

Percepções docentes sobre o papel do atendimento educacional especializado

RESUMO

Neste artigo trazemos os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo investigar as percepções de professores da classe regular sobre o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com cinco professores que ministravam aulas em classes regulares de ensino de uma escola pública no município de Santo Antônio do Tauá, no estado do Pará. Para a organização e interpretação dos dados, pautamo-nos em procedimentos da Análise de Conteúdo, que nos possibilitaram evidenciar duas categorias: i) O AEE como um espaço sem consonância com a classe regular e ii) Carreira docente e o processo de inclusão, como representativas das percepções desses docentes a respeito do AEE. Além disso, por meio dos depoimentos desses cinco docentes, pode-se concluir que a resistência e a ausência relativas à formação continuada contribuíram para a elaboração errônea da função do professor diante do Atendimento Educacional Especializado.

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento Educacional Especializado. Formação de professores. Educação Especial e Inclusiva.

Anderson Ercílio dos Reis Franco

andersonercilio@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3686-3217>
Universidade Estadual de Maringá,
Maringá, Paraná, Brasil

Marinez Meneghello Passos

marinez@uenp.edu.br
<https://orcid.org/0000-0001-8856-5521>
Universidade Estadual de Londrina,
Londrina, Paraná, Brasil

Marcos Cesar Danhoni Neves

macedane@yahoo.com
<https://orcid.org/0000-0002-3724-5373>
Universidade Estadual de Maringá,
Maringá, Paraná, Brasil

INTRODUÇÃO

Com o advento de novas políticas e diretrizes que norteiam a Educação Especial e Inclusiva, em particular a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), o número de estudantes que são o público-alvo desse processo de inclusão vem crescendo nos últimos anos em escolas públicas e privadas do nosso País.

Segundo Brasil (2015), o acesso à Educação constitui um direito assegurado em todos os níveis de ensino e de aprendizado ao longo da vida, considerando a totalidade de possíveis estudantes, inclusive aqueles que precisam de uma Educação Especial para o desenvolvimento máximo de suas potencialidades, interesses e necessidades de aprendizagem.

Para que a escola se torne inclusiva de verdade, são necessários o reconhecimento e a valorização da diversidade como elemento enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem, e que os professores estejam conscientes do modo como atuam para promover a aprendizagem de todos os alunos, valorizando o processo sobre o produto de aprendizagem. (CAMPBELL, 2009, p. 8).

Neste sentido, a Educação Especial, enquanto modalidade de ensino, visa contemplar seu público, desfazendo barreiras que impedem a inclusão por meio de um conjunto de recursos metodológicos e do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O AEE é computado como segunda matrícula do estudante, sendo um serviço que acontece na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), prioritariamente no horário oposto ao que o estudante está matriculado na classe regular. Além disso, é um espaço que tem como intuito oportunizar condições de liberdade para que o estudante com deficiência construa seu aprendizado com recursos metodológicos que supram suas necessidades específicas.

É imprescindível que o professor do AEE mantenha sempre diálogos com o professor da classe regular, pois dessa forma a escolarização dos estudantes em salas inclusivas torna-se mais eficaz. Neste contexto, o professor passa a ter um novo perfil, mais centrado em suas ações inclusivas, oportunizando o acesso ao saber de forma igualitária.

Ao se tratar de acesso ao saber, Tardif (2012) considera os saberes docentes uma relação direta com o trabalho dos professores na sala de aula, em situações cotidianas de sua profissão.

Um primeiro fio condutor é que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. (TARDIF, 2012, p. 17).

Sendo assim, boa parte dos professores, que possuem estudantes público-alvo da Educação Especial em suas classes regulares, tem em seu dia a dia a complexa tarefa de realizar ações imprevisíveis, imediatas, sendo levado a observar, formular e selecionar instrumentos de dados que ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos para sua prática pedagógica (ANDRÉ, 2001).

As práticas pedagógicas do professor da classe regular devem contemplar todos os estudantes matriculados em sua classe, e quando se trata de estudantes com deficiência, a parceria com o professor do AEE tem sido fundamental para as quebras das barreiras que impedem o processo de inclusão.

