

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Caroline Menezes Nunes de Oliveira

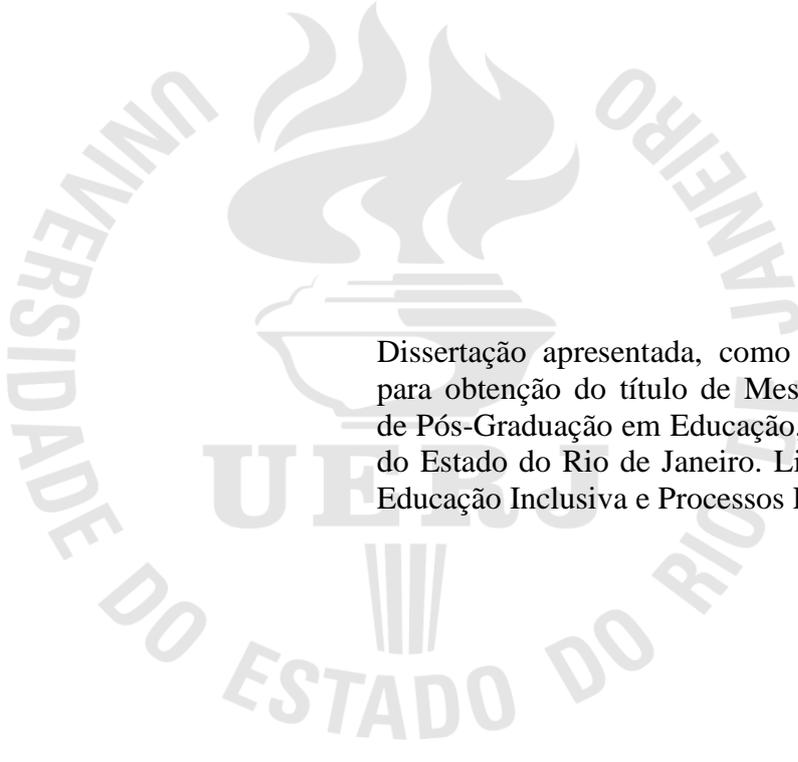
**Atendimento educacional especializado: percepções de alunos com
deficiência intelectual**

Rio de Janeiro

2024

Caroline Menezes Nunes de Oliveira

Atendimento educacional especializado: percepções de alunos com deficiência intelectual



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Educação Inclusiva e Processos Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosana Glat

Rio de Janeiro

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

G549 Oliveira, Caroline Menezes Nunes de
Atendimento educacional especializado: percepções de alunos com
deficiência intelectual / Caroline Menezes Nunes de Oliveira. – 2024.
85 f.

Orientadora: Rosana Glat.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Deficiência intelectual – Teses. 3. Educação
inclusiva – Teses. I. Glat, Rosana. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação. III. Título.

bs

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Caroline Menezes Nunes de Oliveira

Atendimento educacional especializado: percepções de alunos com deficiência intelectual

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Educação Inclusiva e Processos Educacionais.

Aprovada em 25 de setembro de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Rosana Glat (Orientadora)

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro

Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dr.^a Katiuscia Cristina Vargas Antunes

Universidade Federal de Juiz de Fora/ UFJF

Prof.^a Dr.^a Janaína Moreira Pacheco de Souza

Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dr.^a Michele Pereira de Souza da Fonseca

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Rio de Janeiro

2024

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho à todas as pessoas com deficiência intelectual que dispuseram de um tempo de suas vidas para contar sobre suas experiências com o Atendimento Educacional Especializado. Sem vocês nada disso seria possível!

AGRADECIMENTOS

Escolher fazer o mestrado foi uma decisão desafiadora, especialmente em um momento em que minha família se mudou de estado, enquanto eu optei por permanecer no Rio de Janeiro para realizar essa formação. Nesse processo, minha família foi e continua sendo fundamental. Agradeço profundamente aos meus pais, Carolina e Francisco, e aos meus irmãos Natalia e Gabriel, por tornarem possível minha permanência no Rio, desdobrando-se em diversas cidades e estados para me apoiar. Esta conquista é nossa!

Além do apoio do meu núcleo familiar, sou imensamente grata ao Bruno Laskos, pessoa que eu escolhi compartilhar a vida, por seu apoio incondicional e ao Tom, o amor das nossas vidas, que trouxe alegria e conforto nos momentos mais desafiadores. Agradeço também à Iara Laskos, por todo o suporte e carinho que tornaram esse momento muito mais tranquilo.

Minha eterna gratidão vai também à minha avó, Eredya Menezes, exemplo de mulher, mãe, avó, e a personificação de Deus em minha vida. A sua presença me aproxima de Deus e mostra o quanto Ele está presente em nossas vidas. Nunca conseguirei expressar plenamente a importância que a senhora tem para mim.

Aos meus primos, Clara Ferreira, Fernanda Menezes e Felipe Menezes, agradeço por compartilharem comigo a vida, a trajetória escolar e todas as novas descobertas da vida adulta. Vocês foram essenciais durante esse processo. Agradeço também aos meus tios Ana Carvalho, Fausto Carvalho, Val Carvalho, Ana Calazans e Eremir Menezes por todo o suporte e por sempre representarem meus pais que não estão aqui no Rio de Janeiro.

Minha madrinha, Gabriela Souza, sempre ao meu lado com seu carinho e apoio parecendo um anjo da guarda. O seu suporte é fundamental para mim.

Agradeço de coração aos meus amigos do grupo de pesquisa, Mariana Lopes e Marcello Spolidoro. O processo de pesquisa pode ser solitário, e a amizade de vocês foi um diferencial nesse caminho. Obrigada por toda a ajuda, contribuição, troca e momentos compartilhados.

À minha orientadora, professora doutora Rosana Glat, sou profundamente grata. Enquanto muitos comentam sobre os desafios do mestrado, tive a sorte de encontrar em você uma orientadora admirável que, com acolhimento, cuidado e paciência, tornou cada orientação um momento de aprendizado e troca. É um enorme prazer ter cruzado meu caminho com o seu.

Aos entrevistados da pesquisa, Bruce, Geovana, Guilherme, Imperador, Israel, Natalia, Kaique, Michael, Roberto, Sofia e Veve, que aceitaram participar e tornaram esta pesquisa possível, muito obrigada!

À minha psicóloga, Glayds, minha eterna gratidão por ajudar a enfrentar os desafios do dia a dia e me fortalecer como profissional. Sua atuação foi primordial para a conclusão desta etapa da minha vida.

Às professoras Cristina Mascaro e Suzanli Estef, agradeço por terem me acolhido, investido em mim e acreditado em meu potencial desde o início. Aprendo e continuo aprendendo com todos os momentos que compartilhamos.

Agradeço à professora Valeria Oliveira, coordenadora do Programa Rompendo Barreiras (PRB) da UERJ por me acolher, ensinar e abrir as portas da Educação Especial na minha vida.

Às professoras da banca, Prof^a Dr^a Cristina Mascaro, Prof^a Dr^a Katiuscia Antunes, Prof^a Dr^a Janaína Moreira e Prof^a Dr^a Michele Fonseca, agradeço por aceitarem avaliar e contribuir para a construção da pesquisa.

À minha amiga Alessandra Barbosa, que me acompanha desde o colégio até a pós-graduação, obrigada por compartilhar os desafios da vida pessoal e acadêmica.

À Neuzilene Burock e Maria Regina Tinoco que compartilharam todos os passos, desde a submissão ao mestrado até as defesas.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa Inclusão e Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (GPIES) da UERJ, que desde 2020 me acolheram e me ensinam todos os dias.

Finalmente, agradeço às agências de fomento, Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), pelas bolsas que possibilitaram meu estudo ao longo desse período.

A todas as pessoas, sou extremamente grata e espero que esse texto consiga expressar ao menos um pouco do que sinto.

A educação não transforma o mundo, a educação muda às pessoas, e às pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire

RESUMO

OLIVEIRA, Caroline Menezes Nunes. *Atendimento Educacional Especializado: percepções de alunos com deficiência intelectual*. 2024. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

A presente pesquisa analisa o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica a partir da percepção de estudantes com deficiência intelectual, visando compreender como esses alunos interagem com os serviços oferecidos. A pesquisa revelou a importância de dar protagonismo às pessoas com deficiência na formulação e implementação de políticas educacionais, enfatizando o lema “nada sobre nós sem nós”. Para tal, adotou-se a metodologia de História de Vida, que se caracteriza por considerar como fonte de dados o próprio discurso do sujeito entrevistado (Glat, Pletsch, 2009), permitindo que suas experiências pessoais sejam valorizadas. O procedimento básico se dá através de entrevistas abertas, sem roteiro pré-determinado. Ao utilizar essa metodologia, foi possível capturar as vivências dos estudantes com deficiência intelectual em relação ao AEE, explorando suas percepções e trajetórias educativas. Foi identificado que os estudantes percebem que o AEE como serviço essencial, que envolve atendimento individualizado, uso de recursos multifuncionais, mediação, apoio de cuidadores e tecnologia assistiva. A clareza na comunicação sobre os objetivos do AEE é fundamental para que os alunos e suas famílias compreendam plenamente esses serviços e seus direitos. O estudo também abordou as barreiras atitudinais e o estigma da deficiência, que ainda limitam as oportunidades educacionais para pessoas com deficiência intelectual. Para enfrentar esses desafios, é proposto o uso de uma terminologia mais inclusiva, sugerindo a adoção do termo “Suportes Educacionais Especializados” em vez do atual, o que poderia refletir a mudança de paradigma e maior compromisso com uma educação mais inclusiva e centrada na diversidade humana. Espera-se que as reflexões apresentadas contribuam para práticas educacionais mais equitativas e acessíveis, promovendo o desenvolvimento de todos os alunos.

Palavras-chave: Pessoa com deficiência intelectual. Atendimento educacional especializado. Metodologia de história de vida.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Caroline Menezes Nunes. *Specialized Educational Attendance: perceptions of students with intellectual disabilities*. 2024. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Based on the perceptions of students with intellectual disabilities, this study aimed to understand how students with intellectual disabilities interact with the services offered. The research highlighted the importance of giving prominence to individuals with disabilities in the formulation and implementation of educational policies, emphasizing the motto "nothing about us without us." To this end, the Life Stories Methodology was adopted, which is characterized by considering the interviewee's own discourse as a data source (Glat, Pletsch, 2009), allowing their personal experiences to be valued. The basic procedure involves open interviews, without a predetermined script. By using the methodology, it was possible to capture the experiences of students with intellectual disabilities in relation to AEE, exploring their perceptions and educational trajectories. The research revealed that students perceive Specialized educational attendance as an essential service that involves individualized care, the use of multifunctional resources, mediation, caregiver support, and assistive technology. Clear communication about the objectives of Specialized educational attendance is crucial for students and their families to fully understand these services and their rights. The study also addressed attitudinal barriers and the stigma associated with disabilities, which continue to limit educational opportunities for people with intellectual disabilities. To address these challenges, the use of more inclusive terminology is proposed, suggesting the adoption of the term " Special Education Services " instead of the current one, which could reflect a commitment to a more inclusive education centered on human diversity. It is hoped that the reflections presented here will contribute to more equitable and accessible educational practices, promoting the development of all students.

Keywords: Person with intellectual disability. Specialized educational attendance. Life stories methodology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Gráfico 1 – Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2016-2020 16
- Gráfico 2 – Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2018-2022 7

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Definição do público-alvo do Atendimento Educacional Especializado	42
Tabela 2 –	Organização do Atendimento Educacional Especializado	43
Tabela 3 –	Incumbências do profissional do Atendimento Educacional Especializado	43
Tabela 4 –	Modalidades de atuação do Atendimento Educacional Especializado.....	51
Tabela 5 –	Perfil dos entrevistados.....	57
Tabela 6 –	Categorias e subcategorias	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	American Association Mental Retardation
AAMR	American Association of Intellectual and Developmental Disability
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAEE	Centro Nacional de Educação Especial
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CID	Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
CIF	Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Coordenadoria Regonal de Ensino
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
GPIES	Grupo de Pesquisa Inclusão e Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAEI	Plano de Atendimento Educacional Individualizado
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PRB	Programa Rompendo Barreiras
QI	Quociente de Inteligência

SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TOD	Transtorno Opositor Desafiador
UCL	Centro Universitário Celso Lisboa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRRJ	Universidade Federal de São Carlos
UFSCar	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: IMPACTOS NO AMBIENTE ESCOLAR.....	20
1.1 Breve Contextualização da História da Educação Especial no Brasil.....	20
1.2 Aspectos da deficiência intelectual: das primeiras percepções e suas implicações até os dias atuais.....	28
1.3 O Impacto do Estigma na Educação de Pessoas com Deficiência Intelectual	35
2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONJUNTO DE SERVIÇOS.....	37
3 PERCURSO DA PESQUISA.....	55
3.1 Metodologia da pesquisa	55
3.2 Metodologia de História de Vida.....	55
3.3 Participantes.....	57
3.4 Procedimentos de coleta de dados	58
3.5 Procedimentos de entrevista.....	61
3.6 Análise dos dados.....	61
4 O QUE É O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO?.....	64
5 MINHAS VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NO AEE	68
5.1 Importância do AEE.....	68
5.2 Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e Atendimento Individualizado	71
5.3 Mediação.....	74
5.4 Profissional cuidador	75
5.5 Tecnologia Assistiva (TA)	55
6 BARREIRAS ATITUDINAIS	78
CONSIDERAÇÕES (NÃO TÃO) FINAIS E DESDOBRAMENTO FUTUROS.....	80
REFERÊNCIAS.....	82

INTRODUÇÃO

Desde muito cedo, durante a minha infância e adolescência, tive vivências na escola pública, tanto como aluna, quanto acompanhando minha mãe, professora das séries iniciais da rede municipal do Rio de Janeiro. Entre as idas e vindas ao seu trabalho vivenciei a atuação de intérpretes, mediadores, professoras da sala de recursos, entre outros elementos da equipe, que, mais nova, pensava serem “pessoas que ajudavam a minha mãe a dar aula para alguns alunos”. Foi no curso de graduação em Pedagogia que compreendi se tratar de profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), e que em conjunto com o professor regente são responsáveis pelo desenvolvimento da aprendizagem de alunos que apresentam necessidades educacionais específicas.

Além disso, ao longo do meu percurso como estudante do ensino básico percebi que alguns colegas de turma, assim como eu, tinham dificuldades em determinadas disciplinas, fato que me fazia pensar em como reelaborar (sem ter o conhecimento de um profissional habilitado) aqueles conteúdos para que eu conseguisse entender, bem como outros estudantes que fossem estudar comigo. Percebia que tinha inclinação para o campo da Educação. Assim, no momento de ingressar na graduação optei pelo curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Como também sempre me interessei em entender melhor sobre como nos desenvolvemos enquanto pessoas na sociedade, cursei Psicologia no Centro Universitário Celso Lisboa (UCL), com o objetivo de ter uma visão mais ampla quando atuasse na área educacional.

Durante a minha trajetória universitária construí a minha formação voltando as minhas práticas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, tanto no curso de Pedagogia, quanto no de Psicologia. Quando tive oportunidade, me candidatei como mediadora voluntária no programa de estágio da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Sendo assim, durante um curto período atuei como mediadora na 3ª Coordenadoria Regional de Ensino (CRE) com um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Paralelamente, participei de projetos de extensão, iniciação à docência e monitoria, oportunidades em que pude aprender com as professoras orientadoras Mariana Castro, Valeria Oliveira e Elisandra Perse a ter uma prática mais atenta às necessidades dos alunos com deficiência ou não. A experiência como bolsista desses projetos me fez conhecer o Programa

Rompendo Barreiras (PRB)¹, que presta suporte aos alunos com deficiência da UERJ e para a comunidade externa, visando assegurar acessibilidade e permanência desses graduandos.

Seguindo esse caminho, desenvolvi a minha monografia acerca dos suportes oferecidos para estudantes com deficiência em instituições de Ensino Superior (Oliveira, 2021). Pesquisei sobre o PRB da UERJ (onde, como mencionado, atuei diretamente), assim como os setores equivalentes em duas outras IES: o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e o Núcleo de Apoio a Inclusão da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)².

