

INTER SCIENTIA

V.11 • N.1 • JAN/2024 - JUN/2024



 **UNIPÊ**
Centro Universitário
de João Pessoa

EXPEDIENTE

EDITORA-CHEFE

Mirella de Almeida Braga (Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ, Brasil)

CONSELHO EDITORIAL

Ademir Vilaronga Rios Júnior (Universidade Federal do Amazonas - UFAM)
Ana Flávia Pereira Medeiros da Fonseca (University of Maryland - Estados Unidos)
Ana Gomes Negrão (Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Brasil)
Arthur Vieira de Lima (Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ)
Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira (Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Brasil)
Emanuel Oliveira Braga (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN/PB)
Erika Aranha Fernandes Barbosa (Centro Universitário de João Pessoa UNIPÊ)
Francisco Jomário Pereira (Universidade Federal da Paraíba - UFPB)
Mariana de Brito Barbosa (Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ)
Pier Paolo Bertuzzi Pizzolato (Universidade Federal de Pernambuco - UFPE)

PRODUÇÃO EDITORIAL

Núcleo de Publicações Institucionais (NPI/UNIPÊ)

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Arthur Vieira de Lima

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Arthur Vieira de Lima
Rafaela Yuska dos Santos



ISSN 2317-7217

REVISTA INTERCIENTIA | V.II | N.I | JAN-JUN/2024

REFLEXÕES A RESPEITO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM UM MUNICÍPIO PARAIBANO: O QUE REFEREM OS PROFESSORES ESPECIALISTAS

Ivonaldo Leidson B. de Lima

<https://doi.org/10.5281/zenodo.12791976>

RESUMO

Introdução: O Atendimento Educacional Especializado (AEE) estabelece que pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação sejam atendidos em Sala de Recursos Multifuncionais, no contraturno ao do ensino regular, com vistas a complementar ou suplementar a sua educação. **Objetivo:** Caracterizar e discutir as práticas realizadas no AEE em um município do interior paraibano. **Métodos:** Participaram desta pesquisa três professoras especialistas que atuam no AEE de quatro instituições de ensino fundamental em um município paraibano. A coleta foi realizada por meio de entrevista estruturada, a partir de um roteiro elaborado especificamente para este estudo. Os dados quantitativos foram analisados de forma descritiva. Para análise dos dados qualitativos, foi utilizada a análise do Conteúdo. **Resultados:** Quanto à categorização do público atendido pelo AEE, os resultados revelaram que 138 alunos estavam matriculados nos AEE das instituições em que as participantes deste estudo trabalhavam. Destes 76 (82,60%) eram da mesma instituição de ensino e 16 (17,39%) eram de outras instituições. A análise qualitativa revelou que as três participantes colocam como escopo principal do AEE a adaptação do aluno à escola. De modo geral, dificuldades e desafios encontrados pelas professoras especialistas se relacionam à sua formação mais generalista, bem como ao tratamento dispensado por professores e familiares às crianças com necessidades educacionais especiais. **Conclusão:** Durante a execução do AEE existem divergências em relação ao que se é estipulado pela legislação no que concerne a sua implementação e funcionamento. Tais condições são predispostas por fatores econômicos, condições sociais e familiares.

INTER SCIENTIA

ISSN 2317-7217

REVISTA INTERCIENTIA | V.II | N1 | JAN-JUN/2024



Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Professor; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

Introduction: Specialized Educational Assistance (AEE) establishes that people with disabilities, with global developmental disorders and with high abilities or giftedness are assisted in a Multifunctional Resource Room, in addition to regular education, with a view to complementing or supplementing their education. **Objective:** To characterize and discuss the practices carried out in the AEE in a municipality in the interior of Paraíba. **Methods:** Three specialist teachers who work in the AEE of four elementary education institutions in a municipality in Paraíba participated in this research. Data collection was carried out through a structured interview, based on a script prepared specifically for this study. Quantitative data were analyzed descriptively. For qualitative data analysis, Content analysis was used. **Results:** Regarding the categorization of the public served by the AEE, the results revealed that 138 students were enrolled in the AEE of the institutions where the participants of this study worked. Of these, 76 (82.60%) were from the same educational institution and 16 (17.39%) were from other institutions. The qualitative analysis revealed that the three participants place the student's adaptation to school as the main scope of the AEE. In general, difficulties and challenges encountered by specialist teachers are related to their more general training, as well as the treatment given by teachers and family members to children with special educational needs. **Conclusion:** During the execution of the AEE there are differences in relation to what is stipulated by the legislation regarding its implementation and functioning. Such conditions are predisposed by economic factors, social and family conditions.

Keywords: Specialized Educational Assistance; Teacher; Inclusive education.

1 INTRODUÇÃO

Passados mais de dez anos da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPES)



ISSN 2317-7217

REVISTA INTERCIENTIA | V.II | N1 | JAN-JUN/2024



(BRASIL, 2008), ainda são numerosas e necessárias as discussões a fim de que se caminhe na direção de uma educação realmente inclusiva. O documento, que institui o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço pensado para favorecer o processo de inclusão, atendendo as necessidades dos escolares e da legislação vigente, busca proporcionar acessibilidade a alunos com necessidades específicas, procurando seguir os pressupostos da educação para todos (OLIVEIRA; CORDEIRO, 2018).

No que diz respeito ao aspecto legal, outros documentos somam-se à PNEEPES e norteiam a prática educacional com vistas à inclusão. A Resolução nº 4/2009 DO CNE/CEB refere-se ao AEE e explica que tal atendimento deve ser realizado, preferencialmente, em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) localizada na própria unidade de educação da rede pública de ensino ou em outra escola. Quando não for possível, o atendimento pode ocorrer em Centros de Atendimento Educacional Especializado. Este serviço, sem fins lucrativos, deve *"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. 1).

O decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, explica que o público-alvo da educação especial inclui as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Compreende-se ainda como público-alvo do atendimento educacional especializado os estudantes surdos, a partir das diretrizes e princípios dispostos no decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2011).



Assim, para fazer cumprir as leis que regem a educação especial, as práticas da educação especial têm objetivado a inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, junto aos demais discentes, e procurado garantir sua participação no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em turno diferente das demais atividades acadêmicas (BRASIL, 2009; SALVINI, et al. 2019).

É válido salientar que o trabalho empreendido no AEE deve ser individualizado de acordo com as particularidades de cada aluno. E, atualmente, fica sob a responsabilidade do professor da educação especial a realização da organização e funcionamento do AEE, atentando-se para a elaboração das atividades, do plano educacional especializado, dos materiais e recursos, bem como da disposição do tempo e o tipo de atendimento em grupo ou individual (PASSIAN; MENDES; CIA, 2017).

