



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

8657 - Trabalho Completo - 3ª Reunião Científica da ANPEd-Norte (2021)

ISSN: 2595-7945

GT 15/GT 20 - Educação Especial e Psicologia da Educação

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ASPECTOS CONCEPTUAIS E METODOLÓGICOS EM DEBATE

Ana D'Arc Martins de Azevedo - UEPA - Universidade do Estado do Pará

Igor Belo dos Santos - UEPA - Universidade do Estado do Pará

Katia do Socorro Carvalho Lima - UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:
ASPECTOS CONCEPTUAIS E METODOLÓGICOS EM DEBATE**

Resumo

O artigo em questão trata de uma revisão bibliográfica sobre Atendimento Educacional Especializado (AEE), especificamente na educação básica, cujos aspectos conceituais e metodológicos estão em debate permanente no âmbito da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. O procedimento das análises dos dados se pauta em algumas matrizes legais da educação brasileira e das contribuições teóricas de estudiosos que discutem a temática, como: Oliveira (2007), Carvalho, (2008), Mendes; Malheiros (2012), dentre outros. A pesquisa revela que o AAE deve ser considerado um parâmetro de referência para a Escola realizar as ações didático-pedagógicas em prol de uma Educação Especial que prime pela autonomia, em que o *Sujeito* seja considerado, objeto de estudo relevante na tomada de decisões realizadas que ocorrem no interior da Escola.

Palavras-Chave: AEE. Aspectos conceituais. Aspectos metodológicos

Introdução

Este estudo trata de uma revisão bibliográfica sobre Atendimento Educacional Especializado (AEE), especificamente na Educação Básica, cujos aspectos conceituais e metodológicos estão em foco no âmbito das políticas organizativas da Educação Especial, na escolarização de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqui representados pelos alunos da educação especial[1], que precisam ser atendidos em suas demandas específicas para o êxito deles na vida acadêmica. Dessa maneira, cabe a escola

reconhecer ser um grande desafio ousar em termos dessas questões, pois, ainda é latente por parte da Escola um “silêncio” sobre o AEE no cotidiano escolar.

Assim, ressaltamos que o interesse deste estudo emerge a partir da trajetória dos autores na Educação Especial, enquanto educadores que atuam na educação e são pesquisadores das problemáticas que permeiam essa modalidade educacional. Nesse sentido, destacamos a relevância em dispor esse debate acerca do AEE, e a possibilidade de manter em discussão a temática, pois supomos que a partir dos discursos, da união de vozes, dos debates permanentes podemos alterar de forma positiva as práticas pedagógicas no cotidiano do AEE.

A política educacional brasileira aponta para a democratização do espaço escolar, com a superação da exclusão de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais e da dicotomia existente entre o ensino comum e a educação especial, por meio de escolas e de classes especiais, cujo eixo de referência pedagógica é a aprendizagem em interação com o ambiente diverso e complexo, focalizada nas potencialidades dos indivíduos (OLIVEIRA, 2005).

Conveniente dizer que na Nova Política da Educação Especial, versão promulgada em 2020, mesmo ainda que consideremos precipitado alguma análise neste estudo sobre ela, até porque ainda é latente a discussão estabelecida sobre alguns aspectos dispostos no documento, quando sugere a escolha da escola comum ou da escola especial pelo aluno da educação especial ou de sua família, ainda assim, concordamos em afirmar que a oferta do AEE deve ocorrer como apoio a escolarização dos alunos da educação especial independente do espaço que esteja inserido.

Desse modo, este estudo de revisão bibliográfica possui um potencial relevante e atual, sendo que este recorte pode oferecer nesse olhar reflexivo, a admissão que o AEE pode se construir numa perspectiva social, histórica, cultural e plural, bem como possibilitar a análise de prováveis alternativas, explicações e reflexões que se podem compreender sobre o AEE, ao considerar a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, no qual advoga ao Estado deve assegurar, por meio da educação, direitos iguais para o desenvolvimento integral de todos, e de cada um na condição de pessoa, cidadão, profissional, muitas das vezes negada ou distorcida (BRASIL, 1988).

Com base no Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado corrobora em ampliar e aprofundar o debate coletivo em torno de valores que priorizem e reivindiquem a inclusão, por meio de estratégias de ensino e de uma ação pedagógica com todos os participantes envolvidos, tendo em vista, concebemos a escola não apenas como lugar que se aprende, mas como espaço pedagógico que deve se integrar ao sistema mais amplo de educação de valorização dessa ação inclusiva.

