

**A prática pedagógica do AEE para a educação do aluno com deficiência:  
estudo a partir de uma escola de referência da rede municipal do  
Jaboatão dos Guararapes**

Alcides Marttorely de Santana Messias<sup>1</sup>  
Clarissa Martins de Araújo<sup>2</sup>

**Resumo**

O objetivo dessa pesquisa foi compreender como se constituem as práticas pedagógicas dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação do aluno com deficiência em uma escola de referência. Nos apoiamos em Mittler (2003); Mantoan (2003a, 2003b), Souza (2007) dentre outros. Coletamos os dados em uma escola da rede municipal do Jaboatão do Guararapes com experiência exitosa no AEE, por meio da pesquisa documental, observação direta e entrevista semiestruturada. Os resultados apontam o papel relevante do AEE na educação do aluno com deficiência e o quanto é importante fortalecer a parceria entre ele, os gestores, os professores da sala regular, os estagiários de apoio e os AADEE, bem como em formações no interior da escola, para a construção de práticas inclusivas.

**Palavras-chave:** Professor do AEE, Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), Jaboatão dos Guararapes.

## **1. INTRODUÇÃO**

As discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiência nas redes de ensino (alunos com transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e aqueles com diferentes tipos de deficiência - intelectual, física, visual e auditiva) vêm ganhando cada vez mais espaço dentro e fora do espaço acadêmico, contribuindo para a superação de barreiras atitudinais, físicas e programáticas, que tanto geram a exclusão social desse público.

Como sabemos, o acesso e permanência da pessoa com deficiência no sistema educacional sofreu a influência de três paradigmas. Inicialmente, a sociedade acreditava que essas pessoas não tinham sequer o direito de frequentar as escolas, elas eram atendidas em instituições ou clínicas

---

<sup>1</sup> Concluinte do curso de Pedagogia, Turma 2019.1, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: alcidesmarttorely@gmail.com

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: cmaraujo@ufpe.br

especializadas, se desenvolvendo à margem do convívio social. Tais ações foram marcadas pelo paradigma da segregação, o qual não vislumbrava qualidade na formação cognitiva e social das pessoas com deficiência (SASSAKI, 1999).

Posteriormente, sob a influência do paradigma da integração, as pessoas com deficiência foram inseridas em escolas regulares, contudo, em classes especiais. A inserção ficava a “depende do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar” (MANTOAN, 2003b). Isso significa que o aluno com deficiência não tem um apoio, ou colaboração da escola para poder ser acolhido; as suas diferenças/dificuldades são desconsideradas. Ele é simplesmente depositado na escola, dependendo dele, dos familiares e profissionais que o acompanham fora da escola, para conseguir desenvolver seus conhecimentos e ser inserido na sala de aula regular.

Com o surgimento do paradigma da inclusão, a escola assume um papel ativo na educação da pessoa com deficiência, se modificando para atender as necessidades educacionais de todos. As transformações na escola ocorrem não apenas do ponto de vista da estrutura física, mas à nível dos serviços ofertados ao aluno público alvo da educação especial, como o serviço de atendimento educacional especializado (doravante AEE), do estagiário de apoio e do agente de apoio ao desenvolvimento educacional especializado (doravante AADEE). Nesse paradigma todos fazem parte da educação do aluno com deficiência, até mesmo os alunos sem deficiência presentes na escola. De acordo com Mantoan (1997, p. 145, apud SASSAKI, 1999, p.114):

[...] a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades.

Cabe a escola, portanto, garantir a participação e o desenvolvimento das potencialidades do aluno com deficiência no espaço escolar, eliminando as barreiras que findam por deixá-los a parte do processo de ensino-aprendizagem. A constituição de escolas inclusivas implica reconhecer e responder a qualquer tipo de dificuldade que venha a ter seus alunos, fazendo

as adequações necessárias e respeitando os ritmos de aprendizagem de cada um, proporcionando uma educação de qualidade para todos os alunos. Isso significa que,

[...] Todos devem ser escolarizados nas salas comuns do ensino regular; todavia, não é por isso que deixamos de garantir o atendimento educacional especializado que provê os instrumentos de acessibilidade ao aprendizado dos alunos com deficiência. (MACHADO, 2009, p. 66, apud ARAÚJO, 2016, p. 48).

Sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE, ele foi inserido nas escolas pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, com o objetivo de oferecer condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos com deficiência. O profissional do AEE tem como função atender o aluno com transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e aqueles com diferentes tipos de deficiência - intelectual, física, visual e auditiva, no contra turno, na Sala de Recursos Multifuncionais (doravante SRM), de modo suplementar ou complementar a escolarização, levando em consideração as necessidades e habilidades de cada um. Esse serviço, quando em parceria com os demais educadores da escola e com a família, possibilita a inserção de todos os alunos (com e sem deficiência) na sociedade.

No entanto, alguns desafios se colocam para a efetiva inclusão escolar do aluno com deficiência, como por exemplo, as condições de trabalho do professor do AEE para a construção de recursos pedagógicos que possam “atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia” (LBI, Art. 28º, Inciso III, BRASIL, 2015). Somado a esse fator, a oferta restrita de formações específicas da área de educação especial para os professores (sala regular e AEE) por parte das prefeituras, de um modo geral, bem como o envolvimento dos gestores na promoção de espaços para discussões sobre a educação do aluno com deficiência, são fatores que dificultam as adequações curriculares necessárias à educação de todos. Tais dificuldades presentes na escola tendem a levar os professores e gestores ao desenvolvimento de práticas segregadoras ou integradoras, que, por desconhecimento das possibilidades e limites de

aprendizagem do aluno com deficiência, findam por não lhe proporcionar as condições adequadas para o seu desenvolvimento integral.

