

## **PATOLOGIZAÇÃO: EXPERIÊNCIA ESCOLAR E PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

### **RESUMO**

O artigo objetiva identificar os tipos de intervenções realizadas por Psicólogos Escolares, atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, acerca do processo de Patologização da aprendizagem. Trata-se de uma investigação qualitativa, de caráter exploratório, realizada com 09 (nove) Psicólogos Escolares que atuavam nos Anos Iniciais de Ensino Fundamental. Os instrumentos utilizados foram entrevista semiestruturada e questionário. Os dados coletados foram analisados segundo a proposta metodológica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Para as categorias específicas de análise, foram efetuadas interpretações, descrições e confrontações de hipóteses resultantes da associação do estudo teórico com os resultados. A partir da organização dos dados tivemos as seguintes categorias: 1) Significações sobre o processo de aprendizagem; 2) Patologização da Aprendizagem: a Prática e a Atuação. Como resultados percebemos, atribuição da responsabilidade das dificuldades escolares a transtornos mentais de base biológica e a busca do saber médico e da medicação para a correção de desvios. Percebeu-se através dos resultados que a atuação já não se volta mais apenas ao aluno individualmente, mas também, em uma busca de interioridade biológica ou psíquica, que abrange toda a instituição escolar. Em suma, a atuação do Psicólogo Escolar deve ser pautada em uma postura crítica, que questione as dinâmicas sociais que envolvem a instituição educacional e não produza maior vitimização em crianças e adolescentes que necessitam de sua orientação e apoio, para que, assim, não sejam simplesmente relegadas ao papel de incapazes ou disfuncionais.

**Palavras-chave:** Patologização da Aprendizagem, Psicologia Escolar, significações.

### **INTRODUÇÃO**

A área da Psicologia Escolar e Educacional permanece marcada por dificuldades apontadas por psicólogos que atuam no campo da educação, principalmente no que se refere à compreensão da comunidade escolar sobre o papel da psicologia neste campo. As autoras Moysés e Collares (2015), discute a temática da patologização da vida e da sociedade, e desenvolveram a ideia de despatologização como forma de criticar o uso abusivo de diagnósticos em crianças e em adolescentes no contexto escolar, como fundante de um padrão do ser humano, o qual se diferencia do que é requerido na sociedade vigente. O termo “patologização” refere-se a um processo que transforma questões não-médicas em doenças, em transtornos e que exigem, de uma certa forma, tratamentos com uso de psicofármacos (Mautoni, 2022).

As queixas escolares em relação ao desempenho ou ao comportamento dos estudantes têm convocado, cada vez mais, especialistas das áreas da saúde, principalmente neurologistas e psiquiatras (Arantes e Freitas, 2016; Angelucci, 2014; Christofari, 2022) a produzirem justificativas sobre as possíveis causas das barreiras à aprendizagem. A expectativa da escola em relação aos encaminhamentos à saúde coloca em movimento o desejo de diagnósticos que justifiquem as supostas dificuldades de aprendizagem e de determinados comportamentos.

Dessa forma, apresentaremos aqui a percepção dos Psicólogos e sua prática escolar, visando a busca e o aperfeiçoamento de suas práticas mediante intervenções que considerem fatores históricos, sociais, políticos e econômicos, realizando uma intervenção ampla e contextualizada que envolva os diferentes atores presentes nos processos educativos, sejam eles professores, pais, funcionários, alunos – enfim, a comunidade escolar (Gaspar; Costa, 2011; Guzzo, 2002). Contudo, ainda hoje se percebe uma concomitância de modelos patologizante nas práticas desenvolvidas por profissionais que atuam no contexto educacional, uma vez que são realizadas intervenções que preservam características de propostas mais tradicionais e excludentes, mas, em contraponto, existem também, práticas inovadoras e transformadoras dos indivíduos e instituições educacionais (Martinez, 2010).

Nessa perspectiva, este artigo objetivou identificar os tipos de intervenções realizadas por psicólogos escolares, atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, acerca do processo de Patologização da aprendizagem, bem como das possibilidades de intervenção dentro desse campo. Tem como relevância discutir como tem se estabelecido a atuação e formação desses profissionais inseridos no campo da educação; e como tem sido a contribuição de pesquisas no campo da psicologia da educação, no intuito de se verificar os conhecimentos proporcionados à área científica e poder realizar possíveis intervenções nesses ambientes para provocar melhorias.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa tratou-se de uma investigação de cunho qualitativo, de caráter exploratório, submetida e aprovada junto ao Comitê de Ética da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, CAAE nº 55233421.1.0000.0055. Esta escolha pode ser justificada pelo fato de discutir práticas do Psicólogo Escolar ainda pouco difundidas no campo científico. A escolha por um contexto de escola pública teve como justificativa a quase inexistência desses profissionais atuando na

rede de educação pública, tendo em vista a recente inserção desse profissional do campo da educação.

Além disso, é relevante mencionar a dificuldade em encontrar profissionais, psicólogos escolares, trabalhando no cotidiano das escolas públicas. Optou-se, também, por entrevistar psicólogos que atuassem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visto que o segmento da Educação Infantil já se constitui como um ambiente cujas expressões afetivas e emocionais são mais frequentes, bem como a fase do processo de alfabetização.

O universo empírico foi composto por 09 (nove) psicólogos escolares que atuam no cotidiano dos Anos Iniciais da escola de Ensino Fundamental. Tais Psicólogos atuam não só com os alunos e familiares, mas também com o corpo docente que acompanha e medeia os processos de aprendizagem desses alunos. Os participantes foram selecionados conforme a disponibilidade de horários e acordos prévios com a direção da escola.

A maioria dos profissionais estudou em instituições privadas de Ensino Superior, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Perfil sociodemográfico das/os Psicólogas/os considerando idade e tempo de atuação profissional

Participante	Idade	Tempo de Atuação	Rede de Ensino
Jéssica	34 anos	05 anos	Particular
Maria	33 anos	01 ano	Pública
Ione	28 anos	03 anos	Pública
Carol	25 anos	01 ano	Pública
Sebastiana	35 anos	13 anos	Pública
Joana	56 anos	20 anos	Pública
Pedro	35 anos	11 anos	Particular
Dilma	31 anos	05 anos e meio	Pública
Flor	48 anos	21 anos	Pública

Fonte: Oliveira, 2023.

As entrevistas e o questionário continham um roteiro de questões que versaram sobre perfil sociodemográfico, Patologização, Atuação e Intervenção no contexto Escolar. Estes foram agendados e realizados individualmente nos meses de novembro e dezembro de 2021, conforme disponibilidade dos participantes, de forma presencial, com gravação de áudio, por meio de aplicativo do dispositivo celular. Profissionais Psicólogos que não residiam no município, utilizaram o questionário por meio do recurso do Google Forms. Para as entrevistas

que ocorreram de forma presencial, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado, quando do início da entrevista. Para profissionais Psicólogas/os que não residiam no município, o TCLE foi encaminhado a posteriori, por e-mail.

Posteriormente, os dados coletados foram organizados e transcritos para posterior análise, a qual foi baseada na proposta metodológica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Para as categorias específicas de análise, foram efetuadas interpretações, descrições e confrontações de hipóteses resultantes da associação do estudo teórico com os resultados das respectivas entrevistas.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A área da Psicologia Escolar e Educacional permanece marcada pelas dificuldades apontadas por Psicólogos que atuam no campo da educação, principalmente no que se refere à compreensão da comunidade escolar sobre o papel da psicologia neste campo. Essa questão fica evidenciada nas demandas escolares apresentadas aos profissionais pelos educadores, com a centralidade nos alunos, e apresentando uma expectativa de intervenção voltada para psicodiagnóstico ou atendimento individualizado, representado em um problema cuja solução acredita-se ser da psicologia. Por outro lado, também se ampliam, na literatura, publicações que apontam atualmente para a ineficiência do modelo clínico no contexto educacional, e acerca da importância de se avaliar as demandas com uma visão sistêmica, associando reflexões sobre novos modelos de intervenção, tendo um profissional de psicologia atuando na educação.