Assim, o AEE pode se constituir no exercício educativo de valorização da Educação Especial na perspectiva da inclusão de maneira reflexiva. Essa ação pressupõe, portanto, uma responsabilidade social, uma postura e uma tomada de posição, diante dos sujeitos educativos, bem como uma crítica às identidades omitidas e negadas por lentes preconceituosas e seletivas instaladas no ambiente social e escolar ao longo do tempo.

Desta forma, dispomos como problema: como se constitui o AEE, em nível conceptual e metodológico na política organizativa da educação brasileira?

Para responder a problemática deste estudo dispomos como metodologia a revisão bibliográfica, por compreendermos as possibilidades para discussão, não firmados em simples

repetição do que já foi produzido sobre a temática, mas sim na revisão para conclusões inovadoras (LAKATOS, 2003).

Dessa forma, abordamos e discutimos os aspectos relacionados ao objeto de estudo, para compreensão dos objetivos propostos e análise dos dados produzidos por meio da revisão bibliográfica.

Aspectos conceituais e metodológicos do AEE

Dos referenciais teóricos cabe introduzir as discussões pertinentes a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, com foco no AEE, sobre a política implementada no sistema educacional brasileiro e as contribuições teóricas de estudiosos desse campo.

A inclusão de alunos da Educação Especial, na escola de ensino comum, modelo de Educação Inclusiva, insere-se nas discussões a respeito da inserção irrestrita, destes, enquanto cidadãos com direitos e deveres de participação educacional e social. No Brasil essa proposta é assumida legalmente por meio da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica (2009). E, ainda nas prescrições legais da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, Decreto Federal Nº 7611/2011, a Lei Nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) dentre outras.

Sendo que a Educação Especial conceitualmente é a modalidade de educação escolar que se insere na transversalidade dos diferentes níveis de formação escolar, da Educação Infantil à Educação Superior, e na interatividade das demais modalidades (Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena e Quilombola), constituindo-se como um conjunto de recursos e serviços e o atendimento educacional especializado, organizados para complementar e/ou suplementar, de modo a garantir a educação formal dos alunos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes da maioria das crianças e jovens, no ensino regular.

Para Diniz (2012) a educação inclusiva não corresponde pela simples inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum, mas para além disso tem como objetivo principal que todos os alunos, independente de suas singularidades, aprendam juntos.

Oliveira (2007) quando se refere a política da inclusão escolar diz que:

A política inclusiva objetiva oportunizar a educação democrática para todos, considerando ser o acesso público de qualidade e o exercício da cidadania um direito de todos; viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças de culturais e individuais, e incluir o educando com necessidades educacionais no ensino regular comum. (p.32).

Neste sentido, a política da educação inclusiva quando implementada pode ou não atender o objetivo de educação para todos. Por isso, que se faz necessário estudos e investigações para a verificação dos saberes e práticas educacionais se elas reconhecem e atendem as singularidades de todos os alunos. Para que além da garantia de acesso à escola, os alunos possam ter garantia de permanência com sucesso no interior da mesma, pois não basta apenas incluir o aluno da educação especial na escola comum, mas se responsabilizar com o processo de ensino para o sucesso deles, respeitando e valorizando as suas diferenças

(CARVALHO, 2008).

O ensino inclusivo exige uma renovação da escola, para que se torne espaço acolhedor e sensível, capaz de responder de maneira eficiente e humana às necessidades e habilidades específicas de todos os alunos. Tendo em vista que os princípios da educação não são dirigidos para todos os alunos, tornando-se impossível pensar na reestruturação em sentido fragmentado, visando apenas às necessidades de um grupo-alvo. De acordo com essa afirmação de reestruturação da escola, Oliveira (2007) comenta que “a escola é que deve ser modificada para receber o aluno, aquele que apresenta necessidades especiais ou não, devendo ser problematizada no ambiente educacional a questão da diferença por fatores de limitações físicas ou mentais, etnia, gênero ou classe” (p.32-33).

Neste sentido, para a reestruturação da escola são imprescindíveis planejamentos contínuos e consistentes, visando a qualidade do processo educativo por meio de ações coletivas e responsáveis em diferentes aspectos.