Através das disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica – PPP, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (doravante UFPE), pude observar diferentes tipos de práticas pedagógicas voltadas aos alunos com deficiência, em escolas da rede de ensino do município de Jaboatão dos Guararapes. Nesses momentos chamou minha atenção as dificuldades dos professores das salas regulares em adequar as atividades para os alunos com deficiência. Além disso, durante os estágios extracurriculares realizados no mesmo município, ao acompanhar o trabalho do profissional do AEE, pude perceber que as SRM não são equipadas conforme determinado no Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010) e que a parceria com os professores das salas regulares ocorria de forma insipiente, fazendo com que os alunos com deficiência não recebessem uma educação de qualidade.

Ao iniciar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), refletimos sobre as experiências dos estágios em escolas que atendiam os alunos público alvo da educação especial e nos questionamos sobre como se constituem as práticas dos professores do AEE em escolas de referência na educação do aluno com deficiência. Diante da realidade de fracasso no âmbito da educação desse alunado, acreditamos que é significativo compreender como as práticas exitosas do AEE, profissional de papel relevante na educação do aluno com deficiência, se desenvolvem na referida rede de ensino.

A escolha pelo município de Jaboatão dos Guararapes se dá, portanto, ao fato da trajetória de escolarização do pesquisador ter sido nessa rede de ensino, bem como as experiências vivenciadas ao longo do curso de Pedagogia (estágios curriculares e extracurriculares). O sentimento de pertencimento a essa realidade educacional impulsionou o desejo em colaborar para a educação dos alunos com deficiência inseridos nas escolas do município. Perceber como são construídas as relações entre o professor do AEE e o professor de sala regular, bem como com os demais profissionais envolvidos com a formação desses alunos (Gestores, Estagiários de Apoio e AADEE), em uma escola de referência, pode nos revelar os limites e as possibilidades para a constituição de escolas inclusivas.

Diante do exposto, nos propomos como objetivo principal na presente pesquisa, compreender como se constituem as práticas dos professores do AEE na educação do aluno com deficiência em escolas de referência da Rede Municipal do Ensino do Jabotão. Para tanto, elencamos os seguintes objetivos específicos: i) Delinear as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor do AEE; ii) conhecer quais as ações realizadas conjuntamente pelo professor do AEE, o professor regente e a família no que tange a inclusão dos estudantes com deficiência; iii) identificar os fatores que favorecem a inclusão do aluno com deficiência dentro e fora da sala de aula regular.

A função do professor de sala regular é diferente do profissional do AEE, contudo, é fundamental haver uma parceria entre os dois, uma vez que o professor da sala regular, ao buscar junto ao AEE o apoio para a elaboração das adaptações curriculares necessárias, para a utilização de equipamentos e materiais didáticos e pedagógicos que contribuam para a aprendizagem dos alunos com deficiência, eles podem promover a participação de todos os alunos de sua sala e potencializar o desenvolvimento de todos. Para isso, ambos devem estabelecer uma relação dialógica que valorize a troca de experiências, o que contribuirá para a construção de escolas inclusivas.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 A educação da pessoa com deficiência no Município do Jabotão dos Guararapes**

A história das pessoas com deficiência é marcada por uma trajetória de lutas contra os preconceitos presentes na sociedade. Durante anos elas foram excluídas de qualquer convívio social, sendo sacrificadas ou abandonadas em orfanatos. Em seguida, mesmo havendo o entendimento de que se tratava de pessoas com capacidade para aprendizagens, elas eram colocadas em centros específicos de reabilitação, que se responsabilizavam pela sua formação. Tais práticas marcaram um longo período de segregação da pessoa dentro ou fora dos espaços educacionais.

No Brasil, de acordo com o Decreto-Lei 7.970-A de 1927, do Estado de Minas Gerais, a educação escolar não era para todas as pessoas. Assim

sendo, as aulas eram dispensadas para os alunos que se encontrassem nas seguintes situações:

[...] incapacidade física ou mental certificada pelo médico escolar ou verificada por outro meio idôneo; na capacidade física se compreendem, além das deformações ou enfermidades que fisicamente inabilitam para a frequência, as moléstias contagiosas ou repulsivas.

Essa forma de perceber a pessoa com deficiência revela o quanto nossa sociedade era excludente, negando-lhe o direito a uma educação escolar de qualidade. A deficiência era vista como uma doença que impossibilitava a pessoa que se apresentasse com ela de conviver com outras sem deficiência.

Posteriormente ocorreram ações isoladas para o atendimento de pessoas com deficiências mentais, sensoriais e físicas. Essas ações não faziam parte das políticas educacionais, sendo apenas no início dos anos 60 que esse atendimento se constituiu como modalidade de ensino, de forma oficial, intitulando-se como “educação dos excepcionais”. A Lei 4.024/61 de Diretrizes e Base da Educação Nacional, em seu Art. 88, reconhece que “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.” Tal entendimento é marcado por orientações educacionais com base no paradigma da integração, que pressupõe ser obrigação dos alunos com deficiência acompanhar a turma. À escola, bastava apenas inseri-los na sala de aula regular ou especial. Isso significava que as práticas desenvolvidas na escola (professores e gestores) não precisavam se adequar para atender as necessidades educacionais desses alunos, pois cabia aos alunos com deficiência buscar especialistas fora da escola para suprir as suas dificuldades e acompanhar, então, as atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula.

Como podemos ver, embora o Estado tivesse como obrigação garantir o acesso das crianças com deficiência às escolas regulares, não havia uma preocupação com ações educativas que possibilitassem a permanência delas dentro do espaço escolar, através, por exemplo, do auxílio de profissionais no interior da escola, que lhes dessem apoio para superar as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Cabia a esses alunos a responsabilidade

em superar as barreiras comunicacionais, físicas, atitudinais, dentre outras, presentes no espaço escolar.

