem a respeito dela. Cabe ao professor do AEE ajudar o aluno com deficiência intelectual a ter autonomia, prepará-lo para atuar no mundo além dos muros da escola, para tanto, faz-se necessário considerar suas especificidades (SILVA; HOLANDA, 2018, p.237).

Nesse sentido, refletimos sobre as responsabilidades do professor do AEE, inclusive se e como é o papel desse educador preparar os estudantes para a vida em uma sociedade capitalista.

Por esse motivo, é importante a realização de atividades lúdicas que permitam ao aluno a expressão livre de quem ele é, assim, “[...] o Atendimento Educacional Especializado [deve] desenvolver atividades ‘para que os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e [...] para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência’ (BRASIL, 2006, p. 22). Ademais,

⁹ São recursos que podem auxiliar a resolver problemas de comunicação e interação social de um aluno com deficiência intelectual. (Resolução 04/2009).

“parece inconsistente no caso dos alunos com deficiência intelectual, cujo currículo costuma ser empobrecido e não procede o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, nem o uso de tecnologias assistivas.” (REDIG, CRUZ, 2011, p.7).

Apesar da ênfase nas salas de recursos multifuncionais, durante o estudo do documento *O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual*, observamos três lugares em que o professor do atendimento educacional especializado pode formar um perfil do aluno com deficiência intelectual: a sala de aula comum, a sala de recursos multifuncionais e o ambiente familiar do aluno com deficiência intelectual.

Com base nas observações nesses três ambientes, o professor do AEE será capaz de construir um perfil do aluno, identificando as potencialidades e dificuldades dele e dos demais atores envolvidos com esse aluno nestes três ambientes: sala de aula comum, salas de recursos multifuncionais e ambiente familiar. (GOMES; PAULIN; FIGUEIREDO, 2010, p.14).

Segundo Souza e Pletsch (2015), a partir da análise dos documentos, podemos deprender, também, que o trabalho do AEE incide sobre o aluno, e não necessariamente sobre o processo de mediação entre ele e o professor na sala de aula regular, excetuando-se as orientações que a professora de AEE, que trabalha com o aluno, pode dar à professora do ensino regular.

Podemos observar que o trabalho do professor do AEE não se baseia no ensino dos conteúdos da sala de aula, e sim, focaliza nas aprendizagens que o aluno consegue alcançar durante o seu período nas SRM. Outro ponto importante é que o foco está nos materiais a serem utilizados¹⁰, e não na avaliação do aluno sobre os conhecimentos dos conteúdos escolares.

3.2 O QUE FAZEM OS PROFESSORES DO AEE E AS SUAS ATRIBUIÇÕES

Segundo as discussões do documento *O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual*, para que o AEE consiga

¹⁰ As Salas de Recursos Multifuncionais foram definidas como “[...] espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. O programa visa disponibilizar, aos sistemas públicos de ensino, equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade, com vistas a apoiar a ampliação da oferta do AEE. Entre os recursos se encontram os de Tecnologia Assistiva (TA). (CORRÊA, RODRIGUES, 2016, p. 92).

proporcionar tudo que o aluno com DI precisa, é essencial pensar no desenvolvimento de um plano educacional dedicado ao aluno. O plano inclui uma previsão das atividades que devem ser realizadas com os alunos na SRM. Este processo possibilita uma conexão entre os professores do AEE e outros profissionais¹¹, que podem dar suporte¹² às necessidades específicas dos alunos com DI. Também proporciona ligações com as famílias para criar condições adequadas ao desenvolvimento e à aprendizagem. Isso significa que avaliações do desenvolvimento do aluno em diferentes espaços educacionais devem ser permanentes e devem embasar as mudanças nos planejamentos do professor do AEE.

O Atendimento Educacional Especializado- AEE representa um apoio ao aluno com deficiência para facilitar o seu processo de ensino e aprendizagem, sua missão, consiste em identificar, planejar e efetuar recursos tanto de acessibilidade, quanto pedagógicos que facilitem a participação dos alunos incluídos no ensino regular visando principalmente seu desenvolvimento e sua aprendizagem. (SILVA; HOLANDA, 2018, p.242)

O acompanhamento do professor do AEE é organizado por um plano de serviço educacional dedicado ao aluno, que o professor deve preparar com base nas informações obtidas por meio do estudo de caso sobre o aluno e os problemas que ele encontra. Todas as informações sobre o aluno e os recursos disponíveis na sala de aula, na escola, em casa e na comunidade, o professor do atendimento educacional especializado desenvolve em seu plano. Como mencionado anteriormente, ele avalia os alunos em diferentes ambientes (casa, escola, sala de recursos multifuncionais) nos quais eles se envolvem. Desse modo, na avaliação, os professores do AEE consideram diferentes aspectos do desenvolvimento do aluno.