Em suma, a educação dos alunos da Educação Especial na atual dinâmica da educação Inclusiva fica sob a responsabilidade das ações da educação especial, que se apresentam por meio da oferta do AEE em escolas regulares, como definição de espaço a Sala de Recursos multifuncionais (SRM) para que estes alunos não interrompam seus percursos escolares na sala de aula comum, mas com atendimento as suas demandas de escolarização.

Assim sendo, a função do AEE se caracteriza pela identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade para a eliminação de qualquer barreira que possa intervir na plena participação dos alunos da educação especial, com atenção as necessidades educacionais específicas, com a recomendação que seja ofertado no contraturno da escolarização comum. E, deve ocorrer a articulação entre o AEE, a sala comum, as famílias dos alunos e as equipes pedagógicas.

Sobre as SRM, Mendes; Malheiros (2012) afirmam que são espaços inventados para oferta do AEE na escola regular pelos documentos normativos estabelecidos pelo MEC, mas questionam se as SRM são realmente os espaços indicados para AEE, para qualquer aluno em qualquer nível de ensino, “porque não há evidências inequívocas de que todas as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais se beneficiariam deste tipo de provisão.” (p. 357). E segue com a afirmação de que,

o que está acontecendo no contexto brasileiro com a adoção da política de AEE em SRM como uma espécie de ‘serviço tamanho único’ para todos os estudantes com necessidades educacionais especiais é uma simplificação dos serviços de apoio que não encontra sustentação na literatura da área de educação especial, em termos de efetividade para atender as necessidades tão diversificadas destes educandos. (MENDES; MALHEIROS, p.361).

Preocupante essa afirmação de oferecer o AEE em SRM como modelo único para todos alunos com necessidades educacionais especiais, pois é evidente que para atender as singularidades deles em dada realidade particular as dimensões das práticas também devem se diferenciar.

De outra forma, considera-se importante problematizar a formação de professores em atuação no AEE, pois sabendo que as práticas discursivas recorrentes nas escolas alegam formação inadequada para a educação inclusiva. Com base na Resolução CNE/CEB nº4/2009, no Art. 13 estão escritas as diversas e amplas atribuições do professor para atuação no AEE, dispostos em 08 incisos, que correspondem as tarefas de: planejar, executar, e avaliar o funcionamento do AEE. E, fica a dúvida da possibilidade dos professores atenderem as diversidades de atribuições.

VAZ; GARCIA (2016) analisam sobre aspectos de formação do professor do AEE e afirmam com bases em análises de documentos oficiais e na formação inicial e continuada desse professor oferecida pelo MEC que ele “pode ser considerado generalista pelo viés da atuação, mas tem em sua formação as características do professor especializado com o enfoque nas deficiências.” (p.99). Deste modo, o professor do AEE tem uma preparação para atuar na educação inclusiva, mas apresenta aspectos da concepção de educação especial fundamentada na deficiência.

A LDB 9394/96, especificamente nos artigos 58, 59 e 60, assegura e ampara o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. E, ao que tudo indica, a lei apresenta as características básicas de flexibilidade, abertura e inovações. Mas, com objeções, pois a “lei é a mesma para qualquer educador, sendo desejável que, sem exclusões, sejam todos beneficiados. (CARVALHO, 1997, p. 82).

Neste contexto, a Educação Especial exerce o papel de contribuir no processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades especiais no AEE, num enfoque de práticas pedagógicas que atendam com veemência à diversidade do aluno, numa perspectiva de uma Escola para todos.

Na dinâmica do AEE, de acordo com o Decreto Federal Nº 7611/2011, o aluno da Educação Especial tem direito ao cômputo de duas matrículas, a primeira efetivada na escola comum, na sua escolarização regular e a segunda no espaço do AEE, para receber o apoio complementar/suplementar. O espaço do AEE na escola comum será a SRM ou o aluno pode optar em realizar este atendimento em centros ou escolas especializadas, caso tenha essa oferta, já que a opção por este serviço é do aluno ou da sua família.

Outra questão necessária suscitar diz respeito, de acordo com a Resolução Nº 4 CNE/CEB, na qual estabelece que o AEE deve integrar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, envolvendo a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. Isto consta na LBI, no Artigo 28, III:

Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para 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. (BRASIL, 2015).

A elaboração do Projeto Político Pedagógico diante da temática investigada, implica relações democráticas, com função política e educativa, construída por sujeitos concretos e históricos.

