



XIII Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"



19 a 21 de Setembro de 2019 São Cristóvão/SE/Brasil

ISSN: 1982-3657 | PREFIXO DOI 10.29380

Recebido em: **20/08/2019**

Aprovado em: **20/08/2019**

Editor Respo.: **Veleida Anahi - Bernard Charlort**

Método de Avaliação: **Double Blind Review**

Doi: <http://dx.doi.org/10.29380/2019.13.04.15>

OS MÚLTIPLOS OLHARES ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UMA REVISÃO DE LITERATURA
THE MULTIPLE LOOK OVER SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION: A LITERATURE REVIEW
LA MIRADA MÚLTIPLE SOBRE LA EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIVA: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA

EIXO: 4. EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

JANINE CRISTINA SANTOS SILVA, SANDRA PAIXAO SANTOS ZICA, RITA DE CÁCIA SANTOS SOUZA

RESUMO

Este artigo apresenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a partir de uma revisão de literatura. Esta proposta está vinculada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusão (2008). Para tal fim, buscamos realizar uma *policy* análise do AEE como objetivo geral. Especificamente, propõe-se: 1) Descrever o contexto histórico da Educação Especial e Inclusiva; 2) Compreender a funcionalidade do AEE na sala de recursos multifuncionais; 3) Analisar as percepções dos atores envolvidos no processo da sala de recursos. Para alcançar esses objetivos, optamos por realizar uma revisão bibliográfica sobre a sala de recursos multifuncionais, considerando os aspectos do seu funcionamento geral, como também de seu papel na vida escolar da criança. Constatamos como resultado que apesar dos avanços, o AEE necessita de ações concretas para o seu real funcionamento.

ABSTRACT

This article presents the Specialized Educational Attendance (AEE), from a literature review. This proposal is linked to the National Policy of Special Education in the Inclusion Education Perspective (2008). To this end, we seek to conduct a policy analysis of the ESA as a general objective. Specifically, it is proposed: 1) To describe the historical context of Special and Inclusive Education; 2) Understand the functionality of ESA in the multifunction resource room; 3) Analyze the perceptions of the actors involved in the resource room process. To achieve these goals, we chose to perform a literature review on the multifunctional resource room, considering the aspects of its general functioning, as well as its role in the child's school life. As a result, we note that despite the advances, ESA needs concrete actions for its real functioning.

RESUMEN

Este artículo presenta la Asistencia Educativa Especializada (AEE), de una revisión de literatura. Esta propuesta está vinculada a la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de Educación para la Inclusión (2008). Con este fin, buscamos realizar un análisis de políticas de la ESA como objetivo general. Específicamente, se propone: 1) Describir el contexto histórico de la Educación Especial e Inclusiva; 2) Comprender la funcionalidad de ESA en la sala de recursos multifunción; 3) Analizar las percepciones de los actores involucrados en el proceso de la sala de recursos. Para lograr estos objetivos, elegimos realizar una revisión de la literatura sobre la sala de recursos multifuncionales, considerando los aspectos de su funcionamiento general, así como su papel en la vida escolar del niño. Como resultado, observamos que a pesar de los avances, la ESA necesita acciones concretas para su funcionamiento real.

1. INTRODUÇÃO

A história da educação para a pessoa com deficiência no Brasil, teve seu início entre o final do século XVIII e começo do XIX, quando ocorreu o surgimento institucional da educação para crianças com deficiência, embora de forma sutil, sendo influenciada pelas concepções liberais presentes naquela época. (JANNUZZI, 2004).

Ao longo dos anos, a educação especial percorreu alguns caminhos complexos que foram influenciados por mudanças em vários âmbitos do país, como o político e social, ocorrendo sempre de forma paralela as reformas da escola regular. Historicamente a educação especial é marcada por implementações de instituições com caráter filantrópico e o pressuposto que apenas a segregação escolar permitiria atender melhor às necessidades educativas dos alunos com deficiência. (MENDES, 2010).

Apenas no decorrer da década de 90 a inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais sucedeu-se de um modo mais focalizada nos Estados Unidos, e ganhou a mídia mundial. Consequentemente o termo Educação Inclusiva passou a ser usado como princípio que todas as crianças e jovens deveriam estar em classes comuns, tendo a possibilidade de passar para a sala de recurso quando não houvesse benefícios educacionais no ambiente da classe comum (MENDES, 2006).

