

O contexto da formação docente para o atendimento educacional especializado

The context of teacher education for specialized educational care

El contexto de la formación docente para la atención educativa especializada

Recebido: 21/12/2019 | Revisado: 22/01/2020 | Aceito: 12/02/2020 | Publicado: 19/02/2020

Amanda Machado Teixeira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1755-3739>

Universidade Federal do Pampa, Brasil

E-mail: amandateixeira.m@gmail.com

Jaqueline Copetti

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4838-1810>

Universidade Federal do Pampa, Brasil

E-mail: jaquelinecopetti@unipampa.edu.br

Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar o processo formativo para atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio de uma revisão sistemática da literatura, a fim de identificar as mazelas que ainda perpassam este campo de atuação, e refletir sobre as práticas e políticas inclusivas que regem e direcionam o AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais. Os resultados de pesquisa demonstraram que a formação docente para o AEE, não é suficiente para cumprir com todas as demandas atribuídas à função. Além disso, verificou-se que a formação para o AEE se dá muito mais em serviço do que em formações prévias, que não preparam o profissional para atuação frente à realidade encontrada nas escolas. Diante disso, concluiu-se que a formação para o AEE, inicial ou continuada, deve acompanhar os avanços em termos de políticas inclusivas, como também em relação às práticas exigidas ao profissional que atua nas escolas.

Palavras-chave: Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Formação de Professores.

Abstract

This study aimed to analyze the training process for acting in Specialized Educational Care (SEC) through a systematic review of the literature, in order to identify the problems that still permeate this field of action, and to reflect on the inclusive practices and policies that govern

and direct SEC in the Multifunction Resource Rooms. The research results showed that the teacher education for the SEC, is not enough to fulfill all the demands attributed to the function. In addition, it was found that the training for the SEC is much more in service than in previous training, which does not prepare the professional to act in face of the reality found in schools. In view of this, it was concluded that training for SEC, initial or continuous, must accompany the advances in terms of inclusive policies, as well as in relation to the practices required of the professional who works in schools.

Keywords: Special Education; Specialized Educational Care; Teacher Training.

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo analizar el proceso de capacitación para actuar en Atención Educativa Especializada (AEE), a fin de identificar los problemas que aún impregnan este campo de acción, y reflexionar sobre las prácticas y políticas inclusivas que rigen y dirigen AEE en las salas de recursos multifuncionales. Los resultados de la investigación mostraron que la formación docente para la AEE no es suficiente para cumplir con todas las demandas atribuidas a la función. Además, se verificó que la formación para la AEE se da mucho más en servicio que en formaciones previas, que no preparan al profesional para actuación frente a la realidad encontrada en las escuelas. Por lo tanto, se concluye que la formación para la AEE, inicial o continuada, debe acompañar los avances en términos de políticas inclusivas, así como en relación a las prácticas exigidas al profesional que actúa en las escuelas.

Palabras clave: Educación Especial; Atención Educativa Especializada; Formación de Profesores.

1. Introdução

A Constituição Federal (1988) definiu a educação como direito de todos e sua oferta como dever do Estado. Do mesmo modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) estabeleceu atendimento especializado e gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente em escolas regulares de ensino. Entretanto, foi somente a partir da Resolução CNE/CEB Nº 02 de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que a matrícula de estudantes com necessidades educacionais especiais passou a ser garantida em todas as etapas e modalidades no ensino regular, “assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001, p. 01).

Partindo dessa regulamentação, em 2003 foi implementado pelo Ministério da Educação (MEC), o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, com diversas ações “para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade” (BRASIL, 2008a, p. 04). Nessa perspectiva, políticas foram sendo efetivadas com o intuito de garantir essas mudanças. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foi publicada em 2008, enfatizando que, para efetiva construção de um sistema educacional inclusivo, necessitavam-se de mudanças estruturais e culturais nas escolas, de forma que todos os estudantes tivessem suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008a).