A década de 1980 é marcada pelas ideias do paradigma da inclusão, que defende que para haver uma educação de qualidade para os alunos com deficiência, caberia a escola assegurar mudanças no seu cotidiano que atendessem a todos os alunos. A Constituição Federal no ano de 1988, no Art. 208, determina a educação como direito de todos, dando equivalência de condições e acesso à escola. No Inciso III, especificamente, passa a ser dever do Estado garanti “[...] Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988)

Com a Declaração de Salamanca, documento elaborado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994, na Espanha, se reconhece a necessidade de uma “escola para todos”, onde as instituições devem incluir as crianças independente de suas diferenças, criando suportes de aprendizagem que atendam as necessidades individuais de cada aluno. Com isso, ocorre um compromisso no combate aos preconceitos e às práticas discriminatórias com as crianças com deficiência, afirmando-se que tais alunos devem ter acesso ao ensino regular.

A Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que estudantes com deficiência e altas habilidades/superdotação devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. (BRASIL, 2006, p.330).

Apesar de a inclusão ser um direito previsto na legislação brasileira desde a Constituição Federal de 1988, é apenas com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96, que se reconhece o direito à educação das pessoas com deficiências dentro da rede regular de ensino. De acordo com a referida Lei, no Cap. V, Art. 58,

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

Contudo, a educação dos alunos com deficiência tem um avanço significativo com a Resolução nº 02/2001, que ao dar maior atenção a diversidade do alunado na educação brasileira, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determinando, por exemplo, no seu Art. 2º que,

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Além das políticas acima destacadas, vale ressaltar a elaboração de outras que buscaram combater qualquer forma de discriminação, bem como garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência nas escolas, tomando como base os princípios da educação inclusiva. Nesse sentido, destacamos a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (1999), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), dentre outras que, ao reconhecer as potencialidades e necessidades que as pessoas com deficiência possuem, garantem o direito e acesso à educação e mecanismos que combatam o preconceitos as práticas de descriminação.

Apesar do avanço que tais políticas trouxeram para a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, vemos que o incluir não é garantido apenas com a publicação de leis que obrigam a matrícula desses alunos nas escolas, ou que exijam adequações no espaço escolar para eliminar barreiras arquitetônicas, comunicações ou informação, atitudinais e tecnológicas, é necessário rever os processos de formação de professores (inicial e continuada), bem como dos demais profissionais que trabalham diretamente com esse grupo, como é o caso do professor do AEE, de modo a fortalecer as parcerias e a constituição de práticas pedagógicas inclusivas.

Com relação a educação da pessoa com deficiência no município de Jaboatão dos Guararapes, informamos, inicialmente, que ele é situado na região litorânea do Estado de Pernambuco, é parte integrante da Região Metropolitana da capital Recife (RMR) e se localiza a 14 quilômetros ao sul da mesma. É a segunda economia do Estado, ficando atrás apenas de Recife. De

acordo com o último Censo (2010)<sup>3</sup> a população de Jaboaão era de 644.620 habitantes, sendo 212.555 pessoas com deficiência (PCD).

A gestão municipal busca garantir o direito ao acesso, à permanência e aprendizagem de todos os alunos nas instituições de ensino. O sistema municipal de ensino oferta as seguintes etapas, níveis e modalidade: Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação no Campo. Desde 2009 o município realizou a divisão administrativa criando 07 regionais, a saber: Jaboaão / Centro (30 Escolas); Cavaleiro (24 Escolas); Curado (08 Escolas); Muribeca (09 Escolas); Prazeres (19 Escolas); Praias (22 Escolas) e Guararapes (16 Escolas).

No universo das 128 escolas da Rede Municipal de Jaboaão dos Guararapes, os alunos com laudos de deficiência estão inseridos em 116, perfazendo um total de 1.670 efetivamente matriculados. Desse total de escolas com alunos especiais, 42,92% delas tem SMR (Sala de Recursos Multifuncionais), o que totaliza um número de 37 estabelecimentos de ensino com suporte para atender aos alunos público alvo da educação especial. Nessas escolas encontramos 62 professores do AEE distribuídos entre as 07 regionais do município, conforme tabela abaixo:

**Tabela 1 - Quantitativo de SRM e Professores do AEE, no município de Jaboaão**

<b>Regionais</b>	<b>SEM</b>	<b>Professores de AEE</b>
Jaboaão / Centro	07	11
Cavaleiro	05	09
Curado	05	08
Muribeca	03	04
Prazeres	06	10
Praias	06	11
Guararapes	05	09
<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>62</b>

Fonte: Secretária Executiva de Educação

É importante lembrar que a educação inclusiva no município do Jaboaão dos Guararapes, bem como nos demais estados brasileiros, inicia no fim da década de 1980, como forma de combater o modelo clínico que sustentava as escolas especiais e classes especiais. O atendimento aos alunos

<sup>3</sup> INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo de 2010. Disponível em: < www.ibge.gov.br.>

com deficiência era voltado à área da saúde, mas especificamente, às de fonoaudiologia e fisioterapia.

Só a partir dos anos 2000 o Departamento de Educação Especial (DEE) do referido município, inicia as mudanças na Educação Especial. Esse departamento tinha por finalidade desenvolver projetos e ações que garantissem o ensino aos alunos com deficiência, e, de forma simultânea, através de visitas nas escolas, promover a educação inclusiva. A Educação Especial, na atualidade, está sob a responsabilidade do Núcleo de Educação Especial (NEE), que realiza o acompanhamento dos alunos com deficiência durante a inclusão e coordena a formação continuada na rede de ensino.

Diante do acima exposto, vemos que existe uma preocupação crescente da rede de ensino do município do Jaboatão dos Guararapes no que se refere a educação dos alunos público alvo da educação especial, com a criação do NEE para o fortalecimento das ações inclusivas em suas escolas, contudo, é preciso conhecer que práticas pedagógicas são da responsabilidade do AEE na educação de alunos com deficiência, e como elas são desenvolvidas em prol de uma educação de qualidade para todos.