A Declaração de Salamanca produzida em 1994 é apontada como um importante marco do movimento mundial pela inclusão. A partir de então, ganharam espaço as teorias e práticas inclusivas em vários países, como o Brasil. Desta forma, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular tem sido uma questão mundial e amplamente discutida no ambiente educacional nas últimas décadas (MENDES, 2006; LOPES; MARQUEZINE, 2012).

Em 2008, o Ministério da Educação implementou a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Entre as diversas propostas desta política, encontra-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que possui como principal objetivo “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008).

Segundo Monlevarde (2011) uma política educacional é tida como “[...] um conjunto de intenções e ações, por meio dos quais o Poder Público responde às demandas da sociedade [...]” (MONLEVARDE, 2011, p. 90). Ou seja, são as medidas tomadas pelo Estado que visam solucionar os conflitos e demandas educacionais do país.

Uma política possui três dimensões heurísticas: a *polity* que está relacionado a estrutura política, envolvendo as instituições, os valores e normas, a *politics* são as relações que ocorrem entre as pessoas que atuam no processo político, ou entre políticos e o povo. Já a *policy*, é definida como o produto do sistema político em resposta às demandas da sociedade (PARENTE; PEREZ; MATTOS, 2011).

A partir da uma *policy* análise é possível observar como o sistema político percebe e reage diante dessas demandas, os programas e leis que são formulados e implementados, bem como as consequências desses programas, a partir dos impactos para a sociedade (*impact*) e para o público-alvo (*outcome*) (PARENTE; PEREZ; MATTOS, 2011).

Diante disso, nesta pesquisa buscamos como objetivo geral realizar uma *policy* análise do AEE. Nos objetivos específicos propõe-se: 1) Descrever o contexto histórico da Educação Especial e Inclusiva; 2) Compreender a funcionalidade do AEE na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM); 3) Analisar as percepções dos atores envolvidos no processo da sala de recursos. Para alcançar esses objetivos,

optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica em relação a sala de recursos multifuncionais e o atendimento que nela ocorre, considerando os aspectos do seu funcionamento geral, como também de seu papel na vida escolar das crianças.

A sequência estrutural deste trabalho é composta de cinco seções. Na primeira seção encontra-se a introdução, na segunda a metodologia. A terceira seção apresenta as discussões e resultados dos estudos selecionados. Na quarta seção encontra-se as considerações finais, seguida das referências bibliográficas.

2.METODOLOGIA

Para fundamento teórico metodológico, o trabalho apoia-se nos estudos de Marconi e Lakatos (2003), caracterizando-se como pesquisa bibliográfica. Foi realizado um levantamento de referências teóricas, possibilitando o recolhimento de conhecimentos prévios sobre o objeto do estudo. Diante disso:

A pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183).

Sendo assim, pensando em proporcionar uma escola inclusiva e democrática, na presente revisão de literatura visamos analisar artigos que abordem a temática da inclusão, atrelados a importância da sala de recursos multifuncional e o AEE na aprendizagem das crianças da educação básica. A partir de análises das contribuições que esse atendimento traz para o cotidiano das crianças, é possível recolhermos importantes informações sobre o funcionamento e resultados dessa política educacional.

A plataforma selecionada para a pesquisa dos artigos foi a Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE), pois entre os veículos de divulgação de pesquisas relacionadas a área de Educação Especial no nosso país, a RBEE possui uma grande relevância devido ao seu controle rigoroso de qualidade dos trabalhos publicados. Ao realizar a pesquisa na base da RBEE foram utilizadas as palavras-chave ‘educação especial’, ‘sala de recursos’ e ‘atendimento educacional especializado’. A partir desse levantamento, foram selecionados os seguintes estudos: Vitta (2018), Silva (2017), Santos (2017), Oliveira (2016), Borges (2017), Silveira, Enumo e Rosa (2012).

3.RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção foi dividida em três subseções, onde apresentamos os resultados e análises do levantamento dos estudos realizados na RBEE. No quadro a seguir, constam as informações referentes aos estudos selecionados:

Quadro 1 – Apresentação da caracterização dos artigos na Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE)

Ordem	Ano	Autor (es)	Título da publicação
1º	2018	Vitta et al	A produção científica nacional na área de educação especial e a creche

2º	2017	Santos et al	Atendimento Educacional Especializado: reflexões sobre a demanda de alunos matriculados e a oferta de salas de recursos multifuncionais na rede municipal de Manaus-AM
3º	2016	Oliveira e Manzini	Encaminhamento e perfil do público-alvo da educação especial de uma sala de recursos multifuncionais: estudo de caso
4º	2017	Silva e Portugal	Avaliação e inclusão na pré-escola: experiências e concepções de professoras sobre a utilização de um sistema de acompanhamento das crianças
5º	2017	Borges e Tartuci	Tecnologia assistiva: concepções de professores e as problematizações geradas pela imprecisão conceitual
6º	2012	Silveira, Enumo e Rosa	Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura

Fonte: elaborado pelas autoras com base nos dados coletados na RBEE, 2019.

3.1A CAMINHADA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Vitta et al (2018) em seu estudo descreveram a produção científica na área de Educação Especial sobre o atendimento educacional à faixa etária de zero a três anos, fase inicial da Educação Infantil, nos últimos 25 anos. É uma pesquisa de cunho bibliográfica descritiva, tendo como base para as buscas as plataformas de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Periódicos Eletrônicos em Psicologia (Pepsic), Portal de periódicos Capes/MEC; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); *Red de Revistas Científicas da América Latina Y el Caribe, España y Portugal* (Redalyc). A partir das combinações dos descritores ‘educação especial e creche’ ‘educação inclusiva e creche’ e ‘inclusão e creche’, foram selecionados 25 trabalhos, sendo 17 teses e dissertações e oito artigos.

Os autores abordam a caminhada histórica da Educação Especial. Destacam que o atendimento educacional da criança com deficiência estava fadada aos conceitos médicos. E mesmo com o avanço das políticas públicas de Educação infantil as creches não receberam a mesma atenção e estava voltada ao assistencialismo. A Educação Especial só passou a ser discutida em 1970. Pois, desde a época colonial, o poder público trata com descaso as pessoas com deficiência e suas necessidades. Por isso nessa pesquisa nos deparamos com a baixa produção de pesquisa voltadas para a educação especial na creche embora a educação infantil seja a primeira etapa da educação básica. No fim da década de 70, ocorreram os primeiros cursos de formação de professores na área de educação especial ao nível do terceiro grau. No entanto, a inclusão ainda passou vários anos esquecida e as crianças com deficiência, viveram em uma cultura de exclusão social e educacional (VITTA et al, 2018; MENDES, 2010).

Vitta et al (2018) também ressaltam a importância de a criança está em creches e pré-escolas podendo desenvolver suas capacidades e potencialidades emocionais, sociais, física, motora, cognitiva e a fazer exploração, experimentação e descobertas. Além da creche ser uma instituição que beneficia muitas crianças que estão em risco social, estimulando a sua formação biológica. Essa inclusão nas creches precisa ser experienciada e que o medo expectativas e desafios precisam ser sanados na prática no convívio com as diferenças. Para se ter uma educação inclusiva de sucesso é necessário que os profissionais envolvidos na área estejam de fato assumindo a bandeira da inclusão

e que se tenha conhecimento das múltiplas diversidades encontradas no contexto escolar. Portanto, nos dias atuais é possível observar que mesmo com os aspectos negativos da trajetória da Educação Especial, houveram mudanças que proporcionaram avanços tanto na área educacional, quanto nos direitos das pessoas com deficiência.

3.2 AS INTERFACES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Um dos direitos conquistados pelas pessoas com deficiência no âmbito educacional foi a realização de políticas educacionais mediante as necessidades dos alunos. Uma dessas políticas foi implementada em 2008. Como exposto anteriormente, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva possui como objetivo promover a inclusão escolar. Dessa forma, essa política prevê a obrigatoriedade e gratuidade da oferta do AEE (BRASIL, 2008).

O AEE possui como público-alvo: 1. Alunos com deficiência; 2. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento; 3. Alunos com altas habilidades/superdotação. O atendimento deve ocorrer no turno inverso ao da aula na sala regular do estudante. No entanto, não deve ser considerado um reforço escolar (BRASIL, 2009).

O AEE funciona de preferência na sala de recursos multifuncional, pois também pode ocorrer em instituições comunitárias ou filantrópicas, desde que conveniadas a secretarias do governo. Segundo Política Nacional de Educação Especial, a sala de recursos multifuncional é definida como:

Local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum. O aluno deve ser atendido individualmente ou em pequenos grupos, por professor especializado, e em horário diferente do que frequentar no ensino regular. (BRASIL, 1994, p.21).

Dessa forma, destaca-se que o objetivo das salas de recursos multifuncionais é propiciar as condições necessárias para a realização e continuidade das atividades desenvolvidas no AEE. Araruna (2013) reflete sobre as atividades propostas no AEE ao afirmar que estão “[...] voltadas para os mecanismos de aprendizagem, como percepção, atenção, memória, linguagem oral e escrita [...]” (p.242). Todo trabalho realizado com os alunos é planejado com base as necessidades dos alunos.

Com base na Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009), é necessário que o professor da sala de recursos multifuncional execute várias funções, como por exemplo: trabalhar com a tecnologia assistiva; desenvolver recursos e estratégias pedagógicas, de acordo com as necessidades específicas de cada aluno atendido; estabelecer uma articulação e orientar os demais professores e familiares sobre os recursos e estratégias utilizadas. Diante disso, é imprescindível que o professor possua a formação específica para realizar tais funções.

Sendo assim, as ações dos professores nas salas de aula não se desenvolvem isoladamente, não são resultados apenas de suas características pessoais (suas crenças, valores, expectativas), mas refletem o tipo de cultura da instituição, considerada no contexto mais amplo das políticas de reformas e mudanças educacionais que exercem influências no cotidiano da escola e, conseqüentemente, nas práticas dos professores.

Lopes e Marqueline (2012) afirmam que é necessário que haja uma consciência de que o trabalho pedagógico realizado nas salas de recursos é coletivo e não deve-se alimentar a ideia que o AEE seja um serviço da educação especial paralelo do ensino regular. Dessa forma, entende-se que é

necessário além da presença da família e demais professores, a presença dos recursos para que de fato a inclusão ocorra.

A pesquisa realizada por Santos et al (2017) foi o segundo estudo analisado na nossa revisão. Os autores buscaram em sua pesquisa evidenciar e discutir os dados referentes às ofertas das salas de recursos, como espaço do AEE, mapeados na Rede Municipal em Manaus, com intenção de entender como esses serviços estão sendo organizados em cumprimento aos dispositivos legais para sua implementação. Em sua metodologia inicialmente fez-se um levantamento documental por meio dos regulamentos de âmbito federal que regulamentam e caracterizam a política de inclusão escolar. Em seguida, foram coletados dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Manaus) referente aos números de salas de recursos e de alunos da Educação Especial matriculados em classes comuns, e em classes exclusivas, no Brasil e em Manaus, entre os anos de 2009 e 2015.

Os autores analisam o avanço da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e mostram a real função das salas de recursos multifuncional no âmbito educacional. Através de dados extraídos pelo censo da Educação Básica que houve um crescimento de crianças com deficiência matriculadas em classe comum de ensino. No entanto não houve o mesmo em relação a oferta de sala de recursos que pudesse comportar essa demanda de crianças da educação básica.

Nas análises feita pelos autores nos anos de 2009 a 2015 observou que o crescimento foi maior no município de Manaus, onde no mesmo período, o crescimento de matrícula, em escolas públicas e privadas para essa população na Educação Básica, foi de 88,22%; passando de 2.869, em 2009, para 5.400 matrículas, em 2015. Um outro fator importante foi o aumento uma diminuição de matrículas em classes exclusivas e um aumento das matrículas em classes comuns. Dentro desta análise também foi destacado que o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), no qual enfatiza na Meta 4 que o país deve universalizar até 2024, para a população de 4 a 17 anos, público da Educação Especial, o acesso à Educação Básica e ao AEE, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de sala de recursos, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Com isso foi constatado que, nos últimos três anos, apesar do aumento do número de matrículas na Educação Especial no ensino regular da rede municipal (passando de 1.900, em 2014, para 3.024 alunos, em 2016, representando um aumento de 59,16% de alunos, não houve um aumento significativo do número de salas de recursos. É possível notar que o quantitativo de salas de recursos oscilou gradativamente entre os anos de 2014 e 2015, aumentando de 42 para 50 salas; reduzindo em 2016 para 46 salas.

Oliveira e Manzini (2016) visaram em sua pesquisa pontuar as razões para o encaminhamento dos alunos para a sala de recursos e identificar quem são os alunos que frequentam esta sala. Sendo uma pesquisa qualitativa e descritiva, a metodologia foi baseada no estudo de caso, tendo apenas uma sala de recursos como lócus localizada em uma escola municipal de ensino fundamental de uma cidade do interior paulista. Segundo os autores, a partir de fatores essenciais, como a identificação dos alunos com necessidades especiais educativas e os motivos que levaram à sua matrícula, é possível compreender o funcionamento da sala de recursos.

Foram participantes do estudo a professora que atuava na sala de recursos no turno matutino e a coordenação da área de Educação Especial, sendo utilizado como instrumento para coleta de dados a entrevista semiestruturada com os participantes e a análise documental dos prontuários dos alunos atendidos na sala de recursos. Segundo os autores, a partir de fatores essenciais, como a identificação dos alunos com necessidades especiais educativas e os motivos que levaram à sua matrícula, é possível compreender o funcionamento da sala de recursos.

Em relação aos motivos para o encaminhamento dos alunos ao AEE, Oliveira e Manzini (2016)

destacam a partir da pesquisa de campo que entre os motivos foram destacados: o diagnóstico de uma deficiência, a questão da dificuldade de aprendizagem e o encaminhamento dos professores da sala regular após observações e as vezes da família.

Outra questão levantada foi o fato de que muitos alunos matriculados na sala de recursos não fazem parte do público-alvo destinado ao atendimento que ocorre nessa sala. Dessa forma, muitas vezes o que ocorre é a descaracterização do real objetivo do AEE. Sendo que “delegar ao professor especialista e ao espaço da sala de recursos a responsabilidade por estes alunos [...] desvia a responsabilidade dos demais professores e profissionais” (OLIVEIRA; MANZINI, 2016, p. 572).

Portanto, a partir dos dados apresentados por Oliveira e Manzini (2016) existe uma falta de ações concretas que viabilizem a aprendizagem de todos os alunos, incluindo os com deficiência, dificuldades de aprendizagem ou comportamento. Os autores afirmam que:

Considerando o grande número de atendimentos aos alunos que não possuem laudo e que não são considerados pela legislação como PAEE, é necessário aprofundar as discussões sobre os motivos que o levam a não aprender e quais ações devem ser criadas pensando neste público (OLIVEIRA; MANZINI, p. 573).

Além disso, o professor responsável pela sala de recursos deve trabalhar de forma articulada com os professores das salas regulares, além dos demais envolvidos nesse processo, a fim de garantir a acessibilidade ao currículo e um ensino que proporcione aprendizagem e participação de todos.

3.3 AS PERCEPÇÕES DOS ATORES ENVOLVIDOS NO PROCESSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Alguns estudos têm sido realizados visando compreender como os vários atores envolvidos neste processo educacional, pensam e vivenciam a educação inclusiva. Entre eles destacam-se os professores, gestores, familiares e os próprios alunos.

Silva e Portugal (2017) destacaram as experiências e concepções de professoras de educação infantil sobre a utilização de um Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) enquanto método de avaliação de suas práticas educativas, dos processos de desenvolvimento das crianças e de suporte para inclusão escolar. A autora em sua pesquisa mostra a relevância do professor trabalhar com o SAC como uma ferramenta que ajuda a melhorar prática pedagógica, identificando as crianças que precisam de metodologias mais acessíveis a sua especificidade, com isso estimulando o desenvolvimento da criança inserindo na inclusão escolar. As suas experiências e concepções foram obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas. Atendendo aos pressupostos de uma avaliação com base na abordagem experiencial em educação.

Dando relevância aos diferentes níveis de implicações e de bem-estar emocional que tem como foco a vivência e experiência interna de cada criança. Já a implicação aborda a necessidade que a criança tem de explorar e se desenvolver com mostra Vygotsky quando a criança sai de zona do desenvolvimento real para a zona do desenvolvimento proximal. Todas as professoras entrevistadas possuíam formação de nível superior. Apenas uma não possuía formação em pedagogia, sendo formada no magistério, antigo curso de ensino médio que capacitava para lecionar na educação infantil e no primeiro ciclo do ensino fundamental, entretanto, tinha formação em psicologia.