Assim, visando o desenvolvimento dos sistemas públicos de ensino, o Decreto n° 6571/2008, incorporado pelo Decreto n° 7611/2011, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar, definiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço complementar e suplementar ao ensino regular, voltado para eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011). Do mesmo modo, de acordo com a legislação vigente, o AEE deve integrar-se a proposta pedagógica da escola, e possibilitar ao estudante a garantia do pleno direito de acesso, permanência e aprendizagem, eliminando as barreiras que possam interferir no processo inclusivo como um todo (BRASIL, 2011).

Para Mantoan (2010), o AEE se ofertado adequadamente nas escolas comuns, pode concretizar as tão esperadas mudanças que efetivem uma educação para todos e um ensino que acolha as diferenças. Em razão disso, para que esse processo aconteça dentro da escola, o professor que atua no AEE possui diversas atribuições e responsabilidades, dentre elas organizar, orientar, articular e promover a inclusão escolar, no ambiente educacional e social (BRASIL, 2009). No entanto, pesquisadoras como Michels (2011), Garcia (2013), Vaz (2013) e Rossetto (2015), reforçam que a formação exigida ao professor do AEE, não contempla a multifuncionalidade que é transferida ao docente, de acordo com as orientações oficiais (BRASIL, 2009).

Conforme a Resolução n° 04 de 02 de outubro de 2009, para atuar no AEE o professor deve ter formação que o habilite para o exercício da docência, independente da área de formação, e formação específica em Educação Especial, que pode ser inicial ou continuada. Frente a essa realidade, percebe-se que o processo de inclusão educacional, embora tenha avançado significativamente na última década (Vinente & Duarte, 2016), ainda possui muitas

lacunas, principalmente, relacionadas ao processo formativo e organizacional que o compõem.

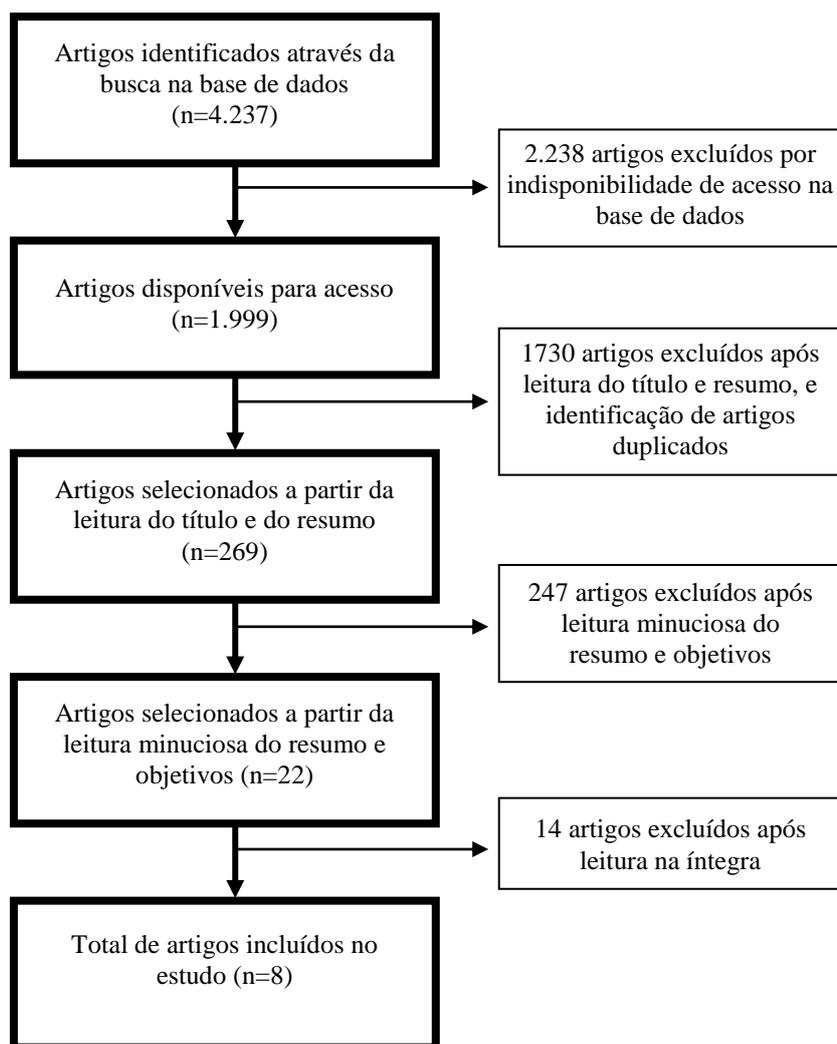
Diante disso, algumas autoras (Garcia, 2013; Rossetto, 2015), ressaltam que a formação específica para atuação no AEE se dá na prática, pela falta de aporte teórico exigido para atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais e, que, ainda, se confunde educação inclusiva com Educação Especial, que é caracterizada como substitutiva do ensino regular (Mantoan, 2010; Vaz, 2013). Para Pertile e Rossetto (2015), essas limitações ocasionam um recuo da área de Educação Especial enquanto campo do conhecimento, e que há necessidade de estudos que valorizem o ensino, com o propósito de organizar e conduzir o processo educativo e de aprendizagem do público da Educação Especial, como estratégia para efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Desse modo, visando contribuir com as discussões acerca do processo inclusivo na escola, este estudo analisará por meio de uma revisão sistemática da literatura, o contexto do processo formativo para atuação no AEE, a fim de identificar as mazelas que ainda perpassam este campo de atuação, e refletir sobre as práticas e políticas inclusivas que regem e direcionam o AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