## **2.2 A prática pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado-AEE na educação dos alunos com deficiência**

O AEE se define no artigo 1º da resolução nº4/2009, sendo ofertado nas salas de recursos multifuncionais (SRM), ou em centros de atendimento educacionais especializados (CAEE) da rede pública, ou de instituições comunitárias, confessionais e sem fins lucrativos. O objetivo do AEE é auxiliar e complementar a formação dos alunos durante todas as etapas do ensino. Segundo Garcia (2008, p. 18) “[...] os atendimentos especializados expressam uma concepção de inclusão escolar que considera a necessidade de identificar barreiras que impedem o acesso de alunos considerados diferentes.”

As salas de recursos (SR) na educação especial brasileira tiveram início na década de 1970, apresentando como finalidade integrar alunos com qualquer tipo de deficiência no ensino regular. Para Arnal (2007, p. 55):

[...] a proposta de sala de recursos visava, por um lado, a superar o persistente hiato entre a Educação Especial e a integração dos

alunos deficientes, oferecendo um modelo simultaneamente operatório e decorrente das necessidades específicas de cada deficiência e, por outro, apontava para uma normalização das condições de escolarização para indivíduos muito diferentes.

Contudo, nesse período, o atendimento ofertado nas SR centrava-se na deficiência do aluno, configurando-se “[...] a perspectiva de integração, um espaço diferenciado de ensino e indicativos concretos de atendimento diferenciado das possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência.” (SILVA, 2003, p. 23). Se no início o atendimento era voltado apenas para os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, com o passar do tempo ele passou a ser ofertado para todas as modalidades de ensino.

A partir do fortalecimento de políticas em prol da educação inclusiva, a SR passou a ser obrigatória em todas as escolas. Isso foi resultado de um projeto lançado pelo governo federal no ano de 2005, o qual foi instituído em 2007, através do Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, por meio da Portaria Nº. 13, de 24 de abril de 2007. Considerando que os alunos com deficiência possuem características distintas, para garantir um trabalho voltado as suas necessidades educacionais, as salas passam a ser denominadas de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), devendo possuir, dentre outros requisitos, materiais didáticos que facilitem o processo de ensino-aprendizagem de cada aluno. Como nos chama atenção Alves (2006, p. 14), a SRM compreende “[...] um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais.”

Existem dois tipos de salas multifuncionais. As *Salas Tipo I*, são compostas por microcomputador com gravador de CD, leitor de DVD e terminal, monitor LCD 32 polegadas, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora laser, teclado com colmeia, mouse com entrada para acionador, acionador de pressão, bandinha rítmica, dominó, material dourado, esquema corporal, memória de numerais, tapete quebra-cabeça, software para comunicação alternativa, sacolão criativo, quebra-cabeças sobrepostos (sequência lógica), dominó de animais em Língua de Sinais, memória de antônimos em Língua de Sinais, conjunto de lupas manuais (aumento três, quatro e cinco vezes), dominó com textura, plano inclinado (estante para leitura), mesa redonda, cadeiras para computador, cadeiras para mesa

redonda, armário de aço, mesa para computador, mesa para impressora e quadro melânico (lousa para sala de aula feita de compensado de 12 mm, multilaminada, revestida na cor branca, com bordas em perfil de alumínio e suporte para parede medindo 1,20 x 2,20m). Já as *Salas Tipo II*, além dos recursos anteriores, são acrescidas de outros voltados ao atendimento de crianças com deficiência visual, os quais são: impressora Braille, máquina Braille, lupa eletrônica, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre adaptado, kit de desenho geométrico adaptado, calculadora sonora e software para produção de desenhos gráficos e táteis.

Conforme a Resolução do CNE/CEB Nº2/2001 o professor responsável pela mediação nas SRM, o professor do AEE, deve possuir pós-graduação, graduação ou cursos de formação continuada na área de educação especial. Além desse requisito, ele precisa ter conhecimento em,

[...] Comunicação Aumentativa e Alternativa, Sistema Braille, Orientação e Mobilidade, Soroban, Ensino de Língua Brasileira de Sinais – Libras, Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Atividades de Vida Diária, Atividades Cognitivas, Aprofundamento e Enriquecimento Curricular, Estimulação Precoce, entre outros (ALVES, 2006, p. 17).

Como podemos observar, os profissionais do AEE têm como desafio o desenvolvimento de “[...] estratégias de aprendizagem, centradas em um novo saber pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos.” (ALVES, 2006, p. 13). Assim sendo, as aulas nas salas de SRM não possuem as mesmas características daquelas desenvolvidas nas salas regulares. São atribuições dos professores do AEE, de acordo com o artigo 13º da 4º Resolução de outubro de 2009:

- I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009).

Entendemos que o trabalho em parceria entre o professor do AEE, o professor da sala regular e a família é de suma importância para a constituição de práticas pedagógicas inclusivas que vislumbrem o desenvolvimento da autonomia e formação humana de todos os alunos. Marques (2001, p. 12), busca na literatura fundamentos para dar suporte a seus conhecimentos sobre a prática do professor. Para a autora, tais conceitos são marcados no século vinte “pelo embate teórico-metodológico das matrizes epistemológicas do objetivismo e do subjetivismo pós-renascentista, [...] num oceano de investigações sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Quando pensamos em práticas pedagógicas, não podemos limitá-las ao fazer do professor na sala de aula. Para Garcia, V.P.C. (2005, apud PLETSCHE, 2010), as práticas podem ser divididas em duas modalidades, as “práticas de caráter antropológico”, que ligadas ao pensamento social, entende educação escolar como um ambiente cultural compartilhado, que atribui ao professor legitimidade técnica que não é exclusiva da classe; e a segunda modalidade, que é definida como “práticas pedagógicas institucionalizadas”, que referem-se às escolas e as redes de ensino nas quais estão inseridas. Neste sentido, “a prática profissional depende das decisões individuais, que não estão isentas da influência de normas coletivas e de regulações organizacionais”. (GARCIA, 2005 apud PLETSCHE, 2010, p. 158).