Nos dados abordados as professoras gostaram do Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) sendo um sistema de avaliação interessante e inovadora que ajudou nas práticas educativas

proporcionando uma reflexão com base nas teorias clássicas. O desafio encontrado por elas estava na estrutura das escolas. Mas, mesmo assim, consideraram essa ferramenta de extrema importância onde esse processo está centralizado na criança na sua autonomia ao realizar atividades estimulando o seu desenvolvimento cognitivo proporcionando uma educação inclusiva.

O artigo de Borges e Tartuci (2017) é um recorte de uma pesquisa de mestrado, cujo o objetivo consiste em compreender as concepções e práticas de professores especialistas que atuam no AEE, além de discutir as problematizações geradas pela incipiência do conceito de tecnologia assistiva (TA). Segundo as autoras, o trabalho se justifica pela importância do uso da TA nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência nos diferentes espaços educacionais. Se caracteriza como uma pesquisa colaborativa e seu principal instrumento de coleta de dados foram as entrevistas semiestruturadas realizadas com oito professoras.

Borges e Tartuci (2017) a partir da sua coleta de dados, evidenciam que tanto as professoras do AEE que atuam na sala de recursos, quanto as que trabalham no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), mesmo estando no exercício da profissão não possuíam o domínio sobre o conceito de TA. Segundo as autoras, esse fato resulta na falta de práticas inclusivas reais.

Nas perguntas e questionamentos levantados, foi possível observar que na implementação das estratégias para serem desenvolvidas com os alunos, os produtos e serviços da maioria se relacionavam “a ludicidade, materiais concretos, diferentes suportes textuais e atividades pedagógicas com auxílio das TICs” (BORGES; TARTUCI, 2017, p. 94).

As autoras destacam que a pesquisa não visou definir quais são os recursos e estratégias ideais de TA, bem como se os recursos utilizados pelas professoras deveriam ou não ser classificados como TA. Dessa forma:

[...] ressaltamos várias questões acerca da imprecisão do que se constitui o conceito de TA. Em destaque, os aspectos econômicos, que parecem determinar atualmente o que é TA, já que vários jogos e recursos pedagógicos são desconsiderados como TA quando confeccionados por professores, e, ao mesmo tempo, são comercializados como TA para alunos com deficiência, inclusive com deficiência intelectual (BORGES; TARTUCI, 2017, p. 94).

Contudo, afirmam que é imprescindível dominar o conceito e a aplicação da TA no âmbito educacional, pois proporciona uma melhor tomada de decisão no momento da realização das práticas na sala de recursos (BORGES; TARTUCI).

Silveira, Enumo e Rosa (2012) apresentaram como objetivo geral no seu estudo, verificar na literatura científica nacional publicada entre os anos 2000 e 2010 na Biblioteca Virtual de Saúde-Psicologia (BVSPsi), os estudos empíricos que abordam a relação entre os professores e alunos com deficiência e suas respectivas concepções acerca da inclusão escolar.

As autoras apontam que houveram poucos estudos com foco na participação de alunos sem deficiência e na participação conjunta de alunos. Em alguns dos resultados obtidos, destacam-se questões como as concepções de deficiência relacionada a atributos individuais, onde aparenta haver uma responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso. Além disso, as autoras destacam que:

Os estudos indicaram que há pouca participação de profissionais de apoio, bem como disponibilização de materiais e recursos didáticos para a prática

educacional de alunos com deficiências. Sem a participação efetiva da equipe de apoio, os professores trabalham sem maiores informações sobre as dificuldades apresentadas, de modo que a naturalização das condições existentes acaba se constituindo como uma possível barreira a mudanças e como defesa (SILVEIRA; ENUMO; ROSA, 2012, p. 704).

Sendo assim, é analisado que a ausência da parceria entre os profissionais de apoio e os professores, bem como a falta dos materiais e recursos necessários para o trabalho na sala de recursos inviabiliza a realização de ações concretas que resultem na aprendizagem dos estudantes.

Silveira, Enumo e Rosa (2012) também ressaltam a importância da revisão e efetivação de políticas públicas que se constituem a partir do respeito aos cidadãos, suas necessidades e diferenças, bem como, os aspectos necessários para que as políticas possam de fato trazerem benefícios para a sociedade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto desse estudo foi o atendimento educacional especializado. Uma das medidas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a partir dessa política as discussões acerca da Educação Inclusiva no Brasil foram intensificadas.