Apesar dos subsídios teóricos oferecidos pelos documentos citados, na prática, cotidianamente tem-se vivenciado desafios e dificuldades na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas brasileiras. Provavelmente, tais desafios e dificuldades estão relacionados ao crescimento acelerado de matrículas na educação especial. Dados do INEP constatam que em 2009, 639.718 crianças estavam matriculadas nas classes especiais, que até então eram o recurso utilizado para promover a inclusão nas escolas brasileiras. Em 2010, imediatamente após a publicação do decreto 4/2009, constatou-se um aumento de 10% no número de matrículas nesta modalidade de ensino, sendo que 702.603 crianças passaram a fazer parte desta população. Em 2019, após dez anos da publicação do referido decreto, o número de matrículas na educação especial subiu



para 1,3 milhão, o que significa um acréscimo alarmante de 103,21% nas matrículas.

Este aumento significativo de crianças com necessidades educacionais especiais nos convida a refletir a respeito do marcante fenômeno da medicalização da educação (MOYSES, 2001). Não obstante, é preciso considerar ainda que este expressivo número de alunos passou a ser responsabilidade de professores especialistas e generalistas sem que eles recebessem preparação e formação adequada para tal. Nesta direção, Giroto (2015) discute a necessidade de revisão e mudanças nas propostas de formação inicial e continuada do professor especialistas.

Considerando a realidade vivenciada nas escolas brasileiras em relação à educação inclusiva e brevemente apresentada acima, este estudo objetiva caracterizar e discutir as práticas realizadas no Atendimento Educacional Especializado em um município do interior paraibano.

2 MÉTODOS

Esta pesquisa foi avaliada e aprovada pelo comitê de ética em pesquisa, sob parecer nº 0245/13 e se caracteriza como um estudo exploratório, transversal, com abordagens qualitativa e quantitativa.

2.1 Participantes

Participaram desta pesquisa três professoras especialistas (sexo feminino) que atuam no atendimento educacional especializado (AEE) de quatro instituições de ensino fundamental em um município



paraibano. É importante ressaltar que, no momento da realização da pesquisa, este era o número total de professoras especialistas do município. Todas as professoras trabalham em instituições de ensino fundamental. Como critérios de inclusão foram elencados: profissionais que atuassem no AEE há pelo menos seis meses. O critério de exclusão foi a ausência de respostas às questões propostas no instrumento de coleta de forma que inviabilizasse a análise dos dados. Por questões éticas, as participantes serão aqui identificadas como Professoras A, B e C.

A professora A tem 39 anos de idade e atua como professora especialista há 4 anos. Tem carga horária semanal de 25h de trabalho em uma instituição localizada na zona rural do município e recebe na sala de recursos multifuncional (SRM) crianças da própria instituição e de escolas circunvizinhas. A profissional tem como formação o magistério, licenciatura em Pedagogia e mestrado em Educação. Informou que já participou de cursos de formação continuada para professores do AEE.

A Professora B tem 41 anos e há 10 trabalha como professora especialista. Atualmente, tem vínculo empregatício com duas instituições e uma jornada de trabalho semanal de 40h (sendo 20h em cada instituição). Coursou o magistério e Pedagogia, tem especialização em psicopedagogia institucional e em atendimento educacional especializado (AEE), já fez cursos de capacitação na área de alfabetização e letramento, curso de LIBRAS, curso de formação de educação inclusiva, curso de formação continuada de professores em tecnologia de comunicação acessível, participou de seminário de qualificação intersectorial de fortalecimentos da política da pessoa com deficiência no estado da Paraíba.

A professora C tem 42 anos e começou a atuar como professora especialista há 6 meses, com uma carga horária de 30h. Sua formação



inclui Magistério, Licenciatura plena em História, Especialização em Educação Infantil, formação continuada em Educação Inclusiva e AEE.

2.2 Coleta de dados

A coleta foi realizada por meio de entrevista estruturada, a partir de um roteiro elaborado especificamente para este estudo. A priori, todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Na primeira parte da entrevista foram coletados dados referentes às informações pessoais e de atuação relevantes para pesquisa. Em seguida, foram realizadas perguntas acerca do AEE, tais como público atendido pelas participantes, encaminhamento de alunos para o AEE, objetivos de sua atuação, atividades realizadas por elas, relação com os professores do ensino regular e dificuldades e desafios de seu cotidiano na educação especial. As entrevistas foram realizadas de forma remota, sendo que as respostas foram enviadas em formato de áudio pelas participantes, e posteriormente transcritas possibilitando uma melhor revisão do conteúdo.

2.3 Análise dos dados

Os dados quantitativos foram analisados de forma descritiva. Para análise dos dados qualitativos, foi utilizada a análise do Conteúdo proposta por Bardin (2011), seguindo três etapas: 1) Leitura das questões; 2) Criação de categorias de análise ou agrupamento das respostas em quadros; 3) Realização de interpretações e análises.

Assim, tais dados foram divididos nas seguintes categorias: 1) caracterização do público atendido pelo AEE 2) formação dos



professores especialistas; 3) objetivos do AEE; 4) atividades desenvolvidas no AEE; 5) Relação dos professores especialistas com o ensino regular; 6) dificuldades e desafios.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Caracterização do público atendido pelo AEE

De acordo com a professora A, na SRM na qual ela trabalha, estão matriculados 20 alunos. Desses, três tem o diagnóstico de autismo, dois de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e as outras 15 são diagnosticadas com deficiência intelectual (DI). A professora também informou que 16 alunos frequentam a SRM no contraturno e cursam o ensino regular em outras instituições, e ou outros quatro realizam o atendimento educacional especializado no mesmo turno das atividades e estão no ensino regular da mesma escola.

A Professora B informou que no momento da coleta dos dados trabalhava no AEE de duas instituições. Na primeira instituição, 30 alunos apresentavam necessidades educacionais especiais, sendo que 25 estavam matriculados no AEE. No que se refere aos diagnósticos das crianças matriculadas, a professora B. informou que 11 crianças têm laudo médico de DI, nove não possuíam laudo médico, mas já haviam sido encaminhados para avaliação médica, por suspeita de TDAH, dois são autistas, um aluno com síndrome de Down (SD), um surdo e um com Síndrome de Irlen. Das 25 crianças que estavam matriculadas no AEE, 21 frequentavam a SRM em turno oposto às atividades regulares e quatro no mesmo turno. Na segunda instituição em que a professora B atua, existem 42 crianças com necessidades educacionais especiais, sendo



que 32 tem o diagnóstico de deficiência intelectual, cinco de TDAH, 4 de autismo e uma de SD. Nesta instituição, no total 30 crianças estão matriculadas no AEE. Uma delas frequenta a SRM no mesmo turno e as outras 29 no contraturno.