Em se tratando da prática pedagógica no âmbito da Educação Inclusiva, esta se diferencia enormemente das práticas integradoras. A esse respeito Mitler (2003, p.34) expressa que a inclusão difere da integração “muito mais do que uma moda e uma semântica do politicamente correto”. Já que,

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagógica e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a

linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou deficiência (MITLER, 2003, p. 34).

Assim sendo, a inclusão escolar requer a constituição de práticas pedagógicas que orientem a convivência com a diversidade do alunado, de modo a eliminar as barreiras e discriminações tão presentes em salas de aula. Com relação ao aluno com deficiência, busca-se romper práticas que impõem limites anteriormente fixados e a serem alcançados pelos alunos, já que a inclusão escolar entende que eles possuem ritmos e capacidades próprios que devem ser respeitados.

Com relação a prática do professor do AEE, cabe a ele elaborar e desenvolver ações educativas adequadas as características de cada aluno com deficiência, que completem e ou acrescentem àquelas desenvolvidas pelo professor na sala de aula regular, para que o aluno possa participar de atividades e estratégias de ensino que favoreçam as suas aprendizagens. Isso significa que a prática do professor do AEE, quando dialogada com as práticas dos professores de salas regulares, estagiários de apoio e AADEE, proporciona a constituição de ações educativas que atendem a diversidade dos alunos em sala de aula e em especial, aqueles com deficiência. Ressaltamos que para o professor do AEE organizar e planejar as ações educativas para o público da educação especial, ele tem como função, conforme prevê a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 10)

Tal realidade reforça que “tem que se desenvolver a capacidade de elaborar planos, programas e projetos na práxis pedagógica da formação do professor, e deste na formação do sujeito humano, na medida em que ele também se encontra crescendo humanamente” (SOUZA, 2007, p. 18). Vemos, portanto, a necessidade em se estabelecer práticas formativas dialógicas no contexto escolar, que permitam aos professores, gestores e alunos vivenciarem

experiências que os levem a tomar suas próprias decisões com responsabilidade.

### **3. METODOLOGIA**

Uma vez que pretendemos compreender como se constituem as práticas pedagógicas dos professores do AEE na educação do aluno com deficiência, em escolas de referência, entendemos que nossa pesquisa se configura como qualitativa, posto que, como nos chama atenção Minayo (2007, p. 22), “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, medias e estatística.” Assim sendo, buscamos desvendar nosso objeto de estudo a partir das relações estabelecidas na escola entre o professor do AEE, o professor da sala regular, a gestão, os AADEE e estagiários de apoio, para então inferir sobre como ele constitui suas ações educativas para o público da educação especial na rede de ensino do Jaboaão dos Guararapes.

O tipo de pesquisa qualitativa que empreendemos foi o Estudo de Caso, uma vez que este nos permite um maior aprofundamento da realidade em foco. Entendemos com base nos estudos de Yin (2005, p. 32), que se trata de:

[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Selecionamos uma escola da Rede Municipal de ensino do Jaboaão dos Guararapes, indicada pela Secretaria de Educação como sendo uma das que realiza um trabalho de qualidade na educação de alunos com deficiência, ou seja, um trabalho com base nos princípios da Educação Inclusiva, considerada pelo NEE (Núcleo de Educação Especial) como referência no trabalho realizado pelos profissionais do AEE.

Os sujeitos da pesquisa são os professores do AEE e aqueles que estão envolvidos com a constituição de práticas pedagógicas que atendam às necessidades educacionais dos alunos com deficiência, como 01 professora do ensino regular, 01 gestora, 01 AADEE e 02 Estagiários de Apoio. Com o intuito de resguardar a identidade dos sujeitos, quando houve a participação de mais

de um representante da função, elas foram denominadas como AEE 01 e AEE 02; Estagiária de Apoio 01 e Estagiária de Apoio 02 e os demais pela função que exercem, Gestora; Professora da sala regular e AADEE.

Os procedimentos para coleta de dados foram a observação participante não-estruturada e as entrevistas semiestruturadas. Através dessa observação “os comportamentos a serem observados não são predeterminados, eles são observados e relatados da forma como ocorrem, visando descrever e compreender o que está ocorrendo numa dada situação” (MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER 2002, p. 166). Assim sendo, buscamos conhecer como se desenvolve o trabalho do professor do AEE com os demais educadores da escola e com o aluno com deficiência, de modo a delinear a educação da criança com deficiência dentro e fora da sala de aula. Já a entrevista permitiu que os sujeitos entrevistados tivessem liberdade de expressar suas opiniões sobre a temática, oportunizando ao entrevistador flexibilidade na sua condução. Ou seja, “[...] o entrevistador se libera de formulações pré-fixadas, para introduzir perguntas ou fazer intervenções que visam abrir o campo de explanação do entrevistado ou aprofundar o nível de informações ou opiniões”. (MINAYO, 1996, p. 122).

Os dados foram tratados com base na análise de conteúdo, mais especificamente, através do procedimento de análise temática. Como Bardin (1977, p. 105) nos diz, “O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Nossa análise foi operacionalizada a partir de três operações básicas: (1) a exploração do material; (2) o tratamento dos resultados obtidos por meio das entrevistas; (3) e a interpretação dos resultados, a partir da inferência.

## **4. ANÁLISE DOS RESULTADOS**

### **4.1 Fatores que favorecem/desfavorecem a inclusão do aluno com deficiência dentro e fora da sala de aula regular**

Iniciamos nossa análise apresentando o campo investigado por entender que a estrutura física e organizacional aponta os sentidos pedagógicos a respeito do espaço educativo que acolhe todos os alunos e educadores.

A escola investigada funciona nos três turnos: manhã, atendendo da Educação Infantil aos anos iniciais; vespertino, contemplando os anos finais do Ensino fundamental e noturno, com a Educação de Jovens e Adultos.