Ao longo dos meus dois últimos anos da graduação de Pedagogia fui bolsista de Iniciação Científica, PIBIC/CNPq, no Grupo de Pesquisa *Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais*³, coordenado pela Prof^a Dr^a Rosana Glat. Ao mesmo tempo, participei do projeto de extensão das Prof^a Dr^a Cristina Mascaro e Dr^a Suzanli Estef de formação continuada remota para profissionais da área da educação, unindo teoria e prática, a partir da aplicação do Plano Educacional Individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual visando a sua alfabetização e o letramento. O projeto, durante a parte prática, se desenvolveu através do atendimento individualizado, pelo PEI, realizado de forma remota⁴.

Esta última experiência, assim como as demais citadas, foi de extrema importância para chegar ao objeto de pesquisa⁵ desta dissertação. Isso se deu pelo fato de todas as minhas vivências abarcarem em algum nível suportes aos alunos público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, pesquisar sobre um conjunto de suportes que visa “prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes” (Brasil, 2011, p. 2) como é o AEE, foi um dos fatores que despertou o meu interesse para a temática.

O segundo fator se deu pelo que experiência que tive como bolsista de Iniciação Científica com a metodologia de História de Vida. Percebi que a melhor forma de identificar

¹ Até meados de julho de 2021, o Programa Rompendo Barreiras não era vinculado à Administração Central da universidade e sim à Faculdade de Educação – EDU, embora atendesse a usuários de toda a UERJ. A partir da ordem de serviço UERJ/PR4 n° 20248578 de 29 de julho de 2021, o PRB passou a fazer parte da estrutura organizacional da Pró-reitoria de Políticas e Assistência Estudantil (PR4) (UERJ, 2021).

² Os núcleos de acessibilidade são segundo o Decreto n° 7.611 de 17 de novembro de 2011 uma modalidade do Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2011).

³ <https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/>

⁴ Esse projeto foi desenvolvido, em parte, durante o período de isolamento social pela pandemia da Covid 19.

⁵ A presente pesquisa foi realizada com o apoio das bolsas: i) Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por um determinado período e ii) Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) com a bolsa FAPERJ Nota 10 com número de Processo E-26/201.499/2023 no restante do período em que a pesquisa estava sendo desenvolvida.

se um processo está ocorrendo de forma significativa é buscar a percepção diretamente com as pessoas que o vivenciam. Nesse sentido, a metodologia citada apresenta a forma de conseguir essas informações, uma vez que ela busca “priorizar a versão dos indivíduos pertencentes ao grupo estigmatizado, em vez dos profissionais que os rotulam” (Glat, 2009a, p. 26). Por isso, acredito que uma pesquisa com base na metodologia de História de Vida pode trazer elementos significativos para a o entendimento de como o Atendimento Educacional Especializado é percebido pelo seu público-alvo; no caso do presente estudo, alunos com deficiência intelectual.

É importante assinalar, também, que o presente estudo é um desdobramento da pesquisa “Vivências de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual na Educação Básica” (Glat, 2024), da qual participei como bolsista de Iniciação Científica, e, posteriormente, como mestranda. A referida investigação teve como objetivo analisar a experiência de escolarização, autopercepção e cotidiano escolar de estudantes com deficiência intelectual do ensino comum, através de seus relatos pessoais. A partir da primeira parte da coleta de dados, que ocorreu em 2021, já foi possível perceber que os sujeitos pouco falaram sobre os suportes do AEE oferecidos nas suas escolas. Esse fato nos instigou a investigar como esse processo estava ocorrendo, já que, não se configurou inicialmente como um aspecto relevante nas narrativas dos sujeitos.

Os dados iniciais da pesquisa chamam atenção ao serem confrontados com os apontados do Censo do INEP-MEC de 2020 (Gráfico 1). O Censo indicou um aumento progressivo e expressivo na matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial, desde os anos iniciais até a educação profissional concomitante/subsequente, totalizando 34,7% a mais do que 2016, chegando a um total de 1,3 milhões de alunos (Brasil, 2021). No entanto, ainda assim os suportes especializados oferecidos no ambiente escolar não se configuraram como um aspecto relevante no relato dos estudantes da pesquisa anteriormente citada. É ainda mais alarmante ao verificar que com a “exceção da EJA, as demais etapas da educação básica apresentam mais de 90% de alunos incluídos em classes comuns em 2020” (Brasil, 2021, p. 35).

Gráfico 1 - Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2016-2020

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (Brasil, 2021, p. 37)

Compondo o quadro, em 2022 o número de matrículas se tornou ainda maior, chegando a 1,5 milhão (Gráfico 2) e o mesmo se manteve de 2020 para 2022 em relação ao percentual de alunos incluídos em classes comuns, não havendo mudança nesse aspecto (Brasil, 2023). Nesse sentido, sendo o AEE um conjunto de serviços ofertados para alunos com deficiência que frequentam o ensino comum e o quantitativo desse público incluído ser bem mais do que a metade dessa população na escola, era esperado que os entrevistados abordassem esse tema em seus relatos.

Gráfico 2 - Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2018-2022

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (Brasil, 2023, p. 39)

Vale ressaltar, que o AEE é mencionado na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), regulamentado e garantido na política instituída desde 2008 (Brasil, 2008a), e o Plano Nacional de Educação (PNE) tem em sua meta quatro a universalização desse conjunto de suportes (Brasil, 2014). Apesar disso, os mesmos dados do INEP de 2020 mostram que apenas 37,5%⁶ dos alunos com deficiências incluídos em classe comum usufruíam do direito aos serviços do AEE, e no último censo 39,3%, apresentando um aumento de 1,8% (Brasil,

⁶ Os dados referentes a essa porcentagem apontam que 6,7% desses alunos se encontram em classes especiais, não tendo a necessidade de fazer o uso do Atendimento Educacional Especializado, uma vez que ele é um suporte ofertado como complementar ou suplementar a educação regular.

2021; 2023). Em outras palavras, apesar do aumento da oferta do serviço os números indicam que o AEE não tem alcançado boa parte desses estudantes.

Ainda assim, independente da oferta, existe um fator complicador que é a falta de definição do que seja o próprio Atendimento Educacional Especializado. Com a finalidade de compreender melhor tais dados realizamos uma busca mais apurada no site do INEP e encontramos um documento denominado *Caderno de Conceitos e Orientações do Censo Escolar 2022 Matrícula Inicial* (Brasil, 2022), que serve como uma espécie de manual composto por orientações para as escolas e seus profissionais preencherem os formulários para o censo escolar. Analisando tal documento constatamos inicialmente que existe um espaço para que o AEE seja realizado, a sala de recursos multifuncionais, a qual se caracteriza como

Espaço localizado nas escolas de educação básica em que se realiza o atendimento educacional especializado (AEE). É constituída por equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didático-pedagógicos para atender a escolas com alunos da educação especial. As salas de recursos multifuncionais podem ser implementadas por meio de programa federal ou por recursos próprios dos sistemas de ensino. Além disso, o AEE deve ser realizado por professor com formação em educação especial. (Brasil, 2022, p. 28)

Entretanto, no mesmo texto os tipos de atendimento ofertados no âmbito do AEE são:

mediação pedagógica que visa possibilitar o acesso ao currículo pelo atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, público da Educação Especial⁷, devendo a sua oferta constar do projeto pedagógico da escola (Decreto nº 7.611/2011), em todas as etapas e modalidades da educação básica. Tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. (Brasil, 2022, p. 49)

Ou seja, o AEE não se reduz ao trabalho realizado dentro da sala de recursos, embora o AEE deve ser “realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais (SRM) da própria escola, ou de outra escola de ensino regular, ou em centros de atendimento educacional especializado (CAEE).” (Brasil, 2022, p. 49).

De acordo com todas as diferentes possibilidades oferecidas pelo AEE para o pleno desenvolvimento do aluno que fará o uso desses serviços entende-se que ele não se reduz a um espaço, a um atendimento ou a um único profissional. No entanto, o próprio texto gera incerteza em relação ao funcionamento desse conjunto de serviços.

⁷ Apesar deles apontarem o público-alvo da Educação Especial sendo aquele que por direito irá usufruir do AEE e constará no Censo Escolar, o documento ressalta que a “ausência do laudo médico não pode impedir o acesso do aluno à educação, ou seja, à matrícula na escola, e nem ao atendimento educacional especializado (AEE)” (Brasil, 2022, p. 62), ou seja, esse texto abre a prerrogativa de que alunos que não tenham laudo consigam ter acesso aos serviços do AEE, se necessário.

Tal falta de detalhamento pode gerar dúvida tanto nos professores do ensino comum, quanto nos responsáveis e alunos em relação ao que o educando pode usufruir como suporte. Outro grupo que pode sofrer esse impacto são os próprios profissionais do AEE na medida em que não estão claramente definidas quais são as suas responsabilidades.

Frente a esse cenário, sentimos a necessidade de aprofundar a investigação acerca da temática que envolve esse conjunto de serviços. Pretendemos que a presente pesquisa, além de aprofundar o conhecimento, amplie a produção científica sobre o tema, chame a atenção dos profissionais que estão na linha de frente na oferta desse conjunto de suportes. E, mais importante, que, a partir da conscientização das vivências e percepções dos alunos sobre o AEE, seja possível construir práticas educacionais mais efetivas e inclusivas.

Com base nessas considerações, o objetivo geral deste estudo é analisar o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, a partir da percepção de estudantes com deficiência intelectual. Seus objetivos específicos são:

1. Problematizar a concepção do que seja o Atendimento Educacional Especializado.
2. Analisar, por meio da metodologia de História de Vida, relatos de estudantes com deficiência intelectual, tendo como foco:
 - i) seu entendimento a respeito do que seja o AEE;
 - ii) os principais elementos do AEE que são percebidos por esses educandos;
 - iii) suas vivências pedagógicas no âmbito do AEE.

1. EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: IMPACTOS NO AMBIENTE ESCOLAR

1.1 Breve Contextualização da História da Educação Especial no Brasil

Podemos dizer que a história da Educação Especial teve início no século XVI, quando alguns profissionais passaram a acreditar nas capacidades de indivíduos que eram considerados incapazes de serem educados (Mendes, 2006). Corroborando com essa ideia, Silva (1987) aborda que nesse mesmo século duas figuras foram importantes para esse processo, o médico italiano Jerônimo Cardan que se dedicou a ensinar pessoas surdas a ler e a escrever, e o monge espanhol Pedro Ponce León que, influenciado por Cardan, se concentrou na educação desse mesmo público. É importante reconhecer que havia estudiosos investindo na educação de pessoas que até então eram consideradas ineducáveis. No entanto, devemos considerar que essa época era marcada pela falta de direitos básicos em todas as áreas da vida para grande parcela da população, e no que tange o campo da educação não seria diferente.

Com o avanço dos séculos, os sujeitos considerados desviantes da norma social, como os que apresentavam deficiência, passaram a ser institucionalizados em asilos e manicômios (Mendes, 2006; Silva, 1987), junto com os que tinham quadros psiquiátricos. Esse movimento se fundamentava na prerrogativa que segregadas do resto da sociedade eles estariam em um ambiente mais especializado onde seriam mais bem cuidados.

O campo educacional se mostrou como uma forma dessas pessoas serem inseridas em um local diferente de sua própria casa, apesar disso ainda não existia na época a ideia da inclusão desse público. Dessa forma, os alunos eram enviados para escolas especiais. Com o passar do tempo, mais conhecimento foi sendo desenvolvido em relação a esse grande grupo e por isso foi possível distinguir pacientes psiquiátricos das pessoas com alguma deficiência, principalmente a intelectual (Glat; Blanco, 2015).

Então, inicialmente foi a partir do crescimento das áreas das ciências humanas e da saúde que foram descobrindo as potencialidades e possibilidades de desenvolvimento para essas pessoas, inclusive desmentindo o que era propagado séculos atrás em relação a

incapacidade de serem educadas, por exemplo. Entretanto, a concepção que se tinha a respeito desses indivíduos, era baseada no chamado modelo médico, em que “a deficiência era entendida como uma doença crônica”, desconsiderando-se os fatores externos, “e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional, era considerado pelo viés terapêutico” (Glat; Blanco, 2015, p. 19).

Apesar dos avanços, a educação das pessoas com deficiência intelectual não era uma prioridade, que, como mencionada, sofria grande influência da área médica e terapêutica, inclusive sendo pensada e ditada, na maioria dos casos, por esses profissionais. Fato este se dava por eles terem sido os primeiros a se dedicarem a causa e possibilitar que esses indivíduos, além de frequentarem outros locais, pudessem aprender. Quando a educação era voltada para esse público, o viés escolhido era o mais voltado ao desenvolvimento de autonomia das atividades de vida diária, e pouco para conteúdos acadêmicos (Glat; Blanco, 2015).

Ainda nesse contexto, é possível identificar o início da Educação Especial em território brasileiro no século XIX, uma vez que a criação de escolas especializadas específicas para algumas pessoas com deficiência suscitava avanço no aspecto educacional desse público.

Com a virada do século veio um crescente investimento na educação que ocorreu com a criação de órgãos voltados para discutir questões educacionais, como o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública em 1930 (Brasil, 1930) hoje conhecido como Ministério da Educação (MEC) e em 1931 o Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 1931). Assim como a própria Constituição de 1934 (Brasil, 1934) em que a educação foi institucionalizada como direito de todos.

Destaca-se, ainda, a criação de novas universidades como a Universidade de São Paulo, no mesmo ano. Ao mesmo passo eram desenvolvidas, por iniciativa da sociedade civil as primeiras instituições especializadas destinadas a pessoas com deficiência intelectual, como o Instituto Pestalozzi em 1926 e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, a Apae em 1954. Nos anos seguintes outros órgãos foram sendo elaborados, como, por exemplo, a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (Brasil, 1951).

Apesar de todo esse movimento, a educação para as pessoas com deficiência ainda continuava como um sistema a parte, e a Educação Especial ainda não estava consolidada enquanto modalidade. Foi na década de 1960 com a promulgação da Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1961) que identificamos em âmbito nacional a referência a educação das pessoas com deficiência, no documento denominados como excepcionais. Em

seu texto apresenta que esse público deve “no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961, p. 11). Apesar da menção a essa parcela da população, o restante do documento aponta que a forma como a educação seria realizada, assim como o local ficaria a cargo da família. Além disso, deixava a entender que as iniciativas privadas que fossem eficientes no trato à educação dessas pessoas seriam recompensadas financeiramente. Isso significa que embora a legislação apresentasse avanço, o Estado estaria se descomprometendo em realizar o serviço da escolarização desse público, e incentivando o desenvolvimento de iniciativas privadas para desempenhar tal função, como, por exemplo, as associações filantrópicas que vinham gradativamente crescendo.

Por volta da década de 1970, a Educação Especial começa a ser institucionalizada em nosso país (Glat, Blanco, 2015; Mendes, 2006; Pletsch, 2020), com a preocupação de garantir acesso à educação aos alunos com deficiência. Apesar da Constituição de 1934, assim como a LDBEN de 1961 já constarem que a educação era direito de todos, isso não era realidade para essa parcela da população. Porém, em 1973 foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que incluiu no planejamento das políticas públicas educacionais a Educação Especial (Glat; Blanco, 2015).

Em resposta as políticas que estavam sendo desenvolvidas, por iniciativa do CENESP, foram formadas escolas e classes especiais nas escolas públicas, e um grupo de profissionais foi especializado a nível de pós-graduação nos Estados Unidos para atender esse público (Glat; Blanco, 2015; Pletsch, 2020). Como resultado, vários desses docentes quando regressaram ao país participaram do início dos primeiros cursos de mestrado no Brasil em Educação Especial⁸, abrindo possibilidade para desenvolvimento de pesquisa e produção de conhecimento.

O avançar do tempo, por volta da década de 70, culmina para mudança de perspectiva de que aquelas pessoas não poderiam aprender para a que elas teriam a capacidade para tal, como Glat e Blanco (2015, p. 20) pontuam como sendo a palavra de ordem “o deficiente pode aprender”, começando a ter uma perspectiva da deficiência a partir do modelo educacional.

Essa mudança de paradigma suscita a forma de conceber pelo viés educacional quem é a pessoa com deficiência. Se antes se olhava para ela através do modelo médico em que seu atraso no desenvolvimento era justificado unicamente por sua condição intrínseca, esse novo modelo adotava a perspectiva em que se passou a levar em consideração os fatores externos,

⁸ As universidades pioneiras foram a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a primeira oferecendo o curso na área da Educação Especial e a segunda como área de concentração, no mestrado em Educação .

ou as condições do meio, como, por exemplo, recursos e metodologias pedagógicas, que poderiam atuar como potencializadores do seu desenvolvimento.