Desde os anos de 1980, têm aumentado as pesquisas que buscam analisar e denunciar a patologização e medicalização da vida como um processo que vem produzindo uma banalização do humano. Pesquisadores como Sanches e Amarante (2014), Barbianiet al.(2014), Barros (2002), Zorzanelli, Ortega e Júnior (2014) vêm mostrando que a racionalidade médica e as ações que decorrem dessa perspectiva têm alcançado todas esferas da vida cotidiana, transformando-as em objeto a ser analisado, explicado e acompanhado pela ótica da medicina.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A partir da organização dos dados nas categorias: 1) Significações sobre o processo de aprendizagem; 2) Patologização da Aprendizagem: a Prática e a Atuação, deu-se a extração dos conteúdos que compuseram as significações e configuração do processo de aprendizagem, bem

como da prática e atuação dos psicólogos escolares, tendo como cenário a patologização da aprendizagem. O conceito de aprendizagem, como processo central para a constituição do ser humano como sujeito histórico, social e cultural, os principais processos psicológicos envolvidos na aprendizagem, bem como as relevantes teorias culminam na necessidade de reflexões sobre a relação entre o aprender, a formação e a prática dos profissionais.

Cada vez mais, as crianças que não aprendem a ler e a escrever ou que apresentam um modo de agir que desviam dos padrões hegemônicos, ou socialmente aceitáveis, por exemplo, a criança agitada, nervosa, inquieta ou lenta demais, vão receber um diagnóstico como portadoras de transtorno Psiquiátrico ou doença neurológica e, conseqüentemente, será prescrito algum remédio (remedinho) para a “criança-problema”. Prática que reverbera no direcionamento ao consumo de psicotrópicos com a justificativa de potencializar a aprendizagem, auxiliar na atenção dos estudantes e de direcionar seus comportamentos para que estejam em consonância com as expectativas escolares. O diagnóstico tem deixado de ser um instrumento descritivo para se tornar explicativo dos modos de se comportar e de aprender.

Com frequência os diagnósticos são realizados sem critério investigativo para essa confirmação (Guarido, 2011; Moysés; Collares, 2015). A escola tem apresentado enorme suscetibilidade a esses aspectos diagnósticos. A criança e ao adolescente “que não aprendem” são frequentemente encaminhados ao médico, que, na maioria das vezes, realiza exames neurológicos e solicita avaliações neuropsicológicas, os quais, uma vez concluídos, afirmam o que as criança ou adolescente possuem. Frances (2016), nomeia de inflação diagnóstica no ambiente escolar as classificações patologizante de crianças e de jovens os quais, de alguma forma, resistem ajustarem-se a um padrão que deslegitima as singularidades. A indicação de “necessidade do diagnóstico médico” indica uma fragilidade do campo pedagógico em analisar e resolver os desafios do cotidiano escolar a partir de seu campo de saber (Christofari e Freitas, 2023).

A prática do encaminhamento aos profissionais da saúde de crianças que se desviam dos padrões hegemônicos com o desejo, sobretudo, da elaboração de um diagnóstico justificativo dos modos de ser e se comportar. Espera-se que diagnóstico possa produzir respostas aos desafios que a escola encontra na relação com determinados estudantes, ou seja, o diagnóstico, além de ser utilizado como uma sustentação explicativa da criança, tem se transformado em instrumento indicador de práticas pedagógicas com as crianças e os adolescentes que o recebem.

Para organização das categoria, dos problemas que transversalizam o cotidiano escolar, as dificuldades de aprendizagem e seu impacto no desenvolvimento do aluno passaram a ser um dos problemas crônicos da Educação. Isso foi perceptível, no relato das psicólogas Dilma e Ione segue:

[...] dificuldade de aprendizagem pode estar relacionada a questões variadas, inclusive institucionais, então é importante avaliar o processo tanto de ensino quanto de aprendizagem, e compreender como isso está impactando na apreensão dos conteúdos e de que maneira este estudante tem maior possibilidade de aprender, como é possível reinventar as práticas educacionais, inclusive avaliativas [...]. (Psicóloga Dilma).

[..] considero que cada sujeito possui uma forma, única e singular, de apreender os conteúdos. Por isso, em sala, o professor precisa utilizar as metodologias ativas. Não existe receita de bolo para a educação. É necessário diversificar o processo de ensino para alcançar um maior número de estudantes [...]. (Psicóloga Ione).

Para os psicólogos, o aprendizado visa ao desenvolvimento cognitivo, intelectual, afetivo, social e ao aprimoramento do potencial humano, considerando que cada indivíduo tem seu funcionamento cognitivo e sua forma para desenvolver todos esses aspectos. Essa arguição da psicóloga nos leva a considerar que, para realizar um trabalho efetivo, precisamos estudar cautelosamente as relações que se dão no ambiente escolar; para entender essa realidade a partir desses conhecimentos devemos (nesse momento me incluo como pesquisadora e psicóloga) intervir de modo a contribuir para a solução dos problemas existentes na escola, utilizando como base o contexto escolar e a comunidade (Oliveira, 2023).

A fala do psicólogo Pedro descreve:

[...] aprendizagem é um processo psicológico de aquisição de conhecimento que se desdobra especialmente a partir de mediações intersubjetivas. Esse processo é atravessado por questões individuais, relacionais e institucionais, o que aponta para sua complexidade e multifatorialidade envolvida [...]. (Psicólogo Pedro).

Ou seja, o Psicólogo não pode olhar apenas para uma queixa que é apresentada pelo professor, mas, ter uma perspectiva ampliada, assim, compreender as partes e como elas se relacionam. Além de contribuir para a melhoria da relação entre os profissionais e entre os professores/as e alunos, a presença da/o psicóloga/o na escola tem que ser efetiva para a identificação das dificuldades, tanto de educadores quanto dos educandos, para que, a partir delas/deles, ele possa criar estratégias para a superação das mesmas.

Diante do que foi exposto, podemos considerar que nos encontramos em um momento em que se tornou corriqueira a atribuição da responsabilidade sobre dificuldades escolares a transtornos mentais de base biológica e a busca do saber médico e da medicação para a “correção” de tais “desvios”. As práticas em psicologia escolar/educacional não podem ser engendradas de forma alheia ao contexto em que se dão. A atuação já não se volta mais apenas ao aluno individualmente, em busca de uma interioridade biológica ou psíquica: abrange toda a instituição. É indispensável a postura crítica aos fatores sociais extramuros que afetam a prática educativa e são o contexto no qual nosso trabalho se dá.

Além disso, a pesquisa e a prática desse profissional, apropriando-se dessa dimensão crítica, precisariam encontrar procedimentos e instrumentos que apresentassem coerência com as bases epistemológicas de explicação da realidade escolar (Patto, 2015), rompendo com os modelos tradicionais de investigação e aproximando-se cada vez mais do dia a dia escolar. O modelo escolar tradicional, presente em grande parte das instituições brasileiras, sendo altamente normativo e regido por regras internas, dá margem para que apareçam diferenças, desacordos com a norma pré-estabelecida. Quando a Pedagogia não produz saberes que possam sustentar as práticas docentes, a racionalidade médica tem espaço para ser convocada a responder. Assim, a terminologia utilizada nos primórdios da escolarização, que designava crianças que não seguiam as normas de “anormais escolares”, pode ter sido alterada a partir do século XX, mas a raiz da questão de medir as diferenças e buscar uma homogeneidade continua atual (Silva e Batista, 2020).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo investigou as intervenções realizadas por Psicólogos escolares, atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, acerca do processo de Patologização da aprendizagem. Pode-se perceber que a atuação desse profissional tem aplicado, dentre as possibilidades de atuação descrita pelo Conselho Federal de Psicologia, na Resolução nº 014/00, na qual destaco que é dever do Psicólogo, os conhecimentos psicológicos nas escolas, concernentes ao processo de ensino e aprendizagem. Contudo, consideramos pertinente que esses conhecimentos levem em consideração uma intervenção crítica sobre os modelos impostos e institucionalizados. Como também foi apresentado nas pontuações dos Psicólogos, é salutar analisar as relações entre os diversos segmentos do sistema de ensino e sua repercussão no processo de ensino, para

auxiliar na elaboração de procedimentos educacionais, capazes de atender às necessidades individuais.

Assim, as implicações do fazer pedagógico precisam estar embasadas em teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. Isso implica em material e atividades adequadas, clima de sala de aula, papel do professor e do aluno e concepção de ensino. Desse modo, o Psicólogo escolar precisa estar atualizado quanto às teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, especialmente com aquelas que embasam o corpo teórico da escola em que trabalha, focalizando os processos cognitivos.