2. Procedimentos metodológicos

Para alcançar os resultados da pesquisa foi utilizada uma abordagem documental no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de outubro de 2018, utilizando como critérios de inclusão: artigos completos, publicados no idioma português e no período de 2007 a 2018. Este período foi delimitado, considerando o ano de criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2007). Para triagem dos artigos foi utilizado os seguintes descritores: atendimento educacional especializado, sala de recursos, educação inclusiva, educação especial, inclusão, professores, formação. Foram excluídos todos os artigos que não trataram especificamente da formação docente para o AEE. A Figura 1 demonstra os critérios de inclusão e exclusão utilizados.

Figura 1 – Fluxograma de seleção dos estudos.



Fonte: Elaboração das autoras (2019).

Conforme descrito na Figura 1, foram identificados através da busca de dados 4.237 artigos. Destes, 2.238 foram excluídos por indisponibilidade na base de dados. E outros 1.730 excluídos após a leitura de títulos e resumos duplicados. Na etapa seguinte, foi realizada uma leitura mais aprofundada dos resumos e objetivos, onde foram excluídos outros 247 artigos. Na etapa final, os artigos foram lidos na íntegra e, a partir disso, foram selecionados oito artigos para este estudo, apresentados no Quadro 1. Todos os artigos selecionados foram publicados em periódicos com avaliação Qualis A1 e A2 na área de Educação, no quadriênio 2013/2016 de avaliação da CAPES.

Como critérios para seleção dos artigos foi utilizado o Teste de Relevância de Pereira (2006), que consiste na avaliação dos estudos por duas pessoas com conhecimento na área. Segundo Pereira (2006), o Teste de Relevância consiste em uma avaliação composta por perguntas relacionadas aos objetivos do estudo a ser desenvolvido, que geram respostas

afirmativas ou negativas em relação ao objetivo, metodologia, resultados e conclusões dos artigos avaliados.

Para análise dos artigos selecionados, utilizou-se da Análise Temática, que segundo Braun e Clarke (2006), consiste em um método que serve para identificar, analisar e relatar padrões (temas) a partir dos dados analisados, bem como organizar e descrever um conjunto de dados de forma mais aprofundada. Dessa forma, os artigos foram analisados até que houvesse familiarização dos dados, para posterior definição das categorias de análise, de acordo com os objetivos do estudo. A partir disso, foram identificados dois temas em destaque para análise e discussão neste artigo: a formação do professor para atuação no AEE; e AEE e o trabalho docente: dilemas, desafios e possibilidades.