No entanto, ressaltamos que não é porque um novo paradigma é adotado que o anterior passa a ser desconsiderado. Afinal, até hoje existem educadores que perpetuam discursos que têm como base o modelo médico. Ou seja, os modelos coexistem, o que demanda uma atualização na formação e especialização dos profissionais. Assim, o discurso estigmatizante pode cada vez mais ser substituído por uma prática mais assertiva e inclusiva.

Nesse contexto passou-se a adotar a filosofia da normalização que tinha como pressuposto

a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes (Mendes, 2006, p. 3)

A aplicação do princípio de que “o deficiente pode se integrar na sociedade” (Glat; Blanco, 2015, p. 21), no âmbito educacional, deu origem ao paradigma da integração, no final da década de 1970. Essa forma de pensar apontava que o ambiente escolar precisaria ser o menos restritivo possível, no entanto, o aluno precisaria se preparar para estar na classe regular através das escolas e classes especiais. As autoras apontam, ainda, que, como as classes e escolas especiais eram totalmente desvinculadas do sistema regular de ensino, esses alunos acabavam por ficar nesses locais, transformando esses ambientes que seriam temporários em permanentes. Outro fator que inviabilizava a integração era a falta de diálogo entre o professor da sala regular com o professor da Educação Especial. Dessa maneira ainda era possível perceber que o foco estava no aluno e não na escola, que não fornecia possibilidades para esse aluno se desenvolver nas turmas regulares, ainda sob influência do modelo médico.

Assim sendo, “as classes especiais serviam mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam nas normas do ensino regular do que uma possibilidade de ingresso de alunos com deficiências nas classes comuns” Glat e Blanco (2015, p. 21). Ou seja, segundo as autoras a Educação Especial apesar de já se constituir como modalidade de ensino funcionava “como um serviço especializado paralelo: com currículos, metodologias, pessoal, e organização própria” e por isso continuava a atuar de forma paralela a educação regular. Como consequência de toda essa conjuntura os alunos continuavam em “instituições especializadas ou encontrava-se fora da escola” (Glat; Blanco, 2015, p. 21).

Outra pesquisadora da área corrobora com a explicação desse cenário ao apontar que

Essa perspectiva acabava sendo incorporada pelos projetos político-pedagógicos dos cursos de formação de professores da época, os quais privilegiavam, em sua maioria, uma concepção segmentada de desenvolvimento humano, classificando os sujeitos em “normais” e “anormais” (Pletsch, 2020, p. 5).

De todas as formas, os alunos com deficiência, ou alunos especiais, como eram conhecidos, acabavam sendo segregados, na medida em que havia uma classificação e discriminação entre aqueles que poderiam acessar os conhecimentos escolares, os tidos normais, e aqueles que teriam uma escolarização voltada para habilidades para a vida, os anormais (Pletsch, 2020). Então, ainda que as pessoas com deficiência estivessem dentro da escola comum continuavam sendo segregadas para as classes especiais. À vista disso, o que tinha sido proposto enquanto integração escolar não chegou a ser de fato implementado durante esse período (Mendes, 2006; Glat; Blanco, 2015).

Apesar de todos os esforços para se pensar a educação, ainda existiam pessoas sem escolarização o que, entre outras questões, resultou na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (Unesco, 1990), em que foi produzida a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Esta Declaração trata principalmente do acesso de todas as pessoas na educação básica. Além disso, ela destaca o direito à educação das pessoas com deficiência, como pode ser visto a seguir:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (Unesco,1990).

Alguns anos depois, em Salamanca, na Espanha, foi realizada a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (Unesco, 1994), onde foi discutido que a escola ainda não era acessível a todos. A *Declaração de Salamanca* foi resultado dessas reflexões e reafirma em seu corpo que a educação das pessoas com deficiência deve ser parte integrante do sistema educacional comum, garantindo seu acesso em uma escola regular com os demais alunos, uma vez que:

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (Unesco, 1994)

Neste contexto, o modelo de Educação Inclusiva tomou força a partir de 1990, sendo considerado como “diretriz educacional prioritária na maioria dos países, entre eles o Brasil” (Glat; Blanco, 2015, p. 16). Destaca-se que esse termo surgiu nessa época adotando a dinâmica dos alunos com dificuldades serem alocados nas classes comuns e só com o avançar

do tempo ocorreu a ampliação da noção de suportes e apoios nas escolas. Essa forma de pensar a educação volta os olhares para a responsabilidade da escola comum em ofertar formas efetivas de aprendizagem para todos.

Como repercussão da última Declaração citada, os países signatários, foram impulsionadas a desenvolver projetos de políticas públicas com o objetivo de fazer valer esses direitos. No Brasil foi promulgada a *Política Nacional de Educação Especial* que consiste em um “[...] conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais [...]” (Brasil, 1994). Ou seja, além de modalidade e área de pesquisa a Educação Especial também passa a ser entendida como política.

A referida Política dispõe de diversos objetivos que dizem respeito à situações de aprendizagem que o aluno poderá usufruir, sendo elas: atendimento domiciliar, classe comum, classe especial, classe hospitalar, centro integrado de Educação Especial, ensino com professor itinerante, escola especial, oficina pedagógica, sala de estimulação essencial e sala de recursos.

Nos anos seguintes outros marcos legais foram sendo publicados, como, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN* (Brasil, 1996). Ela organiza a educação nacional, em todos os níveis de ensino, com base na Constituição de 1988. Ela ainda apresenta um capítulo específico – Capítulo V - sobre a Educação Especial, e que estabelece, entre outros pontos, que a educação das pessoas com deficiência deve ser realizada preferencialmente na rede regular de ensino e que as instituições devem fornecer apoio especializado.

No entanto, é no Decreto nº 3.298, de 1999, que temos uma definição clara do que a legislação entende como sendo a Educação Especial, ao se referir a ela como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência” e inferir ainda que ela seja incluída no sistema educacional de forma qual permeie “transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino” (Brasil, 1999, p. 7). O referido decreto, aborda, ainda, que ela “contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas” (Brasil, 1999, p. 7).

Porém, foi somente com a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEEPEI), em 2008, que a inclusão escolar de estudantes com deficiências começou a ser, de fato efetivada, em nosso país. A Educação Inclusiva passou a nortear a Educação Especial, tendo como objetivo “[...] constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.” (Brasil, 2008a, p. 5). Ela

define como público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento⁹ e altas habilidades/superdotação, definição essa que persiste até hoje. E assim como afirmava a LDBEN de 1996, a referida Política também considera o ensino comum como sendo a melhor estratégia para uma educação inclusiva. A partir da perspectiva inclusiva, a Educação Especial é ressignificada, sendo definida como:

uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008a, p. 16)

E o Atendimento Educacional Especializado, como parte integrante dos serviços da Educação Especial:

identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (Brasil, 2008a, p. 16)

Ou seja, o AEE atua de forma transversal a todos os níveis de ensino e deve ser ofertado por toda e qualquer escola que tenha em seu corpo discente algum aluno público-alvo da Educação Especial. Então, diante dessa política verificamos que é pensada uma forma de garantir a inclusão escolar através da permanência, participação e aprendizagem desses alunos na escola através desse conjunto de suportes.

Outra peça que compõe esse panorama é a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (LBI) (Brasil, 2015), que dispõe sobre os direitos das pessoas com deficiência, de maneira mais ampla. A LBI adota uma perspectiva social da deficiência ao considerar fatores externos ao definir o seu público-alvo, uma vez que ela vem à luz da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Sendo assim,

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, p. 1).

Esse documento é composto de um capítulo que aborda sobre o direito à educação. Ela ainda reafirma o que a Constituição (Brasil, 1988), LDBEN (Brasil, 1996) e a PNEEPEI (Brasil, 2008) se propõem ao assumir a educação como direito da pessoa com deficiência.

A LBI dispõe também sobre questões como i) o acesso; ii) permanência; iii) participação e iii) aprendizagem, em seu art. 28. Nesse mesmo artigo aponta para o tipo de

⁹ Inclui-se nesse grupo os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

suporte de interesse dessa pesquisa, o AEE, já mencionado anteriormente na PNEEPEI de 2008, e que tem como objetivo “atender as características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia” (Brasil, 2015, p. 7).

No que tange à inclusão de estudantes com deficiências no ensino comum, contrastando com o modelo de integração, já não é mais o aluno que precisa se adaptar-na escola, e sim a escola que precisa criar mecanismos e estratégias para que todos os estudantes tenham suas potencialidades e necessidades trabalhadas, independente de suas particularidades, favorecendo um ambiente de aprendizagem inclusivo para todos.

Por conta de todo esse avanço a Educação Especial, como bem pontua Plestch (2020), vive uma crise de identidade em relação ao seu papel e função. Pois, a construção histórica da área se deu paralela ao sistema educacional geral, comum, mesmo quando presente na escola, e que encontra dificuldade até hoje de se articular nesse ambiente.

Essa perspectiva abarca também o próprio Atendimento Educacional Especializado, o qual, é importante lembrar, historicamente, sempre foi a função primordial da Educação Especial frente ao seu público-alvo. Entretanto, para além de atuar de forma paralela ao ensino comum, hoje o profissional do AEE transcende essa dimensão, cabendo articular, trabalhar em colaboração e dar suporte também aos professores do ensino comum que recebem em suas turmas alunos com deficiências e outras necessidades educacionais específicas.

Indo mais além, a Educação Especial, atualmente, não se limita a ser apenas uma modalidade de ensino com seus instrumentos, métodos e profissionais especializados. Ao contrário, suas ações abrangem mais outras duas dimensões, campo de saber e política pública, os quais são entrelaçadas, se influenciam e se transformam mutuamente.

Aprofundando a discussão, essas duas dimensões ao se entrelaçarem com as práticas educacionais, evidenciam como a desvalorização, estigmatização, preconceito, e como consequência a segregação das pessoas com deficiência, vem se perpetuando durante séculos. Fato este que não se cessa com a mudança do paradigma do modelo médico para o modelo educacional e nem mesmo da integração para a inclusão escolar. Tal situação tem como consequência uma prática docente nem sempre efetiva, por conta das barreiras serem impostas aos alunos devido as ideias prévias de quem ele seria e qual seria seu potencial para aprendizagem. Nessa trama, o estigma chega na sala de aula antes mesmo do estudante, o que impacta todo o processo de ensino e a possibilidade de sucesso escolar.

Sendo assim, é necessário o esclarecimento de que a escola que hoje se diz inclusiva foi construída a partir de um cenário histórico de muita segregação por um lado, e, concomitantemente por avanço através do desenvolvimento de pesquisas e dos próprios ativistas das causas dos direitos humanos, pessoas com deficiência, pais e profissionais, como discutido. Por isso, entendemos que nenhuma parte dessa história deve ser esquecida, até mesmo para que não voltemos ao discurso e práticas que resultem na exclusão educacional e social das pessoas com deficiência.

Portanto, consideramos que um fator importante para compactuar com um cenário menos estigmatizante é ter consciência que o estigma existe e do quanto ele pode impactar na vida escolar de alunos com deficiência, e, mais especificadamente, deficiência intelectual. A partir disso, a prática docente pode ser mais consciente, e em uma perspectiva inclusiva o professor ser um agente eliminador de barreiras para a desenvolvimento de seu aluno.

1.2 Aspectos da deficiência intelectual: das primeiras percepções e suas implicações até os dias atuais

No diverso grupo de pessoas com deficiência se encontram aquelas que apresentam deficiência intelectual, foco do presente estudo. Inicialmente, é importante ressaltar que a deficiência intelectual não pode ser considerada como uma condição absoluta, pois ela se manifesta de forma singular em cada pessoa com esse diagnóstico. Em outras palavras, assim como as pessoas sem deficiência são bem diferentes entre si, o mesmo acontece com as com deficiência intelectual.

Visando compor um quadro mais compreensivo que possibilite entender as mudanças que ocorreram em relação as concepções sobre a deficiência intelectual no mundo, buscamos através de alguns estudos e dos manuais da American Association Mental Retardation (AAMR)¹⁰ fazer um percurso histórico. Importante salientar que tal associação foi fundada em 1876 e teve como seu primeiro presidente Séguin¹¹. Ela é conhecida atualmente como American Association of Intellectual and Developmental Disability (AAIDD)¹² e tem extrema importância, uma vez que ocupa “lugar central, tanto na definição diagnóstica da deficiência intelectual quanto na proposição de políticas públicas destinadas à escolarização e à profissionalização dos sujeitos” (Alles; Castro; Menezes; Dickel, 2019).

¹⁰ Associação Americana de Retardo Mental.

¹¹ Édouard Séguin (1812 – 1880) foi médico e educador que se dedicou ao processo de ensino de pessoas com deficiência intelectual.

¹² Associação Americana de Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento.

Sendo assim, inicialmente damos destaque ao termo idiotia, utilizado nos primeiros estudos sobre a deficiência intelectual (Alles *et al.*; 2019; Silva, Cruz, Lobo, Mares, Santos, Cavalcante, Conceição, 2007).

Segundo os estudos de Édouard Séguin a idiotia foi um conceito que surgiu no século XIX para se referir ao processo de desenvolvimento da criança. Esquirol (1838, *apud* Silva *et al.*, 2007, p. 6) por sua vez apontou que:

A idiotia não é uma doença, é um estado no qual as faculdades intelectuais não se manifestam jamais, ou não puderam se desenvolver o suficiente para que o idiota pudesse adquirir os conhecimentos relativos à educação que recebem os indivíduos de sua idade, e colocados nas mesmas condições que eles.

No entanto, como o próprio Édouard Séguin alertou, a idiotia, como denominado naquela época, ou deficiência intelectual como se entende hoje, por ser uma condição de origem orgânica, não tem propriamente cura, porém pode ser tratada. Ou seja, não é necessariamente uma condição fixa e limitante que impede que haja avanços em sua condição.

Na medida em que essas pessoas não podem ser “curadas”,

[...] resta aos especialistas a indicação de formas de manutenção desses sujeitos em condições de vida em uma coletividade social. Nesse momento, a aliança com a escola, conforme já anunciamos anteriormente, aponta como uma das mais (se não a mais) potente estratégia de normalização. Passa-se, então, a falar nas possibilidades de educabilidade do idiota (Alles *et al.* 2019, p. 6).

É diante a esse cenário, com base nos estudos e na influência da Escola de Séguin, na França que a educação para esse público começou a ser pensada, com a prerrogativa, porém, de “que esta criança passa a ser vista como condição de risco para um futuro adulto degenerado” (Silva *et al.*, 2007, p. 6). Nesse sentido, a escola e a família dessas crianças deveriam empreender prevenção e controle de seus instintos. Constatamos, assim, que a ida da criança com deficiência intelectual para a escola já assumia uma perspectiva estigmatizante, ou, como colocado anteriormente, o estigma chegava na escola antes que o aluno!

Identificamos, assim, que o início da história do atendimento às pessoas com deficiência intelectual é marcado por um arcabouço teórico que lhes imprime uma incapacidade de desenvolvimento cognitivo e psicológico, sendo, portanto, consideradas um risco para a sociedade. Foi somente com os estudos de Séguin que começou a haver uma ideia de suas possibilidades de desenvolvimento. Mas, mesmo assim, os profissionais da educação ainda carregavam em seu cerne a perspectiva da educação para prevenção e controle da degeneração desses alunos (Silva *et al.*, 2007).

Posteriormente, em 1938, ocorreu a mudança da utilização do termo de idiotia para deficiência mental, o qual pode trazer uma aproximação aos transtornos mentais da psiquiatria. Essa questão já havia sido iniciada nos estudos de Equirol e Séguin retratados por Silva *et al.* (2007) e Alles *et al.* (2019), ao diferenciar esses dois públicos, apontando que a deficiência intelectual, na época retratada como idiotia, estaria ligada ao desenvolvimento global e cognitivo e não a um distúrbio ou a algum grupo de monstruosidade.