Além disso, faz-se necessário o envolvimento de pais e educadores no processo de formação e educação das crianças e adolescentes. Quando pensamos no processo de formação dos alunos, não podemos excluir a participação ativa das famílias e, certamente, dos professores/as. Envolver a família, corresponsável no processo de educação de seus filhos e filhas, a fim de que se possa colher dados acerca do outro sistema direto em que participa o aluno, é mais do que necessário.

No entanto, apesar das questões do campo da aprendizagem, no meio educacional, serem na maior parte das vezes, transitórias, ainda são poucos os profissionais escolares que consideram a própria instituição escolar, a metodologia de ensino e o projeto político pedagógico como elementos que possam estar envolvidos nas problemáticas da aprendizagem. Com isso, o que ocorre é a culpabilização, quase que exclusivamente, sobre os próprios sujeitos e suas famílias. Isso não significa transferir a responsabilidade ou apontar novos culpados, mas, sim, envolver todos os agentes do processo de escolarização enquanto fatores para análise crítica da realidade enfrentada em cada contexto.

Dentro da escola, é necessário procurar entender os problemas que a criança está apresentando, relacionando-os aos diferentes sujeitos envolvidos, com o objetivo de planejar as intervenções necessárias. O que nos leva a ponderar que o Psicólogo Escolar pode contribuir, a partir da sua formação, com o trabalho coletivo. Segundo Martinez (2009, p. 123), seu trabalho pode ser especialmente importante “[...] na integração e na coesão da equipe escolar; na coordenação do trabalho em grupo; na mudança de representações, de crenças e mitos, na definição coletiva de funções e, ainda no processo de negociação e resolução de conflitos [...]”, inerente a qualquer grupo de trabalho. Considerando a diversidade presente na escola, é comum haver diferentes demandas e expectativas.

Assim, o Psicólogo pode atuar no sentido de mediar as relações interpessoais, trabalhando na escuta dos significados presentes e proporcionando um espaço de diálogo em que seja possível a construção de um caminho para o coletivo, e não apenas para cada ator individualmente.

## REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, C. B. Medicalização das diferenças relevantes – continuísmos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. *Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente*, v. 25, n. 1, pág. 116 – 134, 2014. DOI: 10.14572/nuances.v25i1.2745.

ARANTES, R. L.; FREITAS, C. R. Olhando para o cérebro dos aprendizes: reflexões para um desencantamento imagético na educação. *Revista Culturas Psi/Psy Cultures Buenos Aires*, março 2016, Nº6,12 -27 ISSN 2313-965X, culturapsi.org.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino medicalização**. São Paulo: Ed. Autor. 2015.

CRISTOFARI, A. C. Medicalização na infância: disciplinamento, controle e punição. *Revista Zero à Seis*, v. 24 n. Especial 2022. Dossiê: Bebês e Crianças com Deficiência na Educação Infantil.

CHRISTOFARI, A. C; FREITAS, C. R. Infância medicalizada: o que a escola tem a dizer? *Revista educação especial, Santa Maria*, v. 36, p. 29, dez, 2023.

FRANCES, Allen. *Voltando ao Normal*. Rio de Janeiro: Versal Editores, 2016.

GASPAR, F. D.; COSTA, T. A. Afetividade e atuação do psicólogo escolar. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 15, n. 1, p. 121-129, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100013>. Acesso em: 20 jun. 2024.

GUARIDO, R. A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In Conselho de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional de Queixa Escolar (Eds.), **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**, (vol. 1, pp. 27-40). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

GUZZO, R. S. L. Formando Psicólogos Escolares no Brasil: Dificuldades e Perfectivas. In: WESCHLER, S. M. (org.). Psicologia Escolar: Pesquisa, Formação e Prática. Campinas, SP: Alínea, 2002, p. 75-92.

MARTINEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? Em Aberto, v. 23, n. 83, p. 39-56, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/6292>. Acesso em: 20 jun. 2024.

MAUTONI, M. A. A. G. **A patologização da educação**: a práxis do psicólogo no contexto educacional diante das dificuldades escolares. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós Graduação em Educação, Criciúma, f. 201. 2022.

MITJÁNS MARTINÉZ, A. O que pode fazer o psicólogo na escola? Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. 2010.

OLIVEIRA, F.S.S. Tem remédio para o (não) aprender: Significações de professoras e psicólogas escolares sobre o processo de patologização da aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, f. 156. 2023.

PATTO, Maria Helena Souza. Uma produção do Fracasso Escolar: histórias de Submissão e Rebeldia. São Paulo: Intermeios, 2015.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

SILVA, I. P. D; BATISTA, C. G. Crianças agitadas/desatentas: modelos de explicação. **Pro-Posições** [online]. 2020, v. 31, e20170184. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0184>. Epub 20 jan. 2020. ISSN 1980-6248. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0184>. Acesso em: 24 jun. 2024.

## **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A (IN)VISIBILIDADE DO PROCESSO DIDÁTICO (EX)INCLUSIVO**

### **RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo compreender a (in)visibilidade na Educação de Jovens e Adultos, analisando o processo didático e (ex)inclusivo de um aluno da escola pública do município de Itapetinga-BA. A metodologia que embasa o estudo é de abordagem qualitativa de cunho exploratório. Os instrumentos utilizados para produção dos dados foi a observação participante e a entrevista. O participante desta pesquisa é um aluno da Educação de Jovens e Adultos – EJA IV e a professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE, realizada no ano de 2023. O estudo revelou que é possível que os sujeitos público-alvo da Educação Especial na EJA aprendem, não na mesma perspectiva de um aluno de outras modalidades escolar, o importante é que estes tenham as mesmas visibilidades que os demais, como o direito de acesso e recursos.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos, Inclusão, Educação Pública.

### **INTRODUÇÃO**

É sabido que a educação no Brasil desde a Colônia, tem sido um grande desafio para a sociedade. Isto porque, viemos de um ensino pensado totalmente para a elite, chegar ao patamar que estamos atualmente, revela-se o quanto os sujeitos foram resistentes, através de movimentos que buscaram melhorias e direitos a uma educação para todos e de qualidade.

Assim também foi/é a Educação de Jovens e Adultos – EJA, que passou por vários períodos, até chegar onde está hoje. A invisibilidade desses sujeitos era (é) gritante, embora houvesse a interferência, principalmente de órgãos internacionais no processo educacional brasileiro, ainda carece de mais investimentos em políticas públicas voltada para este público, cuja escolarização ocorre de forma tardia, retratando as desigualdades educacionais, onde as oportunidades de escolarização ainda continuam não sendo para todos.

Neste contexto, a didática a ser desenvolvida neste espaço, deve/deveria proporcionar aspectos que abarcam conhecimentos da vida cotidiana e social, principalmente, quando estes estudantes são público-alvo da Educação Especial, pois, embora o espaço escolar ainda seja pequeno, vem fazendo a diferença, necessitando de atendimento específicos que possam ajudá-los nas suas dificuldades e necessidade.

Dessa forma, os estudantes da EJA sempre ficaram aquém, com poucas ou quase nada de políticas públicas direcionadas a elas, a sua inserção no espaço escolar ainda traz muito preconceito, traçando a não legitimidade como direitos conquistados ao longo do tempo.

Neste sentido, esta pesquisa se justifica pelo questionamento das pesquisadoras sobre a inclusão do aluno da EJA na escola e no Atendimento Educacional Especializado. Assim, temos como objetivo: compreender a (in)visibilidade na Educação de Jovens e Adultos, analisando o processo didático e (ex)inclusivo de um aluno da escola pública do município de Itapetinga-BA.

## **METODOLOGIA**

Para conhecermos o processo didático do ensino e aprendizagem delineado pela EJA no contexto da inclusão, foi necessário utilizar métodos que nos propiciaram a produção de dados significativos para a pesquisa, motivo pelo qual escolhemos a abordagem qualitativa de cunho exploratório, visto que proporciona uma relação contínua com o local e o sujeito participante (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Assim, a pesquisa foi realizada em uma escola que atende a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos – EJA do município de Itapetinga-BA. O sujeito da pesquisa foi um aluno da EJA IV, etapa referente ao 6º e 7º Ano do Ensino Fundamental - Anos Finais e sua professora da sala de Atendimento Educacional Especializado. Para a produção dos dados foi escolhido os instrumentos de observação participante e a entrevista. Na observação participante o pesquisador insere-se no contexto em que os sujeitos colaboradores estão inseridos para interagir com eles e proporcionar a produção dos dados, no caso da pesquisa vigente, perpassou pelo ano letivo de 2023.