Neste sentido, o processo de inclusão tem sido impróprio e dificultoso aos estudantes diversos, fazendo com que o próprio processo não faça sentido e as oportunidades de acesso ao conhecimento não aconteçam na mesma proporção (CAMPBELL, 2009).

Sensíveis a tal problemática, propusemo-nos a compreender quais eram as percepções dos professores da classe regular sobre o papel do AEE. Por isso, entrevistamos cinco professores, buscando levantar as divergências e convergências entre suas percepções, elaborando categorias que evidenciassem algumas impropriedades e dificuldades, que complementem o que Campbell (2009) nos indica no parágrafo anterior.

Na sequência, trazemos uma seção em que situamos o que assumimos por AEE, o que compreendemos por SRM, sempre considerando os documentos nacionais divulgados sobre o assunto. Logo após explicitamos os procedimentos metodológicos e os resultados a que chegamos por meio da análise das informações coletadas.

ALGUNS ESCLARECIMENTOS SOBRE O AEE E A SRM

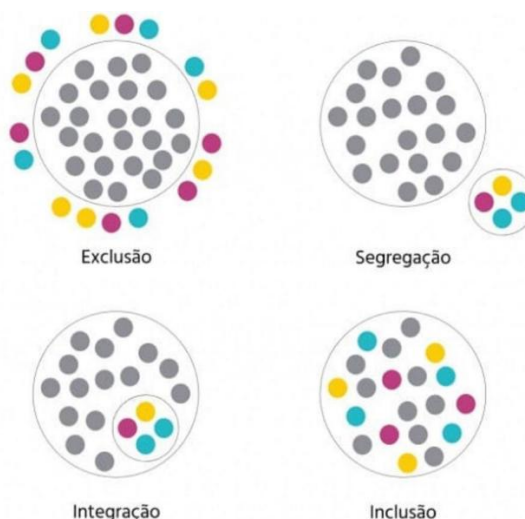
O Atendimento Educacional Especializado (AEE), que acontece na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), é um serviço que visa garantir o aprendizado dos estudantes público-alvo da Educação Especial, de forma que dissipem as barreiras que impedem a inclusão. Tal serviço foi instituído por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, promulgada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), viabilizada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), e que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2010).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, também traz um direcionamento para o funcionamento do AEE. Em Brasil (2008) tem-se que: esse atendimento como função 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 AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização; o AEE complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

No que diz respeito à SRM, ela é um espaço criado para a ocorrência do AEE, objetivando fortalecer, por meio de apoio pedagógico, o processo de inclusão de estudantes regularmente matriculados em classes regulares de ensino; neste sentido, o atendimento no AEE deve ocorrer em horário oposto à sua primeira matrícula. É importante ressaltar que a função do atendimento tem seus aspectos inclusivos não somente em espaços escolares, mas, sim, preparar o estudante para uma vida autônoma e independente fora dela.

Cabe destacar que, em decorrência dos modelos trilhados pela pessoa com deficiência para a garantia de direitos à Educação, têm-se implicações na forma de como os profissionais da Educação lidam com o processo de inclusão. Tais situações podem ser representadas pela figura exposta na continuidade em que temos instaladas a Exclusão, a Segregação, a Integração e a Inclusão, todas elas relacionadas à maneira como os professores visualizam esse processo em que estão inseridos estudantes que precisam dos atendimentos especiais.

Figura 1 – Situações educacionais



Fonte: <https://clinica horizontes.com.br/inclusao-e-cultura-deficiente/>.
Acessada em: 24 ago. 2023.

Observe as representações da Figura 1, como sendo uma sala de aula regular, em que os círculos cinza são os alunos que não necessitam de atendimento especializado e os círculos coloridos os que precisam deste atendimento. No item Exclusão, tais alunos ficam à margem do processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, do sistema educacional que se desenvolve em uma sala de aula. Na Segregação, são tratados inclusive fora deste processo. Veja que estão em uma situação fora do contexto educativo que está ocorrendo na sala de aula. No item Integração, eles estão ‘dentro do processo’, mesmo assim, sendo considerados de forma diferente, isto é, inseridos, mas não incluídos. Na Inclusão, temos então os círculos coloridos juntos, como os círculos cinzas, o que nos remete ao que indicam os documentos e o que se idealiza com o AEE e o diálogo contínuo entre o professor da sala regular e o professor do AEE. Pois, em sua primeira matrícula, o estudante que necessita desse atendimento estará em

convívio direto com os demais alunos e em relação à segunda matrícula serão acompanhados na SRM.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nesta seção trazemos alguns esclarecimentos relativos aos procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da investigação, cujos resultados apresentamos neste artigo.