Alguns anos depois, em 1965, ocorre uma nova mudança com a utilização da nomenclatura para Retardo Mental. Essa terminologia segundo Almeida (2004) era a utilizada nos manuais publicados pela American Association Mental Retardation. Na década anterior, como aponta Almeida (2004), em 1956, já adotava essa terminologia e estava em busca de refinar sua definição através de diferentes estudos. Assim, o retardo mental passou a ser conceituado como “um funcionamento intelectual geral abaixo da média, que se origina no período de desenvolvimento e que está associado a deficiências em uma ou mais das seguintes condições: maturação, aprendizagem e ajustamento social” (Herber, 1959 *apud* Almeida, 2004, p. 2).

Entretanto, tal definição passou por revisão. Portanto, em 1961 foi introduzido o conceito de comportamento adaptativo, o qual se mantém até hoje no próprio manual da AAIDD, ficando da seguinte forma: “retardo mental se refere a um funcionamento intelectual geral abaixo da média, que se origina durante o período de desenvolvimento e está associado a deficiências no comportamento adaptativo” (Herber, 1961 *apud* Almeida, 2004, p. 3).

De acordo com tal definição, o i) o funcionamento intelectual geral abaixo da média significa que o sujeito teve pontuou em testes padronizados de inteligência pelo menos um desvio padrão abaixo da média; o ii) comportamento adaptativo se refere ao comportamento do indivíduo em contato com as situações do ambiente em que está inserido, e iii) período de desenvolvimento compreende desde o nascimento até os 16 anos de idade (Almeida, 2004). Essa nova definição adota uma terminologia extremamente estigmatizante por ser percebida como pejorativa, pois associa a condição a um atraso ou retardo, o que é visto como uma forma de diminuir a pessoa, além de apontar para a falta de capacidade cognitiva, e não para um funcionamento diferente e nem considerar as condições em que ela vive ou as oportunidades que são oferecidas.

Entretanto, o conceito de comportamento adaptativo na época não era bem especificado e foi alvo de críticas, uma vez que não havia parâmetros bem definidos de se avaliar. É importante ressaltar que na época ainda era bem presente a visão do modelo médico em se medir, avaliar e verificar o desempenho e desenvolvimento desses indivíduos com base

primordialmente em testagem do quociente de inteligência (QI), ao invés de incluir uma avaliação clínica qualitativa levando em consideração, também, os fatores externos que poderiam impedir o dificultar seu desenvolvimento.

O fator inteligência merece destaque, já que este é dos principais motivos de descrédito de pessoas com deficiência intelectual uma vez que a “inteligência ou a capacidade cognitiva é um dos atributos mais valorizados na nossa cultura” (Glat, 2021, p. 19). O que se torna especialmente estigmatizante no contexto de processos de avaliação em que “medir” a inteligência se traduz exclusivamente em testes padronizados de QI, que não levam em consideração outros fatores que podem afetar o resultado, além dos testes poderem sofrer influência do próprio avaliador, ou seja, podem não ser completamente parciais.

Esse contexto acaba por reforçar o “estereótipo de incapacidade, de limitação, de retardo mental ainda prevalecente, essas pessoas são consideradas como “eternas crianças”, e, na maioria dos casos, socializadas para a infantilização, dependência e restrição de seus espaços de vida” (Glat, 2021, p. 19). Essa problemática, que persiste no imaginário social até os dias atuais como já discutido, limita as oportunidades que lhe são oferecidas e suas chances de desenvolvimento na escola e em demais espaços sociais.

Em 1983, a AAMR realizou a oitava atualização do seu manual, utilizando o termo retardo mental. Entretanto, já podemos verificar que o julgamento clínico toma um espaço maior, ao levar em consideração fatores culturais ou déficit no comportamento adaptativo que poderiam afetar no desempenho do sujeito avaliado nos testes. Dessa maneira, a rigidez em relação a testagem começa a perder força e a ser desencorajada, uma vez que o profissional precisará de uma análise qualitativa em relação a cada caso, podendo, ainda, mesmo com um valor inferior ao escore no teste de inteligência, atestar que ela se enquadraria ou não naquela naqueles critérios diagnósticos (Almeida, 2004). Outro ponto importante é que “os autores da definição colaboraram como representantes da AAMR em outros sistemas de classificação tais como: OMS (1978), CID¹³-9 e DSM-III, de forma que tais sistemas de classificação se tornassem mais compatíveis” (Almeida, 2004, p. 4). Nesse sentido, verificamos entre as formas de classificação uma busca por unidade no que diz respeito a deficiência intelectual.

Em 1992 ocorreu a 9ª atualização do manual da AAMR, denominado *Retardo Mental: Definição, Classificação e Sistemas de Suporte*.

¹³ A Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID) como conhecemos hoje é composta por um conjunto de códigos que são utilizados pelos profissionais da saúde, pesquisadores e formuladores de políticas públicas (Biblioteca Virtual em Saúde, sd) com o intuito de identificar de forma rápida e simples as doenças e outras questões no mundo. Dessa forma, ela se torna uma ferramenta que diversos países conseguem utilizar.

Retardo mental se refere a limitações substanciais no funcionamento atual dos indivíduos, sendo caracterizado por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitante com relativa limitação associada a duas ou mais áreas de condutas adaptativas, indicadas a seguir: comunicação, autocuidado, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho. O retardo mental se manifesta antes dos 18 anos (Luckasson, Coulter, Polloway, Reiss, Schalock, Snell, Spitalnik, Stark, 1992 *apud* Almeida, 2004, p. 5).

A partir dessa definição é possível verificar que se mantém o critério da inteligência só que relacionado a duas ou mais das dez áreas de conduta adaptativas. Essas condutas ou habilidades adaptativas são as abordadas na citação acima e resumidamente abarcam habilidades necessárias para as pessoas terem boa relação interpessoal, independência, autonomia e convívio em sociedade. Ou seja, só o QI não poderia mais servir para identificar uma pessoa como tendo retardo mental. Ocorreu alteração também da faixa de desenvolvimento, antes considerada até os 16 anos, que passou a ser até 18 anos.

Nesse sentido, Almeida (2004, p. 8) aponta que essa definição assumia uma abordagem multidimensional, já que ela visava “1. Ampliar a conceituação de retardo mental; 2. Evitar a priorização do QI para determinar o nível de deficiência; 3. Relacionar as necessidades do indivíduo com os níveis apropriados de apoio”. Isso de fato foi de extrema importância, uma vez que tirava o foco apenas dos testes padronizados para olhar a pessoa de uma forma mais global e no que aquele resultado acabava por impactar em sua vida. Essa mudança foi significativa também em relação aos graus de comprometimento que passaram a ser definidos a partir dos os níveis de suporte que o sujeito necessitaria, e não mais na suposta condição orgânica do indivíduo, eliminando-se a classificação de leve, moderado, severo e profundo (Almeida, 2004).

Após a 9ª atualização alguns eventos ocorreram, assim como diversos estudos envolvendo a temática da pessoa com deficiência intelectual. Damos destaque para o simpósio intitulado Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento, promovido em 1995 pela Organização das Nações Unidas em Nova York, em foi proposta a mudança e adoção do termo deficiência intelectual ao invés de deficiência mental (Alles, 2020; Pereira, Marcolino, Carvalho, Queiroz, Marcolino, 2020). Pereira *et al.* (2020, p. 2) apontam ainda que nesse evento foi enfatizado “que os transtornos mentais não estão, necessariamente, associados ao déficit intelectual”. Tal apontamento revisita o que foi discutido anteriormente de que a partir do século XIX ocorre a separação entre aquelas pessoas que apresentam uma doença mental para aqueles que não apresentavam a capacidade de desenvolvimento intelectual (Alles *et.al*,

2019). No entanto, a própria AAMR na atualização de seu manual em de 2002 ainda utilizava a terminologia retardo mental (Almeida, 2004), apesar de assumir, de forma mais expressiva, que o sistema de classificação deve levar em consideração outros fatores, assim como ter como foco a intensidade de apoio que o indivíduo necessita para classificar a gravidade, ao invés de ser levado em consideração apenas o QI.

Abordando a mesma temática, Pletsch e Glat (2012, p. 3) apontam que o movimento de mudança para esse novo termo seria “disseminado desde a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada em 2001, no Canadá, por recomendação da Internacional Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities (IASSID)”. De todo modo, entendemos que desde a década de 1990 essa mobilização estava ocorrendo, porém, apenas em 2010 a mudança mais expressiva ocorreu através da décima atualização da do manual da AAIDD¹⁴ ao incorporar em seu modelo de classificação esse novo conceito. Tal ocorrência foi importante uma vez que a própria CID-10 utiliza como referência as proposições tomadas pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (Pletsch, Glat, 2012).

Como mencionado, o surgimento de um novo paradigma/modelo não invalida ou necessariamente desfaz o anterior, e a concepção de incapacidade da pessoa com deficiência intelectual ainda é presente, inclusive no contexto educacional, conforme aponta Pletsch (2020):

Essa concepção, ainda hoje, está fortemente presente na cultura escolar, em particular, para aqueles sujeitos “laudados” com deficiência intelectual, em que a escola é, muitas vezes, vista apenas como mero espaço de socialização, e não como promotora de ações educativas, que favoreçam a aprendizagem de conhecimentos científicos (Pletsch, 2020, p. 5).

Já em 2021 ocorreu a publicação da 12ª edição do manual da American Association for Intellectual Disability and Development - AAIDD (AAID, 2021). Entre outras atualizações conceituais, a deficiência intelectual foi caracterizada como uma deficiência do desenvolvimento. Neste sentido, cada indivíduo terá seus aspectos “fortes e fracos”, necessitando de suporte personalizado, de diferentes níveis, intensidade e duração, para se desenvolver ao longo da vida em seu ambiente (AAIDD, s/da).

A AAIDD (s/da) enfatiza, também, que o processo de diagnóstico é realizado a partir de três critérios: i) limitações significativas no funcionamento intelectual, sendo de dois ou

¹⁴ A AAMR conhecida como a Associação Americana de Retardo Mental (American Association Mental Retardation) associada à Internacional Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities – IASSID (em português, Associação Internacional de Estudos Científicos de Deficiência Intelectual Internacional) passou a se chamar em 2007 Associação Americana de Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento ou em inglês American Association for Intellectual Disability and Development – AAIDD.

mais desvios padrões abaixo da média medido através de testes padronizados de inteligência; ii) limitação significativa no comportamento adaptativo com pontuação de dois ou mais desvios padrões abaixo da média medido através de testes padronizados nos seguintes domínios: habilidades conceituais, habilidades sociais e/ou habilidades práticas; iii) início das limitações durante o período do desenvolvimento, compreendido por eles sendo antes dos 22 anos de idade.

Ressaltam, ainda, que os resultados de testes não podem ser considerados o fator determinante do diagnóstico, o qual precisa ser substanciado pela avaliação clínica em relação ao funcionamento geral da (AAIDD, s/da). Esta perspectiva representa um grande avanço em relação ao processo de diagnóstico, que, conforme discutido nessa seção, por muito tempo foi baseado quase que exclusivamente em resultados de testes padronizados. Acreditamos então que a AAIDD, tenha impactado de forma positiva na atualização da CID-11, a qual apresenta os mesmos critérios e entendimento.

A gravidade do transtorno, por sua vez, passa a ser verificada considerando o índice de capacidade intelectual do indivíduo, de acordo com a testagem neuropsicológica de QI, junto às habilidades de comportamento adaptativo em todos os três domínios (conceituais, sociais e práticas), podendo assumir o nível de severidade leve, moderado, forte, profundo ou não especificado.

Ou seja, as questões conceituais, sociais e práticas são levadas em conta e precisam ser verificadas, lembrando que muitas vezes as pessoas com deficiência intelectual podem ter um maior ou menor desenvolvimento de acordo com as barreiras que são lhes são impostas na sociedade.

Dessa forma, é possível perceber que a pessoa com deficiência intelectual apresenta dificuldades, mas as mesmas podem ser minimizadas de acordo com os suportes oferecidos e a eliminação de barreiras. Essa perspectiva é incorporada na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015, p. 1) a qual ressalta que a pessoa com deficiência é “aquela tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. São considerados fatores externos aqueles que podem impedir ou serem agentes catalizadores de desenvolvimento para esse grupo.

Outro aspecto importante é que não existe uma única característica física ou tipo de personalidade comum a todos os indivíduos com transtornos do desenvolvimento intelectual. Em outras palavras, cada pessoa com deficiência intelectual é única como bem atesta Glat

(2009b, p. 202) a partir de uma pesquisa ouvindo mulheres com deficiência intelectual, ao pontuar que “a falácia do mito de que todas as pessoas com deficiência mental formam um grupo homogêneo, qualitativamente diferente do resto da população”. Como já mencionado, esses indivíduos apresentarão diferentes formas de se expressar e ser no mundo, assim, como as pessoas sem deficiência.

Em síntese, todas as mudanças de nomenclatura, classificações e definições foram discutidas, não apenas no sentido de abordar termos menos estigmatizantes para se referir às pessoas com deficiência, mas no intuito principal de apontar que toda essa evolução conceitual foi fruto de muitas pesquisas e debates. E que essa forma de pensarmos “representa um novo paradigma em termos de definição do constructo da deficiência intelectual” (Pletsch; Glat, 2012, p. 4) que, inclusive, dá respaldo maior para a escola pensar em conjuntos personalizados de suportes, estratégias e serviços que devem ser oferecidos considerando o todo aqui exposto, mas principalmente de acordo com as características de cada aluno com deficiência intelectual. Afinal, o objetivo global de toda a individualização do ensino é o melhor desenvolvimento da aprendizagem.

1.3 O Impacto do Estigma na Educação de Pessoas com Deficiência Intelectual

Apesar de todos os avanços aqui discutidos, as pessoas com deficiência ainda são estigmatizadas e marginalizadas em diferentes espaços e situações. Isso se dá, uma vez que toda sociedade estabelece padrões do que deve ser considerado comum e aceitável, gerando assim uma expectativa normativa, a partir da qual seus membros são categorizados (Goffman, 1988). Essa dinâmica provoca a expectativa de que o outro deva pertencer a categorias consideradas padrões. Aqueles que não podem, ou não querem, se adequar a esses padrões são estigmatizados e marginalizados.

Assim, no confronto com o indivíduo estigmatizado é evidenciado o atributo que o torna diferente dentro da concepção pré-estabelecida; como resultado, passamos a não o considerar como um sujeito “comum e total, a reduzindo a uma pessoa estragada ou diminuída” (Goffman, 1988, p. 6). Esse sistema pode chegar a produzir a ideia de que “[...] alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida” (Goffman, 1988, p. 8), através do preconceito, falta de respeito e violação (direta ou indireta) de seus direitos.

Trazendo o foco para o presente estudo, destacamos o estigma da incapacidade, oriundo da representação social das pessoas com deficiência intelectual como inaptas para

aprendizagens complexas superiores, como bem pontuaram Pletsch e Glat (2012) em seu estudo sobre escolarização desse público. As autoras ressaltam as consequências desse estigma no campo educacional a partir das entrevistas obtidas com professoras, as quais “parecem adotar uma atitude de pouca expectativa e exigência, aceitando “o pouquinho que eles fazem já está bom”, já que “pelo menos eles estão na escola se socializando” (Pletsch; Glat, 2012, p. 8). É possível, a partir desse recorte, identificar que o estigma permeia o discurso das professoras ao fazerem referência a um atributo depreciativo da condição da pessoa com deficiência intelectual, a incapacidade, que gera pouca expectativa e exigência de sua parte. E, indo mais além, pouco empenho por parte dessas docentes em transformar sua prática para atender às necessidades específicas de aprendizagem desses alunos.

Além do estigma, as pessoas com deficiência estão sujeitas a sofrer as consequências da cultura do capacitismo, a qual é definida por Campbell (2001, p. 44 *apud* Campbell 2008, p. 3), como “uma rede de crenças, processos e práticas que produz um tipo particular de corpo que é projetado como o perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência, então, é lançada como um estado diminuído de ser humano” (tradução nossa). Tal percepção vai ao encontro à colocação de Goffman (1988) de a pessoa estigmatizada não ser considerada como sendo totalmente humana.

Diante de tais percepções, observamos que o capacitismo e o estigma estão interligados e se reforçam mutuamente retroalimentando. Nessa lógica o capacitismo gera o estigma da incapacidade para pessoas com deficiência, e uma vez instalado o estigma, reforça a cultura do capacitismo.