Quadro 1 – Apresentação dos estudos selecionados.

Autor (ano)	Título	Objetivos	Tipo de estudo	Principais resultados
Michels (2011)	O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?	Discutir sobre as políticas de formação de professores no Brasil, especificamente àquelas voltadas à Educação Especial.	Estudo bibliográfico	A proposição de formação atual pode sinalizar que a proposta de inclusão em curso no país não pressupõe a apropriação do conhecimento escolar por parte dos alunos com deficiência.
Hostins e Jordão (2014)	Política de inclusão escolar e práticas curriculares: estratégias pedagógicas para elaboração conceitual do público alvo de Educação Especial	Analisar depoimentos de professores e ações docentes realizadas em SRM, com o propósito de problematizar orientações da política, práticas curriculares e o papel das SRM no processo de escolarização desse público.	Pesquisa colaborativa	As reflexões indicam contradições, cisões e a fragilidade da política em relação ao lócus e aos processos de escolarização e as potenciais práticas curriculares de ensino-aprendizagem pela via da elaboração conceitual do público da Educação Especial.
Castro e Vaz (2015)	Professores no Atendimento Educacional Especializado: responsabilidades e impossibilidades	Analisar algumas tensões entre propostas e práticas do AEE destinado a crianças e jovens da rede municipal de ensino, em especial no que se refere à responsabilidade atribuída aos professores no processo de ensino-aprendizagem.	Pesquisa documental e observacional	Os resultados mostram algum desinvestimento docente, uma vez os professores em grande medida relegados à própria iniciativa para desenvolver e aplicar estratégias de inclusão.
Lunardi-Lazzarin e Hermes (2015)	Educação Especial, educação inclusiva e pedagogia da diversidade: celebrar a diversidade! Exaltar a tolerância! Notabilizar o respeito! Proclamar a solidariedade!	Problematizar como a Pedagogia da Diversidade tem perpassado a formação continuada das professoras e as práticas curriculares ditas inclusivas na escola contemporânea.	Estudo empírico realizado por meio de análise documental e discursiva	As políticas atuais acionam o preparo para o acolhimento e o trato da diversidade, de modo a intensificar a formação continuada das professoras, em detrimento da formação inicial, e produzir a informação, a opinião, a generalização, a rapidez e o pragmatismo do atual serviço da Educação Especial nesses cursos de aperfeiçoamento/extensão.
Pertile e Rossetto (2015)	Trabalho e formação docente para o Atendimento Educacional Especializado	Identificar as atribuições do professor do AEE e a formação direcionada a este profissional.	Pesquisa documental e bibliográfica	A formação direcionada ao professor do AEE, ainda é insuficiente e apresenta características que denotam superficialidade, com adesão à educação a distância.
Scherer e Dal'Igna (2015)	Professoras do Atendimento Educacional Especializado: intervenção clínica ou pedagógica?	Investigar como os discursos de diferentes campos de saber se articulam para constituir as práticas pedagógicas das professoras do AEE atuantes em um município do RS.	Estudo empírico realizado por meio de análise discursiva	Os discursos legais e psicológicos fundamentam a formação acadêmica e profissional das professoras do AEE e participam da produção das práticas realizadas na SRM e as práticas desenvolvidas têm se voltado com maior ênfase para o atendimento clínico-terapêutico, e secundarizado o atendimento pedagógico especializado.
Ferreira (2016)	Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular pública de ensino paranaense: desafios, limites e possibilidades do paradigma inclusivo	Fomentar reflexões acerca da emergência do paradigma inclusivo na contemporaneidade, enfatizando o potencial das salas de AEE, reconhecendo-as como facilitadoras da inclusão de alunos com necessidades educacionais na rede regular de ensino.	Pesquisa empírica de natureza qualitativa	As SRM possuem grande relevância na promoção da inclusão, a fim de garantir o efetivo acesso ao direito à educação, bem como, faz-se necessário fomentar a ruptura de práticas excludentes e discriminatórias, priorizando a emergência de um real paradigma inclusivo.
Pasian, Mendes e Cias (2017)	Atendimento Educacional Especializado: aspectos da formação do professor	Analisar a opinião de professores de SRM em relação à sua formação.	Estudo quali-quantitativo descritivo	A maioria dos participantes apontou a necessidade de outro profissional na SRM e a falta de preparo, pois consideram a base teórica para atuação no AEE é insuficiente para a demanda exigida.