Conforme Minayo (1994, p. 59), “[...] a observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador como fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos”. Dessa forma, o pesquisador e o pesquisado vivem uma relação de interação e confiança no espaço escolar, onde foi realizada a pesquisa.

Neste contexto, a entrevista foi realizada pela professora do AEE, buscando informações sobre o aluno observado. Também buscamos compreender as causas das dificuldades de aprendizagem e as atividades desenvolvidas por ele no momento do atendimento especializado.

## **A INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

A Educação de Jovens e Adultos - EJA no Brasil tem uma trajetória marcada por desafios e avanços desde o período colonial até os dias atuais. No início, a educação no país era privilégio dos ricos, das elites, era a catequese jesuítica a única instituição que dava acesso à uns poucos indígenas e mestiços. No período do Império, não existia preocupação com a alfabetização da população, sendo restrita a ações limitadas e pontuais de alcance limitado. Apenas na República, a partir da década de 1930, que a educação de adultos começou a ganhar maior visibilidade, influenciada por alguns movimentos sociais e pedagógicos que lutavam pela universalização do ensino.

Assim, em busca de manifestar a importância da aprendizagem de jovens e adultos e compreender a formação de pessoas adultas como uma multiplicidade de processos formais e informais de aprendizagem e educação continuada ao longo da vida, a V CONFINTEA aprovou a Declaração de Hamburgo, que definiu em seu art. 3º:

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), Gadotti (2001), reflete que a alfabetização de jovens e adultos seria uma etapa inicial da educação básica, diante do que fica evidente que a ideia de que a alfabetização não pode ser dissociada da pós-alfabetização, o que implica nas 'necessidades básicas de aprendizagem' (Unesco, 1998).

Em observância à evolução do conceito de educação de jovens e adultos ao longo da história, no contexto internacional, através das Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos e da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, Gadotti e Romão (2018) ressalta que até a Segunda Guerra Mundial, essa educação era concebida como extensão da educação formal para todos, integrada à educação chamada popular, isto é, uma educação para o povo e que procurava atuar nos espaços não atendidos pela educação estatal (oficial ou do sistema), principalmente nas periferias urbanas e zonas rurais.

A Educação Especial na EJA, é uma oportunidade de garantir equidade e acessibilidade no sistema educacional brasileiro, para estudantes jovens e adultos que trazem necessidades específicas de aprendizagem para inserção no mundo adulto assegurando cidadania e direitos humanos. Para que se efetive uma educação verdadeiramente inclusiva, o sistema precisa dar conta de quatro estágios complementares entre si: acesso, permanência, participação e, por conseguinte, a aprendizagem. Para Stainback e Stainback (1999, p. 56), “a inclusão é baseada

no princípio de que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências, têm o direito de participar de ambientes educativos comuns que valorizem a diversidade e promovam o desenvolvimento integral”. A LDB garante essa concepção, orientando que a Educação Especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e deve contemplar todos os níveis, etapas e modalidades, incluindo a EJA (Brasil, 1996).

A aprendizagem de estudantes adultos com deficiência requer abordagens pedagógicas específicas e adaptativas que considerem suas necessidades específicas e experiências prévias. Segundo Mantoan (2003, p. 27), “a educação inclusiva para adultos com deficiência deve promover a valorização das capacidades individuais e a criação de ambientes de aprendizagem acessíveis e acolhedores, que favoreçam a autonomia e a participação ativa desses alunos”. Essa perspectiva é prevista também pela Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Brasil, 2015), ela estabelece que a educação deve ser ofertada em ambientes inclusivos e garantir os recursos de acessibilidade necessários para o pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência. Prevê ainda, implementar práticas educativas inclusivas e diferenciadas. Na EJA, é fundamental promover a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento integral dos estudantes adultos com deficiência, contribuindo para sua integração social e profissional.

Para atender as necessidades educacionais dos alunos da escola regular de ensino, a Constituição Federal (Brasil, 1988), a LDB (Brasil, 1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) entre outros documentos, estabelece a garantia, dos alunos ao Atendimento Educacional Especializado - AEE. Conforme o Decreto nº 6.571/2008:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008).

Nesse sentido, o AEE realiza atendimento a todos os alunos com deficiência, transtornos globais e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede regular de ensino. Os serviços são disponibilizados por profissionais especializados, contribuindo para a eliminação das barreiras que os impedem de serem integrados na vida educacional e social de forma autônoma e independente (Brasil, 2008).

Ainda assim, o especificado na Lei, nem sempre contempla a realidade da educação brasileira quanto a discrepância relacionado a Estados e regiões do país, além da formação específica para atender o público alvo da Educação Especial, demandas próprias direcionadas

à EJA. Isso revela as dificuldades encontradas nas escolas quanto às especificidades do planejamento individual de cada aluno do AEE, e ainda, a realização junto aos professores da sala regular, cujo tempo disponibilizado nas Atividades Complementares - ACs, não tem suprido suas demandas semanais.

Dessa forma, as lacunas referentes à Educação Especial e o AEE na EJA, deixam a desejar quanto ao processo aprendizagem do aluno. Nesse sentido é possível inferir que essas duas modalidades de ensino; EJA e Educação Especial se entrecortam nas suas singularidades e incrivelmente nas suas igualdades. É importante ressaltar os prejuízos causados a esse público e que em muitas circunstâncias são negligenciados tanto por uma quanto por outra modalidade de ensino, tornando-os assim inviabilizados no seu direito de ser educado ao longo da vida, para o mundo do trabalho e para uma vida plena.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nesse contexto, apresentamos os dados da pesquisa, traçando o perfil social do estudante pesquisado, bem como a entrevista.

### **Perfil Social - A (in)visibilidade do público-alvo da Educação Especial na EJA**

O perfil social de um estudante revela as características que descreve a identidade, os comportamentos e como se dão as interações em contextos sociais para além do espaço escolar. O perfil social a seguir traz um pseudônimo com o objetivo de preservar a identidade do indivíduo, protagonista desta narrativa. Os relatos, no entanto, descrevem fatos importantes sobre sua trajetória humana desde a infância. Os dados apresentados na escrita, foram coletados com o próprio indivíduo nos encontros do Atendimento Educacional Especializado- AEE, pela professora responsável por este trabalho.

### **Estudo de caso do estudante da EJA com Hipótese Diagnóstica de Deficiência Intelectual**

Francisco, em 2023 matriculou-se na EJA IV, etapa referente ao 6º e 7º Ano do Ensino Fundamental - Anos Finais, é um jovem de 32 anos, morador da periferia da cidade de Itapetinga-BA. Busca na escola melhorias para sua qualidade de vida. A priori, é um jovem com uma rotina comum. Trabalha em uma fábrica e ganha salário mínimo, além de fazer moto táxi nas horas vagas. É casado, tem 02 filhos e 02 enteados com idades entre 05 e 14 anos, dos

quais 02 com deficiência (TEA e Hidrocefalia) e os outros 02 em processo de investigação. Esposa grávida do 5º filho.

Na primeira unidade letiva, os professores observaram que Francisco apresentava significativa dificuldade nas habilidades acadêmicas, o que ocasionou em prejuízos na socialização, motivo pelo qual, sentava-se mais afastado dos pares. Foi encaminhado pela coordenação pedagógica da escola a sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE, oferecido no noturno para os estudantes da EJA.

Em uma entrevista com a professora de AEE, Francisco fez relatos de ter pessoas com deficiência intelectual na sua família (mãe), sem intervenção do estado no sentido de acompanhamento ou quaisquer benefícios sociais. Revelou ainda que sua trajetória escolar é marcada por longo período em escolas da zona rural, onde residia a maior parte da infância.

Esse período foi marcado por reincidentes reprovações ou promoções em razão da idade e que evadiu da escola durante a adolescência, e nos últimos tem tentado retomar os estudos na EJA, mas sempre desiste, porque acha tudo muito difícil na escola e tem vergonha dos professores e dos colegas.