Diante disso, foi proposto como objetivo geral realizar uma *policy* análise do AEE, de forma específica, os objetivos definidos foram: 1) Descrever o contexto histórico da Educação Especial e Inclusiva; 2) Compreender a funcionalidade do AEE na sala de recursos multifuncionais; 3) Analisar as percepções dos atores envolvidos no processo da sala de recursos.

Foi possível analisar, a partir de um recorte de literaturas na área da Educação Especial que o AEE possibilitou grandes avanços no processo educacional dos alunos com necessidades especiais educativas, após vários anos em que a educação especial permanecia esquecida. No entanto, muitos aspectos impedem o seu funcionamento de forma concreta nas instituições.

Como a modalidade do atendimento do AEE deve estar inserido no ensino normal, é importante os conteúdos das salas de recursos multifuncionais estarem ligados a sala de aula, mas também trabalhar as dificuldades e a individualidade do aluno estruturando o atendimento para que ocorra essa relação de proximidade. Sendo necessário uma formação adequada desse profissional, bem como a disponibilização dos materiais e recursos para serem trabalhados dentro da instituição.

Portanto, cabe a esse educador da sala de AEE, elaborar estratégias que visem o avanço na aprendizagem dos alunos, conjuntamente com o professor da sala regular. Além de trabalhar a interdisciplinaridade e a coletividade, no qual os objetivos específicos do ensino ofertado às crianças em situação de inclusão possam ser alcançados.

Esta ação colaborativa pode ser entendida como a articulação entre professores que atuam no AEE e na sala regular. No entanto, também é necessário a presença da família e a prática de escutar os alunos e as suas opiniões e percepções. Atualmente, são poucos os estudos que buscam ouvir esses atores.

Desta maneira, pode-se afirmar que os resultados dessa pesquisa indicam que ainda há muitos caminhos a percorrer para que de fato ocorra uma educação inclusiva em todo o contexto escolar, além da necessidade de ações concretas e eficientes relacionadas as revisões das políticas educacionais, os materiais e recursos e a formação docente, para que a criança com deficiência continue avançando no seu desenvolvimento.

ARARUNA, M. R. **Dos desafios às possibilidades:** a prática pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado com aluno que apresenta deficiência intelectual. 2013, 281f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza: 2013.

BORGES, W. F.; TARTUCI, D. Tecnologia assistiva: concepções de professores e as problematizações geradas pela imprecisão conceitual. **Rev. bras. educ. espec.** Marília, v.23, n.1, p.81-96, jan.-mar., 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP. Brasília: a Secretaria, 1994. 66f.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial/Secretaria de Educação Especial-MEC; SEESP, 2009.**

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF: MEC, 2014.

JANNUZZI, G. M. **A educação deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados. 2004. p. 243.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, jul.-set., 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

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

MONLEVARDE, J. C. de. Planos municipais de educação: orientações para sua elaboração e consolidação. In: PARENTE, C. da M. D.; PARENTE, J. M. **Avaliação, política e gestão da educação.** São Cristóvão: Editora UFS, 2011, p. 87-97.

OLIVEIRA, C. C. B.; MANZINI, E. J. Encaminhamento e perfil do público-alvo da educação especial de uma sala de recursos multifuncionais: estudo de caso. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 559-576, out.-dez., 2016.

PARENTE, C. da M. D.; PEREZ, J. R. R.; MATTOS, M. J. M. V. de. Avaliação, monitoramento, e controle social: contribuição à pesquisa e à política educacional. In: PARENTE, C. da M. D.; PARENTE, J. M. **Avaliação, política e gestão da educação**. São Cristóvão: Editora UFS, 2011, p. 15-31.

SANTOS, J. O. L. dos et al. Atendimento Educacional Especializado: reflexões sobre a demanda de alunos matriculados e a oferta de salas de recursos multifuncionais na rede municipal de Manaus-AM. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v.23, n.3, p.409-422, jul.-set., 2017.

SILVA, C. C. B. da; PORTUGAL, G. Avaliação e inclusão na pré-escola: experiências e concepções de professoras sobre a utilização de um sistema de acompanhamento das crianças. **Rev. bras. educ. espec.**, MARÍLIA v.23, n.3, p.391-408, jul.-set., 2017.

SILVEIRA; K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n. 4, p. 695-708, out.-dez., 2012.

VITTA, F. C. F. de et al. A produção científica nacional na área de educação especial e a creche. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v.24, n.4, p.619-636, out.-dez., 2018.