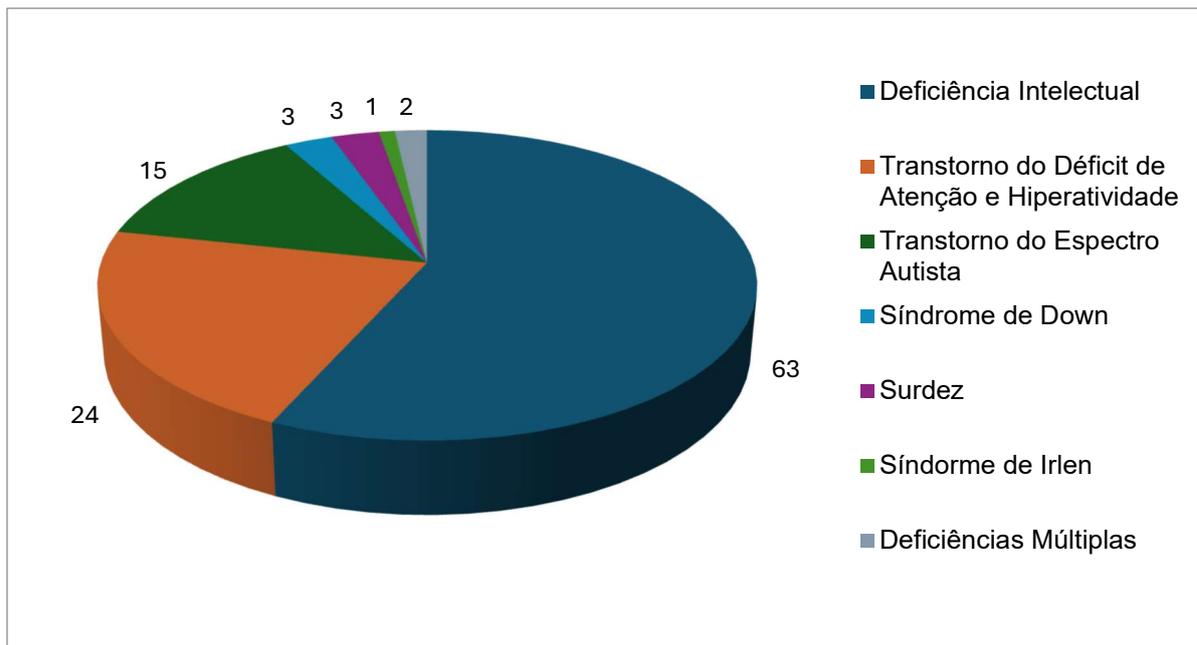
A professora C relatou que 20 crianças estão matriculadas no AEE da instituição de ensino na qual trabalha, todas no mesmo turno em que realizam atividades no ensino regular. No que se refere aos diagnósticos, a professora informou que oito crianças têm laudo médico de TDAH, quatro de DI (três de grau moderado e um severo), três autistas, dois surdos, outros dois com laudo de deficiência múltipla e um com SD.

Portanto, no total 138 alunos com necessidades especiais estavam matriculados nas instituições em que as participantes deste estudo trabalhavam, destes 92 (66,67%) estavam também matriculados na sala de recursos, sendo 76 (82,60%) na mesma instituição de ensino e 16 (17,39%) eram alunos de outras instituições. No que se refere ao turno em que os tais estudantes frequentavam o serviço, verificou-se que 66 (71,74%) estavam matriculados no contraturno e 26 (28,26%) frequentavam o AEE no mesmo turno das atividades desenvolvidas nas salas regulares de ensino.

A quantidade total de alunos de acordo com cada necessidade educacional especial citada pelas professoras está exposta na Figura 1.



FIGURA 1. Distribuição das necessidades educacionais especiais acompanhadas no AEE



Fonte: Dados da pesquisa

Inicialmente, chama-se atenção o fato de que, de acordo com as professoras, ainda existem crianças que tem necessidades educacionais especiais e não estão matriculadas no AEE. Além disto, os dados também revelam que algumas crianças que frequentam a SRM o fazem no mesmo turno em que estão matriculadas no ensino regular.

Como apontam Sotero, Cunha e Garcia (2019), a legislação afirma que a educação regular e o AEE se complementam, o aluno matriculado tanto na educação integral da sala de aula comum tem a necessidade e o direito ao AEE, e ao mesmo tempo, o aluno do AEE tem direito á escola, porém, como sugere Oliveira e Cordeiro (2018) aspectos econômicos, condições sociais e familiares estão envolvidos, há de certa forma uma equidade de oportunidades, mas, não significa assegurar uma igualdade de condições.

Segundo o Art. 5º da Resolução nº 4/2009, o AEE deve ser realizado no turno inverso da escolarização, ou seja, no contraturno. No entanto, de acordo com os dados encontrados nesta pesquisa, cerca de 28% dos alunos estavam matriculados no mesmo turno, incompatível com a condição definida em norma jurídica, toda legislação supracitada infere que o AEE deve complementar ou suplementar o ensino na educação regular, não pode de forma alguma substituir o tempo nem o espaço do currículo escolar (BRASIL, 2009; SOTERO; CUNHA; GARCIA, 2019).

A partir dos dados coletados foi possível observar que, na mesma direção do que retratam Poker, Nascimento e Giroto (2019), as professoras das SRM estão atendendo a pluralidade e diversidade que compõe o público-alvo da educação especial, embora os alunos com altas habilidades/superdotação não tenham sido citados pelas participantes da pesquisa. As autoras inferem que a inexistência de uma política explícita de atenção para esse alunado nas redes de ensino justifique tal fato.

Para além disto, gostaríamos de destacar a quantidade de alunos diagnosticados com deficiência intelectual atendidos pelo AEE, que de acordo com os dados informados pelas participantes deste estudo, representam 63% das crianças matriculadas nas SRM. A alta prevalência de crianças com esse diagnóstico já foi apontada por Figueiredo (2015), ao constatar que, por ocasião das mudanças exigidas pela Resolução nº 04/2009 do CNE, das 53 crianças que frequentavam classes especiais e foram matriculadas em salas de aula comum, 52 foram diagnosticadas com deficiência intelectual. Em um estudo a respeito do AEE, Poker, Nascimento e Giroto (2019), afirmam que as pessoas com deficiência intelectual representam 73,1% da população atendida pelos professores especialistas que participaram da pesquisa.



A quantidade de crianças com o diagnóstico de TDAH também foi significativo, já que as professoras especialistas indicaram que 24 crianças apresentam esta condição. Signor, Berberian e Santana (2017) chamam atenção para o fato de que é crescente e alarmante o número de crianças diagnosticadas com TDAH, e conseqüentemente, consumo de medicamentos para controle de sinais – falta de atenção e mau comportamento, muitas vezes referidos pelos professores – que se manifestam em sala de aula.