Este cenário propulsiona a chamada barreira atitudinal, que constitui uma das dimensões da acessibilidade. Esta só poderá ser alcançada, segundo Sasaki (2009) em uma sociedade com comportamentos sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações para pessoas com deficiência. Caminhando para este ideal, a discriminação de pessoas em razão da sua deficiência, é hoje considerada em nosso país crime, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão, a qual explicita que a pessoa que praticar, induzir ou incitar a discriminação dessas pessoas sofrerá pena de reclusão e multa (Brasil, 2015).

Os impactos da barreira atitudinal podem ir muito além da discriminação, chegando até mesmo à negação de direitos básicos, como a educação. É preciso ressaltar, também, que apesar da adoção de medidas para garantia direitos ainda é preciso assegurar condições adequadas de inclusão e aprendizagem. Por este motivo, serviços de suportes educacionais foram estabelecidos através de documentos legais, visando garantir esse direito. Tais serviços são imprescindíveis não somente como apoio aos alunos público-alvo da Educação Especial,

mas também para os professores regentes do ensino que terão respaldo de profissionais especializados para adequar sua prática pedagógica às novas demandas de uma escola inclusiva.

2. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONJUNTO DE SERVIÇOS

Conforme discutido no capítulo anterior, o estigma atribuído às pessoas com deficiência intelectual, embora construído por um emaranhado de concepções ao longo da história da humanidade, ainda é presente na sociedade contemporânea. Nas palavras de Goffman, um estigma representa “uma situação em que o indivíduo está inabilitado para uma aceitação social plena” (Goffman, 1988, p. 7). Neste sentido, apesar dos muitos avanços ainda são precisas ações para efetivar a inclusão social e educacional de pessoas com deficiência intelectual. Este segundo aspecto é fundamental pois, se não são aceitos no âmbito da escola, todo o seu desenvolvimento social de maneira geral fica comprometido. Afinal, a educação é um direito humano básico (Unesco, 1948), não podendo ser cerceado a esses alunos.

Nesse sentido, políticas públicas são necessárias para regulamentar, definir e garantir os direitos, nesse caso, educacionais dos sujeitos em questão. Como consequência dessas políticas a aprendizagem das pessoas público-alvo da Educação Especial, e em específico, a pessoa com deficiência intelectual, poderá ser pensada para além do estigma presente na sociedade. Para isso, os documentos legais precisam ser produzidos, publicados e colocados em prática, conhecidos pelas instituições de ensino e seus profissionais, assim como os educandos e suas famílias. A partir do conhecimento e a busca por fazer valer esses direitos, os professores poderão produzir práticas mais efetivas e os estudantes usufruirão de suportes específicos para o seu desenvolvimento escolar.

Feitas essas considerações, este capítulo apresenta um breve panorama do conjunto de suportes, respaldado por diversas peças da legislação, conhecido como Atendimento Educacional Especializado - AEE. E, mais especificadamente, problematizar a forma com que vem sendo conduzido ao longo dos anos. Salientamos que para ir ao encontro a temática da pesquisa, a discussão sobre o AEE terá como recorte a Educação Básica, porém os suportes se estendem, com suas distintas características, a todas as etapas de ensino.

Para melhor entender o percurso de construção da proposta do Atendimento Educacional Especializado se fez necessário voltar ao ponto em que esse conjunto de serviços não era mencionado nos documentos legais. Conforme discutido no capítulo anterior, a

Educação Especial se constituiu tendo como função básica prestar atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência.

Apesar da Educação Especial ter se desenvolvido inicialmente como um sistema paralelo de ensino, hoje esta modalidade “perpassa os diversos níveis de escolarização, [...], com seus níveis e etapas próprias” (Brasil, 2004a, p, 14). Então, podemos compreendê-la também como “um instrumento, um complemento que deve estar sempre presente na Educação Básica e Superior para os alunos com deficiência que dela necessitarem” (Brasil, 2004a, p, 14).

Acreditamos que a partir do momento em que a Educação Especial deixa de ser vista como uma educação paralela, e sim, tem incluída em suas funções, entre outras, a oferta de serviços de suportes em escolas regulares para inclusão de estudantes com deficiência no ensino comum, é necessário um termo que dê conta desse compilado. Sendo assim, entendemos que Atendimento Educacional Especializado seja o termo que abarca essa concepção desses suportes especializados. Salientamos ainda que os serviços existiam antes mesmo da tal nomenclatura.

O AEE é articulado pela Educação Especial a todo o sistema escolar que passa, historicamente, de um paradigma de exclusão e segregação para o de inclusão. Nesse sentido, para dar conta da permanência e aprendizagem de estudantes com deficiências e outras condições atípicas de aprendizagem no sistema regular de ensino, o AEE se apresenta como esse serviço especializado que visa garantir os objetivos mencionados.

O termo Atendimento Educacional Especializado integra a legislação desde, pelo menos, A *Constituição Federal* de 1988 com a ideia de que a educação era direito de todos e deveria se dar preferencialmente em escola regular. Inclusive o inciso III do artigo 208 estabelece que é dever do Estado proporcionar “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, p. 119).

Como mencionado no Capítulo 1, desde a década de 1980 na legislação já havia menção ao direito ao AEE aos alunos público-alvo da Educação Especial incluídos na rede regular, porém sem uma definição clara do que constituiria esse serviço, e de como seria sua articulação com o ensino comum. Na década de 1990, a LDBEN aborda em seu § 2º do artigo 58 que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”, dando espaço para as escolas e classes especiais, assim como “haverá quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola

regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (Brasil, 1996, p. 27).

No início dos anos 2000, mais precisamente em 2004, foi publicado pelo Ministério Público Federal um documento, em forma de cartilha intitulado “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”. Este defendia, entre outros pontos, que a escolarização das pessoas com deficiência devia ser realizada na escola regular. Apontava o AEE como o serviço articulado à cada instituição para o melhor aproveitamento desses alunos, e descrevia suas atribuições.

Língua brasileira de sinais (Libras); interpretação de Libras; ensino de Língua Portuguesa para surdos; Sistema Braille; orientação e mobilidade; utilização do soroban; as ajudas técnicas, incluindo informática adaptada; mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; tecnologias assistivas; informática educativa; educação física adaptada; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividades da vida autônoma e social, entre outras. (Brasil, 2004a, p. 11)

Essa delimitação aponta para a expansão de serviços que o AEE poderia oferecer para os seus alunos. Alguns já eram referenciados legalmente, como, por exemplo, pela Lei nº 10.436/02 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, e estabelece que cabe à escola ofertar intérpretes aos alunos que a utilizarem (Brasil, 2002a). Assim como a Portaria nº 2.678/02 que aprova o cumprimento da “difusão e preparação de recursos humanos com vistas à implantação da Grafia Braille para a Língua Portuguesa em todo território nacional” (Brasil, 2002b, p. 1). E o Decreto nº 5.296/2004 que no intuito de promover acessibilidade “estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida” (Brasil, 2004b, p. 1).

Outro documento importante que serve como base para se pensar o AEE é o Decreto nº 6.094/2007, que reitera o compromisso com o Plano de Metas Todos pela Educação unindo União, Estados, Distrito Federal e Municípios no intuito da melhoria da qualidade da educação básica (Brasil, 2007a). Neste decreto são definidas diversas diretrizes para alcançar esse fim, inclusive “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais¹⁵ nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (Brasil, 2007a, p. 1).

¹⁵ O termo pessoas com necessidades educacionais especiais refere-se a um público cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (UNESCO, 1994), o qual pode englobar as pessoas com deficiência intelectual. Para o texto será utilizado o termo pessoa com deficiência, devido ao grupo da pesquisa.

Apesar de todo esse cenário que vinha se mostrando avançar através do legislativo, foi apenas com a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, promulgada em 2008, que ocorreram mudanças significativas para o público-alvo da Educação Especial. Esse documento é um marco, pois, como visto, a Educação Especial passa a se estruturar pelos princípios da Educação Inclusiva no que diz respeito às suas ações e políticas públicas. Também fica mais bem definido quem é o público-alvo que se beneficiaria dos direitos postos na política.

Além disso, reitera que o AEE faz parte da Educação Especial e o define de uma forma mais ampla que dos documentos anteriores ao apontar que ele “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (Brasil, 2008a, p. 16). Afirma, ainda, que o AEE atua de forma complementar e/ou suplementar¹⁶ à formação dos alunos, devendo ser articulado às propostas pedagógicas do ensino comum e ser realizado no turno inverso de aula do aluno. É importante sinalizar que nesta concepção o AEE está restrito às salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento especializados. O atendimento educacional especializado substitutivo, que não é priorizado na política se refere ao realizado nas classes ou escolas especiais.

Dessa forma é possível identificar diferentes possibilidades de atuação do AEE. No próprio escopo da política é apresentada algumas dessas formas

[...] é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (Brasil, 2008a, p. 16)

Salienta ainda que

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (Brasil, 2008a, p. 16)

Ou seja, o AEE não se restringe apenas aos aspectos relacionados ao desenvolvimento cognitivo acadêmico, mas engloba também ações para a permanência desses estudantes na

¹⁶ AEE complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais, e suplementar aos com altas habilidades/superdotação. (Brasil, 2011)

escola. No entanto, ressaltamos que, embora aqui colocados como integrantes de um mesmo serviço cada um desses profissionais desempenha uma função diferente. Alguns deles voltados para a permanência desses estudantes na escola como, por exemplo, o cuidador ou para a acessibilidade comunicacional como o tradutor/intérprete de Libras que atua junto ao professor regente no processo de tradução e interpretação da própria comunicação. Importante a diferenciação da função dos profissionais especializados que atuam no AEE, já que de que dependendo do seu cargo, ele não será o responsável pelo conteúdo acadêmico/pedagógico para o aluno, e sim para outros serviços de acessibilidade. Dessa forma, o Atendimento Educacional Especializado assume um quadro de profissionais especializados, e não apenas de professores especialistas.

Então, com o avançar das discussões acerca da temática, foi promulgado o Decreto nº 6.571/2008 (Brasil, 2008b) ¹⁷no mesmo ano da política anteriormente citada. O decreto em questão tinha como objetivo dispor especificamente sobre o Atendimento Educacional Especializado, e reiterava o que havia sido abordado na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*.

Visando a implementação deste referido decreto, em 2009, através da Resolução nº 4/2009 (Brasil, 2009), foram instituídas as *Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*. A partir deste documento foram traçadas diversas orientações sobre o AEE. Com a finalidade de apresentar essas diretrizes destacamos, nas tabelas a seguir, aquelas que identificamos mais importantes.

Alguns anos depois, em 2011, o Decreto nº 6.571 (Brasil, 2008b) é revogado pelo Decreto 7.611/2011 (Brasil, 2011). Esse período foi conturbado, uma vez que o antigo Decreto discorria que o AEE era condicionado à matrícula do estudante na sala regular de ensino. Ou seja, o aluno só teria acesso ao AEE se estivesse matriculado em uma escola regular, o que limitaria o seu acesso a esses serviços. Então, o novo Decreto surge para flexibilizar essa regra. Dessa forma, o atendimento especializado passou a ser possível de ocorrer tanto nas escolas comuns quanto em instituições especializadas, como as escolas especiais, quando necessário, em casos em que a inclusão em classes regulares não fosse vivável ou adequada para as necessidades do aluno.

Dentre outras diferenças consideramos um enorme ganho a menção que a educação das pessoas público alvo da Educação Especial passa a ser dever do Estado, além disso garante um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a

¹⁷ Tal decreto foi revogado pelo Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), ainda em vigência.

vida. Identificamos também que o AEE passa a ser um eliminador de barreiras, ao dizer que “a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a 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, p. 1).

A Tabela 1 apresenta a definição das pessoas que poderiam usufruir desse conjunto de serviços, divididos em três grupos: alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento¹⁸ e alunos com altas habilidades/superdotação. As demais especificações de cada grupo podem ser verificadas a seguir.

Tabela 1 - Definição do público-alvo do Atendimento Educacional Especializado

Público-alvo	Especificação
Alunos com deficiência	Aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental e/ou sensorial.
Alunos com transtornos globais do desenvolvimento	Aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
Alunos com altas habilidades/superdotação	Aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Fonte: Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.

Na mesma redação é informado que o financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula do público-alvo na classe de ensino comum. Assim, a escola deveria matricular o aluno duas vezes, uma em classe comum e outra na sala de recursos multifuncionais da mesma ou de outra escola pública. Ainda podendo ocorrer em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública ou comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2009). Dessa maneira,

¹⁸ Inclui-se nesse grupo os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e salientamos que na especificação da referida resolução constava pessoas com Síndrome de Asperger, porém essa nomenclatura não é mais utilizada atualmente.

verificamos que esse conjunto de suportes deveria estar atuando de forma articulada ao ensino comum sendo complementar ou suplementar como a própria resolução reitera.

Além disso, de acordo com o artigo 10 da Resolução a escola precisaria institucionalizar o AEE no seu projeto pedagógico compreendendo na sua organização o que consta na tabela abaixo.

Tabela 2 - Organização do Atendimento Educacional Especializado

Item	Descrição
Sala de recursos multifuncionais	Espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos.
Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola.	Não consta descrição na Resolução.
Cronograma de atendimento aos alunos.	Não consta descrição na Resolução.
Plano do AEE.	Identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
Professores para o exercício da docência do AEE.	Não consta descrição na Resolução.
Outros profissionais da educação.	Tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção.
Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.	Não consta descrição na Resolução.

Fonte: Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.

Destacamos alguns pontos dos itens descritos, os quais se relacionam entre si. A sala de recursos multifuncionais que, segundo o artigo 5º, é o local em que o AEE prioritariamente deve acontecer no turno inverso da escolarização do alunado (Brasil, 2009). Os profissionais responsáveis, na tabela, são apresentados como “professores para o exercício da docência do AEE” e devem, como consta no inciso III do artigo 13, “organizar o tipo e número de atendimento aos alunos na sala de recursos multifuncionais” (2009, p. 3). No entanto, esse profissional não só é responsável por isso, mas também pelo que consta na Tabela 3.

Tabela 3 - Incumbências do profissional do Atendimento Educacional Especializado

Item	Incumbências do profissional do Atendimento Educacional Especializado
-------------	--

1	Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial.
2	Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade.
3	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.
4	Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade.
5	Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno.
6	Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação.
7	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.

Fonte: Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.

Fica claro que há um acúmulo de trabalho imputado a esse profissional, que pode ficar sobrecarregado ao assumir diversas funções para atender a demanda de variados alunos de sua escola de origem, bem como dos que vêm de outras instituições onde não há serviços do AEE e vão até a escola mais próxima que tem a sala de recursos.

Em pesquisas realizadas por Figueiredo e Silva (2022), Rossetto (2015) e Silva, Barbosa e Ferreira (2022) sobre o profissional do AEE que atua necessariamente na sala de recursos multifuncionais, apontam que há uma sobrecarga desse profissional. Eles denunciam que as atividades desses profissionais extrapolam até mesmo o que diz as normas, chegando as relações com as famílias, com os professores da sala regular que muitas das vezes não entendem o trabalho exercido por eles, além de todas as atribuições burocráticas, como preenchimento de relatório, por exemplo, inerentes ao trabalho.

O texto da resolução aponta também que o AEE deve funcionar prioritariamente em uma sala distinta da sala de aula regular, o que nos remete ao mesmo esquema do modelo de integração, em que os alunos matriculados na turma comum, frequentavam as salas de recursos no contraturno. Essa dinâmica contribui para a manutenção da visão integracionista, levando algumas escolas entendem ainda que o aluno que utiliza o AEE faz parte apenas da sala de recursos sendo responsabilidade primordial do professor que atua nesse espaço.

Como bem elabora Rossetto (2015, p. 6) “o professor [do AEE] recebe uma sobrecarga de tarefas e tem a incumbência de, em nome da conscientização do grupo escolar, persuadir os demais professores para a efetivação da proposta inclusiva”. Tal perspectiva acrescenta mais atividades que esse docente acaba tendo que dar conta para que o seu trabalho

seja efetivado, na medida em que todo a responsabilidade sobre inclusão e aprendizagem desses estudantes se restringe ao professor do AEE, embora a inclusão deveria ser um compromisso de toda a comunidade escolar, bem como da família e poder público (Silva *et al.*, 2022).