Além de prestar atendimento ao aluno com DI , é importante que o professor especializado em Educação Especial compartilhe seu conhecimento, colaborando com o professor da turma regular para que este desenvolva, através do trabalho diversificado¹³, atividades que se caracterizam como recursos de acessibilidade ao currículo, favorecendo o desenvolvimento das funções cognitivas do aluno com deficiência intelectual, como ressalta Redig (2010). (REDIG; CRUZ, 2011, p. 8).

¹¹ § 2º É assegurado atendimento segundo normas éticas e técnicas, que regulamentarão a atuação dos profissionais de saúde e contemplarão aspectos relacionados aos direitos e às especificidades da pessoa com deficiência, incluindo temas como sua dignidade e autonomia. (LBI, 2015, p.17).

¹² Parágrafo Único - II - provisão de suportes individualizados que atendam a necessidades específicas da pessoa com deficiência, inclusive a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, de agente facilitador e de apoio no ambiente de trabalho. (LBI, 2015, p. 25).

¹³ As autoras mencionam o trabalho diversificado, defendem essa ideia, mas no entanto não explicam do que se trata esta ideia.

Segundo Gomes, Poulin e Figueiredo (2010), o AEE tem como função complementar o ensino do aluno com deficiência que está no ensino comum. Além disso, o professor do AEE tem como função propor e disponibilizar recursos e estratégias que possam eliminar as barreiras que impedem a participação na sociedade e no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiências.

O AEE é ofertado exclusivamente para os estudantes que são o público alvo da Educação Especial que estão matriculados em escolas do ensino comum. O atendimento na SRM do aluno do AEE deve ser feito no contra turno em que o aluno frequenta a unidade escolar em que está matriculado no ensino comum. Na SRM, os materiais propostos dão suporte para o desenvolvimento da expressão oral e da escrita e também os materiais que ajudam no raciocínio lógico, ambos fazem com que a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual seja para o seu nível de compreensão.

Como observado em Gomes, Poulin e Figueiredo (2010), é papel do professor do atendimento educacional especializado produzir materiais didáticos e pedagógicos para serem trabalhados com os alunos com deficiência intelectual. Os materiais compõem as potencialidades que os alunos com deficiência intelectual precisam na sala de aula, portanto, o educador do AEE precisa “[...] propor atividades que permitam eliminar barreiras na aprendizagem e otimizar a aprendizagem dos alunos e sua inclusão no ensino regular. Essa ação, certamente, terá uma repercussão positiva no desempenho do aluno na sala de aula comum” (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p.15).

Portanto, o professor do AEE deve propor atividades que facilitem a aprendizagem conceitual, ademais, possibilitar situações e vivências que permitam aos alunos que o material seja apropriado suprindo as necessidades para o entendimento do aluno com DI. O AEE deve ser baseado em situações-problema que exijam que os alunos usem seu raciocínio para produzir soluções ou resoluções. Os professores do AEE obtêm informações sobre a frequência, a persistência e o engajamento dos alunos em sala de aula quando interagem com os professores do ensino regular. Os professores do AEE escutam pedidos ou até mesmo reclamações das famílias ou professores da sala do ensino regular sobre as dificuldades que os alunos enfrentam na escola.

Durante o atendimento na SRM, o professor deve identificar quais as dificuldades durante o processo de ensino e aprendizagem que estão presentes na vida do aluno e com isso desenvolver um plano que atenda às necessidades e com isso desenvolver os recursos que serão ofertados para o aluno em seu atendimento. Os recursos a serem usados são para trabalhar com conteúdos pedagógicos, podendo ser recursos de alta e baixa tecnologia¹⁴.

A baixa tecnologia se define por serem de baixo custo, simples e fáceis de fazer. A alta tecnologia se refere aos dispositivos que são caros, mais difíceis de serem construídos e mais difíceis de serem obtidos. De acordo com essa distinção, os exemplos de dispositivos de baixa tecnologia vão desde um simples lápis adaptado, livros e utensílios de uso diário adaptados. As cadeiras de rodas motorizadas e os aparelhos de comunicações eletrônicos são exemplos de alta tecnologia. (CORREA; RODRIGUES, 2016, p. 96).