Não se pode negligenciar o fato de que a exigência do laudo médico por parte das escolas para matrícula dos alunos nas salas de recursos multifuncionais pode acabar reforçando o processo de medicalização da educação. Nesse momento, se faz pertinente apresentar as falas das professoras a respeito dos **encaminhamentos das crianças para a SRM**, com grifos nossos.

A professora A relata que *“quem realiza os encaminhamentos para os alunos virem à sala de recursos geralmente é a equipe profissional que os atende, e **a maioria desses alunos eles já chegam com laudo**, porém, às vezes dependendo da demanda, da necessidade, **a escola nos chama enquanto professores de sala de recurso e nos pede pra nós fazermos uma avaliação com alunos que estão com alguma dificuldade**. Por exemplo, **alunos que estão fora de faixa etária, que estão repetindo a mesma série vários anos e que não conseguem aprender**. Então, nós fazemos essa avaliação, e **dependendo da necessidade nós encaminhamos até um psicólogo**, [...] e às vezes, dependendo da **nossa possibilidade antes mesmo de sair o laudo**, às vezes por nós **queremos ajudar a criança, nós inserimos a criança** enquanto do outro lado ela **vai sendo acompanhada pelo psicólogo até fechar o laudo**. Então, é assim que nós trabalhamos, e a prioridade é os alunos com laudo, mas*



acontece exceções, às vezes a família ainda não se deu conta de que aquela criança tem alguma deficiência, e aí o professor vai ao longo do tempo trabalhando com aquela criança e percebe que tem alguma coisa que não está normal, então, é nós fazermos essa pré-avaliação, esse diagnóstico e tomamos algumas medidas para que essa criança seja atendida pelo AEE.”

A professora B diz que “O aluno ele chega na sala do AEE para ser atendido com o encaminhamento mediante laudo médico, ou é feita uma avaliação pelo psicopedagogo, ou no caso, eu, que estou na sala do AEE, **se ele tem baixo rendimento na sala de aula.**” E a professora C refere “quem sinaliza a necessidade de um aluno frequentar a sala de AEE de imediato é o laudo apresentado na matrícula, **o desempenho desse aluno na sala regular também é analisado.** Visto esses dois aspectos os pais são chamados a uma anamnese, em seguida é feita uma avaliação pedagógica inicial com o aluno verificando a necessidade dele frequentar a sala de recursos ou não”.

Nos dizeres das professoras, pode-se constatar a relevância do laudo médico na educação atualmente. A partir dele, o direcionamento educacional da criança é definido. Além disto, é necessário chamar atenção para o fato de que o baixo rendimento em sala de aula, a distorção série/idade ou a reprovação recorrente, têm sido tomados pelos professores como sinais de alterações e/ou patologias. Assim, os profissionais da educação acabam procurando profissionais e/ou serviços de saúde com o objetivo primeiro (ou único) de obtenção do laudo médico a fim de justificar a matrícula e/ou permanência da criança na sala de recursos multifuncional. A este respeito, Signor, Berberian e Santana (2017) consideram que encaminhar uma criança para serviços de saúde com o anseio de que ela receba um parecer



médico, é um agravante. Desta forma, a exigência do laudo médico, antes de auxiliar no planejamento de estratégias educacionais que possam minimizar as dificuldades apresentadas pelos alunos, tem reforçado o processo de medicalização da educação, a medida que coloca nas mãos dos profissionais de saúde a possibilidade de direcionar a educação da criança.

Por este motivo, concordamos com Baptista (2011) ao ressaltar a importância do fortalecimento da responsabilidade dos educadores, de maneira especial, dos professores especializados, no processo de encaminhamento das crianças para a sala de recursos. Estudos como os de Prieto, Souza e Silva (2006) e de Tezzari (2002) já discutiam que o encaminhamento do aluno para este serviço precisaria ser uma decisão conjunta entre a professora do ensino regular e a professora especialista, sem a necessidade de se apoiar, prioritariamente, em laudos médicos e/ou psicológicos. Mesmo considerando que neste modelo existem riscos, como o encaminhamento indevido de crianças que podem apresentar dificuldades de aprendizagem decorrentes de processos de ensino e metodologias tradicionais, entende-se que solução desta questão não está na atribuição do diagnóstico clínico, já que "mesmo com a existência desses diagnósticos, os equívocos de encaminhamento constituem algo comum na educação especializada no Brasil". (Baptista, 2011).

Assim, chama atenção não terem sido realizadas referências acerca de tentativas ou possibilidades realizadas em parceria com ensino regular antes do encaminhamento da criança para a SRM ou para o psicólogo, por exemplo. Também não se fala no encaminhamento dos alunos para serviços ou profissionais de saúde com o objetivo de superação de suas dificuldades, ainda que esta ação, a



depende do direcionamento, possa também reforçar o processo de medicalização. Como explicam Oliveira, Lima e Bortolozzi (2020) os profissionais da educação têm procurado e legitimado o discurso médico sem refletir a respeito das consequências desse discurso na vida das crianças que apresentam diferentes modos de aprender.

Signor, Berberian e Santana (2017) explicam que os reflexos da patologização da aprendizagem ultrapassam o contexto educacional e se estendem para outras esferas da vida dessas crianças, que por ocasião do diagnóstico, muitas vezes acabam assujeitadas e invisibilizadas no discurso dos seus pares, sendo muitas vezes reduzidas a siglas – DI, TDAH, TEA, etc. As autoras explicam que após a obtenção desse diagnóstico as ações da criança passam a ser analisadas e justificadas antes de tudo, em função dele, o que acaba aprisionando em uma condição que não é sua. E, com base em Signor (2013) ressaltam que “ao ser discursivizada pelo outro por meio de enunciados desqualificatórios, o aluno passa a viver em estado de sofrimento e a desenvolver sintomas, os quais tendem a reiterar o diagnóstico”.

O alto número de crianças diagnosticadas com deficiência intelectual e TDAH, somadas as estratégias de encaminhamento dos alunos para as SRM, nos levam a reflexão a respeito de como têm sido realizados as avaliações das crianças que, por alguma razão, não apresentam o ritmo e/ou modo de aprendizagem esperado pela escola.

Ao discutir o crescente número de diagnósticos de TDAH, Moysés e Collares (2011), explicam que muitas vezes, os critérios utilizados nas avaliações do comportamento e atenção podem ser considerados vagos, subjetivos e inconsistentes. Figueiredo, Lima e Bortolozzi (2020) também chamam atenção para o fato de que muitas crianças em idade escolar têm sido consideradas incapazes a partir de avaliações que não



dão margem à exposição de suas potencialidades, focando, portanto – e muitas vezes induzindo ao – no erro. Figueiredo (2015) ainda explica que tais avaliações muitas vezes ocorrem de forma descontextualizada, sem considerar aspectos históricos, culturais e sociais das crianças. Além disto, como explicam após o diagnóstico, as mudanças no processo educacional das crianças não acontecem na direção de possibilitar que tais crianças superem suas dificuldades, mas como justificativa para o “não aprender” (OLIVEIRA, LIMA E BORTOLOZZI, 2020). Signor, Berberian e Santana (2017) chamam atenção ainda para o fato de que, muitas vezes, mesmo fazendo o uso de medicamentos para controle da atenção e comportamento, muitas crianças continuam a apresentar dificuldades no processo de aprendizagem por não conseguirem “se comportar” ou “prestar atenção nas aulas” tal qual o esperado pela escola/professores.