A escola é considerada de médio porte. Ela possui 01 secretaria, 01 sala de gestão, 10 salas de aulas, 02 banheiros para alunos (01 masculino e 01 feminino), 01 banheiro acessível para alunos com deficiência física cadeirante, 01 cozinha, 01 refeitório, 01 depósito, 01 pátio, 01 sala dos professores e 01 SRM. Vimos que a estrutura física da escola se aproxima dos princípios da educação inclusiva, uma vez que suas características arquitetônicas revelam um olhar aos alunos que possuem deficiência física, ou mobilidade reduzida, de modo que eles possam transitar pela escola sem que tenha algum tipo de obstáculo. Ou seja, ela busca garantir, “[...] que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas”, conforme preconizado pela Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001.

Com relação a SRM, esta mede três e meio por três e meio, dentro temos 01 birô, 03 cadeiras, 01 quadro branco, 01 armário (onde ficam as fichas e alguns materiais didáticos), 01 estante com jogos, em sua maioria ofertados pela prefeitura, e outros criados pelas professoras do AEE. Possui ainda 01 tapete de emborrachado, 01 ar condicionado (que é dividido com a secretaria), 01 mini- teatro de fantoche. A sala tem o alfabeto em libras, em braile e em letras bastões colados nas paredes, além de informações sobre datas comemorativas relacionadas às deficiências e atividades feitas pelos alunos.

Apesar da SRM da escola não ter todas as características de uma Sala do tipo I ou tipo II (citadas anteriormente), a escola sempre busca melhorar a SRM para que os alunos que a utiliza se sintam confortáveis e as professoras possam realizar bem os trabalhos com eles. Conforme a AEE2, “A sala de recursos possibilita a intervenção necessária e adaptações que garantem a inclusão e o respeito dos alunos com deficiência.” Isso significa que, de acordo com o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SEESP por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, a SRM

da escola investigada assegura “[...] o pleno acesso dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos”.

A estrutura organizacional da escola conta com 02 gestoras, 02 coordenadoras, 02 auxiliares administrativos, 02 estagiários administrativos, 35 professores, 02 Agentes de Serviços Gerais, 03 merendeiras, 02 porteiros, 01 professor brailista, 06 estagiários de apoio ao aluno com deficiência, 03 AADEE, 02 professores do AEE. É uma Instituição de Ensino com 38 anos de funcionamento, possui um quantitativo de 679 alunos, sendo 19 alunos com laudos diagnosticando suas deficiências. Dentre esses alunos, 14 são atendidos na SRM no contra turno. Esclarecemos que os 05 alunos que não são atendidos no contra turno é por falta de apoio familiar. Salientamos ainda, que essa ausência de apoio familiar se reflete também no fato de haver 07 alunos que, na concepção dos professores, deveriam ser encaminhados para diagnóstico médico-psicológico.

Tal estrutura escolar nos indica uma preocupação no atendimento aos alunos com deficiência, seja através da oferta de pessoas qualificadas para o atendimento deles, seja na busca constante pela família, na tentativa de envolvê-la na educação de seu filho(a) com deficiência. Esse tipo de organização se aproxima do paradigma da inclusão, uma vez que revela uma preocupação em eliminar barreiras atitudinais, ou seja, “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, art. 3º, Inciso IV, item e).

Após essa análise inicial sobre a estrutura física e organizacional da escola com relação a educação do(a) aluno(a) com deficiência, procuramos conhecer como os sujeitos da nossa pesquisa percebem a educação desse alunado. Para os professores das salas regulares, os professores do AEE, os Estagiários de Apoio e o AADEE, atuar na Educação Inclusiva significa incluir o aluno com deficiência na sala de aula regular, de forma igualitária, mas respeitando as suas diferenças, superando os desafios que a inclusão representa. Para isso, é necessária a participação de todos os profissionais da escola que trabalham com a pessoa com deficiência e não só dos professores da turma que tem alunos deficientes, do acompanhante e das professoras do

AEE. Essa percepção fica clara nas falas de alguns participantes, como podemos observar, por exemplo, abaixo:

Eu penso que a Inclusão deve ser feita não só por a gente que trabalha diretamente com o aluno especial, mas por todos da escola. Por isso acho que a família, porteiros, merendeiros, gestores, administrativos e nós que estamos ligados diretamente com eles devemos olhar eles como se fossem nossos, de todos. Mais ou menos como a gente tenta fazer aqui. Eu digo tento porque sei que não é fácil. (Estagiário de Apoio).

[...] eu fico me cobrando que poderia ter feito mais por eles, pelo fato de não ter tempo, por estar ocupada atendendo os alunos, os apoios e as famílias, aí você termina o ano e pensa assim: eu podia ter feito isso [...] ou você se sente incapaz por que não conseguiu fazer tudo o que tinha planejado. (Professora da classe regular).

As posições acima se aproximam, portanto, dos pressupostos da educação inclusiva, posto que nossos sujeitos percebem que o acesso e a permanência dos alunos com deficiência dependem de mudanças amplas na escola, envolvendo todos que dela fazem parte. Essas percepções vão na mesma direção apontada por Mantoan (2003b, p. 20), ou seja, que

[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Assim sendo, cabe a escola se organizar e planejar ações para conscientizar todos sobre os ganhos da educação inclusiva, a partir do diálogo e trocas de conhecimentos entre os profissionais que dela fazem parte, pois como sinaliza Mantoan (2003b), o ensino de qualidade só existirá se todos os envolvidos no processo escolar colaborarem para esse fim.

Nesse sentido, como nossos sujeitos nos indicaram, para que a inclusão se efetive na escola é necessário que o professor da sala regular trabalhe em parceria constante com o professor do AEE. Essa relação entre os professores existe, contudo, ainda se observa uma resistência por parte de alguns professores da sala regular em aceitar os alunos com deficiência. Isso é perceptível na fala de alguns sujeitos entrevistados, quando eles relatam as dificuldades enfrentadas na educação dos alunos com deficiência:

Acho que a resistência de alguns professores em trabalhar com o educando com deficiência, é a maior dificuldade [...] alguns colocam em nossas mãos todo o trabalho com o aluno. (AEE1).