Ou seja, quando o aluno volta à sala de aula comum ele pode ficar à parte da turma, não participando do processo ensino aprendizagem geral, indo em contramão ao que a Educação Inclusiva preconiza ao priorizar a articulação de todos os profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar desses sujeitos. Ademais, o AEE, como bem identificamos, se estabelece como um conjunto de serviços distintos para cada aluno de acordo com o seu plano de AEE. Mas esse plano deve ser articulado com a dinâmica da sala de aula regular e ao currículo escolar.

Além do trabalho a ser realizado na sala de recursos multifuncionais, na Tabela 2 constam várias atividades do AEE voltados ao apoio, principalmente momentos de alimentação, higiene e locomoção. Como as tais atribuições estão colocadas no âmbito do AEE a ser realizado no contraturno do ensino comum. Fica então pouco claro se o aluno teria direito deste tipo de suporte só no contraturno, ou, como é sua necessidade, durante todo o seu tempo na escola. Acreditamos ser reducionista a forma que a redação trata sobre esses pontos do Atendimento Educacional Especializado, abrindo brecha para muitas interpretações. Sendo assim, apesar dos avanços que essa legislação proporcionou, muitos aspectos ficaram ainda indefinidos, o que pode prejudicar a permanência e aprendizagem desses alunos na escola.

Em 2010 foi emitido pelo Ministério da Educação o “*Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*”, que tinha como objetivo “informar os sistemas de ensino sobre as ações” do programa “para apoiar a organização do atendimento educacional especializado – AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular” (Brasil, 2010, p. 3). Esse programa, criado através da Portaria Normativa nº 13/2007 (Brasil, 2007b), foi importante uma vez que naquela época a oferta do AEE, na maioria dos casos, estava condicionado à existência de uma sala de recursos multifuncionais na escola. Porém, e a partir dessa portaria, foi possível que mais escolas tivessem a implementação da sala de recursos e consequentemente o AEE no ambiente escolar. Nesse sentido, se entendia que a escola estava se ajustando para garantir aos alunos acesso, permanência e aprendizagem, caminhando em direção a uma educação mais inclusiva.

No entanto, ressaltamos que ao limitar os serviços apenas as escolas com salas de recursos ou que esses alunos se desloquem até outro espaço que as possuam, a legislação

prioriza a sala de recursos, e, como consequência, ignora as outras formas de atuação do AEE. Segundo o referido programa, a sala de recursos multifuncionais tinha o propósito da

organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público-alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social (Brasil, 2010, p. 6)

Além disso, para a implementação dessas salas era necessário que a escola dispusesse de espaço físico e profissional qualificado para atuação no AEE, assim como alunos público-alvo da Educação Especial matriculados em classe comum (Brasil, 2010). Logo, nem todas as escolas foram agraciadas com esse programa. Essas condições perduram até hoje, quando os alunos com deficiência chegam às escolas e estas não possuem sala de recursos e/ou profissionais especializados.

Ao decorrer da narrativa construída, assim como nessa última citação é possível sentir estranhamento e até mesmo dificuldade em distinguir o que é uma sala de recursos multifuncionais e o que é o AEE. Acreditamos que essa situação é dada pela própria concepção de que o oferecimento do AEE está condicionado à sala de recursos. Entretanto, os seus serviços não se restringem a um espaço. De todo modo, todos esses passos foram importantes já que foram destinados materiais específicos para compor essas salas nas escolas contempladas. Embora não se pode deixar de destacar que a distribuição dos recursos nem sempre foi feita de maneira criteriosa, já que, por exemplo, alguns espaços não possuíam internet e ainda assim receberam equipamentos de informática, entre outros aspectos.

Em 2011 foi promulgado o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011) no qual o Atendimento Educacional Especializado continuava indo ao encontro da definição da PNEEPEI (Brasil, 2008a). Era considerado um conjunto de suportes, como visto neste capítulo, ao assumir em seu texto ser um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”. Esse tipo de suporte é ofertado pela Educação Especial, para os alunos matriculados no ensino comum de forma a e/ou complementar, porém, não substitutiva (como por exemplo, no caso de classes ou escolas especiais). Tem como objetivos:

i – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; ii – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; iii – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; iv – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011, p. 2)

Os profissionais responsáveis por esse suporte são professores capacitados para tal e que desempenham a sua função “com o intuito de eliminar barreiras de aprendizagem e assegurar as condições para a continuidade nos estudos desses alunos” (Turchiello, Silva, Guareschi, 2014, p. 39). O AEE atua tanto ofertando atendimento especializado, quanto recursos de acessibilidade para a eliminação dessas barreiras no processo de aprendizagem, como, por exemplo, ampliação da letra das atividades, utilização de comunicação alternativa, entre outros necessários. Ele pode ser realizado nas dependências da escola ou fora da mesma em uma sala de recursos multifuncionais, no contraturno da aula do discente, conforme já assegurado na PNEEPEI (Brasil, 2008a).

No âmbito do Estado do Rio de Janeiro, foi promulgada, pelo Conselho Estadual de Educação, a Deliberação CEE nº 355/2016 que estabeleceu as normas para a regulamentação do AEE no sistema de ensino estadual. O referido documento teve como uma de suas bases uma consulta pública através da escuta de oito municípios fluminenses que tiveram “a oportunidade de apresentar reflexões, sugestões e críticas acerca da temática da inclusão no ambiente escolar em seus mais diversos aspectos” (Rio de Janeiro, 2016, p. 3). Tal escuta pública teve como objetivo “identificar as expectativas pedagógicas e administrativas vinculadas à proposta de Educação Inclusiva, em seus aspectos relevantes e em suas fragilidades” visando o “aperfeiçoamento das políticas públicas voltadas à qualidade da inclusão nas redes pública e privada de ensino” (Rio de Janeiro, 2016, p. 4)¹⁹.

As normas estabelecidas na Deliberação serviram para regulamentar o AEE no estado, apesar de já existirem outros documentos em âmbito nacional, no que tange à definição do que é o Atendimento Educacional Especializado, o seu público-alvo e a forma de ser prestado o serviço em relação a complementação ou suplementação, assim como o turno que ele deve ser oferecido, conforme o Decreto (Brasil, 2011) e a Resolução (Brasil, 2009). No entanto, diferente desses documentos ela apontou que o AEE deve ser “oferecido em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos educandos” (Rio de Janeiro, 2016, p. 5), e por isso deve “ser realizado preferencialmente nas salas de ensino regular da escola, com a utilização, quando necessária, das salas de recursos multifuncionais” (Rio de Janeiro, 2016, p. 7). Em outras palavras, fica claro neste documento que o AEE extrapola a sala de recursos multifuncionais.

¹⁹ O Grupo de Pesquisa “Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais”, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, foi convidado a participar das discussões com a finalidade de fornecer subsídios à construção normativa de questões relevantes e de grande impacto na educação especial.” (Rio de Janeiro, 2016, p. 4)

Destacamos o § 1º do quinto artigo da Deliberação que explicita não se “considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do educando, uma vez que o Atendimento Educacional Especializado – AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico” (Rio de Janeiro, 2016, p. 7). A referida redação vai ao encontro da Nota Técnica nº04/2014 que discorre sobre o laudo médico não ser um impeditivo para que o aluno faça parte do AEE, uma vez que

a exigência desse diagnóstico clínico [...] para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito (Brasil, 2014, p. 3)

Essa nota aponta que, independentemente de laudo, a declaração desses estudantes no Censo Escolar feita pelos professores deve se basear na definição exposta nesse capítulo na Tabela 1, que por conseguinte, dará acesso a esse conjunto de serviços. Sabe-se, então, que aqueles alunos que chegam na escola já munidos do laudo têm como garantia o acesso ao AEE, assim como a declaração do seu grupo no Censo. Aqueles que não o possuem passam por outro tipo de percurso, em que caberia à escola, após estudo e avaliação, definir em qual desses agrupamentos ele estaria, assim como apontar se o aluno está elegível ou não para utilizar os serviços do AEE. Este dispositivo já sinaliza uma diminuição da influência do modelo médico, pelo menos no que tange à garantia de direitos educacionais desse público.

Nessa dinâmica, é indiferente o aluno chegar na escola com ou sem laudo, para os a definição dos serviços e estratégias específicas para cada um se daria, como consta no § 2º (Rio de Janeiro, 2016), a partir de um estudo de caso para elaboração do Plano de Atendimento Educacional Individualizado – PAEI. Neste plano constaria as necessidades educacionais específicas do aluno, e caso o profissional do AEE precisasse poderia se articular com a área da saúde e assistência social para colher mais informações. Nessa articulação seria possível ter o laudo médico, sendo este anexo ao PAEI.

Como já mencionado, a Deliberação 355 (Rio de Janeiro, 2016) ainda aponta que o laudo médico não é um documento obrigatório e impeditivo à matrícula do aluno na escola, porém não menciona se ele seria necessário para a utilização dos serviços do AEE. Dessa forma, a redação se torna aberta a diversas interpretações e, conseqüentemente, fica a dúvida se o diagnóstico do aluno é ou não é necessário para que ele usufrua dos serviços do AEE. Indo mais além, na medida em que é a equipe pedagógica da escola que informa ao Censo o grupo em que o aluno está inserido, ela se torna uma das responsáveis por definir uma condição biológica, orgânica ou do desenvolvimento? Se for o caso, estaria capacitada para

tal? Entendemos que essa equipe pode e deve analisar as necessidades educacionais desses educandos, porém não discorrer sobre uma avaliação médica e/ou psicológica.

No que concerne a prática pedagógica, a escola, segundo a Deliberação 355, deve identificar as necessidades específicas desses alunos, como citado anteriormente, e elaborar o Plano Educacional Individualizado (PEI), para além do PAEI, este último destinado ao planejamento de todos os serviços do AEE. O PAEI diz respeito a todos os serviços e suportes que podem ser ofertados aos alunos e que não necessariamente se destinam apenas as questões cognitivas e do currículo, mas também do espaço, da dilatação do tempo de prova, entre outras questões mais gerais. Já o PEI, mais voltado para a aprendizagem acadêmica tem como finalidade “promover o desenvolvimento, a ambientação do aluno, bem como a adaptação de currículo e da proposta pedagógica, que possibilitem o aprendizado” (Rio de Janeiro, 2016, p. 12). Nesse sentido, caso os alunos necessitem do PEI, este deverá constar no PAEI.

O PEI deve ser realizado de acordo com o currículo do ano escolar em que o estudante está matriculado, e estar disponível para a família. A menção à família é importante, já que a partir do trabalho colaborativo entre as diferentes pessoas que convivem com esse aluno, haverá maior chance de sucesso no seu processo de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento, de modo geral. Neste sentido o AEE poderá atuar em interfaces com a assistência social, psicologia, entre outros serviços quando necessário. Outra questão abordada na referida Deliberação do CEE é sobre o papel do AEE junto à gestão escolar na eliminação de barreiras arquitetônicas e urbanísticas, assim como na acessibilidade comunicacional.

Mais recentemente, esta Deliberação de 2016, foi atualizada dando origem à Deliberação CEE N° 399 de 26 de abril de 2022 (Rio de Janeiro, 2022)²⁰, a qual apresenta algumas diferenças significativas no entendimento desse conjunto de suportes. Inicialmente, destacamos que o público-alvo foi ampliado para incluir alunos que apresentam outras necessidades específicas para aprendizagem, assim descritas no artigo 4º “com transtorno funcionais que podem afetar a aprendizagem como dislexia, discalculia, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), transtorno opositor desafiador (TOD)”. Também estão incluídos estudantes que “apresentam distúrbios psiquiátricos, como esquizofrenia, bipolaridade, depressão e demais transtornos mentais, desde que apresentem laudo atestando a aptidão para frequentar a unidade escolar” (Rio de Janeiro, 2022, p. 5).

²⁰ Esta Deliberação (Rio de Janeiro, 2022) também contou com a consultoria das Profs. Annie Redig, Cristiana Angelica Mascaro, Rosana Glat e Suzanli Estef, do ProPed-UERJ.

Por um lado, a redação da referida deliberação aponta para uma visão mais ampla das ações da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva para atendimento a um grupo maior de estudantes que possam demandar serviços educacionais especializados. No entanto, entendemos que ela ainda adota em parte o modelo médico ao colocar como condição para frequentar a escola o laudo atestando para os alunos que apresentam distúrbios psiquiátricos, indo contrária a política de inclusão.

Em relação à avaliação dos educandos, manteve-se também, nos parâmetros da Deliberação de 2016, uma vez que é apontado que estudantes para serem elegíveis ao AEE devem ser avaliados preferencialmente considerando o laudo médico; entretanto, agora com base na Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) utilizada pela OMS. Este é, sem dúvida, um grande avanço, no sentido de se direcionar a olhar mais para a funcionalidade da pessoa do que sua condição etiológica.

A CIF, entre outros aspectos, define dois domínios: os dos componentes da saúde e dos componentes do bem-estar relacionados à saúde, como a educação e trabalho (CIF, 2003). Ela é complementar à CID uma vez que esta apresenta a estrutura etiológica e a CIF aborda fatores de funcionalidade da pessoa, abrangendo todas as funções do corpo, atividades e participação. O conceito de incapacidade é entendido como a limitação de atividades ou restrição na participação (CIF, 2003).

Importante ressaltar que a CIF leva em consideração os fatores ambientais que interagem com essas variantes. No que diz respeito à educação ela ajuda a pensar a interface com a área da saúde de uma forma mais focada na funcionalidade e nas características específicas de cada estudante, se aproximando da individualização dos processos, o que muito é abordado ao se falar sobre o Plano Educacional Especializado.

No texto da Deliberação 399, em seu artigo sétimo é descrito que cabe ao sistema de ensino garantir a matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial, sendo de “fundamental importância a apresentação do laudo, no prazo máximo de 30 (trinta) dias, para nortear a escola sobre as melhores estratégias de atendimento” (Rio de Janeiro, 2022, p. 6-7). Ou seja, apesar de em determinado momento apontar a não obrigatoriedade do laudo médico, em outro momento, como citado anteriormente, indica a necessidade do referido documento.

De todo modo, o planejamento segue da mesma forma do documento anterior, apenas devendo ser incluído agora, junto ao estudo de caso, a primeira etapa da elaboração do PEI. É dada prerrogativa para a articulação com profissionais de outras áreas e reiterada a necessidade dos responsáveis se engajarem no processo. Para além, quando o aluno for jovem ou adulto deve se incluir como estratégia o Plano Individualizado de Transição (PIT), que

deve ser associado ao PEI, que visa “auxiliar o processo de transição educacional para o momento pós-escola e/ou vida independente” (Rio de Janeiro, 2022, p. 6).

A Deliberação 399 amplia a atuação do AEE, o qual pode ser realizado “em todos os tempos e espaços educacionais, em todos os níveis, etapas e modalidades, como critério de transversalidades, desde a Educação Infantil à Educação Superior” (Rio de Janeiro, 2022, p. 3). Reitera, ainda, que o AEE é um conjunto de recursos e serviços educacionais especializados, assim como especifica as suas modalidades de atuação, como pode ser visto na tabela a seguir

Tabela 4 - Modalidades de atuação do Atendimento Educacional Especializado

Modalidade	Descrição
Salas de recursos multifuncionais	Espaço pedagógico, com professores especializados, voltado para atendimento às necessidades específicas do estudante, no contraturno escolar, com frequência e objetivos definidos no Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) do estudante.
Bidocência	Trabalho colaborativo entre o professor regente da turma e no mesmo turno escolar, compartilhando a responsabilidade pelo planejamento e práticas pedagógicas para o estudante com deficiência ou TGD no próprio espaço da sala de aula. Os dois profissionais compartilham a regência da turma.
Mediação da aprendizagem	O estudante recebe suporte individual de um profissional na sala de aula durante o turno escolar. Este profissional não substitui o papel do professor da turma, trabalha colaborativamente com ele, auxiliando o processo de ensino aprendizagem.
Ensino itinerante	O estudante e o professor da turma recebem o suporte de um professor especialista em encontros periódicos. O trabalho é definido conforme o Plano de Atendimento Educacional Especializado.
Atendimento pedagógico domiciliar e hospitalar	É realizado por atendimento itinerante de um professor especialista no domicílio ou no hospital quando o estudante, da educação básica, se encontra impedido de frequentar a escola por algum problema de saúde.
Agente de apoio, monitor ou cuidador	Acompanhante que fornece suporte para estudantes com deficiências múltiplas e TGD, quando necessário, nas atividades de

	locomoção, higiene, alimentação, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.
--	---

Fonte: Deliberação CEE nº 399 de 26 de abril de 2022.