Ainda a respeito dos encaminhamentos das crianças para o AEE, é importante destacar que, como afirma a professora A, as ações são realizadas com o objetivo de “*ajudar a criança*”. Esta fala pode ser complementada os dizeres das professoras especialistas em relação aos **objetivos do AEE**, expostos a seguir com grifos nossos. De acordo com a professora A “*o trabalho é desenvolvido com foco a garantir, **ajudar o aluno a desenvolver a autonomia dele** enquanto cidadão e nós estamos aí pra ajudar*”. Para a professora B é “**trabalhar e integrar o aluno** com deficiência no ambiente escolar”, e para C “*o objetivo principal é que **as crianças venham a superar as barreiras que as impedem de adquirir o aprendizado** necessário e esperado na sala regular*”.

A partir dessas falas, é possível perceber que as três participantes colocam como escopo principal do AEE a adaptação do aluno à escola. Este objetivo se relaciona diretamente com o paradigma de serviços, que



de acordo com Almeida, Matumoto e Cassaria (2014) dava ênfase aos fatores orgânicos e sua “cura”, entendia que o trabalho não deveria ser realizado a partir do isolamento do sujeito da sociedade, mas sim, criar espaços dentro desta comunidade que tivessem como objetivo principal a “superação” da deficiência – como os centros de (re)habilitação e as escolas especiais. Apesar de, na década de 70, ser considerado com um avanço em relação ao paradigma da institucionalização que, que predominava anteriormente, e como explica Aranha (2005) incentivava “o encaminhamento e a permanência de pessoas com deficiência em escolas e classes especiais, segregadas, sob o argumento do benefício da especialidade” (ARANHA, 2005. P.6), o paradigma de serviços ainda estava fortemente embasado no princípio de normalização, enfatizando a necessidade da pessoa com deficiência se adequasse aos padrões impostos pela sociedade.

Signor et al (2018) ressaltam que ao adotar ações normativas e higienizadoras, as escolas acabam ensinando que comportamentos diferentes da média considerada ideal ou aceita pela escola é um fator negativo. E, na direção oposta de uma educação o que se propõe inclusiva, além de acabarem excluindo os alunos considerados problema, internalizam em todos a ideia de que as diferenças são desvios, e não devem ser acolhidas.

Cabe lembrar que a fim de superar tais ideais, a partir da década de 80, tem-se procurado adotar ainda o paradigma de suporte, surgido após a ampliação da luta pelos direitos das pessoas com deficiência e com a função de favorecer a inclusão, a participação social e o desenvolvimento humano, e propõe um redimensionamento nas práticas de saúde voltadas a esta população, a medida que desloca ideia de que a pessoa com deficiência precisa ser “normalizada/condicionada”



a fim de se enquadrar na sociedade, para a concepção de que cabe à sociedade se transformar e eliminar barreiras físicas, atitudinais e de comunicação, e garantir a que as pessoas com deficiência usufruam de seus direitos e participação cidadã (ALMEIDA, MATUMOTO, CASSAVIA, 2014). No entanto, como pôde ser constatado nos dados apresentados, esses propósitos ainda parecem distantes da realidade vivenciada cotidianamente nas instituições em que as participantes atuam. Para dar seguimento às discussões, serão apresentados agora trechos que se referem às **atividades realizadas pelas professoras especialistas** que participaram desta pesquisa.

A professora A informou que **“além do atendimento direto ao aluno, e do apoio à família, eu também realizo formação com os professores das salas regulares quando é possível, às vezes, na medida do possível, visito as salas de aula dos alunos matriculados no AEE. Participo de encontros com professores do município junto com a coordenação pedagógica, então nós estamos, fazemos atividades variadas”**. A professora B relatou que **“são atividades de estímulos cognitivos, de desenvolvimento sensorial e de desenvolvimento psicomotor”** e que **“faço atendimento educacional especializado com crianças e adolescentes que tem deficiências e essas crianças e esses adolescentes eu tento reabilita-los para que tenham um melhor condicionamento de vida”**, e a professora C referiu que **“o ponto de partida é sempre a singularidade de cada aluno, nós procuramos focar nas suas potencialidades, trabalhando para superar, na medida do possível, as limitações apresentadas, também tenho procurado me colocar à disposição dos professores do ensino regular, tanto no que tange a levar os mesmos as particularidades de cada aluno, bem como incentivando métodos, técnicas e práticas que visa, acima de tudo,**



enriquecer o processo de ensino, aprendizagem dessa criança e desse professor também”.

Como é possível observar, a professora B faz menção apenas às atividades direcionadas aos alunos matriculados no AEE, e em seu discurso nota-se claramente o alinhamento com o paradigma de serviços, já discutido nesse artigo, e ainda de uma visão organicista, ao afirmar que *“tento reabilitá-los”*. Além disto, parece estar embutida em sua fala a ideia de que a criança com necessidade educacional especial é um sujeito passivo, que deve ser exposto à estímulos para que se desenvolva.

A professora A cita, para além das atividades com as crianças, o apoio à família, sem, no entanto, descrever como este apoio acontece. E, assim como a professora C, destaca que também realiza atividades com professores do ensino regular. Para a professora A, esta atividade diz respeito a realização de *“formação”* com os professores generalistas, já a professora C afirma que se *“coloca à disposição”* dos mesmos.

Baptista (2011) aponta que o trabalho do professor especialista vai além do atendimento direto ao aluno, abarcando também ações com professores do ensino regular e com os familiares, se constituindo em *“uma ação complexa, articulada, de múltiplas interferências”* (p.8). Nesse sentido, em um primeiro momento, pode-se considerar que as participantes deste estudo têm procurado atuar na direção dos princípios da educação inclusiva. No entanto, a falta de informações a respeito de quais são as ações voltadas aos familiares, e como elas são conduzidas, bem como o aparente caráter reducionista do trabalho realizado com os professores generalistas, somado a relativa riqueza de detalhes e ênfase no trabalho realizados com as crianças, nos leva a concluir se a pluralidade de ações previstas para o professor especialista



tem sido realizada de maneira eficaz e possibilitado que os objetivos da educação inclusiva sejam atingidos.