Fonte: Elaboração das autoras (2019).

3. A formação do professor para atuação no Atendimento Educacional Especializado

Desde 2007, com o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, estabelecido por meio da Portaria Normativa nº13/2007 de 24 de abril, e da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) pelo Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008b), a Educação Especial no país passou a formar professores para suprir uma demanda imediata. Nesse sentido, direta ou indiretamente, todos os estudos analisados apontam a fragilidade da formação para atuação no AEE.

Para Michels (2011), a formação de professores para a Educação Especial se relaciona com a tese da “reconversão docente”, compreendendo-a como uma formação que consiste na ampliação de funções, e na restrição de base teórica. Segundo a autora, a reconversão docente cumpre a tarefa de adequar os docentes aos novos tempos, tecnologias e estratégias pedagógicas, buscando ajustá-los aos novos parâmetros de educação.

Sabe-se que, com o passar dos anos, diversos documentos e normativas foram dando direcionamento ao AEE nas SRM, entretanto, com relação à formação do professor, os subsídios ainda se resumem na oferta de formação continuada à distância (Pertile & Rossetto, 2015). Para Lunardi-Lazzarin e Hermes (2015), a oferta de formação continuada é benéfica para a capacitação de professores multifuncionais. Em contrapartida, Pertile e Rossetto (2015) apontam que na formação à distância, os professores são submetidos a um ensino superficial, onde o aprofundamento teórico e o conhecimento científico são secundarizados.

Do mesmo modo, o estudo de Pasian, Mendes e Cia (2017) verificou as percepções dos professores do AEE sobre sua própria formação e, 70,6% dos investigados indicaram que a base teórica que possuem para atuação no AEE é insuficiente, e, ainda que, 40% apontaram não se sentirem totalmente aptos para suprir todas as demandas exigidas para o atendimento do público da Educação Especial. Isto demonstra, que, apesar da grande demanda de trabalho, o professor do AEE para estar apto a atender todas as necessidades de seus alunos, deve buscar constantes capacitações, pois sua formação inicial e até mesmo a continuada, não o preparam integralmente para o trabalho docente multifuncional (Pasian et al., 2017).

No estudo de Scherer e Dal’Igna (2015), as professoras do AEE entrevistadas, relataram que suas competências para trabalhar com o público da Educação Especial foram construídas muito mais na prática docente, do que em cursos específicos, como indica a legislação. Em virtude disso, é possível considerar que a formação do professor do AEE está centrada na formação continuada e na formação em serviço, pois a formação inicial, mesmo

quando específica na área, não dá conta da plural demanda de trabalho realizado pelo professor do AEE em sua prática docente.

Frente a essa realidade, é importante destacar que embora as políticas inclusivas tenham avançado ao longo dos anos (Scherer & Dal'igna, 2015), o currículo das universidades e a própria formação em Educação Especial, seja ela inicial ou continuada, não estão articuladas com a proposta e com as atribuições do AEE nas SRM. Assim sendo, percebe-se que o conhecimento ofertado nas universidades e nos cursos de formação continuada, não está sendo efetivo para o aprimoramento do processo inclusivo na escola, e não atendem a demanda da multifuncionalidade exigida ao professor que atua nas SRM.