Temos aqui uma abordagem de pesquisa qualitativa, ancorada nos pressupostos de Minayo, Deslandes e Gomes (2009), que afirmam que: “[...] as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos” (p. 57).

Sendo assim:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2009, p. 21).

Para obtenção e produção de texto de campo, com o intuito de compreender quais percepções os professores de uma escola regular têm em relação ao papel do Atendimento Educacional Especializado na escolarização do estudante público-alvo da Educação Especial, no ano de 2020 realizamos a coleta de dados, durante dois encontros entre professores e a equipe de Educação Especial e Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Santo Antônio do Tauá, município localizado no nordeste paraense.

Os encontros faziam parte do ciclo de formação oferecido aos professores (efetivos e contratados) e visavam nortear práticas exitosas no contexto da Educação Especial e Inclusiva, e na oportunidade, no momento inicial da formação, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com oito perguntas, todas respondidas pelos participantes da pesquisa e que foram, posteriormente, transcritas.

No Quadro 1 inserimos o roteiro da entrevista que traz, na parte inicial, algumas informações preenchidas pelos depoentes.

Quadro 1 – Roteiro da entrevista

Nome da escola: _____
Data: ____/____/____ Hora: _____
Idade: _____
Sexo: (...) Masculino (...) Feminino
Turma em que leciona: _____
Formação: _____

Perguntas que compõem a entrevista

- a. Qual o seu tempo de atuação no magistério?
- b. Você já trabalhou com turmas de classe especial?
- c. Diga-me: o que você entende por inclusão?
- d. Quais as deficiências que você conhece?
- e. Em sua carreira docente você já teve estudantes com deficiência? Se sim, conte-me um pouco sobre essa experiência. Se não, fale-me o que pode observar durante sua atuação profissional a respeito de situações em que temos estudantes com deficiência.
- f. O que você entende por Atendimento Educacional Especializado?
- g. Qual o papel do professor que atua no Atendimento Educacional Especializado?
- h. Imagine-se na seguinte situação: recebendo em sua sala de aula um estudante com deficiência. O que você faria para favorecer a inclusão?

Fonte: Elaborado pelos autores.

A entrevista serviu para conhecer um pouco sobre a carreira docente dos profissionais lotados na instituição SEMED, todavia, para este artigo, foi dada a ênfase nas interpretações das respostas das questões f), g) e h), por considerar que elas entram em consonância com o objetivo da pesquisa.

É importante ressaltar que todos os depoentes possuíam uma licenciatura concluída, porém, nenhum deles, naquela ocasião, era especialista, ou seja, tinha concluído o *Lato Sensu* na área da Educação Especial Inclusiva ou um curso de capacitação na área.

No Quadro 2 inserimos algumas informações a respeito dos cinco professores que se disponibilizaram a responder aos nossos questionamentos e o código atribuído a cada um deles, por ordem cronológica de ocorrência da entrevista.

Quadro 2 – Informações sobre os professores depoentes

Código	Sexo	Idade	Formação	Tempo de docência
Professor 1 (P1)	M	42	Licenciatura em Matemática	15 anos
Professor 2 (P2)	F	40	Licenciatura em Pedagogia	12 anos
Professor 3 (P3)	F	48	Licenciatura em Ciências Naturais	12 anos
Professor 4 (P4)	M	40	Licenciatura em Pedagogia	12 anos
Professor 5 (P1)	F	28	Licenciatura em Letras	6 anos

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para a análise e discussões relativas ao material empírico, pautamo-nos em procedimentos metodológicos da Análise de Conteúdo (AC) descrito por Bardin (2016).

De acordo com a autora, a AC permite categorizar e classificar o conteúdo em elementos-chave e descreve que:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado

por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2016, p. 37).