A falta de comprometimento e conscientização dos professores da sala regular, eles não se interessam pelas atividades dos alunos especiais ou mesmo parecem se preocupar. (AADEE).

Eu sempre fico desapontada com o que eu escuto dos colegas do regular, embora eles não deixem de ter suas razões, pois como eles não tem formação na área de Educação Inclusiva, não sabe como lidar com o aluno e simplesmente o aceitam na sala de aula. (Professora da classe regular).

Nesse contexto, fica clara a necessidade de os professores terem preparo para compreender as especificidades de cada aluno e assim poder favorecer a aprendizagem de todos, pois como nos chama atenção Mantoan (2003a), a formação inicial e continuada precisa tomar como base os princípios da educação inclusiva, já que

[...] a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional. (MANTOAN, 2003a, p. 43).

#### **4.2 As práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor do AEE na rede municipal de ensino do Jaboatão dos Guararapes**

Inicialmente, é importante destacar que os professores do AEE da escola investigada possuem formação em Pedagogia, tendo especialização em Psicopedagogia, o que lhes dão base teórica para realizar o atendimento dentro da SRM, conforme prevê a Resolução do CNE/CEB Nº2/2001. Na mesma direção, para ser professor regente da SRM no município de Jaboatão dos Guararapes, é necessário ter especialização em educação especial e passar pelo crivo de análise curricular e entrevista do Núcleo de Educação Especial (NEE) da referida rede de ensino. Dentre as funções atribuídas ao AEE, cabe a ele conversar com os alunos e suas respectivas famílias, desenvolver materiais didático-pedagógicos que atendam às necessidades educacionais do aluno com deficiência, além de fornecer assistência prática e teórica aos estagiários de apoio. Como destaca Mantoan,

Nas redes de ensino público e particular que resolveram adotar medidas inclusivas de organização escolar, as mudanças podem ser

observadas sob três ângulos: o dos desafios provocados por essa inovação; o das ações no sentido de efetivá-la nas turmas escolares, incluindo o trabalho de formação de professores; e, finalmente, o das perspectivas que se abrem à educação escolar, a partir da implementação de projetos inclusivos. (2003a, p. 31).

Os alunos atendidos pelos professores de AEE da escola são em sua totalidade 14 sendo distribuídos igualmente nos horários da manhã e da tarde. Para que sejam atendidos na SRM, são realizadas entrevistas dos professores do AEE com os professores de sala regular, os pais ou responsável pelo aluno, e o próprio aluno, para saber o nível de conhecimento do aluno e o seu comportamento dentro e fora da escola. Esse diagnóstico permite as professoras do AEE desenvolver atividades diferenciadas, respeitando todas as especificidades do aluno, bem como seu grau de conhecimento. Como traz o artigo 9º da Resolução nº4/2009:

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

O trabalho do AEE é de extrema importância para a inclusão do aluno dentro e fora da escola. Dentro da escola o professor do AEE, de acordo com a fala do AADEE, a AEE realiza formações internas, dá todo suporte necessário, estando sempre disponível para ajudar quando necessário. Já o professor de sala regular vê o trabalho do AEE de forma focada e comprometida, mesmo tendo pouco espaço físico para uma maior interação e participação do assistido. Mendes (2002) considera o trabalho colaborativo entre o professor da sala regular e o professor da educação especial uma forma de se alcançar êxito na aprendizagem dos alunos com deficiência.

A escola busca sempre em suas ações envolver os alunos com deficiência nas atividades escolares, como podemos observar nas falas das professoras do AEE,

A orientação da gestão é para incluir todos em todas as atividades isso é reforçado em reuniões. (AEE1)

As ações desenvolvidas na escola são pensadas e organizadas de forma que todos os alunos participem. Os alunos com deficiência

participam de acordo com suas capacidades de socialização e a adaptação das atividades a serem apresentadas. (AEE2)

Contudo, para que tais ações se efetivem de maneira satisfatória é preciso que a família também se aproxime da escola. De acordo com a gestora, a participação da família na educação do filho com deficiência é baixa. A interação com os familiares ocorre de forma efetiva nos momentos de reuniões. Como ela nos aponta,

Tem familiares que não aparecem na escola, mesmo quando convidados ou convocados seja por nós da Gestão ou mesmo pelas AEEs. Tal fato acaba prejudicando o atendimento em sua excelência e de modo direto o aluno especial. Esses pais geralmente só comparecem na escola, ou mandam responsáveis, nos momentos de reuniões, ou quando são de certa forma intimada.

A fala da professora do AEE 01 reforça essa situação, quando ela afirma que “Alguns familiares participam das atividades escolares e no contato comigo, mas ainda não contamos com a participação de todos, como seria ideal, nem da vida escolar do educando nem em outros campos”.

Esse contato com as famílias começa na primeira entrevista feita pelo AEE, que visa conhecer o aluno com deficiência, definir qual trabalho será desenvolvido com ele na SRM e o acompanhamento que será realizado ao longo do ano letivo. Pacheco (2007, p.81-85), evidencia que é preciso que a família e a escola estejam preparadas para iniciar e perseverar o processo de inclusão, pois todo esse processo vai além do receber o aluno na escola, ele implica o atendimento na SRM e a continuação do processo de ensino aprendizagem em sala de aula e em casa com a família.