Entendemos, então, que o AEE não se reduz ao contraturno e nem ao atendimento na sala de recursos multifuncionais. De acordo com a Deliberação CEE Nº 399, as necessidades e especificidades do aluno são o foco central para se determinar quais serão as modalidades, serviços, técnicas utilizadas para o seu acesso, permanência e aprendizagem.

O último ponto de destaque diz respeito ao que acreditamos ter sido uma resposta ao período de distanciamento social provocado pela pandemia da Covid-19, quando as aulas presenciais foram suspensas em todo o país. Pois, foi incluído um capítulo sobre o ensino mediado por tecnologias para garantir que caso ocorra períodos de distanciamento social novamente, a continuidade do processo educativo seja garantida para todos os estudantes. Assim, é explicitado que é responsabilidade das instituições de ensino “disponibilizar os suportes tecnológicos e pedagógicos adequados” para garantir que os estudantes público-alvo “possam acompanhar os conteúdos acadêmicos em igualdade de condições com os demais estudantes” (Rio de Janeiro, 2022, p. 11). Essa garantia também diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado. Todos esses pontos somados compõe um quadro de expansão da proposta inicial do AEE.

A partir do exposto no presente capítulo, fica claro que a apesar de na Constituição de 1988 constar o AEE, nesta época era tido como sinônimo de Educação Especial, uma vez que a política de inclusão não havia sido consolidada. Ainda assim, nesse documento mesmo sem grandes detalhamentos, é reconhecido como um direito dos estudantes com deficiências, oferecido, preferencialmente, no contexto do ensino comum.

Toda essa trajetória somada aos movimentos de direitos das pessoas com deficiência, confere à Educação Especial uma perspectiva inclusiva. E embora ainda mantenha modalidades substitutas, como a sala e escolas especiais, e sua atuação no contexto da escola comum se materializa através dos serviços do AEE, os quais são ofertados para todos os níveis de escolaridade. Entretanto, diante da leitura de alguns documentos o AEE ainda pode ser compreendido como se fosse restrito ao atendimento da sala de recursos, além de ser apenas para os estudantes determinados pelo MEC como público-alvo da Educação Especial.

Finalmente, nos últimos anos, no Estado do Rio de Janeiro, os documentos legais vêm trazendo mudanças que apresentam grande avanço, concebendo o AEE como um

conjunto de suportes que pode ser implementado em diferentes espaços, incluindo o virtual, e no turno ou contraturno do alunado, além de expandir o grupo que pode usufruir dos serviços.

Ao longo do capítulo trouxemos algumas reflexões e questionamentos a partir do conteúdo das diversas peças de legislação, uma vez que, via de regra os textos deixam aberto para interpretação. Ressaltamos, ainda, que ao realizar esse mergulho histórico acerca da temática, entendemos que para a época muitos documentos foram importantes e apresentaram avanço para o período, inclusive servindo como base para novas produções. Ademais, ações precisam ser lançadas com base nesses dispositivos para que efetivamente existam mudanças significativas na vida desses alunos, família e comunidade escolar. Caso contrário, serão perpetuadas práticas pautadas em documentos embasadas em teorias desatualizadas e o que acabará cerceando o direito de o aluno acessar, permanecer e aprender na escola.

Diante do panorama apresentado acerca do AEE, levantamos questionamentos em relação ao termo utilizado para descrever esse conjunto de serviços. Essa indagação decorre do fato de que nos textos regulamentadores, observa-se uma variedade de suportes, os quais adotam diferentes modalidades de funcionamento, indo além do atendimento educacional com profissionais especializados ou a sala de recursos.

Corroborando esta colocação, chama atenção que grande parte das pesquisas que analisa o AEE, focalizam na sala de recursos multifuncionais (Figueiredo, Silva, 2022; Rossetto, 2015; Silva *et al*, 2022). Em outras palavras, essa predominância do AEE como serviço oferecido exclusivamente na sala de recursos multifuncionais, resulta, que tanto profissionais quanto familiares acabam desconhecendo outras opções de atuação do AEE.

Consideramos, também, que o termo atendimento remete a uma concepção médica da pessoa com deficiência. Esse modelo associava a deficiência a uma doença crônica e reconhecia nela a causa da incapacidade do indivíduo ignorando o papel da sociedade na marginalização dela, como abordou o capítulo anterior. Desta forma, não eram considerados fatores externos que poderiam interferir no desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Então, ao considerar a evolução histórica do AEE, percebemos que a linguagem utilizada reflete, em grande parte, as concepções sociais da época. O próprio termo anteriormente citado pode também reforçar estereótipos e práticas excludentes, limitando as oportunidades de crescimento acadêmico.

Por outro lado, se passarmos a adotar a expressão Suportes Educacionais Especializados, deslocamos o foco do atendimento individualizado e corretivo para uma abordagem que reconhece a diversidade humana e valoriza as potencialidades de cada indivíduo. Essa mudança terminológica reflete um compromisso com a inclusão e com a

construção de um sistema educacional que não apenas acolhe, mas também reconhece e valoriza as diferenças, visando proporcionar a todos os alunos as condições necessárias para o sucesso acadêmico.

Além disso, pode contribuir para uma maior clareza e compreensão, tanto por parte dos profissionais da educação quanto das famílias. Ao enfatizar “suportes” em vez de “atendimento”, a linguagem sugere um conjunto de ações contínuas e integradas que visam apoiar o desenvolvimento dos alunos em todas as suas dimensões, indo além das questões puramente acadêmicas para incluir aspectos sociais, emocionais e culturais.

Portanto, a adoção do termo Suportes Educacionais Especializados representa mais do que uma simples mudança de nomenclatura, pode ser um passo significativo em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa. Essa alteração tem o potencial de transformar práticas pedagógicas, influenciar políticas públicas e, principalmente, deixar de forma mais clara o que esse conjunto de suportes realmente significa, furando assim o senso comum.

Visando preencher essa lacuna, buscamos por meio da presente pesquisa analisar o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, a partir da percepção de estudantes com deficiência intelectual. Esperamos, assim, ter uma visão mais ampla do que realmente vem acontecendo na prática, dando direito a voz àqueles que usufruem ou deveriam usufruir desses serviços.

3. PERCURSO DA PESQUISA

3.1 Metodologia da pesquisa

Segundo Deslandes (2009, p. 44), “metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Deste modo, entendemos essa etapa como a mais importante da estruturação da pesquisa, uma vez que é a partir dela que traçamos o caminho a ser percorrido visando atingir o objetivo da investigação.

O presente estudo desdobra-se em uma abordagem metodológica qualitativa, já que busca identificar a percepção dos alunos sobre os serviços do Atendimento Educacional Especializado a eles oferecidos durante sua trajetória escolar. Atendendo a esse objetivo, a pesquisa se enquadra no que é definido por Strauss e Corbin como pesquisa qualitativa:

Com o termo “pesquisa qualitativa” queremos dizer qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação. Pode se referir à pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimento, e também à pesquisa sobre funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interação entre nações. (Strauss; Corbin, 2008, p. 23)

Os procedimentos de produção e análise de dados (método), por outro lado, fornecem os meios para transformar essa visão em realidade (Strauss; Corbin, 2008). Partindo desse princípio utilizamos a metodologia de História de Vida, já que buscamos aproveitar esse espaço para privilegiar a voz daqueles que muito foram silenciados, os alunos com deficiência intelectual.

3.2 Metodologia de História de Vida

A metodologia de História de Vida, segundo Glat e Pletsch (2009, p. 142) “considera como única fonte de dados, a estória ou relato de vida conforme narrada pelo sujeito durante a entrevista”. Dessa maneira, o pesquisador não se preocupa com a veracidade do que está sendo relatado e sim com o conteúdo que ele traz na narrativa, pois o que importa é o ponto de vista do sujeito. Como ressaltam Araujo, Di Blasi e Dutra (2021), as questões referentes às pessoas com deficiência devem ser discutidas com elas, já que ninguém melhor para apontar o

que elas precisam para efetivarem a sua educação, senão elas mesmas, retomando ao lema “Nada sobre nós sem nós”²¹.

Apesar dessa metodologia partir de entrevistas individuais, não se trata de estudo de caso, pois, “por mais particulares que sejam, são sempre relatos de práticas sociais: das formas com que o indivíduo se insere e atua no mundo e no grupo do qual ele faz parte” (Glat, 2009a, p. 31). Dessa forma, justificamos a escolha do Método de História de Vida para analisar o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, sob a ótica dos sujeitos aos quais esse serviço é destinado.

Glat (2009a) complementa, ainda, que o relato dos entrevistados ultrapassa a mera descrição, adquirindo, também uma função avaliadora, na medida em que o sujeito, inevitavelmente, reflete sobre sua vida enquanto a narra. Tal perspectiva fornece uma forma inovadora de analisar esses relatos, possibilitando compor um quadro mais fidedigno do que o AEE representa para seus usuários, em que o serviço poderia ser aprimorado, entre outras questões.

Essa metodologia parte do pressuposto de que os relatos dos entrevistados retratam “pequenos eventos frequentes, que são a base que forma o modo de vida e as atitudes dos indivíduos e dos grupos sociais aos quais pertencem” (Glat, 2009a, p. 36). Isso implica também em poder investigar como eles percebem o tratamento dos profissionais que ofertam esses serviços e se, de certa maneira, poderiam ser implicados pela estigmatização e preconceitos como apontado no primeiro capítulo. A autora acrescenta, ainda que é através da análise desses pequenos eventos cotidianos, que é possível “chegar a uma compreensão dinâmica da personalidade de uma pessoa, ou das características e atitudes de um grupo social” (Glat, 2009a, p. 37).

O procedimento básico para produção de dados através dessa metodologia se dá por meio de “uma entrevista aberta, isto é, sem um roteiro pré-determinado, na qual se pede ao sujeito para falar livremente sobre sua vida, um determinado período ou aspecto dela” (Glat, Pletsch, 2009, p. 142). As autoras pontuam, que a partir da colocação do sujeito “o entrevistador pode formular novas questões ou tecer comentários para esclarecer ou aprofundar determinado ponto, porém a direção da conversação e os tópicos a serem abordados são escolha espontânea do entrevistado” (p. 142-143).

Apesar da prerrogativa apontada por Glat e Pletsch (2009) ao permitir que o entrevistador possa tecer comentários ou formular novas questões, foi possível identificar na

²¹ Slogan utilizado na Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, que tem sido o lema do movimento de autodefensoria das pessoas com deficiência .

pesquisa realizada por Glat (2020) que ainda assim tal metodologia necessitava de uma flexibilização. Em sua investigação sobre a temática da escolarização através do discurso das pessoas com deficiência intelectual foi necessário focar inicialmente para a vida escolar dos entrevistados. Para isso, era realizada a seguinte pergunta “você poderia me falar um pouco da sua vida na escola?”. À vista disso, a entrevista já iniciava dentro da temática da pesquisa, e caso o sujeito não tocasse em alguma temática dos objetivos do estudo, era permitido lançar perguntas semiestruturadas. Ainda com a adaptação da metodologia, o pressuposto base dela não foi alterado, uma vez que a única fonte de dados considerada é a própria narrativa do entrevistado.

Ressaltamos que essas perguntas complementares tinham como propósito apenas tocar em alguma temática e não realizar um questionário com o entrevistado, uma vez que a metodologia de História de Vida proporciona que o pesquisador saia do “seu pedestal de “dono do saber” e ouça o que o sujeito tem a dizer sobre ele mesmo: o que ele acredita que seja importante sua vida” (Glat, 2009a, p. 30). Dessa maneira, não imprime no pesquisador e nem mesmo no próprio ato de fazer pesquisa uma forma única e engessada. Isso se dá pela entrevista individual trazer “à luz direta ou indiretamente uma quantidade de valores, definições e atitudes do grupo a qual o indivíduo pertence”.

Sendo assim, na presente pesquisa foi utilizada também a mesma adaptação da metodologia, para que assim como na investigação anteriormente citada, fosse possível capturar percepções que não seriam abordadas com a pergunta inicial.

3.3 Participantes

O estudo contou com 11 alunos com deficiência intelectual, entre 14 e 28 anos, que estavam cursando, ou que já cursaram em algum momento o ensino comum, em escolas de dois municípios do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro e Duque de Caxias. Os sujeitos foram indicados por professores, sendo que alguns já haviam participado de pesquisas do nosso grupo.

O grupo participante foi bem diverso, já que foram entrevistados alunos cursando o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, assim como aqueles que já tinham concluído todo o percurso da Educação Básica. Isso nos deu a possibilidade de ter uma visão ampla de como esses estudantes percebem o AEE na sua vida escolar.

O perfil dos entrevistados está descrito na Tabela 5.

Tabela 5 - Perfil dos entrevistados.

Nome	Idade	Município	Escolaridade
------	-------	-----------	--------------

Bruce	25 anos	Duque de Caxias	Ensino Fundamental II (9º ano) – cursando
Geovana	15 anos	Rio de Janeiro	Ensino Médio (1º ano) - cursando
Guilherme	23 anos	Rio de Janeiro	Ensino Fundamental II - concluído
Imperador	19 anos	Rio de Janeiro	Ensino Médio - concluído
Israel	18 anos	Duque de Caxias	Ensino Médio (1º ano) - cursando
Natalia	18 anos	Duque de Caxias	Ensino Médio (3º ano) - cursando
Kaique	18 anos	Duque de Caxias	Ensino Médio (1º ano) - cursando
Michael	17 anos	Duque de Caxias	Ensino Médio (1º ano) - cursando
Roberto	14 anos	Duque de Caxias	Ensino Fundamental II (9º ano) – cursando
Sofia	28 anos	Rio de Janeiro	Ensino Superior (Pedagogia) - cursando
Veve	22 anos	Rio de Janeiro	Ensino Médio - concluído

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Ressaltamos que, para preservar a identidade dos sujeitos, todos os nomes são fictícios, e foram escolhidos por eles próprios. Entendemos que essa ação, foi mais uma forma de reforçar o protagonismo dos participantes, já que buscamos ir ao encontro com a metodologia de História de Vida, em que o entrevistado “não é visto como um objeto passivo de estudo. Ao contrário, o pesquisador e o sujeito se completam e modificam mutuamente em uma relação dinâmica e dialética” (Glat, 2009a, p. 33).

De acordo com a proposta metodológica, todas as informações foram obtidas através dos próprios entrevistados, não tendo sido consideradas conversas com profissionais, familiares, ou consultadas outras fontes de dados. Tal dinâmica garantiu que a visão dos entrevistados sobre o Atendimento Educacional Especializado fosse preservada.

3.4 Procedimentos de coleta de dados

Seguindo os procedimentos de estudo anterior (Oliveira, Spolidoro, Silva, Glat, 2022; Glat, 2024): a coleta de dados foi realizada em três momentos: i) Abordagem inicial e convite para participação; ii) Esclarecimentos sobre a pesquisa, procedimentos de entrevista remota e coleta de informações gerais; iii) Entrevista propriamente dita. Todas as entrevistas foram realizadas de forma remota. A seguir detalharemos as fases do estudo nos municípios:

- i) Abordagem inicial e convite para participação – No Rio de Janeiro, os potenciais participantes da pesquisa, de acordo com o perfil-previamente estabelecido, foram encontrados no nosso banco de sujeitos que já haviam participado de outro estudo (Glat, 2024), e também através da indicação de profissionais e familiares. A abordagem inicial se deu em um contato informal por telefone, por ligação ou

mensagem pelo WhatsApp. Nessa chamada a pesquisadora se apresentava, explicava um pouco sobre a pesquisa e fazia um convite para participação. Quando a pessoa se mostrava interessada, era agendado um dia e horário para o primeiro encontro, a ser realizado através de vídeo chamada por uma plataforma de videoconferência, que permitia a gravação de áudio e/ou vídeo, como, o Zoom, Google Meet, e o WhatsApp²². Caso o sujeito necessitasse de algum suporte ou quisesse se familiarizar mais era agendado um outro encontro. A diferença entre os municípios foi que em Duque de Caxias os possíveis participantes da pesquisa, de acordo com o perfil previamente estabelecido foram indicados por uma professora do AEE de uma escola, entre seus atuais e ex-alunos. A partir disso o procedimento seguiu a mesma forma.