Assim, o PPP em interface com o AEE é relevante e crítico na tomada de decisões sobre a prática pedagógica da escola, objetivando um melhor gerenciamento das atividades educacionais e a formação de espírito de equipe efetivo no exercício da cidadania.

Nesta perspectiva, o trabalho participativo garante um processo educativo mais contínuo, consciente e permanente, e norteia as ações e decisões da escola, tornando-se um instrumento eficiente de intervenção na realidade escolar. A compreensão do significado e do sentido de um Projeto Político-Pedagógico reside na tentativa da comunidade escolar elaborar uma identidade institucional que explicita, a curto e longo prazo, as propostas e as razões de seu compromisso com a formação de seus alunos, em destaque, os alunos do AEE. O PPP concretiza-se a partir de uma atitude dialógica estabelecida com instâncias e entidades do movimento social, político e cultural.

Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo geral analisar a constituição do AEE, em nível conceitual e metodológico, na política organizativa da educação brasileira por meio de uma pesquisa de revisão bibliográfica, com aportes legais de algumas das matrizes que regem educação brasileira e estudiosos que pesquisam sobre a temática.

As análises revelaram que o AAE deve ser considerado um parâmetro de referência para a Escola realizar as ações didático-pedagógicas em prol de uma Educação Especial que prime pela autonomia, em que o *Sujeito* seja considerado, objeto de estudo relevante na tomada de decisões realizadas que ocorrem no interior da Escola.

É importante que a comunidade educativa fundamente, ainda, o estudo e conhecimento sobre o AEE, enquanto atendimento que norteia a formação do sujeito na Escola para o exercício efetivo de sua cidadania. A escola forma concepções a partir de tarefas curriculares que possibilitam a compreensão do mundo, formas de agir e atuar neste mundo.

Considerar o AEE como resultado de uma ação coletiva planejada é conceituá-lo como sendo uma operacionalização de um programa que se vincula a um determinado plano, atitude consciente voltada para a criação de uma realidade ideal para a Educação Especial. O AEE manifesta um espírito revolucionário, utópico e propositivo, no sentido de estabelecer alvos e metas que realizem de modo mais adequado os fins e desejos humanos.

Nessa ação, se deve estabelecer uma linha de respeito, de consciência de grupo, equilíbrio com possíveis situações de conflito, metodologia participativa de envolvimento de toda comunidade educativa, formação continuada sobre os fundamentos teóricos que sustentam as finalidades do AEE. Porém, entraves e dificuldades podem surgir nesse processo, como inexistência ou ineficiência de uma equipe de coordenação, de procedimentos avaliativos permanentes, de um projeto de formação docente.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC. **LDB 9394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado, 2011.**

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CASTRO, Magali de. As instituições escolares rumo ao terceiro milênio: Implicações do atual contexto de globalização na construção do Projeto Político-Pedagógico. In: PINTO, Fátima Cunha Ferreira; FELDMAN, Marina; SILVA, Rinalva Cassiano (Org.). **Administração escolar e política da educação**. Piracicaba: UNIMEP, 1997.

DINIZ, Margareth. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012.

FONSECA, João Pedro da. Projeto pedagógico e autonomia da escola. In: São Paulo (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Fundação de Apoio à Faculdade de Educação. **O ensino municipal e a educação brasileira**. São Paulo, 2000.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas

2003.

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à Pesquisa Bibliográfica**. 2ª. Ed. revista. São Paulo: Edições Loyola. 1994.

MENDES, Enicéia, G.; MALHEIRO, Cícera A. Lima. Salas de recursos multifuncionais É possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Tófilo Alves Galvão. **Professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. – Salvador: EDUFBA, 2012.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. 2e. Petrópolis: RJ: Vozes, 2005.

_____. SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. (Orgs). **Política de Educação Inclusiva e Formação de professores no Município de Ananindeua** – Pará. Belém: CCSE/UEPA, 2007.

VAZ, Kamille; Garcia, Rosalba Maria Cardoso. Modelos de formação do professor de educação especial: estratégias de consolidação da política educacional. In: **Educação e Fronteiras: Revista da Faculdade da UFGD**, v.5, n. 14 (maio/ago. 2015), dourados/MS: UFGD, 2015.

[1] De acordo com a LBI são considerados alunos da educação especial/alunos com necessidades educacionais especiais os alunos com impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial.