

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.047

CONSTITUIÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): MARCOS LEGAIS E HISTÓRICOS E SEUS DESDOBRAMENTOS NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Vania Silva Castro¹
Thatiane Santos Ruas²

RESUMO

Alguns aspectos da trajetória da Educação Especial no Brasil destacam marcos legais e históricos que viabilizaram a constituição do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A partir de diretrizes de inclusão estabelecidas desde 2001, observa-se um esforço contínuo para promover a educação inclusiva. No âmbito da cidade do Rio de Janeiro, a organização do AEE é fundamentada por leis e resoluções que enfatizam a importância da acessibilidade, formação continuada de profissionais e a integração do atendimento especializado ao projeto pedagógico das escolas. A atuação do Instituto Helena Antipoff e as modalidades de atendimento, como salas de recursos e professores itinerantes, são exemplos de estratégias municipais para atender às necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Este estudo qualitativo, ainda em andamento, utiliza pesquisas bibliográficas e documentais para identificar lacunas e oportunidades de aprimoramento direcionadas à formação e práticas docentes voltadas ao AEE. Foram analisados como os percursos históricos e legais podem impactar o desenvolvimento de abordagens educativas de integração e colaboração, de modo a atender às necessidades diversificadas dos alunos da Educação Especial em escolas públicas do Rio de Janeiro. Os resultados preliminares indicam que, embora haja um marco legislativo robusto, a efetividade da inclusão depende, entre outros fatores, da articulação colaborativa entre os

1 Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Ibirité, MG. vania.castro.uemg.t4@gmail.com ;

2 Doutora em Educação e professora orientadora no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Ibirité, MG. thatiane.ruas@uemg.br

profissionais da educação, principalmente entre os docentes regentes de turma e os profissionais que atuam no AEE. Espera-se que este trabalho instigue reflexões acerca da necessidade da promoção de avanços rumo à abordagens educativas mais integradas e colaborativas no contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial, Educação Inclusiva, Rio de Janeiro, AEE, Marcos Legais.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar representa um dos principais desafios enfrentados pela educação contemporânea, especialmente no que diz respeito à formação de professores e à prática pedagógica direcionada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse contexto, a construção de uma escola mais inclusiva e de qualidade para todos exige uma formação docente continuada, capaz de preparar os educadores para atender a diversidade em sala de aula.

No Brasil, o fortalecimento das políticas públicas de inclusão tem crescido com iniciativas importantes, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a qual impulsionou mudanças significativas e o fomento de reflexões críticas constantes sobre práticas pedagógicas. Este movimento busca garantir acessibilidades e aprendizagens para todas as pessoas educandas, com um olhar específico para aquelas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, constituindo as pessoas Público Alvo da Educação Especial (PAEE).

Em decorrência deste cenário, no município do Rio de Janeiro, destaca-se a Lei nº 6.432/2018 e a Resolução nº 150, os quais representam marcos legais que direcionam a implementação do AEE nas Unidades Escolares com o objetivo de promover práticas inclusivas.

Este estudo busca explorar a constituição do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil, destacando os marcos legais e históricos que o fundamentam e suas repercussões no contexto do município do Rio de Janeiro. A pesquisa se concentra na análise de legislações, como as diretrizes estabelecidas na Lei nº 6.432/2018, Resolução Nº 4 do CNE/CEB e a Resolução SME nº 150/2019, de modo a entender como impactam as práticas educativas voltadas para as pessoas educandas da educação especial. Com uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental, este trabalho traz alguns avanços, bem como desafios na implementação do AEE, ao mesmo tempo em que propõe reflexões sobre a importância da compreensão da função do profissional especialista do AEE, da formação continuada e da colaboração entre os educadores.

Assim, espera-se contribuir para o fortalecimento de um ambiente escolar mais inclusivo, em que a diversidade seja efetivamente acolhida e os direitos de todos os estudantes sejam respeitados. Assim, entende-se que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva demanda não apenas o cumprimento

dos marcos legais, mas também do desenvolvimento contínuo de práticas pedagógicas que integrem os profissionais envolvidos, os professores do AEE e os professores das salas regulares, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo se ancora na abordagem qualitativa de pesquisa em educação. Os principais procedimentos da investigação são: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica consiste na análise de livros, artigos acadêmicos e publicações relevantes que discutem os marcos legais e históricos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil. Através dessa revisão, buscamos entender o contexto normativo que embasa a implementação do AEE, com foco especial nas diretrizes estabelecidas pela Lei nº 6.432/2018 e pelas Resoluções existentes.

A pesquisa documental envolve a coleta e análise de documentos oficiais, como leis, resoluções e diretrizes que regulamentam o AEE e sua prática nas escolas do município do Rio de Janeiro. Essa análise permite perceber de que maneiras as legislações podem influenciar práticas educativas inclusivas e como são interpretadas no cotidiano escolar.

A leitura crítica das fontes e documentos é fundamental (Lakatos e Marconi, 2003), uma vez que nos ajuda a identificar as diferentes abordagens, contextos e significados que envolvem a implementação do AEE. Nesse sentido, a pesquisadora adota uma postura reflexiva e ética, considerando a complexidade dos textos analisados (Bardin, 2011) e o impacto que as legislações têm na prática educativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao explorar a constituição do Atendimento Educacional Especializado (AEE), é essencial refletir sobre as raízes que sustentam essa prática no Brasil, especialmente no contexto do município do Rio de Janeiro. Essa análise revela um entrelaçamento de marcos legais e históricos que, ao longo das décadas, moldaram a trajetória da Educação Especial. Os desdobramentos dessa evolução são visíveis nas legislações que emergiram em resposta a demandas sociais e

educacionais, refletindo uma busca constante por inclusão e equidade (Amorim, 2022).

Neste cenário, as diretrizes estabelecidas ao longo dos anos nos oferecem um mapa que nos ajuda a compreender como as legislações se articulam com as práticas educativas, além de evidenciar os desafios que ainda persistem. Assim, vamos adentrar nas nuances das décadas de 60 a 80, período em que surgiram as primeiras diretrizes nacionais, e como elas estabeleceram as bases para o AEE que conhecemos hoje.

1.1 DÉCADAS DE 60 A 80: AS PRIMEIRAS DIRETRIZES NACIONAIS

Entre as décadas de 60 a 80, o país vivenciou um período de transformações políticas e sociais significativas, que também impactaram o âmbito educacional. Nesse período, o governo brasileiro criou suas primeiras políticas públicas que visavam integrar pessoas com deficiência ao sistema educacional regular. Essas ações incluíram a aprovação de leis e decretos que estabeleciam diretrizes para a Educação Especial e a implementação de programas de apoio e reabilitação (Arend; Moraes, 2009).

Na década de 60, a Lei Nº 4.024/61, que foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), foi promulgada estabelecendo as diretrizes gerais para a educação no país. Embora não abordasse diretamente a Educação Especial, essa lei foi o alicerce para as futuras legislações educacionais e já citava a necessidade de atendimento educacional aos indivíduos com necessidades específicas, chamados nesta ocasião de “pessoas excepcionais” (Amorim, 2022).

A Constituição Federal de 1988, por sua vez, foi um divisor de águas na história da Educação Especial no Brasil. Ela assegurou como obrigação a garantia do atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Posteriormente à Constituição, surgiu a Lei Nº 7.853/89, promulgada com o objetivo de instituir em caráter obrigatório a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional, bem como a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino. Com a sua implementação, houve um aumento significativo no número de escolas especiais e classes adaptadas.

Entretanto, neste período a Educação Especial no Brasil ainda era predominantemente definida como uma assistência oferecida aos alunos com deficiência. O processo educativo era considerado inviável e impossível para muitos. Esses indivíduos, segundo Bezerra e Antero (2020), eram marginalizados e frequentemente privados de direitos. Possivelmente, a falta de conhecimento sobre as deficiências contribuiu para essa marginalização, impedindo esses indivíduos de terem uma vida social plena. As classes especiais surgiram como uma alternativa para separar os alunos “normais” dos “anormais”, mas a preocupação com a inclusão e valorização das diferenças ainda era incipiente (Bezerra; Antero, 2020).

1.2 DÉCADA DE 90: DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE ATÉ A LDB

A década de 90 no Brasil foi marcada por significativas transformações no âmbito da legislação educacional, especialmente no que tange à Educação Especial. A promulgação da Lei Nº 8.069 de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), garantiu diretrizes para o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando-lhes, assim, o direito à inclusão social e educacional. Além disso, o Estatuto estabeleceu o trabalho protegido ao adolescente com deficiência e priorizou o atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição (Brasil, 1990).

Posteriormente, em 1994, líderes de mais de oitenta nações, abrangendo o Brasil, se reuniram na Espanha e assinaram a Declaração de Salamanca, um dos mais importantes documentos para defender os direitos educacionais. Ele afirma que as escolas regulares inclusivas são a melhor abordagem para combater o preconceito, estipulando que as escolas devem abraçar todas as crianças, independentemente de suas circunstâncias físicas, cognitivas, sociais e/ou afetivas.

Contudo, neste mesmo ano, a Política Nacional de Educação Especial de 1994, trouxe consigo uma série de controvérsias. Ela foi considerada um retrocesso por muitos, pois propunha a “integração instrucional”, um processo seletivo que excluía grande parte dos alunos com deficiência do sistema regular de ensino, limitando o acesso apenas àqueles que podiam acompanhar o ritmo das atividades curriculares programadas do ensino comum (Amorim, 2022).

Em resposta às críticas e como forma de avançar na inclusão educacional, a Lei Nº 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), surgiu posteriormente, introduzindo um capítulo específico para a Educação Especial. A LDB enfatizou a necessidade de serviços de apoio especializado na escola regular e reconheceu que, em determinadas situações, o atendimento educacional poderia ser realizado em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que a integração nas classes comuns de ensino regular não fosse viável (Brasil, 1996).

Além disso, a LDB tratou da formação de professores e da adaptação de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, consolidando assim novas possibilidades dentro da Educação Especial (Amorim, 2022).

Posteriormente, no final da década, o Decreto Nº 3.298 de 1999 estabeleceu a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando as normas de proteção e reafirmando o objetivo de assegurar a plena integração do indivíduo no contexto socioeconômico e cultural do país. Este decreto destacou a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, complementando o ensino regular (Brasil, 1999).

1.3 DÉCADA DE 2000: MARCOS LEGAIS QUE PRECEDERAM O CONCEITO DE AEE

A virada do milênio no Brasil foi um período de consolidação e avanço nas políticas públicas para indivíduos com necessidades específicas. A Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001 estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, enfatizando a responsabilidade dos sistemas de ensino em matricular todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2001).

Posteriormente, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos surgiu em 2006 como um esforço colaborativo entre o Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Este plano incluiu metas específicas para a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos escolares, promovendo uma maior conscientização e respeito às diferenças (Brasil, 2006).

Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) abordou a questão da infraestrutura das escolas, com foco na acessibilidade das edificações escolares, na formação docente e na implementação de salas de recursos multifuncionais, essenciais para o sucesso da educação inclusiva (Brasil, 2007).

1.4 O SURGIMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Ao fim da década de 2000, o conceito de Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi instituído por lei no cenário educacional brasileiro. Ele representou um marco significativo na Educação Inclusiva, surgindo como uma resposta às necessidades de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Sua origem legislativa está ancorada em dois documentos fundamentais: o Decreto Nº 6.571 de 2008 e a Resolução Nº 4 do CNE/CEB de 2009.

O Decreto Nº 6.571 de 2008 define o AEE como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. Este impõe à União o dever de fornecer apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para a oferta do AEE, garantindo assim que os recursos necessários estejam disponíveis para atender às demandas dos alunos.

Por sua vez, a Resolução Nº 4 do CNE/CEB de 2009 complementa os decretos anteriores, fornecendo orientações específicas sobre a implementação do AEE. Ela enfatiza que os atendimentos devem ser realizados no contraturno das aulas regulares e, preferencialmente, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) das escolas regulares. Essa resolução também reforça a necessidade de integração do AEE ao projeto pedagógico da escola, promovendo uma abordagem holística e inclusiva.

Dentre os objetivos do Atendimento Educacional Especializado, organizou-se os principais no quadro a seguir, tendo como base literaturas atuais sobre o conceito em questão:

Quadro 1 : Objetivos do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Nº	PRINCIPAIS OBJETIVOS DO AEE
1	Complementar a educação de alunos com deficiência em escolas regulares, garantindo que eles recebam apoio adequado às suas necessidades de aprendizagem (Albuquerque, 2015).
2	Desenvolver plenamente cada estudante, considerando suas necessidades específicas Solon e Falcão (2019).
3	Fortalecer o processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino (Sousa; Mesquita, 2021).
4	Atendimento para reabilitação e para o desenvolvimento da autonomia do indivíduo (Pestana; Kassari; Trovo, 2021).
5	Personalizar o ensino de acordo com as necessidades individuais de cada aluno (Rebello, 2017)
6	Garantir a participação e o aprendizado dos alunos, fornecendo recursos e técnicas específicos, ministrados nos Cursos de Aperfeiçoamento do AEE, para serem utilizados pelos educadores em suas rotinas escolares diárias (Hermes; Lunardi-Lazzarin, 2012).

Fonte: Autoras do presente texto (2024).

Cabe salientar que o artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº4/2009 afirma que o atendimento educacional deveria ser realizado, prioritariamente, em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola ou de outra escola. Essa assistência também pode ser prestada por centros que oferecem atendimento específico na rede pública ou em organizações sem fins lucrativos, afiliadas à Secretaria de Educação ou a uma entidade equivalente dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios.

Posteriormente ao surgimento do conceito de AEE, foi promulgada a Lei nº 13.005/2014, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE), representando mais um avanço nas políticas públicas voltadas para a educação especial. No PNE, ficou instituído que o Atendimento Educacional Especializado deveria ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2014). Também, o documento trouxe mais uma vez a relevância das Salas de Recursos Multifuncionais.

No que concerne à formação de professores, o PNE previu um plano de investimentos (Brasil, 2014), entendendo que a formação continuada é um pilar para a qualidade da educação, formando os docentes para lidarem com a neurodiversidade.

A questão da infraestrutura adequada também é abordada pelo PNE, exigindo que todas as escolas se adaptem para garantir acessibilidade. Também, o uso de tecnologia assistiva é incentivado pela lei, promovendo práticas peda-

gógicas inovadoras. Por fim, o PNE enfatiza a importância da participação da comunidade e estabelece mecanismos de monitoramento e avaliação das políticas de educação especial (Brasil, 2014).

1.5 O AEE NO ÂMBITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Após, traçar um panorama do surgimento do AEE em âmbito nacional, será abordado a seguir como esse atendimento educacional especializado está organizado dentro da esfera municipal, mais especificamente, no contexto da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME-RJ). As bases legislativas mais recentes que orientam o trabalho da cidade são a Lei nº 6.432, sancionada em 20 de dezembro de 2018, e a Resolução SME nº 150 de 7 de agosto de 2019.

Primeiramente, a Lei nº 6.432/2018 prevê a garantia de acessibilidade arquitetônica, urbanística, de transporte e a disponibilização de material didático e recursos de tecnologia assistiva para o público-alvo da Educação Especial, bem como a formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da Educação Inclusiva. A lei também preconiza a inclusão como um direito humano fundamental. Nesse sentido, estabelece que os alunos com necessidades específicas não podem ser excluídos da Rede Pública Municipal de Ensino sob qualquer pretexto, especialmente em razão de deficiência (Rio de Janeiro, 2018).

A Resolução SME nº 150/2019, por sua vez, instituiu as regras a serem cumpridas no âmbito municipal em conformidade com lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, considerando como Público Alvo da Educação Especial os alunos com deficiência e aquele com altas habilidades/superdotação (Rio de Janeiro, 2019).

Ainda de acordo com esta Resolução, o aluno considerado com deficiência é aquele com impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que pode ter restringida sua participação plena na escola e sociedade. Além dele, considera-se parte do público-alvo da rede os TGDs (Transtornos Globais de Desenvolvimento) e as Altas habilidades/ superdotação — alunos que possuem um grau de habilidade maior que os demais indivíduos (Rio de Janeiro, 2019).

Na SME-RJ, as especificidades do AEE são concentradas em uma instituição que é integrante dos órgãos vinculados a Secretaria de Educação atuando

na Educação Especial tendo como objetivo implementar a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva integrando a Educação Especial em consonância com a Política Municipal do Rio de Janeiro, nas Unidades Escolares, garantindo um Sistema Educacional Inclusivo com qualidade e equidade em todas as regiões da cidade, com a oferta do Atendimento Educacional Especializado, aos alunos público-alvo da Educação Especial. Promovendo o atendimento ao Público Alvo da Educação Especial³.

Sobre a estrutura da Educação Especial da rede pública carioca, os alunos podem ter acesso a algumas modalidades de atendimento além da sala de aula regular, dependendo de sua necessidade. Algumas delas, segundo a resolução⁴, são:

1. Salas de Recursos - prestam atendimento com recursos específicos, que servem às necessidades individuais. Ocorrem no contraturno do aluno;
2. Professor Itinerante Domiciliar - atendem a alunos Público Alvo do Ensino Especial em suas residências, dando também suporte ao responsável;
3. Escola Especial - destinada a alunos que necessitam de alto nível de suporte, criada com adaptações físicas, materiais e curriculares, assim como funcionários de apoio, para realizar e locomoção e higiene;
4. Classes Hospitalares - para atender a crianças e adolescentes internados em enfermarias;
5. Classes Especiais, que funcionam em escolas regulares;
6. Professor Itinerante - assessora o trabalho desenvolvido com o aluno em turma regular. O objetivo é acompanhá-lo, bem como dar suporte à escola, ao professor e ao responsável.

Sobre o professor itinerante, a Resolução SME nº 150/2019 dispõe sobre o itinerante no Artigo 13, §2º Quando organizado na forma itinerante, o AEE pode ocorrer dentro do turno escolar do aluno, de maneira articulada e colaborativa com o professor regente da turma regular (Rio de Janeiro, 2019).

3 Fonte: <https://carioca.rio/servicos/informacoes-sobre-as-escolas-de-educacao-especial>

4 Fonte: <https://doweb.rio.rj.gov.br/>

Na pesquisa de Barros e Ramos (2013) afirmam que o itinerante é concebido como profissional capaz de atender às necessidades específicas das crianças e operar em diferentes setores da instituição educacional como facilitador de práticas inclusivas. Nesse sentido, ele é “professor, quando atua em conjunto com o professor de ensino regular na sala de aula ou SRM, e é agente inclusivo, quando atua fora destas – sendo a sua atuação em dois lugares e com propostas diferentes” (Barros; Ramos, 2013, p. 4373).

Entretanto, salienta-se que o profissional em questão enfrenta atualmente desafios de diversas ordens, como a necessidade de equilibrar apoio e orientação para alunos público alvo da Educação Especial e, ao mesmo tempo, colaborar com professores regulares de sala de aula, assumindo um duplo papel. Também, encontra adversidades para assegurar a implementação eficiente de práticas individuais inclusivas, atendendo às necessidades específicas de crianças em diferentes segmentos escolares e, por fim, na realização de um movimento constante entre diferentes locais, adaptando suas estratégias de ensino adequadamente, de acordo com especificidades culturais e geográficas (Silva et. al., 2020).

Por outro lado, sobre o professor da sala de aula regular, que está também inserido neste panorama, a pesquisa de Pletsh (2015) destaca alguns problemas centrais em sua formação acadêmica:

- a) a desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores no planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas;
- b) o uso desarticulado e o tratamento inadequado dos conteúdos das várias áreas do conhecimento na prática pedagógica;
- c) a falta de oportunidades para o seu desenvolvimento cultural;
- d) o tratamento restritivo da sua atuação profissional, ligado tão-somente à preparação para a regência de classe, deixando de lado outras dimensões fundamentais, como a sua participação na formulação do projeto político-pedagógico da escola, o seu relacionamento com alunos e com a comunidade;
- e) a ausência de estímulo para se desenvolver uma postura investigativa, capaz de relacionar teoria e prática;
- f) a ausência de conteúdos relativos às novas tecnologias da informação e comunicação;
- g) a desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica;
- h) a desconsideração das especificidades das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica (Pletsh, 2015).

Como consequência, a realidade evidenciada pela pesquisa de Pletsh (2015) mostrou que docentes atuantes em salas de aula regulares, de maneira geral, não se sentem preparados para receber em sua sala de aula alunos público alvo da Educação Especial, não se sentindo preparados para receber um aluno com deficiência, apesar de acreditarem nos méritos da inclusão. Os resultados do estudo apontaram para a necessidade de programas de formação continuada em serviço desses professores, com abordagens práticas e compartilhamento de experiências, para a efetivação com qualidade da educação inclusiva (Pletsh, 2015).

Portanto, é possível observar atualmente que, mesmo após a instituição de diversos marcos legislativos, os quais muitos foram citados na presente pesquisa, ainda se tem como cenário atual uma Educação Especial repleta de desafios e de possibilidades. A carência de diretrizes e de práticas formativas mais eficazes entre os profissionais envolvidos no atendimento ao aluno, tanto o docente AEE quanto o professor da sala de aula regular, provoca relevante impacto na experiência dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola.

Nesse sentido, verificou-se que há um grande panorama a ser melhorado, sendo um dos desafios a necessidade de maiores oportunidades de compartilhamento pedagógico, formações e treinamentos contínuos para fortalecer a identidade docente no contexto do AEE. Por este motivo, esta pesquisa tem como objetivo central investigar e desenvolver estratégias articuladas de formação de professores e AEE para favorecer a melhora da qualidade da inclusão escolar nas escolas públicas situadas no Rio de Janeiro.

1.6 SALA DE RECURSOS: POTENCIAL E DESAFIOS

As salas de recursos representam um elemento essencial no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), promovendo um espaço de aprendizagem adaptado e inclusivo.

Esses espaços foram concebidos para oferecer um atendimento pedagógico individualizado, complementar e suplementar, voltado às necessidades educacionais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A Lei nº 6.432/2018 enfatiza que “o Atendimento Educacional Especializado será oferecido em salas de recursos multifuncionais” (Brasil, 2018), enquanto a Resolução SME nº 150/2019 com-

plementa essa diretriz ao afirmar que “as salas de recursos são ambientes que possibilitam o desenvolvimento das potencialidades dos alunos” (SME-RJ, 2019).

Essas salas têm o potencial de servir como ambientes de aprendizado adaptados, onde os alunos podem receber suporte individualizado e participar de atividades que atendam às suas particularidades, porém não sendo substitutivo às salas regulares. Nesse contexto, o papel do professor do AEE é crucial, pois ele pode adaptar os conteúdos e metodologias para promover a aprendizagem significativa.

Para que a modalidade de atendimento seja efetiva, é essencial que haja uma articulação sólida entre os professores do AEE e os docentes das salas de aula regulares. Essa colaboração é fundamental para garantir que os alunos se sintam integrados e que as intervenções realizadas nas salas de recursos sejam refletidas nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar. A comunicação entre os profissionais permite que sejam discutidas estratégias de ensino que possam ser implementadas tanto nas salas de recursos quanto nas aulas regulares.

Além disso, é vital que os educadores compreendam a função das salas de recursos dentro do contexto escolar. Elas não devem ser vistas como um espaço de exclusão, mas sim como uma extensão da sala de aula, onde a diversidade é acolhida e as necessidades individuais dos alunos são atendidas. Para isso, a formação dos educadores deve incluir discussões sobre a utilização dessas salas e a importância de uma abordagem colaborativa que favoreça a inclusão.

Apesar de seu potencial, as salas de recursos enfrentam desafios significativos. Um dos principais desafios na implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recursos envolve a necessidade de políticas públicas eficazes que garantam a sua estruturação e práticas adequadas. Segundo Santos (2021), é crucial projetos contínuos de formação de professores, tanto em nível inicial quanto continuado, com enfoque específico na inclusão. Isso inclui a ampliação da colaboração entre diferentes cursos e níveis de ensino. A formação docente, portanto, deve ser uma prioridade para que os professores estejam qualificados para atuar com a diversidade nas salas de recursos e garantir que os alunos recebam um atendimento de qualidade.

Dessa forma, as salas de recursos desempenham um papel fundamental no atendimento educacional especializado, promovendo a adaptação curricular e o apoio pedagógico necessário aos alunos PAEE. Contudo, é imprescindível que haja uma articulação constante entre as políticas públicas, a formação contínua dos educadores e a colaboração entre os profissionais do AEE e das salas

regulares. Por meio desse esforço conjunto torna-se possível transformar as salas de recursos em espaços onde as necessidades individuais sejam atendidas e a diversidade seja acolhida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo sobre a constituição do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da Cidade do Rio de Janeiro possibilitou perceber avanços significativos nas legislações vigentes, que fundamentam o direito à educação, incluindo o Público Alvo da Educação Especial (PAEE). As salas de recursos, em particular, destacam-se como um componente essencial, proporcionando atendimento pedagógico individualizado que complementa e/ou suplementa as necessidades dos estudantes.

As principais conclusões da pesquisa apontam para a eficácia das salas de recursos em promover um aprendizado adaptado e contextualizado, desde que existam práticas colaborativas entre os professores do AEE e os docentes da sala regular. A integração dessas modalidades de atendimento é crucial para garantir uma educação inclusiva de qualidade. Além disso, a presença de especialistas do AEE nas escolas é um avanço significativo, contribuindo para a formação de um ambiente mais acolhedor e capaz de atender à diversidade.

Entretanto, a pesquisa também identificou a necessidade de fortalecer a formação continuada dos educadores, que deve ser focada em abordagens práticas e inovadoras. Portanto, é importante a implementação de mais espaços de formação que promovam o diálogo e a troca de experiências entre educadores, além de iniciativas que incentivem a participação das famílias e da comunidade no processo inclusivo.

Além disso, é essencial continuar a investigar e desenvolver estratégias que favoreçam a qualidade da inclusão escolar. A realização de novas pesquisas no campo da educação inclusiva é fundamental para identificar melhores práticas e soluções que atendam às necessidades específicas dos alunos.

Outro avanço notável carioca é a implementação do professor itinerante, conforme previsto na Resolução SME nº 150/2019. Essa modalidade de atuação permite que o professor do AEE atue de forma articulada com os professores regentes, ampliando a rede de apoio e fortalecendo a colaboração entre os profissionais da educação regular e especial. A organização itinerante flexibiliza o atendimento, alinhando-se à proposta pedagógica e ao horário do atendimento

ao PAEE junto do professor regular, garantindo que as especificidades e adequações pedagógicas sejam atendidas de maneira integrada e colaborativa. Isso promove melhorias contínuas no atendimento pedagógico ao estudante PAEE.

De forma complementar, é necessário refletir sobre o papel multifuncional que, muitas vezes, é atribuído ao professor do AEE no contexto da inclusão escolar. Como apontado por Solon e Falcão (2020, p.5) “a perspectiva inclusiva faz do professor do AEE um profissional multifuncional, atribuindo a ele múltiplas identidades, que extrapolam seu papel docente.” Essa multiplicidade de funções, que muitas vezes se afasta de sua verdadeira atribuição pedagógica, pode gerar sobrecarga e dificultar a eficácia de suas contribuições, Portanto, é essencial que o papel do professor do AEE seja ressignificado, reconhecendo suas verdadeiras atribuições e promovendo uma prática colaborativa mais equilibrada dentro das escolas, a fim de garantir a qualidade da educação inclusiva.

Assim, ao investir na formação de professores e na articulação entre diferentes modalidades de atendimento, estaremos não apenas promovendo uma educação mais inclusiva, mas também avançando na construção de uma sociedade que respeita e valoriza a diversidade. Essa perspectiva é fundamental para que a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, cumpra, adequadamente, o seu papel de potencializar a formação escolar para todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. R. Inclusão: Discurso Legal e Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Cotidiano Escolar. In : ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Florianópolis, 2015, 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Florianópolis. 2015. Disponível em: <https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/trabalho-gt15-3790.pdf> Acesso em: 14 ago. 2024

AMORIM, W. C. Fundamentos da educação especial: aspectos históricos, legais e filosóficos. Araxá: Uniaraxá, 2022.

AREND, C. A. R.; MORAES, V. A. V. A historicidade da educação especial da década de 1960 até os dias atuais. In: Anais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina, PR. 2009.

BARROS, M. R.; RAMOS, K. M. C. Lugar do professor itinerante no processo de inclusão de alunos com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Anais do II Encontro Luso Brasileiro, Portugal. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2013. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=j&url=https%3A%2F%2Fsigarra.up.pt%2Ffpceup%2Fpt%2Fpub_geral.show_file%3Fpi_doc_id%3D24163&uct=1708549618&usg=5gNBa40n3U_CsQuRPPjV2Cgphjs.&opi=89978449&ved=2ahUKEwiCm_SZsr2GAxWoXrgEHf83ABwQwtwHKAB6BAgBEAE Acesso em 30 mai. 2024

BEZERRA, L. N. V.; ANTERO, K. F. Um breve histórico da educação inclusiva no Brasil. Anais do Congresso Nacional de Educação. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. 1961.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 181, p. 14, 18 set. 2008.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. 2001.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União. 2009.

_____. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC/SDH.2006.

_____. Plano de Desenvolvimento da Educação, 2007. Brasília: MEC. 2007.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União.1990.

_____. Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Diário Oficial da União. 1989.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. 1996.

_____. Política Nacional de Educação Especial, 1994. Brasília, DF: MEC, SEESP, 1994.

_____. Decreto N° 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 dez. 1999.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, 1988.

RIO DE JANEIRO. Lei n.º 6.432, de 20 de dezembro de 2018. Política Municipal de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 123, n. 456, p. 789. 20 dez. 2018.

_____. Resolução SME n° 150 de 07 de agosto de 2019. Regulamenta a Política Municipal de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 08 ago. 2019.

HERMES, S. T.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Capturas e Mobilizações da Docência no Atendimento Educacional Especializado. In : ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Porto de Galinhas, 2012, 35ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Porto de Galinhas. 2012. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/>. Acesso em: 30 mai. 2024

KASSAR, M. (2016) . Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional . Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>. Acesso em 20 out. 2024

PESTANA, M. M. C.; KASSAR, M. C. M.; TROVO, K. A. A Construção do “Educativo” do Atendimento Especializado dentro da Legislação Brasileira . In : ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Pará, 2021, 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Pará. 2021. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/>. Acesso em: 15 ago. 2024

PLETSCH, M. D. O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado Em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2015.

REBELO, A. S. A Educação Especial, o Atendimento Especializado e a Sala de Recursos na Redemocratização do Brasil (1986-1990). In: ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Luis, 2017, 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, São Luis. 2017. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/>. Acesso em: 15 ago. 2024

SILVA, O. N. et al. O Trabalho do Professor de Educação Especial Itinerante: uma Revisão Sistemática. Revista Educação, Psicologia e Interfaces, Volume 4, Número 2, p. 51-66, Abril/Junho, 2020. Disponível em: <https://educacaoepsicologia.emnuvens.com.br/edupsi/article/view/294> Acesso em 20 out. 2024

SANTOS, Alessandra Ferreira Dos. Educação inclusiva: uma análise sobre os avanços e os desafios enfrentados no contexto atual da educação básica no Brasil. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 05, Vol. 03, pp. 36-45. Maio de 2021. ISSN: 2448-0959, Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/2021/05/desafios-enfrentados.pdf>. Acesso em 20 out. 2024

SOLON, T. F.; FALCÃO, G. M. B. Identidade de Professores do Atendimento Educacional Especializado: Constituindo as Múltiplas Faces do EU. In : ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Manaus, 2023, 41ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Manaus, 2023. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/>. Acesso em: 15 ago. 2024.

SOUSA, A. C.; MESQUITA, A. M. A. A Sala de Recurso como Estratégia de Apoio à Inclusão Escolar na Rede Regular: Análise da Oferta de AEE em SRM na Rede Municipal de Ensino de Belém-PA . In : ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Pará, 2021, 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Pará. 2021. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/>. Acesso em: 15 ago. 2024.