Giroto, Sabela e Lima (2017), apontam que, frequentemente, são depositadas no professor especialista expectativas equivocadas de que ele é o grande responsável pelo sucesso da educação inclusiva. Assim, o professor generalista muitas vezes acredita que seu papel é identificar e os alunos que, em sua opinião, devem ser encaminhados para o AEE, sendo que a alfabetização dos mesmos é de responsabilidade desse serviço. O resultado da falta de clareza a respeito dos papéis a serem desempenhados por professores generalistas e especialistas, para Baptista (2011) é que as práticas realizadas no AEE acabam sendo caracterizadas como um conjunto instrucional de procedimentos. Giroto, Sabela e Lima complementam afirmando que “é comum o aluno transitar entre as salas de aula comum e de recursos sem que as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores responsáveis por tais salas tenham sido por eles discutidas colaborativamente”. As autoras, assim como Baptista (2011) destacam, portanto, a importância de um trabalho colaborativo entre professores generalistas e especialistas.

A respeito de sua **relação com os professores do ensino regular**, é válido apresentar as falas das participantes deste estudo, com grifos nossos. A Professora A afirma que tem “*uma relação muito boa com os professores sempre. **Na medida do possível eu estou em contato com os professores da sala regular onde há, existe a troca de experiência, existe a conversa sobre o andamento, o desenvolvimento do aluno**”*. A professora B disse “*os professores da sala **regular conhecem o trabalho desenvolvido pelo AEE em parte**. Por que em parte? Porque como eu atendo alunos de várias instituições então eu tenho mais contato direto com os professores da instituição em que a sala de recursos está*



localizada ou implantada. Então, os professores da escola onde a sala de recursos está implantada, eu tenho contato mais direto com eles, **eles conhecem o trabalho, nós trocamos experiências, a gente conversa sobre como adaptar melhor as atividades.** Agora existem ainda professores de alunos que eu atendo que **não é possível essa interação devido à localização da escola, alguns eu nem conheço direito,** então, a em parte, não no todo. Não há no todo esse conhecimento, mas em parte há.”

A professora C referiu que “**a maioria dos professores conhece o trabalho desenvolvido da sala de recursos e existem sim articulações, conversas** para que o trabalho desenvolvido com o aluno ele flua tem que haver parceria”. Mas, destacou ainda que “**Infelizmente, nem todos os professores se interessam, existem ainda os que resistem muito,** mas graças a Deus **tem alguns professores que conhecem o nosso trabalho** se interessam bastante, conhecem as especificidades de seus alunos, **aceitam as orientações com relação à dinâmica, com relação à elaboração de atividade, específicas para seus alunos,** e isso é muito bom, só que infelizmente **tem outro grupo que talvez por faltar conhecimento ainda não se interessa muito,** da minha parte eu estou sempre convidando **nos momentos possíveis, nas reuniões,** a gestão a coordenação da escola está sempre oferecendo e informando que **a sala de recursos é um espaço aberto onde o professor pode ir lá, e é interessante que o professor visite essa sala,** isso é o que nós desejamos, eu creio que toda professora de AEE deseja isso, essa interação constante com o professor da sala regular, mas infelizmente, 100% não acontece. A dificuldade maior da minha escola porque como é fundamental dois, uma escola grande com mais de mil alunos, muitos professores, fica mais difícil”.



A partir desses relatos é possível inferir que, apesar das participantes apontarem uma boa relação com os professores generalistas, ainda não se pode considerar a existência de um trabalho colaborativo, tal qual propõem Baptista (2011) e Giroto, Sabella e Lima (2017). O que, em alguma medida, tenta se aproximar desse trabalho é a *“troca de experiências”*, citada tanto pela professora A quanto pela professora B. No entanto, percebe-se que em nenhum momento se fala em elaboração de experiências conjuntas ou em parceria. A professora A relata que *“há uma conversa sobre o andamento, o desenvolvimento do aluno”*, o que remete, mais uma vez, a um trabalho realizado com foco apenas na criança, eximindo do discurso as atividades pedagógicas. No que se refere ao planejamento de atividades, a professora B cita que *“a gente conversa sobre como adaptar melhor as atividades”*. No entanto, a professora afirma que consegue fazer ter essa conversa apenas com os professores do ensino regular que trabalham na mesma instituição em que se encontra a SRM, enfatizando que *“nem conhece direito”* alguns professores generalistas de outras instituições.

É necessário ainda destacar a fala da professora C, ao afirmar que alguns professores *“aceitam as orientações com relação à dinâmica, com relação à elaboração de atividade, específicas para seus alunos”*. Este trecho nos leva, mais uma vez, a constatação de que o modelo de trabalho adotado pelas participantes não se refere a um trabalho colaborativo, e reforça a ideia de que é do professor especialista a responsabilidade pela inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais. Por isso, a mesma *“orienta”* os demais professores, sem que haja um momento parceria entre os mesmos.

De maneira geral, as professoras afirmam que *“na medida do possível”* (Prof. A), *“em parte”* (Prof. B) ou *“nos momentos possíveis”* (Prof.



C), existe uma relação com os professores do ensino regular, e que “a maioria dos professores conhece o trabalho desenvolvido da sala de recursos”. Portanto, parece haver no discurso das participantes, a constatação de que é necessário que a relação entre professores especialistas e generalistas seja estreitada. Pois, ao que parece, conhecer o trabalho realizado no AEE não tem sido suficiente para se pensar em uma educação realmente inclusiva. Nesse sentido, concordamos com Poker, Nascimento e Giroto (2019), que apontam a necessidade de sejam realizadas discussões que possibilitem delimitar as ações do professor especialista, bem como refletir a respeito das expectativas dirigidas aos mesmos, a fim de que se caminhe na direção da contemplação dos objetivos do AEE. Nesse sentido, reiteramos que o trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e o professor da educação especial torna-se indispensável no processo ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais (BONDEZAN; GOULART, 2013).

Braun (2011, p. 10) destaca que é “[...] relevante lembrar que o AEE não é o único espaço responsável pela organização das estratégias de ensino para o aluno com especificidades”, e afirma que “[...] mudar a estrutura da escola significa modificações na sua dinâmica e na postura daqueles que a organizam. Então, também terão que passar por mudanças, atitudinais e conceituais, os profissionais que atuam nesse espaço”.