E complementa: a AC procura buscar outras novas realidades por meio de mensagens, o que nos remete à compreensão de que, por meio da técnica, torna-

-se possível ressignificar as falas transcritas das entrevistas dos professores participantes da nossa coleta de dados, obedecendo a organização das fases, explicitadas por Bardin (2016), em três polos cronológicos e que foram assim considerados no decorrer das nossas interpretações:

Pré-análise – Fase em que as ideias foram sistematizadas e organizadas pelos pesquisadores. Nela, todo o material foi analisado (por meio de uma “leitura flutuante”) e, na continuidade, foi selecionado o que mais convinha para a pesquisa, levando em conta o objetivo da investigação e os elementos que pudessem contribuir com a elaboração de indicadores para a compreensão do fenômeno que buscávamos compreender.

Exploração do material – Nesta fase aconteceu a escolha das três questões que, segundo os relatos, poderiam trazer indícios das percepções dos cinco professores a respeito da AEE e suas funções. Para isso fragmentamos os registros transcritos que pudessem contribuir com a emergência de categorias simbólicas.

Tratamento dos resultados: inferência e interpretação – Nesta fase, realizamos a busca pelos significados presentes nas manifestações dos professores, que poderiam explicitar convergências em suas significações, a fim de sustentar as categorias criadas por nós e que alguns referenciais da área corroborassem com esta defesa.

Por meio dessas fases, que ocorreram cronologicamente, retomamos e releemos o que organizamos, isso permitiu-nos reagrupar as informações ‘trabalhadas’ e ‘tratadas’ analiticamente em duas categorias assim nominadas: i) O AEE como um espaço sem consonância com a classe regular; e ii) Carreira docente e o processo de inclusão.

APRESENTAÇÃO E O PROCESSO ANALÍTICO DOS DADOS

Nesta seção inserimos discussões a respeito das duas categorias emergentes, considerando os relatos dos professores, trazendo alguns exemplos de suas falas e também relacionando essas denominações que criamos com alguns referenciais teóricos pertinentes à temática em questão – Educação Especial e Inclusiva – tendo por foco o Atendimento Educacional Especializado e a Sala de Recursos Multifuncionais.

i) **O AEE como um espaço sem consonância com a classe regular** – Em um período longo da história, as pessoas com deficiências eram estigmatizadas como seres carregados de castigos, além disso, havia leis que fomentavam o genocídio das crianças, pois elas eram tidas como “crianças monstros” (BEYER, 2013).

Em um momento posterior, os fenômenos históricos relativos à inclusão passaram por estágios – cuja representação está ilustrada na Figura 1 –, são eles: Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão (SASSAKI, 2003).

De certa forma, os processos históricos têm influenciado a maneira como o professor compreende o papel do AEE. As falas dos sujeitos entrevistados demonstraram isso, quando perguntado: O que você entende por Atendimento Educacional Especializado?

Os relatos de P1, P3 e P5, que trouxemos como exemplo para elucidar o leitor, o que consideramos para a criação desta categoria, sustentam esse posicionamento.

É quando essas crianças são atendidas por uma pessoa realmente especializada ou capacitada. (P1)

Bom, é... no meu ponto de vista os professores procurem qualificação adequada, cursos, metodologias, que eles consigam fazer com que os alunos se sintam bem amparados, e consigam se socializar de forma mais adequada com os demais da sala, que eles consigam gradativamente ter uma evolução, consigam ter um bom desempenho na vida estudantil. A gente sabe que hoje em dia é bem difícil em relação à inclusão, mas acredito que se os professores procurarem recursos... acho que funciona dessa forma, um ajudando outro para que as crianças consigam um bom desempenho. (P3)

Eu creio que é um local específico para atender esses alunos que têm deficiência, que são surdos, que são cegos, mas como no município a gente não tem esse espaço, eles acabam vindo para cá, para nossa escola. Às vezes eu fico perdida porque nunca estudei nada sobre essas crianças especiais. (P5)

Percebe-se nesses três recortes de entrevistas que a necessidade de uma formação voltada para atender estudantes com deficiência relaciona-se ao profissional somente do AEE, e considera o espaço como um local específico para o atendimento. É entendido que com a ausência de um espaço, os alunos acabam sendo matriculados em escolas que não são apropriadas para atendê-los.