Com relação a parceria entre o professor da sala regular e o AEE, apesar de identificarmos relatos da Professora de sala regular que afirma trocar ideias, práticas e transposições didáticas com o serviço de AEE, percebemos que ainda não existe, na totalidade da escola, uma organização do plano de aula do professor de sala regular com o professor do AEE, como já destacamos anteriormente, devido à resistência do primeiro em trabalhar com o aluno com deficiência. O trabalho em conjunto se dá com maior frequência entre o professor do AEE, os estagiários de apoio e os AADEE, como observado no calendário de reuniões mensais da escola e nas reuniões que

ocorrem no dia a dia, quando se julga necessário para o desenvolvimento do aluno com deficiência. Essa realidade fica evidente na fala do AADDEE, quando ele diz que “Não existe essa organização em conjunto, apenas nos organizamos com a professora do AEE”, ou na fala das Estagiárias de apoio 01 e 02 que afirmam que “A parceria com o AEE acontece com diálogos, sugestões, orientações e sempre que necessário”. Para elas, é a professora do AEE que tem uma melhor formação sobre as atividades que devem ser propostas aos alunos público alvo da educação especial. A esse respeito Pimenta (2012, apud ARAÚJO, 2016, p.31) nos coloca que “[...] a inclusão educacional requer professores preparados para compreender as diferenças e valorizar as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem a todos.”

É visível, diante dos entraves encontrados para o desenvolvimento das práticas dos professores do AEE na escola investigada, o respeito da gestão, da supervisão e da comunidade pelo trabalho do AEE. Essa realidade é constatada no modo interativo em que eles organizam as formações sobre a Educação Especial dentro do próprio calendário escolar. Tais formações são repassadas para a comunidade através de palestras, de modo a proporcionar uma melhor conscientização de TODOS no tocante à educação Inclusiva.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Buscamos com essa pesquisa compreender as práticas pedagógicas dos professores do AEE, partindo do pressuposto da importância que se tem o AEE e a sala de recursos dentro da unidade de ensino.

Os dados coletados nesta pesquisa nos permite refletir que, o que torna a escola pesquisada uma das escolas de referência no AEE dentro da Rede Municipal de Jabotão dos Guararapes, é a qualidade no atendimento do professor de AEE, que apesar da SRM não ser uma sala com todas as características de uma SRM tipo I e II, as professoras buscam sempre se aperfeiçoar para oferecer um melhor atendimento. Elas realizam um trabalho onde os alunos se sentem incluídos dentro da escola. Apesar da resistência de

alguns professores de sala regular, elas conseguem efetivar o processo de inclusão dos alunos também dentro das salas regulares.

É importante destacar que todos os profissionais envolvidos no processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola, eles têm ciência de que a cada dia que se passa novos conhecimentos na área da educação inclusiva surgem, devendo estes serem adquiridos para a promoção de uma educação de qualidade para TODOS. Assim sendo, as dificuldades mencionadas pelos sujeitos participantes da pesquisa vão no sentido da oferta de formações específicas voltadas para a educação dos alunos com deficiência, posto que essa ausência, ou poucas discussões nesse campo do conhecimento, na formação inicial e continuada, se constituem como barreiras para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Vale ressaltar que a escola ver com naturalidade a inserção dos alunos com deficiência na sala regular, o que faz com que as gestoras, professores, estagiários de apoio e AADEE reconheçam os desafios e contem com a parceria do AEE para dar suporte, de modo processual e contínuo, na educação de todos os alunos (com e sem deficiência).

Frente ao que foi vivenciado na escola, percebemos que a prática pedagógica, com base no paradigma da Educação Inclusiva, não é uma tarefa fácil, ao contrário, é bastante complexa, mas é algo que está se efetivando no chão de escolas que se dedicam e se unem para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização de qualidade à TODOS.

Diante do acima exposto, entendemos que a prática pedagógica do professor de AEE na escola justifica o fato dela ser reconhecida como de referência no atendimento ao aluno com deficiência, todavia, reconhecemos que ainda são necessárias melhorias dentro da SRM, para que o trabalho oferecido seja realizando com mais eficiência, a partir da produção de recursos didáticos pedagógicos que contribuam para as aprendizagens em sala de aula .

O estudo reforça o papel relevante do AEE na educação do aluno com deficiência, e o quanto é importante fortalecer a parceria entre ele e os gestores, os professores da sala regular, os estagiários de apoio e os AADEE para a construção de práticas inclusivas, em escolas inclusivas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2006.

ARAUJO, Fernanda Maria Agostinho de. **As representações sociais de pessoa com deficiência dos estudantes dos cursos de pedagogia: quando a educação inclusiva interroga a formação docente**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/18377/1/Tese%20Fernanda%20Araujo-biblioteca-%2005-10-16-word.pdf>> Acesso em: janeiro 2018.

ARNAL, Leila de Sousa Peres. **Educação escolar inclusiva: a prática pedagógica das salas de recursos**. 2007 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7970-A de 15/10/1927**, Art.79 – Aprova o Regulamento do Ensino Primário do Estado.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988) **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. CNE. CEB. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Ministério da Educação, Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. MEC. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**, que dispõe sobre a criação do “**Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**”. Brasília, 2007a.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**, que 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, 2008b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução 4/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p.17.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 6 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2010. Disponível em: Acesso em: 29 abr. 2019.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo de 2010. Disponível em: < [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br).>

\_\_\_\_\_. SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO. **Plano Municipal de Educação - Educação (2011 – 2020)**, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003a.

\_\_\_\_\_. M. T. E. **Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos**. Disponível em: <[http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003b/ep403/integracao\\_x\\_inclusao.htm](http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003b/ep403/integracao_x_inclusao.htm)> Acesso em: 20/11/2018.

MARQUES, L. P. **O Professor de Alunos com Deficiência Mental: concepções e práticas pedagógicas**. Juiz de Fora/MG: Editora UFJF, 2001.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**, São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MENDES, E. G. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil**. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. Escola inclusiva. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PACHECO, J. (org.). **Caminhos para inclusão**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau: Edur/UFRRJ, 2010.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos**. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, F. de C. T. **As relações entre ensino, aprendizagem e deficiência mental desenhando a cultura escolar**. 2003. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SOUZA, J. F. **E a Educação Popular: “Quê?” Uma pedagogia para fundamentar a educação inclusive a escolar, necessária ao povo brasileiro**. Recife: Bagaço, 2007.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.