Para Hostins e Jordão (2014), a formação do professor do AEE deve proporcionar estratégias e ações que possibilitem o aprofundamento multifuncional, no campo da didática e no domínio de conceitos das diversas áreas do conhecimento.

A formação em Educação Especial, seja ela inicial ou continuada, deve acompanhar os avanços em termos de políticas inclusivas, como também em relação às práticas exigidas ao profissional que atua nas escolas (Pertile & Rossetto, 2015). Quanto mais o docente estiver preparado e ciente de suas funções no AEE e na SRM, conseqüentemente, a inclusão escolar acontecerá de forma mais efetiva. No entanto, para que a inclusão escolar ocorra verdadeiramente, o AEE deve estar articulado com a sala de aula regular, de modo que, o professor do AEE e o professor da sala regular, atuem de forma colaborativa (Hostins & Jordão, 2014; Castro & Vaz, 2015; Lunardi-Lazzarin & Hermes, 2015; Pertile & Rossetto, 2015; Ferreira, 2016; Pasian et al., 2017).

No entanto, para que isso aconteça, todos os professores, das diferentes áreas, devem estar cientes do seu papel enquanto educadores, como também, a par da legislação que define a escola regular, como escola inclusiva. Além disso, a formação em Licenciatura deve contemplar a demanda da inclusão educacional do país, principalmente, em relação às especificidades do trabalho pedagógico voltado para uma educação inclusiva. Sabe-se que o professor do AEE é o principal agente promotor da educação inclusiva na escola, porém, não é o único responsável por esse processo. Do mesmo modo, o professor especializado em Educação Especial, também não apresenta uma formação adequada para o atendimento integral dos estudantes público-alvo do AEE.

Diante disso, percebe-se que existem muitas mazelas no sistema educacional do país que impossibilitam a concretização do processo inclusivo na escola, e que isso, na maioria das vezes, esbarra na formação de professores que se mostra insuficiente, o contrário do que define a legislação.

4. O Atendimento Educacional Especializado e o trabalho docente: dilemas, desafios e possibilidades

O profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), como professor multifuncional, possui atribuições que vão além de seu papel pedagógico, uma vez que atua como articulador, e como o principal promotor da inclusão no ambiente escolar e em seu entorno (Pertile & Rossetto, 2015). De acordo com a Resolução nº 04 de 2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, é de responsabilidade do professor do AEE:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p.3).

Em relação ao trabalho pedagógico, segundo Ferreira (2016), o professor do AEE deve proporcionar ao estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades ou superdotação, aquilo que é específico a sua necessidade educacional, de modo a auxiliá-los a superar as barreiras que dificultam o seu desenvolvimento.

Para Castro e Vaz (2015), o AEE é um serviço de apoio complementar, e não substitutivo ao ensino regular, que visa uma troca socializadora e efetiva de aprendizado mútuo, entre estudantes com e sem necessidades educacionais especiais, enfatizando a valorização das diferenças, e diminuindo assim as desigualdades.

Para Lunardi-Lazzarin e Hermes (2015), a educação como direito social, comum a todos os indivíduos, caracteriza-se como a oferta do direito à educação da diversidade, pois permite que diversos sujeitos, com características distintas, tenham a mesma oportunidade de

escolarização. Já para Scherer e Dal'Igna (2015), programas como o AEE servem para garantir com que todos os estudantes tenham o direito de construir aprendizados dentro da escola, independente de suas diferenças.

Contudo, essas mesmas autoras (Scherer & Dal'igna, 2015) apontam que o trabalho do AEE está voltado para a “normalização” dos estudantes, e que muitas vezes, os professores assumem o papel de psicólogos, identificando características e construindo pareceres sobre a patologia de seus alunos, transformando as individualidades em mensuráveis e corrigíveis. Além disso, Michels (2011) destaca em seu estudo, que a inclusão ainda está articulada à exclusão, pois suas ações dentro da escola visam a “inclusão” de indivíduos excluídos historicamente por meio de processos sociais mais amplos.