Segundo Gomes, Poulin e Figueiredo (2010), o AEE não pode ser confundido com uma aula de reforço ou um espaço reduzido à socialização. Os materiais desenvolvidos e usados no AEE são meios para os estudantes com DI aprenderem. Dessa forma, o ensino dos conteúdos na SRM, com os recursos que vão ajudar no desenvolvimento da aprendizagem, colaboram com o desenvolvimento da cognição e da metacognição; isso reforça a necessidade da presença de atividades de enriquecimento curricular, com o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação, de sinais e ajudas técnicas e de tecnologias e assistivas.

Assim como as atribuições que fazem parte do trabalho do professor do AEE que foram citadas acima, o professor tem várias outras atribuições apresentadas em Gomes, Poulin e Figueiredo (2010): **1-** Preparar material específico para cada deficiência de cada aluno para o uso dos alunos na sala de recursos multifuncionais; **2-** Propor e realizar atividades que estimulem o desenvolvimento dos processos de aprendizagem que trabalham: atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade e linguagem; **3-** Propor atividades que trabalhem com a autonomia dos alunos para decidir, opinar, escolher e tomar iniciativas, a partir de suas necessidades e motivações; **4-** Propiciar a interação dos alunos em ambientes sociais, valorizando as diferenças e a não discriminação; **5-** Desenvolver técnicas e vivências de orientação e

¹⁴Os recursos de baixa tecnologia são aqueles que podem ser construídos pelo professor do AEE e serem utilizados pelo estudante na sala comum ou em outros locais de acordo com a sua necessidade. Já os recursos de alta tecnologia são os adquiridos após a avaliação das necessidades do estudante, sob a indicação do professor de AEE. (CORREA; RODRIGUES, 2016, p.96).

mobilidade em diversos espaços, proporcionando ao aluno o conhecimento do espaço, dimensão, organização e localização. E trabalhar com atividades que vão auxiliar para que o aluno consiga entender o funcionamento da sala de aula e atividades da vida diária para autonomia e independência; **6-** Orientar a escola sobre as adequações no ambiente, como por exemplo: desobstrução de corredores, pátios e portas para favorecer a circulação e locomoção, uso de faixas indicativas de alto contraste, iluminação e adaptações e adaptações das carteiras; **7-** Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum visando à disponibilização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade que favoreçam o acesso do aluno ao currículo e a sua interação no ambiente escolar; **8-** Orientar a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos na classe comum do ensino regular; **9-** Articular, com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente em uma perspectiva de educação inclusiva; **10-** Promover, em conjunto com os demais educadores, a inclusão dos alunos da educação especial em todas as atividades da escola.

Além das atribuições acima, que foram citadas no documento *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar*, atuando como professora do AEE, observei outras ações que não foram citadas no documento, as quais descrevo a seguir: **1-** Garantir a utilização de material específico de comunicação aumentativa e alternativa (pranchas, cartões de comunicação e outros), que atendam à necessidade comunicativa do aluno no espaço escolar; **2-** Garantir a utilização de materiais adaptados (disponibilização de formatos alternativos, uso de cores contrastantes, uso de tamanho de fonte ampliadas, folhas com pautas escuras, livros com texto ampliado e outras adaptações que são necessárias); **3-** Ampliar o repertório comunicativo do aluno, por meio das atividades curriculares e de vida diária; **4-** Participar do processo de identificação e tomada de decisões sobre o atendimento e as necessidades especiais educacionais do aluno; **5-** Indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade escolar; **6-** Orientar, em conjunto com os demais educadores e com as famílias, para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, para que a sua participação no processo educacional seja contínua; **7-** Orientar a comunidade escolar sobre a legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão escolar e na sociedade.

Do conjunto de 17 ações propostas, algumas são citadas no documento *A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual*, os autores citam ações para serem realizadas pelo professor do AEE, 13 são indicadas para os alunos com DI. Além disso, é importante classificá-las em técnicas e de gestão, assim, como Vaz (2013 p.173) propõe:

com a classificação das atribuições, podemos sugerir que a concepção de professor presente na política de perspectiva inclusiva está pautada em um sujeito voltado para a implementação da inclusão escolar nos diversos níveis, sendo ele o gestor dessa política na escola e o técnico que orienta os alunos que frequentam a sala de recursos multifuncionais sobre o uso de recursos para o desenvolvimento de habilidades. Não percebemos a preocupação com o processo de escolarização dos alunos da EE, o que confirma o que discutimos anteriormente sobre a instrumentalização da formação e, conseqüentemente, da prática desse professor.