Quando questionadas a respeito de possíveis **dificuldades encontradas no cotidiano** de seu trabalho, as participantes da pesquisa informaram que “*de todas as deficiências com as quais eu lido diariamente com os meus alunos, uma das que eu acho assim mais difícil de trabalhar é o **autismo. Devido a própria questão interna do aluno***”.



porque o aluno com TEA, dependendo do grau, do comprometimento, é um pouco difícil. porque nós sabemos que o aluno com TEA, ele tem a questão do **comprometimento do comportamento, da linguagem, da interação**, então é uma das deficiências que torna o trabalho mais difícil, e aí é onde nós precisamos estar a cada dia buscando meios de trabalhar com os alunos com essa deficiência e superar esses limites para que o aluno consiga ter um bom desenvolvimento, para que possamos garantir a ele o direito de aprendizagem e contribuir para a sua autonomia enquanto cidadão. [...] Um dos meus maiores desafios no AEE, foi quando eu recebi pela primeira vez um aluno com autismo, com TEA. [...] eu **fiquei desnorteada sem saber o que fazer**, mas aí eu comecei a estudar, pesquisar, buscar meios de como trabalhar com essa criança e aos poucos fui desenvolvendo o trabalho. Inclusive depois eu recebi outra criança com autismo vinda do Rio de Janeiro que chegou com oito anos e **não conhecia nem as letras do alfabeto e já estava no terceiro ano** e mãe veio super preocupada, e aí esse aluno passou alguns meses - não chegou a ser um ano completo - comigo e esse aluno voltou para o Rio de Janeiro, posso dizer que **quase alfabetizado**, então, pra mim um dos maiores desafios até hoje foi trabalhar com os alunos com TEA, porque cada caso é um caso, e aí nós vamos a cada caso que surge a gente precisa se esforçar bastante pra desenvolver um bom trabalho e ajudar aquele aluno que precisa muito do nosso apoio”.

Para a professora B. as maiores dificuldades são “**os de deficiência intelectual de grau grave com atrofias de membros**, porque eles são muito ‘desinquietos’ de difícil concentração para desenvolver os estímulos é bem complicado”. A professora relata ainda que sua “maior dificuldade ainda é **aceitar que alguns professores ainda não enxergam o aluno com deficiência como um ser capaz de se desenvolver dentro**



de suas limitações, então assim isso ainda existe preconceito, ainda existe essa barreira da pessoa ver a pessoa com deficiência uma pessoa que é capaz de ir além mesmo com suas limitações”.

A professor C afirma que “o tipo de deficiência que eu encontro mais dificuldade de trabalhar na sala de recursos é justamente com **aquele aluno que apresenta DM deficiências múltiplas**, porque em sua maioria esses casos **além da limitação no intelecto da criança tem também a parte motora que normalmente vem comprometida**, além de muitos não apresentarem a fala aí é preciso muito tempo, muito convívio, para que a gente consiga construir uma comunicação através das expressões, essa criança normalmente demora um pouquinho a se sentir a vontade na sala, a aceitar, eu preciso de várias atividades até conhecer a que realmente chama a atenção dessa criança. É por isso que eu considero a mais difícil de trabalhar”. E complementa: “as situações que mais me chocam, que mais me deixam triste, é a **maneira grosseira, e as vezes desumanas que muitos familiares tratam essas crianças**, então isso deixa a gente muito triste, mas em contrapartida só aumenta mais o amor e a dedicação que a gente quer oferecer a essas crianças, que muitas das vezes já lhe é tirado tanto, então o meu papel, além de fornecer educação inclusiva é também de oferecer amor a esses crianças **eu procuro enxergar dessa maneira se fosse o meu filho que ele fosse portador de necessidade especial como é que eu gostaria que ele fosse tratado na sala de aula do ensino regular na sala de recursos** então é com base nesse princípio que eu procuro tratar os meus alunos.”

Como é possível observar, as três professoras especialistas que participaram desta pesquisa indicaram que uma das dificuldades encontradas se relaciona com necessidades educacionais específicas:



autismo, deficiência intelectual grave e deficiência múltipla, para as professoras A, B, e C, respectivamente. As especificidades dessas dificuldades provavelmente estão relacionadas à formação das profissionais. Conforme disposto no art. 12 da Resolução n.º 4/2009 (BRASIL, 2009), a formação exigida para o exercício da docência nas SRM prevê “[...] formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”. Como informado anteriormente, as três profissionais realizaram pós-graduação de caráter mais generalista. Apenas a professora B informou ter realizado curso de capacitação na área específica de LIBRAS. Como explicam Poker, Nascimento e Giroto (2019), a formação exigida para atuação na sala de recursos engloba uma ampla gama de possibilidades, abarcando desde cursos mais generalistas, que abordam todas as áreas atendidas pelo AEE, geralmente com foco em estratégias pedagógicas e recursos diferenciados, até cursos que aprofundam em uma área específica da educação especial. Para os autores, a falta de definição a respeito dos conteúdos e/ou habilidades a serem desenvolvidos pelos professores para atuar no AEE, pode explicar as dificuldades encontradas cotidianamente por esses profissionais em seu fazer.

As professoras B e C também citaram como dificuldades a atenção e tratamento dispensados por professores (Prof. B) e familiares (Prof. C) às crianças com necessidades educacionais especiais. Para a professora B, no caso dos professores *“ainda existe preconceito, ainda existe essa barreira da pessoa ver a pessoa com deficiência uma pessoa que é capaz de ir além mesmo com suas limitações”*. Já a professora C informa que esta dificuldade, para ela, funciona como um fator motivador para seu trabalho. A professora informa que seu papel enquanto educadora, nesses casos é *“além de fornecer educação*



inclusiva é também de oferecer amor a essas crianças". A respeito dessas constatações, é importante lembrar que como aponta Mattos (2008), o cotidiano escolar é permeado de preconceitos. E, um educado imbuído de conceitos prévios a respeito do educando pode influenciar em sua aprendizagem. Na educação especial, estes conceitos, geralmente, são formulados com base nos diagnósticos dos alunos, e via de regra, enfatizam dificuldades e falhas da criança, o que pode acabar por afetar a relação entre professor e aluno.

Não obstante, Mattos (2008) explica que diversos estudiosos discutem a importância da afetividade no processo educacional. A autora, com base Freire (2003) explica que "é por meio do amor que educador e educandos se respeitam, percebendo suas qualidades e suas diferenças, seus avanços e seus retrocessos, seus medos e suas angústias" (MATTOS, 2008. p.55). Na mesma direção, Signor et al (2018), a afetividade é um fator relevante para o desenvolvimento da criança na escola.

No entanto, é preciso estar atento para o fato de que "não há afetividade nem aprendizagem quando o educando não está imbuído pelo espírito de aprender. Dessa forma, o educador necessita estar atento e tornar o ensino contextualizado promovendo a aprendizagem significativa" (MATOS, 2008. p.50). Portanto, entende-se que o amor oferecido pela professora C às crianças, é de fundamental importância no processo educacional das mesmas. Porém, ressalta-se que o mesmo deve estar acompanhado de embasamento teórico e reflexões críticas para possibilitar que uma aprendizagem significativa aconteça. Este embasamento e reflexão também se tornam indispensáveis para que haja o deslocamento dos pré-conceitos negativos (citados pela



professora B) dos professores em relação aos alunos que frequentam a SRM.