Sobre esta percepção exposta pelos depoentes, cabe destacar que o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais tem que ser ofertado em turno oposto e favorecer o processo de inclusão na classe regular. Vale ressaltar, ainda, que este serviço visa oportunizar condições de liberdade para que o estudante construa seu aprendizado a partir do quadro de recursos metodológicos disponíveis na SRM.

Neste sentido, para que o atendimento aconteça, é preciso buscar elementos para que o estudante acredite em seu potencial de desenvolvimento e de aprendizagem, pois é inerente de todo ser humano aprender, todavia, o que muda é a forma como aprende, o tempo para aprender e as condições em que esta aprendizagem acontece (SILVA, 2013).

Em virtude dessas constatações já evidenciadas na literatura, é preciso pensar em ações que possibilitem o envolvimento do educando em um processo de inclusão, com intuito de que ele tenha possibilidade de tomar decisões frente às situações problemáticas e desafiadoras oriundas do seu cotidiano. Fato que requer desse mediador, que atua nas turmas regulares, um processo de planejamento e sistematização de ações que viabilizem práticas pedagógicas que contribuam para a formação de sujeitos críticos e autônomos no processo inclusivo, e que juntamente com o professor do AEE pense na flexibilização curricular e no planejamento para sua turma, e que ele seja pensado a partir desse aluno com deficiência.

Nesse sentido, a compreensão que muitos professores das turmas regulares carregam em seus discursos, são ideias equivocadas em relação ao atendimento e aos direitos relacionados ao público-alvo da Educação Especial, pois o mesmo, além da matrícula do AEE, possui uma matrícula no ensino regular, em que o professor que ministra os conteúdos disciplinares precisa pensar em planejamentos pedagógicos para esse aluno que é responsabilidade dele, e não do “profissional do AEE”, destaque esse impregnado em muitos relatos.

Neste caminho, é importante que o professor pense na elaboração de situações práticas do cotidiano do estudante, para facilitar o aprendizado, a investigação sobre seus conhecimentos prévios, no sentido de que o assunto passe a ser explorado a partir de seus contextos e especificidade, considerando as necessidades que emergem a partir de diálogos com o estudante, com seus responsáveis e familiares, e entre o professor da classe regular e do AEE, além, é lógico, dos dirigentes da unidade escolar em que este aluno está frequentando, entre eles, diretor, coordenador, psicólogo (BRASIL, 1998).

São diversas as pesquisas, políticas e ações presentes no cenário brasileiro atual, tendo como foco a necessidade de garantir aos professores, no exercício de sua prática docente, mecanismos que possam subsidiar novas perspectivas teóricas e metodológicas para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem de alunos com necessidades especiais e inclusivas.

Nesta perspectiva, refletimos juntos com o que afirmam os documentos para a Educação Inclusiva, em que a modalidade Educação Especial passou a ser um desafio constante entre os profissionais que nela atuam, uma vez que precisam estar atentos às necessidades deste processo. Em concordância com as determinações sobre as Estratégias para Educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 2003), para que haja uma participação integral com oportunidades educacionais com resultados favoráveis, alguns aspectos precisam ser considerados, destacando-se entre eles o preparo e a dedicação da equipe educacional, apoio apropriado mediante recursos especializados quando houver necessidade, adequação e acesso ao currículo.

Na sequência, da mesma forma que organizamos as informações a respeito da primeira categoria, trazemos a segunda que emergiu desta proposta analítica.

ii) **Carreira docente e o processo de inclusão** – Em meio aos diversos desafios que entrelaçam a prática docente, deparamo-nos com a dificuldade de

muitos professores para envolverem-se com o processo de inclusão. Em alguns casos, essas dificuldades estão relacionadas com a falta de acessibilidade, presente nas próprias situações escolares, e em outras, com ausência de formação continuada, como exemplificado em três relatos que selecionamos para expor neste artigo.