Para a visualização das atribuições dos professores do AEE de acordo com o que propõe VAZ (2013) apresento o quadro 2:

Quadro 2 - Classificação de ações técnicas e gestoras dos professores do AEE

Ações técnicas do professor do AEE	Ações de gestor do professor do AEE
1-Preparar material específico para cada deficiência de cada aluno para o uso dos alunos na sala de recursos multifuncionais.	1-Propiciar a interação dos alunos em ambientes sociais, valorizando as diferenças e a não discriminação.
2-Propor e realizar atividades que estimulem o desenvolvimento dos processos de aprendizagem que trabalham: atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade e linguagem.	2-Orientar a escola sobre as adequações no ambiente, como por exemplo: desobstrução de corredores, pátios e portas para favorecer a circulação e locomoção, uso de faixas indicativas de alto contraste, iluminação e adaptações e adaptações das carteiras.
3-Propor atividades que trabalhem com a autonomia dos alunos para decidir, opinar, escolher e tomar iniciativas, a partir de suas necessidades e motivações.	3-Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum visando à disponibilização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade que favoreçam o acesso do aluno ao currículo e a sua interação no ambiente escolar.
4-Desenvolver técnicas e vivências de orientação e mobilidade em diversos espaços proporcionando ao aluno o conhecimento do espaço, dimensão, organização e localização. E trabalhar com atividades que vão auxiliar para que o aluno consiga entender o funcionamento da sala de aula e atividades da vida diária para autonomia e independência.	4-Articular, com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente em uma perspectiva de educação inclusiva.
5-Promover, em conjunto com os demais educadores, a inclusão dos alunos da educação especial em todas as atividades da escola.	5-Participar do processo de identificação e tomada de decisões sobre o atendimento e as necessidades especiais educacionais do aluno.
6-Orientar a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos na classe comum do ensino regular.	6-Indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade escolar.

7-Garantir a utilização de material específico de comunicação aumentativa e alternativa (pranchas, cartões de comunicação e outros), que atendam à necessidade comunicativa do aluno no espaço escolar.	7-Orientar, em conjunto com os demais educadores, e com as famílias para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, para que a sua participação no processo educacional seja contínua.
8-Garantir a utilização de materiais adaptados (disponibilização de formatos alternativos, uso de cores contrastantes, uso de tamanho de fonte ampliadas, folhas com pautas escuras, livros com texto ampliado, e outras adaptações que são necessárias).	8-Orientar a comunidade escolar sobre a legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão escolar e na sociedade.
9-Ampliar o repertório comunicativo do aluno, por meio das atividades curriculares e de vida diária	

Fonte: produção da autora, 2022

Podemos observar que, das 17 ações listadas, nove ações são consideradas técnicas e oito são consideradas de gestão. A partir disso, questionamos quais seriam as ações de ensino do professor do AEE. Como está expressa a parte pedagógica do trabalho do professor do AEE depois de listar todas as ações que são realizadas?

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto foi pensado e elaborado para discutir o trabalho do professor do AEE com estudantes com DI. O estudo partiu de curiosidades acadêmicas geradas em umas das disciplinas do curso de pedagogia da UFSC, e também da minha experiência como professora do AEE como mencionado na introdução.

A princípio, organizamos as seguintes questões iniciais: como está proposto o trabalho de professores do AEE com estudantes com DI? O que fazem? Em que espaços? Quais suas atribuições? Movidas por esses questionamentos, delineamos como objetivo geral compreender a proposição político-pedagógica para o trabalho dos professores do AEE com os estudantes com DI.

Concluimos que o trabalho do professor do AEE está proposto, prioritariamente, na SRM, no entanto, pode ser realizado em outros ambientes, como na sala de aula e no ambiente familiar. Outrossim, depreendemos que o trabalho do professor do AEE não se baseia no ensino dos conteúdos escolares, desenvolvido da sala de aula comum, já que seu foco está nas aprendizagens que o aluno consegue alcançar durante o período de contraturno nas SRM. Outro ponto importante é a atenção aos materiais utilizados, e não apenas no final do processo, na avaliação do aluno sobre os conhecimentos dos conteúdos escolares.

Então, depois de entender que o professor do AEE não é responsável pelo ensino dos conteúdos de sala de aula comum, problematizamos quais os processos educativos são de responsabilidade do professor do AEE. Para isso, foi realizado um levantamento de trabalhos acadêmicos que tratam desse assunto com o objetivo de entender melhor sobre esses conteúdos.