Não obstante, é preciso esclarecer que as discussões aqui realizadas pretendem possibilitar discussões a respeito do processo de inclusão atualmente vivenciado no município no qual as participantes deste estudo trabalham, e, apesar de não ter o objetivo de generalizar os achados aqui expostos, tem-se a consciência de que a realidade aqui descrita é muito próxima da vivenciada em outras escolas brasileiras. Entende-se ainda que os professores especialistas entrevistados, certamente, dedicam-se e fazem o que melhor conseguem em seu cotidiano. Assim, antes de se configurarem como meras críticas ao fazer dos mesmos, as reflexões aqui propostas entendem que as mudanças necessárias para se caminhar em direção de uma educação realmente inclusiva, deve iniciar na formação destes profissionais, dando-lhes subsídios para um fazer que transcenda o tecnicismo e permita que os mesmos tenham uma visão crítica e reflexiva de sua própria atuação.

Por fim, é preciso enfatizar, que, como já sugerido neste estudo, o professor de AEE não é o único responsável por todas as ações que promovem o aprendizado dos alunos com necessidades especiais, a escola tem o compromisso de oferecer qualidade de ensino criando estratégias para que se forneça um âmbito inclusivo, mediante as características individuais de cada aluno, o professor da sala de aula regular juntamente com a coordenação, gestão escolar e os demais componentes da escola precisam estar envolvidos no processo de inclusão educacional de todos esses alunos (BRAGA; PRADO; CRUZ, 2018; GARCIA; BACARIN; LEORNADO, 2018).



Assim, a inclusão não deve apenas se limitar ao amparo dos alunos com necessidades especiais, mas sim, fornecer suporte a todos, como também professores e equipe administrativa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a execução do AEE existem divergências em relação ao que se é estipulado pela legislação no que concerne a sua implementação e funcionamento. Tais condições são predispostas por fatores como aspectos econômicos, condições sociais e familiares.

Compreendemos que, para que ocorra um melhor funcionamento do AEE é necessário que haja um suporte maior a este, o fonoaudiólogo educacional é um profissional que em muito pode contribuir dentro do AEE. Desta forma, destacamos a importância na realização de mais pesquisas e trabalhos na área da Fonoaudiologia Educacional, a fim de se haver uma melhor divulgação da área, levando educadores e o governo ao conhecimento do valor da atuação desse profissional junto às escolas, contribuindo assim para uma maior eficácia no processo ensino-aprendizado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S.M.V.T.; MATUMOTO, M.A.S.; CASSAVIA, C.S.P. Pessoas com Deficiência – Políticas de Atenção à Saúde, Interfaces e Competência da Fonoaudiologia. In: MARCHESAN, I.Q.; SILVA, H.J.; TOMÉ, M.C. (Orgs). **Tratado das Especialidades em Fonoaudiologia**. Guanabara Koogan, São Paulo: 2014; 750-758.



BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 59-76, 2011.

BONDEZAN, A.N.; GOULART, A.M.P.L. O atendimento educacional especializado: o que dizem as professoras das salas regulares? **Camine: Cam. Educ.**, Franca, v.5, n.1, p.1-14, 2013.

BRAGA, G.; PRADO, R.; CRUZ, O. O Atendimento Educacional Especializado E A Organização Da Sala De Recursos Multifuncionais: Que Território É Esse?. **RevistAleph**, n.30, p. 91-120, 2018.
<https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i30.39254>.

BRASIL. **Decreto n. 7.611**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 17 nov. de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. **Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação/SEE, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>.

BRAUN, P. O atendimento educacional especializado e a escola básica: pontos e contrapontos da proposta. In:VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. 2011. Nova Almeida-Serra/ES. **Anais...**Nova Almeida-Serra/ES, 2011.

FIGUEIREDO, L.C. **O outro na escola**: algumas representações a respeito das diferenças. 2015. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de estudos da Linguagem – UNICAMP. Campinas – SP, 2015.



ISSN 2317-7217

REVISTA INTERSCIENTIA | V.II | N1 | JAN-JUN/2024



FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28ª ed. SP: Paz e Terra, 2003. Coleção Leitura.

GARCIA, R.A.B.; BACARIN, A.P.S.; LEONARDO, N.S.T. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. spe, p. 33-40, 2018. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/035>.

GIROTO, C. R. M. A interface entre fonoaudiologia e educação inclusiva: implicações na formação e profissionalização do fonoaudiólogo. In: QUEIROGA, B. M.; ZORZI, J. L.; GARCIA, V. L. (Org.) **Fonoaudiologia educacional**: reflexões e relatos experiência. Brasília: Editora Kiron, 2015. p. 109-129.

GIROTO, C. R. M.; SABELLA, N. M. M.; LIMA, J. M. R. Representações do professor generalista acerca do papel do professor especialista: análise da produção científica em educação especial no período de 2008 a 2015. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 32, p. 1-20, 2019.

MATTOS, S.M.N. A afetividade como fator de inclusão escolar. **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 9, nº 18, p. 50-59, 2008.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível**: crianças que não aprendem-na-escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

OLIVEIRA, L. F.; LIMA, I. L. B.; BORTOLOZZI, K. B. Os efeitos de práticas e discursos no processo educacional de um sujeito com suposta dificuldade de leitura e escrita. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 5, p. 3038-3055, 2020. <https://doi.org/10.21723/riaaee.v15iesp5.14573>

OLIVEIRA, N.D.M.; CORDEIRO, A.F.M. O Que Pensam As Equipes Diretivas Escolares Sobre O Atendimento Educacional Especializado (AEE). **Educação em Revista**, v. 34, e173991, 2018. <https://doi.org/10.1590/0102-4698173991>.



ISSN 2317-7217

REVISTA INTERSCIENTIA | V.II | N1 | JAN-JUN/2024



PASIAN, M.S.; MENDES, E.G.; CIA, F. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 964-981, 2017.

<https://doi.org/10.1590/198053144242>.

POKER, R.B.; NASCIMENTO, B.; GIROTO, C.R.M. Inclusão e formação docente: com a palavra, os professores das salas de recursos multifuncionais. **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 297- 313, 2019. <https://doi.org/10.30715/doxa.v21i2.13102>

SIGNOR, R. C. F.; et al. Distúrbio de processamento auditivo x dificuldade de leitura e escrita: há uma relação? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 18, p. 581-607, 2018.

SOTERO, M.C.; CUNHA, E.B.J.; GARCIA, V.A. Educação Integral E Atendimento Educacional Especializado: Como Essas Políticas São Implementadas Ao Mesmo Tempo?. **Cadernos CEDES**, v. 39, n. 108, p. 237-250, 2019. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019219694>.

INTER SCIENTIA

ISSN 2317-7217

REVISTA INTERCIENTIA | V.II | N.I | JAN-JUN/2024