A gente até faz por conta própria alguns cursos pra atender os alunos com deficiência, mas quando chego em minha escola a acessibilidade não colabora, não temos um profissional específico pra acompanhar os autistas, que é o professor do AEE, não tem rampas nas entradas, e por aí vai... (P4)

Não entendo muito de inclusão, nos meus 16 anos como professor, ainda não tive uma aluno especial, e também eu não sei muita coisa porque pra gente não é feito nenhum curso na área, às vezes aparece uns on-line, mas nunca tive interesse porque não tenho nenhum aluno. (P5)

Eu acho que o professor deve levar informação, principalmente para os pais de alunos que têm dificuldade para esses tipos de crianças, que são especiais. E é de fundamental importância na escola que tenha um professor que seja capacitado nessa área devido às dificuldades que os alunos têm e as escolas também, em lidar com essa situação. Nem todos os professores sabem lidar com esses alunos, por isso é importante ter um para ajudar os outros. (P3)

Na explanação, P4 destaca a ausência de processos formativos para a prática pedagógica em relação à mediação entre o ensino e o aprendizado que atenda aos alunos com deficiência, pois está evidente em seu relato que não teve uma formação inicial e continuada para pensar em práticas relacionadas à inclusão, e que ao buscar por uma prática adequada, busca-a ‘tateando’, ou seja, “faz por conta própria”, sem subsídios teóricos e metodológicos que regem a prática na Educação Inclusiva e que estão explicitados em documentos e na literatura.

P4 também vai ao encontro de um dos discursos recorrentes na fala do professor de turmas regulares, quando afirma que o profissional específico para acompanhar esse aluno seria o professor especialisata, pois se sabe que esse profissional trabalha em conjunto com esse professor, buscando adaptações e recursos para que o aluno seja incluso nas atividades da turma regular.

No caso de P5, se mantém por opção à margem da problemática inclusiva, pois além de não entender sobre o assunto, não mostra interesse na busca por informações. Em sua justificativa está a indicação de que jamais precisou elaborar esses saberes pelo fato de não ter tido alunos com necessidades especiais. Sua opinião diverge da fala de P3, que indica que os professores precisam estar a par dessas compreensões, tanto para orientar os pais de alunos que necessitam deste atendimento quanto para auxiliar outros professores da escola em que atua.

Todos esses depoimentos revelam a realidade já pautada pelos pesquisadores e teóricos da área, e o que identificamos em nosso município

paraense não foge dos padrões identificados e sistematizados. Além disso, eles nos remetem ao que afirma Tardif (2012), quando indica que as manifestações dos docentes evidenciam o saber existencial, relacionado à experiência do professor, com sua história de vida, ao que é incorporado em suas vivências, constituindo assim sua identidade e sua forma de ser e de agir.

E podemos também convergir para o que nos aponta Nóvoa (1995), quando destaca que as experiências dos professores em formação devem ser norteadoras para o desenvolvimento de propostas de formação continuada. Modelos de formação com viés somente para instrumentalização dos professores devem ser revistos. O autor sinaliza para as implicações do liberalismo nos processos formativos em que esse professor acaba se perdendo em relação à sua prática com tantas informações advindas desses cursos voltados somente para instrumentalização do professor. É necessário que o professor elabore suas práticas, considerando as situações e o contexto em que atua.

Contudo, os documentos oficiais nos alertam, deixando de antemão esclarecido que os processos de inclusão não acontecem da noite para o dia, pois requerem um trabalho que assegure condições para sua efetivação. Neste caminho, princípios inclusivos foram incorporados nas escolas brasileiras, por meio da Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual vem enfatizar que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos que constituem público-alvo da Educação Especial: currículo; métodos; recursos e organização específica para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ter momentos para diálogos e partilhas de conhecimentos sobre a temática da Educação Especial Inclusiva, traz à tona a confirmação que de fato necessitamos de políticas públicas que possibilitem uma educação igualitária em todos os seus níveis e modalidades. Apesar de termos um leque de legislações, decretos e pareceres que norteiam a garantia da inclusão, a prática vista em muitos casos não entra em consonância com o que está disposto nos documentos oficiais. No decorrer da pesquisa percebeu-se que boa parte dos professores ainda possui poucos conhecimentos sobre a atribuição do Atendimento Educacional Especializado como um espaço de quebras de barreiras no processo de inclusão. Elemento esse que ficou explicitado em nossa primeira categoria: **O AEE como um espaço sem consonância com a classe regular.**