Depois de todo o estudo realizado, sistematizamos as atribuições do professor do AEE. Para isso, consideramos as proposições do documento *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar*, as contribuições de VAZ (2013) ajudaram a classificar as ações e também as experiências práticas escolares. Com isso, podemos entender que trabalhar com a Educação Especial demanda muito do professor, pois este tem responsabilidades técnicas e gestoras, além de auxiliar as famílias e a escola, bem como realiza articulações com outros profissionais do ambiente escolar.

Ademais, refletimos que esse é um trabalho que pode ser realizado por um professor individualmente ou também em duplas. Salientamos que o trabalho é intenso

e demanda conhecimentos teóricos e práticos do profissional do AEE, por isso, são necessárias condições objetivas de trabalho para que os educadores não fiquem sobrecarregados com as inúmeras responsabilidades de sua função, tampouco assumam funções para as quais não foram contratados.

Ao concluir o estudo, reforçamos a preocupação com a formação adequada dos profissionais que atuam nessa área da educação, uma vez que, infelizmente, ainda é bastante comum o sucateamento e a desvalorização desse campo de atuação nos espaços escolares.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papyrus Editora, 2017.
- BARRETO, Ana Cleia Bispo; BISPO, Matheus Luamm Santos Formiga; MARTINS, Sandra Santos Nascimento. O atendimento educacional especializado virtual virtual para alunos com deficiência intelectual (DI) no ensino fundamental anos iniciais. **Simpósio Internacional de Educação e Comunicação - SIMEDUC**, [S. l.], n. 10, 2021. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/14738>>. Acesso em: 7 de ago. de 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 07 de ago. de 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 07 de ago. de 2020.
- BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: <[IBGE | Censo 2010](#)>. Acesso em: 07 de ago. de 2022.
- BRASIL. INEP. **Censo Escolar**, 2010a. Disponível em: <[Slide 1 \(inep.gov.br\)](#)>. Acesso em: 07 de ago. de 2022.
- BRASIL. INEP. **Censo Escolar**, 2019. Disponível em: <[Slide 1 \(inep.gov.br\)](#)>. Acesso em: 07 de ago. de 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**, Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.
- BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.
- CORRÊA, Nesdete Mesquita; RODRIGUES, Ana Paula Neves. Tecnologia assistiva no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de estudantes com deficiência. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 87-101, set./dez. 2016.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais de educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; KUHNEN, Roseli Terezinha. Políticas públicas em Educação especial em tempos de ditadura: uma análise sobre a concepção de deficiência no Brasil no período 1973-1985. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, n.1 (especial), p. 69-84, 2020. Disponível em: <<https://revista.ufrb.br/revista/ver/view/6257>>. Acesso em: 07 de ago. de 2022.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade do Ceará, 2010. v. 2. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

JANNUZZI, Gilberta. Algumas Concepções da Educação do Deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da Constituição de uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.41-58, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

MANZOLI, Luci Pastor; BATISTA, Bruna Rafaela de; SANTOS, Caio Vinicius dos. A prática pedagógica no atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1250-1264, jul./set. 2020.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; MATOS, Maria Almerinda de Souza. Planejamentos pedagógicos voltados para crianças com deficiência intelectual: experiências colaborativas a partir da ação do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Educação Especial**, vol. 34, 2021, Enero-Diciembre, pp. 1-26 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil.

RAFANTE, Heulalia Charalo. Políticas de educação especial no Brasil: A relação entre estado, sociedade civil e as agências internacionais na criação do CENESP. **37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis**.

REDIG, Annie Gomes; CRUZ, Mara Lúcia R. Monteiro da. Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. **Democratizar**, v.V, n.2, ago/dez. 2011.

SILVA, Chirtiane Klline de Lacerda; HOLANDA, Francisca Maria Peres de. Estratégias no desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado - AEE. **I Simpósio Internacional de Educação de Santana no Estado do Amapá**, 2018.

SOUZA, Flavia Faissal de, PLETSCHE, Marcia Denise. Atendimento educacional especializado: das diretrizes políticas à escolarização dos alunos com deficiência

intelectual. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 5, n. 13, p. 137-148, maio/ago. 2015.

VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; PAIXÃO, Kátia de Moura Graça. Professores do atendimento educacional especializado e sua percepção acerca do estudante com deficiência intelectual. **InFor**, São Paulo/SP, v. 6, n. 1, p. 91-109, set. 2020.

VAZ, Kamille. **O professor da educação especial nas políticas de perspectivas inclusivas no Brasil: concepções em disputa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, p. 237. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional . LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. BRASIL.

DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. BRASIL. 2011

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Indicadores educacionais sobre educação especial no Brasil e no Paraná. Brasil. 2014.