Do mesmo modo, para Ferreira (2016), em termos de legislação, inegavelmente a educação inclusiva têm avançado e o AEE é um progresso significativo para a escola dita inclusiva, no entanto, ele ressalta que ainda existem muitos desafios a serem superados, como as práticas escolares tradicionalmente excludentes. Sabe-se que, o professor do AEE, deve se articular com o professor da sala regular, para criação de estratégias e possibilidades mais efetivas de aprendizagem, de acordo com as especificidades de cada estudante.

Todavia, para Hostins e Jordão (2014), de acordo com o discurso das professoras do AEE entrevistadas, a educação inclusiva, na prática, se mostra contrária, pois a SRM muitas vezes fica à margem do processo de escolarização dos estudantes, e o trabalho articulado com a sala de aula regular não acontece.

O AEE como serviço complementar e suplementar do ensino regular, não deve ficar isolado (Hostins & Jordão, 2014), e o professor como principal referência de inclusão dentro da escola, deve estar ciente de suas responsabilidades e atribuições, e capacitado para cumpri-las da melhor forma.

Em razão disso, o AEE deve estar articulado com os professores das classes comuns, mas não deve se eximir da responsabilidade de escolarização desses estudantes. O trabalho colaborativo entre esses professores deve estar voltado ao processo de ensino-aprendizagem e a adaptação de metodologias e tecnologias assistivas que possibilitem a apropriação dos conteúdos pelos estudantes, independentemente de suas especificidades. Em uma escola inclusiva, os professores não devem focar na deficiência, mas devem reconhecer as diferenças e as individualidades de seus alunos, de modo a compreender, que cada ser é único, plural e peculiar, e possui formas distintas de evolução e aprendizado, apresentando ou não, uma necessidade educacional especial.

Desse modo, alguns autores (Castro & Vaz, 2015; Lunardi-Lazzarin & Hermes, 2015;

Pertile & Rossetto, 2015; Scherer & Dal'igna, 2015; Ferreira, 2016) apontam que os professores do AEE, dentro de suas diversas atribuições e independente de suas limitações, devem priorizar o trabalho pedagógico, não ficando restritos a um conjunto de técnicas e envoltos estritamente à socialização dos estudantes.

5. Considerações Finais

Conforme a Constituição Federal de 1988, a educação é direito de todos. Em consonância, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos assinalou que todos são iguais perante direitos e dignidade (ONU, 1948; BRASIL, 1988). Entretanto, em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais, para garantia de efetivação desses direitos, os esforços devem ser ainda maiores (Ferreira, 2016). Isso porque, mesmo que as políticas inclusivas existam e se aprimorem com o passar dos anos, e os estudantes público da Educação Especial a cada ano, estejam mais presentes nas escolas de ensino regular (BRASIL, 2017), ainda existem muitos desafios a serem superados para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A partir das discussões do estudo, compreende-se que a formação exigida ao professor para atuar no AEE, não consegue dar conta de todas as responsabilidades atribuídas à função. Além disso, percebe-se que, a capacitação para atuação no AEE se dá muito mais em serviço, do que em formações prévias. Desse modo, é fundamental que o currículo das universidades contemple às mudanças nas políticas inclusivas, bem como, considere a realidade que o profissional encontrará em seu campo de atuação, para dar suporte e uma capacitação mais significativa ao docente que atuará nas SRM.

Do mesmo modo, observou-se que as práticas do AEE não devem ser voltadas para a correção das peculiaridades de cada estudante, mas devem focar no processo de ensino-aprendizagem e, no trabalho colaborativo com o professor da sala regular, para que o processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, se torne realmente efetivo.

Em consonância, o AEE, como serviço de caráter complementar e suplementar, tem como intuito reforçar o que já é ofertado na sala de aula regular, e não substituir ou eximir o professor das classes comuns, do processo de escolarização desses estudantes. Da mesma forma, ressalta-se que o AEE e o professor especializado são os principais protagonistas do processo inclusivo no ambiente escolar e possivelmente fora dele, no entanto, a educação inclusiva não é responsabilidade única do professor do AEE.