Um outro fator observado foi a compreensão do papel do professor que atua no AEE, pois boa parte desses professores ainda vê este profissional como um professor de reforço, que irá trabalhar aquilo que não foi alcançado pelo estudante público-alvo da Educação Especial Inclusiva, e ao se imaginarem com estudantes com deficiências em suas classes atribuem maior responsabilidade ao professor do AEE, eximindo-se de promover aulas mais dinâmicas e inclusivas, capazes de alcançar todos da classe. Realizando, assim, a Inclusão, devidamente representada na Figura 1, em que se retrata os possíveis sistemas educacionais vigentes em nossas escolas.

Esse segundo fator indicado no parágrafo anterior também está em congruência com uma de nossas categorias **Carreira docente e o processo de inclusão**, o que ancora aquilo que defendemos em relação à ausência de formação continuada para dar subsídios ao professor para enfrentar tal problemática e, também, a resistência do próprio professor para compreender, planejar e aplicar novas práticas de ensino, que contribuam para amenizar as dificuldades e solucionar as lacunas e as faltas existentes nos sistemas educativos.

Teachers' perceptions of the role of specialized educational assistance

ABSTRACT

In this article, we present the results of a study aimed at investigating the perceptions of regular classroom teachers about the role of Specialized Educational Assistance (AEE). The data was collected through semi-structured interviews with five teachers who taught in regular classes at a public school in the municipality of Santo Antônio do Tauá, in the state of Pará. To organize and interpret the data, we used Content Analysis procedures, which enabled us to identify two categories: i) ESA as a space not in line with the regular classroom and ii) Teaching career and the inclusion process as representative of these teachers' perceptions of ESA. In addition, through the testimonies of these five teachers, it can be concluded that the resistance and absence of continuing training contributed to the erroneous elaboration of the teacher's role in Specialized Educational Assistance.

KEYWORDS: Specialized Educational Assistance. Teacher training. Special and Inclusive Education.

Percepción de los profesores sobre el papel de la asistencia educativa especializada

RESUMEN

En este artículo presentamos los resultados de un estudio que tuvo como objetivo investigar las percepciones de profesores de aula regular sobre el papel de la Asistencia Educativa Especializada (AEE). Los datos se recogieron mediante entrevistas semiestructuradas con cinco profesores que enseñaban en clases regulares en una escuela pública del municipio de Santo Antônio do Tauá, en el estado de Pará. Para organizar e interpretar los datos, utilizamos procedimientos de Análisis de Contenido, que nos permitieron identificar dos categorías: i) ESA como espacio no alineado con el aula regular y ii) Carrera docente y proceso de inclusión, como representativas de las percepciones de estos profesores sobre la ESA. Además, a partir de los testimonios de estos cinco profesores, se puede concluir que la resistencia y la falta de formación continua contribuyeron a la definición errónea del papel del profesor en la Asistencia Educativa Especializada.

PALABRAS CLAVE: Asistencia educativa especializada. Formación del profesorado. Educación Especializada e Inclusiva.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa, formação e prática docente. *In*: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 55-69.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BRASIL. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais** / coordenação geral: SEESP/MEC; organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003. 58 p. (Saberes e práticas da inclusão; 4). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portaldomec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 5ª a 8ª série**. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2022.

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas faces da Inclusão**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, António. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma Sociedade para Todos. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SILVA, Lázara Cristina da. O Atendimento Educacional Especializado para pessoas surdas: construindo o fazer cotidiano na escola. *In*: SILVA, Lázara Cristina da; MOURÃO, Mariza Pinheiro. **Atendimento Educacional Especializados para alunos surdos**. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 121-139.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

Recebido: 26 mai 2024

Aprovado: 19 jul. 2024

DOI: 10.3895/rtr.v9n0.18053

Como Citar: FRANCO, A. E. R.; PASSOS, M. M.; NEVES, M. C. D. Percepções docentes sobre o papel do atendimento educacional especializado. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 9, e18053, p. 1-16, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.utfr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Anderson Ercílio dos Reis Franco
andersonercilio@gmail.com

Direito Autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