Investigando o histórico escolar de Francisco, foram encontrados dados que apontaram para um persistente quadro de dificuldades nas habilidades acadêmicas: Leitura, escrita e cálculo. Não existem registros de avaliação ou acompanhamento com especialistas ou equipe multiespecializada ou quaisquer investigações da condição cognitiva. No entanto, percebe-se uma defasagem nas funções executivas: memória de trabalho, atenção, flexibilidade cognitiva e controle inibitório. As funções executivas são habilidades essenciais para as aprendizagens escolares, que são fortalecidas pelas funções cognitivas.

Para a avaliação do perfil pedagógico foi aplicado um inventário das habilidades acadêmicas, através do qual foi possível encontrar importantes prejuízos de aprendizagem preditoras de leitura e escrita, os quais, podem resultar em uma má qualidade na vida funcional, social e acadêmica: dificuldade na leitura e interpretação textual, habilidade essencial para compreensão do mundo letrado, em orientação temporal e espacial, aprendizagens responsáveis por criar ritmo e rotina de trabalho e ainda, a aquisição de novas habilidades.

Dessa forma, algumas intervenções foram necessárias para facilitar na sua rotina cotidiana, foi feito o uso assertivo do sistema monetário de modo a viabilizar a aquisição de bens de consumo e insumos para a própria provisão e sobrevivência e dos familiares.

Tendo em vista que o AEE é um serviço da educação especial que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, além ser também um recurso pedagógico que viabiliza a eliminação de barreiras à educação de todos os indivíduos.

Assim, foi elaborado um Plano de Ensino Individualizado (PEI), ou seja, um planejamento de intervenção com objetivos (aprendizagem de leitura, escrita e cálculo utilizando o sistema monetário), metas (divididos por unidades) e prazos (até o fim do ano de 2023), metodologia (atividades e avaliações adaptadas, AEE 04 vezes na semana) bem definidos, de modo a promover a aprendizagem de Francisco, favorecendo um processo inclusivo efetivo, uma vez que os avanços nas habilidades de leitura, escrita e cálculo o aproximava de seus pares, pois ampliava e aumentava seu repertório de conhecimentos.

Ao fim de 2023, Francisco melhorou sua fluência leitora, sua compreensão e utilização do sistema monetário e de outras atividades que dependiam diretamente dessas aprendizagens. A melhora no repertório acadêmico fez com Francisco melhorasse também seu relacionamento com professores e colegas, pois, se sentia apto a manter um diálogo compartilhando saberes que agora detinha.

### **Promovendo a construção de conhecimentos**

Ao final do ano letivo de 2023, foram apontados ganhos na aprendizagem de Francisco, estudante escolhido para este estudo. Isso só foi possível a partir de estratégias traçadas de modo individualizado, tendo como base o levantamento das habilidades acadêmicas, adquiridas pelo estudante ao longo do seu percurso escolar em anos anteriores.

Para esse levantamento, foi necessária a intervenção direta do profissional habilitado para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço da Educação Especial, que funciona na escola onde aconteceu o estudo. A profissional, uma professora de AEE, aplicou instrumentos de avaliação diagnóstica de Português e Matemática, além de testes não restritos (Torre de Londres, Torre de Hanoi, Teste de fluência leitora), que avaliam as funções executivas e cognitivas, através dos quais podem ser levantadas a hipótese diagnóstica de Deficiência Intelectual. As funções executivas e um conjunto de habilidades cognitivas superiores que garantem o planejamento, a organização, autorregulação, tomada de decisões, resolução de problemas e controle inibitório. Essas habilidades são essenciais para as aprendizagens escolares.

Por outro lado, a escuta sensível e acolhedora, com o estudante, foi fundamental para compreender quais as expectativas de aprendizagem e seus desejos. Conhecer Francisco pessoa, para além do estudante, foi realizada uma entrevista inicial com o objetivo de identificar expertises, interesses e estabelecer vínculo afetivo com aquele que seria alvo de um estudo de um ano letivo inteiro. Dentre as falas, podemos citar algumas que trazem expectativas, mas também algumas angústias e até mesmo desencanto. Quando perguntado sobre suas expectativas na escola, Francisco responde que seu maior desejo era: “Ler de carreirinha e fazer contas. Quero entrar no mercado e comprar com meu dinheiro e saber qual vai ser meu troco. Ah!!! E quero saber bem, bem mais coisas para tirar minha habilitação. Vivo fugindo da polícia!” (Francisco).

Os dados do histórico escolar do estudante, denota uma negligência do Estado ao longo do seu percurso escolar. Ele cita reincidentes reprovação, evasão escolar e quadro de pessoas com deficiência na família, sem nenhuma intervenção do Estado no sentido de promover melhores condições de aprendizagem. “Acho que não aprendo professora. Na minha casa todo mundo tem a cabeça ruim. Minha mãe já foi do CAPS – Centro de Assistência Psicossocial e tem mais gente tudo ruim da mente. Deve ser de família!” (Francisco). É preciso que haja um compromisso do Estado que dê conta de criar estratégias de monitoramento não apenas interventiva, mas sobretudo preventiva. A Lei 13.146, 2015, (Brasil, 2015) versa no capítulo IV – Art. 27 que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, *assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e* aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo *desenvolvimento* possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Embora haja uma relação entre o trabalho dos professores regentes e a professora de AEE, junto aos alunos da EJA, percebe-se que os professores entendem que esse estudante está na escola, com o objetivo apenas de participação, não sendo pensadas estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem para sua vida social.

A oferta de oportunidades de alfabetização, elevação de escolaridade e formação para o mundo do trabalho, é uma prerrogativa legal apontada na Constituição (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996, uma vez que estas reconhecem o direito público subjetivo dos jovens, adultos e idosos ao estudo e, por conseguinte, a aprendizagem.

Nesse liame não é possível limitar a participação dos estudantes PAEE da EJA, apenas como espectadores da aprendizagem dos demais estudantes. É preciso que estes estudantes

sejam vistos como sujeitos capazes de construir conhecimentos. Ainda, é necessário a legislação brasileira reconhecer a EJA como modalidade de ensino também para as pessoas com deficiência, nota-se que o acesso a serviços e recursos ainda é frequentemente negado, o que configura em mais uma barreira de acesso ao conhecimento.

Mesmo sendo difundido amplamente, ainda existe falta de conhecimento de alguns instrumentos legais e metodológicos relevantes para o fazer pedagógico, configurando um entrave na prática do professor, e na tomada de decisões da equipe gestora no sentido de acionar a rede de apoio para dar conta de assegurar direitos sociais das pessoas com deficiência no campo educacional e social como todo, favorecendo a inclusão para além dos muros da escola.

Estudantes com deficiência precisam ser respeitados na sua idade cronológica, mesmo que apresentem um desempenho intelectual abaixo do esperado para a série e curso. Isso impacta diretamente na sua dignidade e autonomia. Quando tratado de forma infantilizada, desconsideramos suas capacidades e expectativas, e por fim, corre-se o risco de desvalorizar seu conhecimento de mundo e subjugar seu potencial de aprendizado.

Independentemente de suas condições cognitivas, é importante apoiá-los adequando estratégias de ensino e material pedagógico para subsidiar suas necessidades específicas de aprendizagem, de modo a promover a inclusão no meio escolar e social como um todo.

Diante disso, é possível citar algumas estratégias que possibilitam um fazer pedagógico na perspectiva inclusiva da EJA, que valorize o potencial de cada estudante: valorização da autonomia; oportunidade de participação ativa nos movimentos da comunidade escolar; comunicação assertiva e respeitosa; propor desafios de acordo com a condição cognitiva do estudante; evitar situações constrangedoras e que exponha suas dificuldades.

Para dar conta das estratégias acima descritas é importante a utilização de material didático adaptado. Ele será capaz de produzir informações que apresentem as habilidades já adquiridas pelo estudante. Essas informações podem ser úteis para elaboração de planos de ensino que viabilizem ganhos reais de aprendizagem ao longo do percurso escolar. É a partir dele que pode ser construído o PEI, instrumento capaz de auxiliar os professores na tomada de decisões referentes ao estudante da Educação Especial frequentando as salas da EJA.

Assim, a EJA, nem sempre foi assistida como no contexto atual, em outros tempos, houve negligência por parte do Estado, quando excluída e também segregada do espaço educacional, quanto a políticas públicas. Investindo nestes sujeitos, foram necessárias que muitos movimentos sociais fossem para embates e conquistar o que tem hoje, buscando acesso de igualdade e superação do analfabetismo no Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido é necessário pensar a formação do professor, para que este possa oferecer suporte adequado e metodologias que favoreçam a participação de todos os estudantes, combatendo qualquer forma de discriminação, valorizando a diversidade humana e naturalizando as diferentes formas de ser e estar no mundo.

Enfatizamos que cada sujeito é único, e as propostas direcionadas a eles devem ter marcos diferenciados e individuais, refletindo numa formação permeada ao longo da vida. As adaptações didáticas devem atender às demandas escolares e sociais e ao processo educacional de forma efetiva, considerando as necessidades dos alunos e a complexidade das transformações da prática cotidiana da sala de aula, ocupando-se dos saberes relacionados à aprendizagem e ao ensino em conexão direta com as peculiaridades da aprendizagem e do ensino das disciplinas escolares. Incluir se faz necessário para atender as necessidades daqueles que poucas oportunidades tiveram no espaço escolar. A escola é para todos, e todos devem fazer parte dela, independentemente de suas deficiências. Por mais difícil que seja recomeçar, é mais importante ainda quando o recomeço vem com possibilidades de permanência, acesso, direitos e visibilidade do processo didático do ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Disponível em:

BRASIL. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 1996.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. ed. 12. Cortez, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: ed. 21, Vozes, 1994.

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular na América Latina:** análise histórica. Loyola, 1987.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar:** O Que é? Por Quê? Como Fazer? Moderna, 2003.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão: **Um Guia para Educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro:** V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Lisboa: UNESCO/Ministério da Educação/Ministério do Trabalho e Solidariedade, 1998.

## **O PROFESSOR DE AEE - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS E TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO**

### **RESUMO**

Este estudo objetiva analisar o papel dos professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais Tipo 1 e a funcionalidade dessas salas no atendimento de forma diversificada e individualizada. Este artigo é fruto de um breve levantamento bibliográfico das legislações e publicações que versam sobre o tema. Os resultados buscam contribuir para o aprimoramento das políticas públicas de inclusão escolar, trazendo informações pertinentes que colaborem com o fazer e o saber docente nestes espaços, viabilizando um atendimento sociocognitivo diversificado e eficaz às pessoas com deficiências e necessidades educativas especiais. O texto concentra-se em apresentar o que foi escrito nos últimos anos sobre o tema desde a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais no ano de 2008.

**Palavras-chave:** Professor de AEE, Salas de Recursos Multifuncionais, Diversidade.

### **INTRODUÇÃO**

As Salas de Recursos Multifuncionais (SMR) são espaços importantes para o processo de desenvolvimento das pessoas com deficiência no sistema educacional. No ano de 2006 durante a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Brasil declarou que se comprometeria com a inclusão destes alunos nas escolas, originando a modalidade Educação Especial (ONU, 2006). Este fato pode ser configurado como um marco na História da Educação brasileira, visto que a implantação das salas para atendimento ao aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) daria continuidade a tentativa de responder as demandas da inclusão socioeducacional.

A criação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas públicas regulares atende a uma demanda histórica da educação brasileira de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular.

No decreto nº 7.611 que dispõe sobre o AEE (Atendimento Educacional Especializado) (Brasil, 2011) as SMR foram definidas como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para oferta do atendimento educacional especializado”. Os espaços que ofertam o AEE, além de serem equipados para atender ao público com diversos tipos de deficiência, devem possibilitar que cada indivíduo seja observado e auxiliado a partir de sua singularidade.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Resolução CNE/CEB nº 4 (Brasil, 2009) que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, delibera que: De acordo com o artigo 5º, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser realizado, prioritariamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais localizadas na própria escola regular ou em outra instituição de ensino regular, sendo ofertado no turno inverso da escolarização do aluno (BRASIL, 2009). Essa modalidade de atendimento não é substitutiva das classes comuns, mas sim complementar e suplementar ao processo de escolarização regular. Adicionalmente, o AEE também pode ser executado em centros de atendimento educacional especializado, sejam eles instituições públicas especializadas ou instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, desde que conveniadas com os órgãos de educação dos estados, Distrito Federal ou municípios (BRASIL, 2009).

Com este avanço nas legislações o ensino regular passa a ampliar sua cobertura de atendimento educacional, incluindo os alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais). Para Russo (2019), a escola inclusiva atende a um alunado cada vez mais pluralizado, com uma maior probabilidade de presença de estudantes com distúrbios do desenvolvimento de diferentes etiologias, como genéticas, neurológicas e psíquicas.

A implantação das SMR, ainda que seja um avanço, não se torna uma garantia de qualidade na educação especial. A forma como esses alunos estão sendo atendidos pode revelar como se encontra o cenário desta modalidade de ensino. Cunha (2020), reflete sobre o trabalho na educação como um processo de construção que depende de diversos fatores, como as características do contexto, as condições climáticas, os imprevistos, a qualidade dos recursos utilizados e, principalmente, das pessoas envolvidas.

Nesse cenário, os professores desempenham papéis fundamentais, atuando como os "arquitetos" que projetam e os "engenheiros" que edificam essa construção. Sobre esses profissionais recai a intensa responsabilidade de executar as políticas educacionais no Brasil. O trabalho educacional é complexo e multifacetado, sendo fortemente influenciado pelos diversos elementos envolvidos, com os professores ocupando uma posição central.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada neste estudo envolveu uma abordagem qualitativa, por meio de uma revisão da literatura sobre o papel do professor de Atendimento Educacional Especializado

(AEE) no desenvolvimento de pessoas com deficiências e transtornos do neurodesenvolvimento.

Inicialmente, foi realizada uma breve revisão bibliográfica sobre as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), sua fundamentação legal partindo de documentos disponíveis no site do Ministério da Educação (MEC), objetivos e funcionamento. Este estudo foi realizado entre os meses de janeiro a julho do ano de 2024. Foram pesquisados artigos na plataforma do *SciELO* com o título dessa pesquisa sem marcadores de tempo, idioma e/ou áreas temáticas. Não foi encontrado nenhum artigo. A partir daí optou-se por pesquisar pelos temas das categorias de subdivisão a que se refere o texto. Ainda na plataforma *SciELO* como critério de inclusão realizou-se a busca pelos marcadores “**Educação Especial e Inclusão Educacional**” e “**Papel do Professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE)**” por artigos publicados no Brasil entre os anos de 2008 e 2024, que tenham como tema central o Professor de AEE que atua na Sala de Recurso Multifuncional mista, Tipo 1<sup>1</sup>.

A pesquisa pelo marcador “O papel do Professor de Atendimento Educacional especializado”, não apontou nenhum artigo, de acordo com a necessidade adaptou-se o marcador para “Professor de Atendimento Educacional Especializado” para amplificar as buscas selecionando os artigos que tenham pertinência ao tema central. Tentou-se realizar uma análise qualitativa dos dados coletados, buscando identificar os principais desafios, avanços e potencialidades da implementação das SRM na visão do professor de AEE nos últimos dezesseis anos desde a promulgação a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) estabelecida pelo Ministério da Educação do Brasil em 2008.

Os resultados da análise foram discutidos à luz do referencial teórico e da legislação vigente, os dados coletados foram organizados e transcritos para posterior análise, a qual foi baseada na proposta metodológica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Em duas categorias específicas de análise: Educação Especial e Inclusão Educacional e Papel do Professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

---

<sup>1</sup> As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I são espaços da escola destinados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) de alunos público-alvo da educação especial. Essas salas são equipadas com mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas, de forma a atender às necessidades educacionais específicas dos alunos com diferentes tipos de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2010)

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durkheim (2014, p. 48) afirma que “todo passado da humanidade contribuiu para elaborar este conjunto de máximas que dirige a educação de hoje”. Essa citação desenha bem o atual cenário educacional, a passos lentos a Educação Especial avança e proporciona uma melhoria da qualidade de vida e do ensino para pessoas que necessitam de condições especiais de aprendizagem. Diante da pesquisa realizada nas bases de dados não foi encontrado nenhum artigo com o mesmo tema. Baseado nessa premissa optou-se por trabalhar com a investigação por categorias de análise.

### Quadro 01: Categoria de análise Educação Especial e Inclusão Educacional.

Título	Autora/es/ Ano	Origem
Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial.	ROSA E LIMA, 2022	Revista Brasileira de Educação
Inclusão escolar: efeitos do plano nacional de educação nos planos municipais	RIGO E OLIVEIRA, 2021	Cadernos de pesquisa n° 51
Avaliação do Impacto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a Defasagem Escolar dos Alunos da Educação Especial	SALVIANI; RODRIGUES; SILVA, 2019	Revista Brasileira de Educação
Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva	NEVES; RAHME; FERREIRA, 2019.	Revista Brasileira De Educação Especial
Sistema educacional inclusivo constitucional e o Atendimento Educacional Especializado.	FRANCO; SCHUTZ, 2019.	Revista Saúde Em Debate
Política de Educação Especial: sobre ambivalência, tensão e indeterminação.	ULLRICH, 2019.	Revista Educação & Realidade

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024)

### Educação Especial e Inclusão Educacional

Nessa categoria de análise foram encontrados 123 artigos no SCielo. Textos que perpassam pelas mais variadas vertentes da Educação Especial e da Inclusão Educacional (Educação de Jovens e Adultos, Deficiência Intelectual, Autismo, Educação quilombola, Educação Indígena, ensino remoto, Educação Superior...) Dentro dessa temática

especificamente direcionada ao Professor de AEE foram encontrados 6 artigos que nos auxiliaram nesta reflexão.

O texto de (ROSA; LIMA, 2022) analisa a tentativa de mudança da política nacional de educação especial no Brasil, após as mudanças de governo ocorridas entre 2016 e 2019. A análise se baseia em uma análise categorial de conteúdo em documentos produzidos ao longo da revisão da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Detalham contextos de mudanças como a institucionalização da PNEEPEI em 2016, com trocas de gestores da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Diretoria de Políticas de Educação Especial. Fato que segundo as autoras permitiu a entrada de novos atores e ideias, levando a uma proposta de alteração da política vigente.

Foi divulgada uma proposta de alteração da PNEEPEI, na forma da minuta "Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida". Essa proposta retoma o modelo de ofertas de vagas exclusivas em instituições, escolas ou classes especiais para pessoas com deficiência, indicando um distanciamento das diretrizes da PNEEPEI (ROSA; LIMA, 2022).

A Educação Especial no Brasil tem uma trajetória marcada por avanços e desafios. Historicamente, o atendimento às pessoas com deficiência no país iniciou-se no século XIX, com a criação de instituições especializadas, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857 (MENDES, 2010). Nas décadas seguintes, houve a expansão de instituições filantrópicas e privadas voltadas para a educação de pessoas com deficiência, embora o acesso ainda fosse restrito a uma pequena parcela da população (BRASIL, 1994).

Um marco importante foi a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu o direito à educação para todos, incluindo as pessoas com deficiência (BRASIL, 1988). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, reafirmou esse direito e determinou o atendimento educacional especializado (AEE) para os alunos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, definiu a Educação Especial como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, responsável por promover a acessibilidade, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Essa política, aliada à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006, e à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), têm impulsionado avanços significativos na legislação e nas práticas educacionais inclusivas no país (BRASIL, 2015). E dentro dessa perspectiva temos os Transtornos do neurodesenvolvimento e a pessoas com deficiências. (RIGO; OLIVEIRA, 2021) analisa as possibilidades de uma política pública nacional, como o Plano Nacional de Educação (PNE), se desdobrar em políticas municipais efetivas para a construção de sistemas educacionais inclusivos. Para isso, o estudo problematiza as estratégias apresentadas nos Planos Municipais de Educação (PME) para a efetivação da meta 4 do PNE, que trata da universalização do acesso à educação básica para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O PNE apresenta apenas duas estratégias sobre formação continuada, ambas direcionadas aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sem mencionar a formação dos professores das salas de aula comuns. Historicamente, a educação especial no Brasil era ofertada em instituições e classes especializadas, mas nas últimas décadas houve um movimento de inclusão desses alunos no ensino regular, com a criação de políticas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e o próprio AEE. [...] Como impacto positivo do AEE observa-se redução da defasagem idade-série. Mesmo com os desafios enfrentados na implementação do AEE, o programa se mostra eficiente em elevar a aprendizagem desses estudantes.

Indicando a necessidade de constante aperfeiçoamento do programa para atender às especificidades educacionais de cada aluno com necessidades especiais (SALVIANI; RODRIGUES; SILVA, 2019). A escola comum torna-se inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Isso exige tanto dos professores quanto dos operadores do direito uma postura alinhada com o caráter constitucional da educação inclusiva, atuando no acesso, permanência e participação dos alunos. [...] enfatizando a importância da articulação entre o professor do AEE e o professor da sala de aula comum, em um trabalho interdisciplinar e colaborativo, visando alcançar os objetivos específicos de ensino de cada um (FRANCO; SCHUTZ, 2019).

Cunha (2020, p. 17) salienta que “O professor é essencial para o sucesso das ações inclusivas, não somente pela grandeza de seu ofício, mas também em razão da função social em seu papel. O professor precisa ser valorizado, formado e capacitado”.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) marca uma mudança de paradigma, passando da integração para a inclusão educacional, tendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como elemento central para a efetivação dessa perspectiva inclusiva. A centralidade adjudicada pela Política ao AEE, como serviço complementar e/ou suplementar ao ensino comum, no processo de inclusão escolar. Porém, propõe-se uma interlocução com o discurso psicanalítico para problematizar o lugar atribuído ao AEE nesse contexto, bem como a persistência de movimentos segregadores, que insistem em se inscrever mesmo com a orientação política pela Educação Inclusiva (NEVES; RAHME; FERREIRA, 2019).

Nessa perspectiva, é perceptível que ao longo da história da educação brasileira, O AEE passa de um atendimento especializado em instituições segregadas para um serviço de apoio na escola regular. Entretanto, questiona-se se essa forma de funcionamento do AEE, especialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais, não acaba por legitimar espaços segregadores dentro da própria escola inclusiva.

A aprendizagem é um campo muito amplo e quando não desenvolvida de forma significativa, pode afetar em todas as áreas do conhecimento, inclusive no âmbito socioafetivo. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM-5, p. 31), os principais transtornos de Neurodesenvolvimento são: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); Transtorno do Espectro Autista e Distúrbios da Aprendizagem. Alunos/as com transtornos do neurodesenvolvimento enfrentam desafios em seu processo de aprendizagem e inclusão escolar. Estratégias como o uso de recursos de tecnologia assistiva.

Na área da Educação Especial, é possível analisar conceitos-chave como a adjetivação "especial" e a ideia de "inclusão" sob o registro da modernidade. Destaca-se uma estrutura dilemática que sustenta questões fundamentais nesse campo, bem como a força de ambivalências e tensões que as políticas e discursos da Educação Especial buscam superar. A PNEEPEI adota uma perspectiva de direitos humanos, buscando conjugar igualdade e diferença. Porém, questiona-se a pertinência de uma coexistência entre o "especial" e o "inclusivo", que remetem a paradigmas opostos. Além disso, a manutenção da noção de "necessidades especiais" sugere a persistência de uma lógica de categorização e psicopatologização dos alunos (ULLRICH, 2019).

A modernidade construiu a Educação Especial a partir de valores médicos e psicológicos, e como a proposta de inclusão educacional, apesar de buscar superá-los, ainda

enfrenta dificuldades em desconstruir essa herança. Nesse sentido, argumenta-se que a PNEEPEI, ao juntar valores modernos conflitantes, acaba por operar um curto-circuito na lógica moderna, evidenciando suas ambiguidades e ambivalências (ULLRICH, 2019.) Dentro dessa premissa questiona-se qual o papel do professor de AEE.

### **Papel do Professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

O Conselho Nacional de Educação - CNE (Brasil, 2009, p.3) ao instituir as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, retrata que muitas foram as responsabilidades delegadas aos professores do AEE. As competências e atribuições do professor de AEE no atendimento aos alunos com necessidades especiais demandam da importância que se dá a formação inicial e continuada desses profissionais para lidar com as especificidades educativas, o planejamento e intervenção Pedagógica e a elaboração do Plano de Atendimento Individualizado (PAI) ou Plano de Desenvolvimento Educacional Especializado (PAEE). Utilizando o marcador “Professor de Atendimento Educacional Especializado” foram encontrados 6 artigos, entretanto três desses artigos tratam do AEE nos Institutos Federais, na área de Educação Física e o outro sobre a atuação desse profissional em clínica.

#### **Quadro 02: Professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

<b>Título</b>	<b>Autora/es/ Ano</b>	<b>Origem</b>
Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores.	LOPES; MARQUEZINE, 2012.	Revista Brasileira de Educação
Processo de Construção de Recurso de Tecnologia Assistiva para Aluno com Paralisia Cerebral em Sala de Recursos Multifuncionais	FACHINETTI; GONÇALVES; LOURENÇO, 2017.	Revista Brasileira De Educação
Atendimento Educacional Especializado: planejamento e uso do recurso pedagógico	SEABRA; LACERDA, 2018.	Revista Brasileira De Educação

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024)

A percepção dos professores sobre a importância da sala de recursos multifuncional tipo I (SRM-TI) no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular numa escola de ensino fundamental, evidencia que a SRM-TI é considerada fundamental para

a inclusão escolar, pois oferece um espaço de atendimento educacional especializado (AEE) que complementa a escolarização desses alunos na classe comum. Lembrando que não deve ser confundido com reforço escolar ou repetição de conteúdos da classe regular. Ela deve ser um espaço de desafio, no qual o aluno encontra as condições necessárias para o desenvolvimento de seu processo de aprendizagem, visando a sua inclusão efetiva (LOPES; MARQUEZINE, 2012).

Segundo análise de (FACHINETTI; GONÇALVES; LOURENÇO, 2017) a professora colaborou ativamente na escolha da alternativa viável e na representação da ideia do recurso, um pinball adaptado que trabalharia a coordenação bimanual do aluno. Ela contribuiu com sugestões sobre os materiais, o design e as estratégias de uso do recurso na Sala de Recursos Multifuncionais. Esse trabalho conjunto entre pesquisador e professora foi essencial para garantir que o recurso atendesse às necessidades específicas do aluno.

Uma das funções do/a professor/a do AEE é a avaliação do/a educando/a, fornecendo informações importantes sobre suas características, necessidades e potencialidades. Essa etapa é crucial para entender a situação do/a aluno/a e gerar ideias para os recursos a serem construídos.

Após a implementação, a professora participou das observações para avaliar o uso do recurso e acompanhar o desempenho do aluno. Os resultados demonstraram que o recurso favoreceu a participação ativa do aluno nas atividades propostas, permitindo que ele utilizasse ambas as mãos de forma mais efetiva e autônoma. (FACHINETTI; GONÇALVES; LOURENÇO, 2017)

A implementação da Tecnologia Assistiva, de forma colaborativa entre pesquisador e professora de AEE, foi fundamental para atender às necessidades específicas do aluno com Paralisia Cerebral, promovendo sua inclusão e aprendizagem no contexto da Sala de Recursos Multifuncionais. As contingências a que o professor do AEE está submetido ao realizar o desenvolvimento e aplicação dos recursos pedagógicos necessários aos estudantes da Sala de Recursos Multifuncional (SRM). Fornece informações importantes sobre suas características, necessidades e potencialidades.

Com base nesses dados, (SEABRA; LACERDA, 2018) reforça o papel do professor como colaborador ativo na escolha das alternativas viáveis e na representação das ideias dos recursos, contribuindo com sugestões sobre os materiais, o design e as estratégias de uso na SRM. É função dele a construção, o acompanhamento do processo a testagem de protótipos e fornecimento dos feedbacks para os ajustes necessários no processo de desenvolvimento dos/as

educandos/as. A implementação dos recursos pedagógicos, de forma colaborativa entre pesquisador e professor de AEE, é fundamental para atender às necessidades específicas dos alunos, promovendo sua inclusão e aprendizagem no contexto da SRM.

Com base na revisão bibliográfica realizada, pode-se concluir que o papel do professor de AEE é fundamental para o desenvolvimento de crianças com transtornos do neurodesenvolvimento. Proporcionando um ambiente mais inclusivo e adaptado às necessidades individuais dos alunos, permitindo que eles se desenvolvam cognitivamente e emocionalmente respeitando a diversidade em que se encontram.

É plausível evidenciar nos artigos analisados as mudanças propostas na política nacional de educação especial no Brasil, evidenciando um possível retrocesso no modelo de educação inclusiva estabelecido pela PNEPEI. O professor de AEE desempenha um papel na promoção da autonomia e independência dos alunos, incentivando-os a superar seus desafios e a alcançar seu potencial máximo. Um professor que apresente formação para trabalhar com esta modalidade de ensino, pode proporcionar que o acesso a uma educação com qualidade visando um desenvolvimento pleno e eficaz. A importância da Educação Especial e da inclusão educacional no Brasil, destaca os avanços na legislação e a relevância das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) como espaços de atendimento educacional especializado.

O papel do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é destacado, evidenciando a necessidade de formação inicial e continuada desses profissionais para lidar com as especificidades educativas dos alunos. São abordadas as competências e atribuições desses professores, bem como a importância da elaboração de planos de atendimento individualizados e do uso de estratégias de ensino e recursos de tecnologia assistiva.

Diante do que foi observado no levantamento bibliográfico para a realização desta pesquisa o professor de AEE atualmente desempenha o papel de “ponte” para o sucesso escolar e uma estimulação diligente para crianças, jovens e adultos com deficiências e necessidades educativas especiais de aprendizagem na escola. Ele desempenha um papel importante na elaboração de estratégias pedagógicas que atendam essas necessidades, além disso atua como mediador entre o aluno e o currículo escolar, adaptando o conteúdo e as atividades para torná-los acessíveis e significativos para a singularidade de cada aluno, auxiliando o professor da classe regular em seu planejamento e na elaboração e execução do PEI da sala regular.

## REFERÊNCIAS

BONADIO, R. A., & MORI, N. N. R. Estratégias de ensino utilizadas pelo professor da sala de recursos com alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 19(4), 563-574, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009. Institui as **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial**. Diário Oficial da União Brasília, nº190, Seção 01.p.17 05 de outubro de 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010. Define **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Disponível em: [www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne) . Acesso em: 29 de maio de 2024.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica nº11 de 2010. Dispõe sobre **Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em escolas regulares**. Disponível em: [www.mec.gov.br/seesp](http://www.mec.gov.br/seesp) . Acesso em: 19 mai. 2024.

CUNHA, Eugenio. **Autismo na Escola. Um Jeito Diferente de Aprender, Um Jeito Diferente de Ensinar**. 6 ed.- Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora, 2020.

DSM-5 / [American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]**. tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2014.

DURKHEIM, Emile. **Sociologia e educação**. 5ª ed. São Paulo: Ed. Vozes, 2014.

FRANCO, A. M. DOS S. L., & SCHUTZ, G. E. Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. **Saúde Em Debate**, 43(spe4), 244–255.2019.

LOPES, E., & MARQUEZINE, M. C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Revista Brasileira De Educação Especial**, 18(3), 487–506, 2012.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

NEVES, L. R., RAHME, M. M. F., & FERREIRA, C. M. DA R. J. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. *Educação & Realidade*, 44(1), e84853, 2019.

ONU (Organização das Nações Unidas). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

RIGO, N. M., & OLIVEIRA, M. M. INCLUSÃO ESCOLAR: EFEITOS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NOS PLANOS MUNICIPAIS. **Cadernos De Pesquisa**, 51, e07304, 2021.

ROSA, J.G.L da, LIMA, L.L. Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial. **Rev Bras Educ** [Internet]. 2022;27:e270026. Available from: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270026>.

RUSSO, M.R.T. **Neuropsicopedagogia Institucional**. 2. Ed. Curitiba: Juruá, 2019.

SALVINI, R. R., PONTES, R. P., RODRIGUES, C. T., & SILVA, M. M. DA C. Avaliação do Impacto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a Defasagem Escolar dos Alunos da Educação Especial. *Estudos Econômicos (São Paulo)*, 49(3), 539–568, 2019. <https://doi.org/10.1590/0101-41614934rrcm>