Além disso, a educação especial e inclusiva precisa de investimentos em políticas públicas para a formação de professores. Igualmente, é dever dos educadores e pesquisadores da área de Educação, olhar com mais atenção para as diversidades existentes na escola. Frente a isso, acredita-se que mais estudos devem ser realizados com o olhar voltado para a Educação Especial, para as políticas inclusivas e para o processo inclusivo dentro dos ambientes educacionais, pois, a educação inclusiva, não é papel único do AEE, mas de todas as áreas.

Referências

Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 nov. 2018.

Brasil. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Brasília, DF: MEC/SEESP. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2019.

Brasil. *Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

Brasil. *PORTARIA NORMATIVA Nº 13, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Ministério da Educação, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192>. Acesso em: 16 nov. 2018.

Brasil. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

Brasil. *Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008b. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>.
Acesso em: 16 nov. 2018.

Brasil. *Resolução n. 04, de 02 de outubro de 2009*. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2018.

Brasil. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 16 nov. 2018.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo Escolar 2017*. Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

Braun, V. & Clarke, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

Castro, J. & Vaz, A. F. Professores no atendimento educacional especializado: Responsabilidades e impossibilidades. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II, vol. 23, n. 33, 2015.

Ferreira, D. C. K. Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular pública de ensino paranaense: desafios, limites e possibilidades do paradigma inclusivo. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 29, n. 55, p. 281-294, maio/ago. 2016.

Garcia, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013.

Gavião, T. F. & Pereira, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. *Epidemiol. Serv. Saúde*, Brasília, 23(1):183-184, jan-mar, 2014.

Hohendorff, J. V. Como escrever um artigo de revisão de literatura. In: Koller, S. H.; Couto, M. C. P. P. & Hohendorff, J. V. *Manual para produção científica*. Porto Alegre: Penso, 2014, p.39-54.

Hostins, R. C. L. & Jordão, S. G. F. Política de Inclusão Escolar e Práticas Curriculares: Estratégias Pedagógicas para Elaboração Conceitual do Público alvo de Educação Especial. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II, vol. 23, n. 28, 2014.

Lunardi-Lazzarin, M. L. & Hermes, S. T. Educação Especial, Educação Inclusiva e Pedagogia da Diversidade: celebrar a diversidade! Exaltar a tolerância! Notabilizar o respeito! Proclamar a solidariedade! *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 28, n. 53, p. 531-544, set./dez. 2015.

Mantoan, M. T. E. O atendimento educacional especializado na educação inclusiva. *Inclusão* (Brasília), v. 5, p. 12-15, 2010.

Michels, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011.

Pasian, M. S.; Mendes, E. G. & Cia, F. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR. *Cadernos de Pesquisa*, v.47 n.165 p.964-981 jul./set. 2017.

Organização das Nações Unidas. Assembleia Geral da ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. França, Paris, 1948. Disponível em: <<http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

Pereira, A. L. Revisão sistemática da literatura sobre produtos usados no tratamento de feridas. 129 f. *Dissertação* (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

Pertile, E. B. & Rossetto, E. TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v.10, n.4, out./dez. 2015.

Rossetto, E. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. *Revista Educação Especial*, v. 28, n. 51, p. 103-116 - jan./abr. 2015.

Scherer, R. P. & Dal'igna, M. C. Professoras do atendimento educacional especializado: intervenção clínica ou pedagógica? *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 37, n. 4, p. 415-425, Oct.-Dec., 2015.

Vaz, K. O Professor de Educação Especial nas Políticas de Perspectiva Inclusiva no Brasil: concepções em disputa. 267 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) - CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

Vinente, S. & Duarte, M. UNIVERSALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO ESCOLAR AOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: NOTAS SOBRE OS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO (2001 e 2014). *Revista Pedagógica*, v.18, n.38, maio/ago. 2016.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Amanda Machado Teixeira – 60%

Jaqueline Copetti – 40%