- ii) Esclarecimentos sobre a pesquisa e procedimentos de entrevista remota; coleta de informações gerais – Nesse segundo contato em videochamada, a pesquisadora apresentava de forma mais detalhada os objetivos e procedimentos da pesquisa, e fazia a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), pausadamente, explicando cada parágrafo. Era de extrema importância que o entrevistado entendesse os objetivos, e procedimentos metodológicos e éticos, e que se sentisse confortável. Ele tinha liberdade para fazer qualquer pergunta, pausa e questionamento. Era permitido a presença de acompanhante. Nesta etapa, em Duque de Caxias a professora da sala de recursos estava presente para dar suporte. Esta qual auxiliava também durante a explicação do termo. Caso a pessoa fosse menor de idade a presença do responsável legal era obrigatória na leitura do termo, no Rio de Janeiro também, já no outro município era possível caso preferisse a professora que realizou o convite realizava a leitura do TCLE antes desse encontro e autorizava a participação do menor através da assinatura. De todo modo, a pesquisadora realizava a leitura do termo explicando tudo ao entrevistado também, ainda que seu responsável já tivesse autorizado e só aconteceria a entrevista caso ele quisesse participar. Então, era explicado para o entrevistado que seria realizado mais um encontro para a entrevista, caso ele aceitasse participar. Sendo a resposta afirmativa, eram coletadas algumas informações: nome, idade, meios de contato, trajetória escolar, plataforma de videochamada de preferência e agendava dia e horário para a próxima etapa. Esse encontro não era gravado durante a leitura do TCLE, uma vez que não era o dia oficial da entrevista.

²² Neste aplicativo foi possível apenas realizar a gravação do áudio através do gravador do celular.

- iii) Entrevista propriamente dita – Na última etapa da coleta de dados, era realizada videochamada na plataforma. Todo o encontro era gravado por áudio e/ou vídeo, após ser perguntado para o participante se ele permitia a gravação. Como em demais pesquisas que envolvem entrevistas, sempre é necessária a gravação para que posteriormente possa ser feita a transcrição, para a análise de dados. Importante ressaltar que os dados obtidos foram apenas das falas, a imagem do entrevistado não foi divulgada, preservando sua identidade. Assim que se iniciava a gravação, era solicitada, mais uma vez permissão para o registro em vídeo, sendo depois seguido da leitura do TCLE para que o aceite fosse registrado. Uma vez que os procedimentos iniciais eram encerrados, em Duque de Caxias, a professora se retirava da sala para que a entrevista de coleta de dados começasse. Conforme já instruído, o participante era livre para pausar a gravação em qualquer momento, assim como encerrar a entrevista, quando sentisse que não tinha mais nada a acrescentar.

3.5 Procedimentos de entrevista

Conforme mencionado, este estudo foi estruturado com base em uma adaptação da metodologia de História de Vida. Após a leitura do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, era lançada uma questão norteadora aberta: “(nome da pessoa), me fale sobre suas experiências na escola”. Caso, durante sua fala, o entrevistado não mencionasse nada referente ao AEE, foco do estudo, era lançada uma segunda pergunta norteadora: “(nome da pessoa), você pode me falar sobre como foram/são as suas experiências no Atendimento Educacional Especializado?”.

É interessante observar que boa parte dos entrevistados fazia uma expressão de estranhamento, ao ouvir o termo Atendimento Educacional Especializado. Então, quando eles perguntavam o que significava ou ficavam em silêncio ou percebíamos que eles estavam se referindo a algum serviço da área da saúde, explicávamos que o AEE poderia ser um local ou profissionais da escola que auxiliavam os alunos que apresentavam dificuldade para aprender. A partir disso, os entrevistados trouxeram várias lembranças e histórias, até sendo comentado não ter esse tipo de suporte, como será retratado na análise dados.

Todas as entrevistas foram transcritas textualmente e analisadas em seguida.

3.6 Análise dos dados

A análise dos dados produzidos através das entrevistas, foi seguindo os procedimentos de estudos anteriores (Glat, 2020; 2024), fundamentado em Bardin (2020), e constituiu de três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados.

A primeira fase do trabalho envolveu a transcrição das entrevistas, seguida da revisão das mesmas garantir maior fidedignidade dos dados. Como alguns dos entrevistados apresentavam algumas dificuldades não específicas de linguagem, as transcrições não puderam passar por uma plataforma digital com a finalidade de maior precisão. Por isso precisamos escutar os vídeos assim como revisitar as transcrições diversas vezes para ter certeza que estávamos reproduzindo exatamente as palavras dos sujeitos. Ou seja, todo o trabalho foi realizado de forma “artesanal”, ou seja, manual, o que demanda dos pesquisadores bastante atenção.

Uma vez que as entrevistas foram transcritas e revisadas, foi realizada a leitura fluente visando ter o primeiro contato com a História de Vida daquelas pessoas, assim como, identificar percepções relevantes aos objetivos da pesquisa, ou seja, a pré-análise.

Inicialmente buscamos por identificar através da primeira pergunta aberta quais eram as experiências dos entrevistados na escola. Tal questão visava constatar se o AEE seria comentado ou não inicialmente quando falássemos sobre a escola, uma vez que como apontado na pesquisa realizada anteriormente por Glat (2024) ele não foi um tema que surgiu de forma espontânea. Dentre os entrevistados apenas 3 deles mencionaram sobre os serviços do AEE ou a necessidade do suporte. Para aqueles que não tocaram no assunto, lançamos mão da segunda pergunta aberta.

A partir das duas questões norteadoras iniciais, verificamos outras falas que se repetiam com frequência no discurso de vários dos entrevistados, indicando padrões, temas e categorias. Essas informações foram aglutinadas em um documento, sistematizando as ideias iniciais para seguir para os próximos passos da pesquisa.

Em seguida, foi iniciada a fase da exploração do material que segundo Bardin (2020, p. 127) “não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas” na etapa anterior. Como já haviam sido realizados os procedimentos necessários, nesse momento foi fundamental identificar as unidades de contexto, as quais servem para entender o significado da unidade de análise (Bardin, 2020). Ou seja, referem-se a um segmento específico das respostas dos participantes, crucial para definir a parte do material a ser analisada.

A partir da exploração dos dados foram criadas as categorias e subcategorias:

Tabela 6 – Categorias e subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<i>O que é o Atendimento Educacional Especializado?</i>	-
<i>Minhas vivências e experiências no AEE</i>	Importância do AEE
	Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e Atendimento individualizado
	Mediação
	Profissional cuidador
	Tecnologia assistiva
<i>Barreiras atitudinais</i>	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante desses dados passamos para a terceira etapa, o tratamento dos dados. Nesta última fase, buscamos interpretar as unidades com os referenciais teóricos que fossem pertinentes para o que os estudantes abarcavam em seu discurso.

4. O QUE É O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO?

Como visto no capítulo anterior, nem todos os entrevistados, após a primeira questão norteadora, “você pode me falar sobre suas experiências na escola?” fizeram referência aos serviços do AEE. Uma vez que esta é a temática central da presente pesquisa, realizamos a segunda pergunta aberta, já estava prevista nos procedimentos: “você pode me contar como foram as suas experiências com o Atendimento Educacional Especializado?”. Ela teve como objetivo direcionar a entrevista para este aspecto da vida escolar. A partir das respostas dos sujeitos foi criada a primeira categoria temática: O que é atendimento o educacional especializado?

O primeiro ponto que chamou atenção, ao fazermos a segunda pergunta norteadora, foi que a maioria dos entrevistados pediam explicações sobre o que significava o termo Atendimento Educacional Especializado.

Pode me explicar? (Israel, 18 anos, 1º ano do EM)

Pode me... pode me explicar essa pergunta aí? Kaique, 18 anos, 1º ano EM)

Uma vez entendendo o que queria dizer AEE, os trouxeram percepções ricas sobre suas experiências.

Bem, é, no começo eu não entendi muito a matéria. Aí minha mãe resolveu me matricular com a [nome da professora], né? Pra ela explicar direitinho pra eu entender a matéria em dia. Aí eu comecei a frequentar lá mostrando os cadernos pra ela explicar. Aí comecei a entender direitinho, porque ela pára e tenta explicar com calma, pra eu conseguir entender. Se tem uma parte que eu não entendi, ela pode voltar tranquilo pra me orientar direitinho. (Israel, 18 anos, 1º ano do EM)

Em seu discurso, Israel, se aproxima do que seria o atendimento individualizado, trabalho realizado pela professora especializada. Tal serviço, como consta na já discutida

Deliberação CEE nº 399 (Rio de Janeiro, 2022), seria realizado na sala de recursos, de forma complementar à escolarização desse aluno.

Nesse sentido, verificamos que uma das funções atribuídas pelos entrevistados é ajudar os alunos a acompanhar o conteúdo veiculado na classe, através do atendimento individualizado de um professor especializado, conforme também apontado na fala abaixo.

Ah pra mim foi bom a ajuda e ter essas pessoas no lado me ajudou foi muito sobre muitas coisas da escola, que essas pessoas continua na... na escola para ajudar outras pessoas também que precisa de ajuda como eu precisei muito. E para mim foi ótimo ter essas pessoas me ajudando é... no momento de dificuldade da... da escola sobre a prova, sobre as matérias sempre me ajudou, coisas bobas que eu não sabia sem os professor... (Kaique, 18 anos, 1º ano EM)

Outro aspecto importante ressaltado é o suporte do professor do AEE nos momentos de prova ou avaliações.

A professora [nome da professora] tem me dado todo o suporte possíveis. Na hora da prova ela me tira da sala de aula e bota aqui nessa sala aqui [ele está se referindo a sala de recursos, a sala em que está sendo realizada a entrevista] sozinho. Aí foi que é... tipo assim, se eu fosse fazer a prova na sala de aula sozinho, aí no caso eu iria errar a metade da prova. (Bruce, 25 anos, 9º ano)

Foi interessante constatar que alguns sujeitos, como ilustrado na fala abaixo, têm a percepção de que o AEE não é um suporte permanente, mas apenas nos momentos de dificuldade.

Por exemplo, eu tenho uma dificuldade, eu vou precisar dele ali, mas em determinado momento e, ao mesmo tempo, eu já vou me adiantar. (Roberto, 14 anos, 9º ano)

Podemos considerar que a fala anterior está de acordo com os textos normativos, que consideram o AEE como um atendimento complementar para alunos com deficiência. Sendo assim, por não ser um serviço substitutivo à escolarização na sala regular, tem caráter transitório.

Corroborando com os demais entrevistados e até mesmo com a função do AEE ser complementar Michael diz:

Eu acho que é uma forma da gente aprender mais. (Michael, 17 anos, 1º ano do EM)

Ficou claro, em vários relatos a importância do AEE como suporte para esses alunos.

Para mim essa sala de recursos foi uma coisa nova. Como aquilo que eu te falei, né, teve momentos difíceis, mas era difícil... era difícil, mas não era impossível. Consegui... consegui superar todas as dificuldades que eu tive, eu consegui... eu tipo

o garoto... o garoto que não sabia ler e escrever agora ele lê, agora ele escreve, ele conseguiu passar no [nome da escola]... conseguiu passar no [nome da escola], ele conseguiu viajar para Abu Dhabi, ele conseguiu ser bicampeão brasileiro no judô. Ou seja, sala de recurso... por incrível que pareça sala de recursos... foi... foi... na sala de recursos eu comecei a mudar, a amadurecer, crescer. (Imperador, 19 anos, EM Completo)

O entrevistado dá o crédito de suas conquistas ao trabalho realizado na sala de recursos; conquistas essas que vão para além da escolarização. Paulo Freire (1979, p. 84) dizia que “a educação não transforma o mundo, a educação muda às pessoas, e às pessoas transformam o mundo”. Como o sujeito reconhece, foi através da superação de suas dificuldades acadêmicas, conseguida através dos serviços do AEE, que ele transformou sua vida e obteve sucesso social.

Entretanto, apesar de diversos participantes ressaltarem a importância do AEE como suporte para o seu desenvolvimento acadêmico e pessoal, esta não foi uma opinião unânime, na medida em que, como discutido, esse serviço não está ainda disponível para todos os alunos que dele necessitam.

É porque eu estudei sozinho, sozinho. Tem ninguém no meu lado não, tem ninguém do meu lado, ninguém. E na verdade eu estudei sozinho eu fiquei oh ficava triste toda hora, ficava triste, eu fiquei triste é por é por é pro coração mesmo eu fiquei triste no coração porque as pessoas, as pessoas não tem gratidão por meu é por meu conhecimento. Beleza eu tô na escola sozinho, abandonado na escola. Tem ninguém para ficar do meu lado. E todo mundo lá na escola, todo mundo está contra em mim está contra em minha. E mais todo mundo lá me falava mal de mim, me falava mal de mim que eu não estudo, que eu não copio no caderno, que eu não estudo, mas na verdade o culpado não é eu, a culpa não é eu. (Guilherme, 23 anos, EF II Completo)

Eles não estavam preparados para me atender que foi horrível a experiência, não foi boa, e assim vou te falar eles não estavam nem preparados para me receber e lidar com o meu caso, entendeu? É ter... a... é... a paciência que eu precisava, respeitar o meu tempo, respeitar é o que os meus médicos estavam dizendo e como eu me comportava, como era o meu raciocínio e tudo mais. Não tinha essa paciência, não tinha esse amor. (Natalia, 18 anos, 3º ano EF)

É interessante constatar que para alguns entrevistados o AEE é relacionado a serviços terapêuticos.

O meu processo com o atendimento é... é... psicológico foi fazer psicóloga, fono, terapia ocupacional e psicopedagogo, e isso eu faz... eu faço é... através de jogos, através de leituras e compreensão, conversas sobre o comportamento, essas coisas assim. (Sofia, 28 anos, EM Completo e Pedagogia Cursando)

Conforme discutido no final do Capítulo 2, a utilização do termo “atendimento”, que é uma expressão da área da saúde, remete a tratamento clínico, não condiz com as práticas realizadas na escola que são de natureza pedagógica.

A partir das percepções dos entrevistados, fica evidente multiplicidade de funções que esse conjunto de serviços pode exercer na vida dos estudantes. Alguns entrevistados identificaram o AEE se apresentou como um serviço essencial para a compreensão do conteúdo pedagógico e suporte para realização de avaliações. É visto como um apoio individualizado que auxiliou no progresso acadêmico e pessoal, com destaque para o papel do professor do AEE neste processo.

Contudo, alguns participantes relataram a ausência do serviço e do suporte adequado dos profissionais do AEE. O sentimento de abandono expresso por esses sujeitos aponta para o despreparo dos profissionais, levando à reflexão sobre a formação continuada e especializada dos educadores para garantir que o AEE realmente atenda às necessidades dos alunos. Uma das entrevistadas associou a serviços terapêuticos, aponta para a confusão que a terminologia pode causar, ressaltando a importância de uma comunicação clara sobre a função do AEE como serviço pedagógico. Essas diferentes percepções abrem caminho para o próximo capítulo, onde serão exploradas as experiências e vivências dos entrevistados no Atendimento Educacional Especializado.

5. MINHAS VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NO AEE

De acordo com o que foi discutido no Capítulo 2, o Atendimento Educacional Especializado desempenha papel crucial na promoção da inclusão e desenvolvimento educacional de educandos público-alvo da Educação Especial. O presente capítulo propôs se volta para a análise da categoria temática das “Minhas vivências e experiências no AEE”.

5.1 Importância do AEE

Pelo discurso dos entrevistados foi possível identificar como os serviços do AEE são importantes e necessários não apenas como retratam os textos legais ou textos acadêmicos dedicados à problemática, como a partir da percepção das pessoas que usufruem dele.

A importância da atuação do professor do AEE, sobretudo sua empatia e suporte aos alunos foi um dos pontos trazido por vários participantes como na fala a seguir.

Assim a paciência, é... é... entender o que eu precisava, que eu necessitava, é assim... teve provas, por exemplo, que eu não conseguia fazer dentro da sala de aula, eles iam lá e não falavam “ah Nathaly... ah” eles iam lá na sala “ah você vai lá embaixo”,²³ que era embaixo [trecho inaudível], “você vai lá embaixo fazer prova” na frente de todo mundo. Não, “Nathaly, vem cá” aí sempre era assim “Nathaly, vem cá, vamos lá embaixo”, tanto para dever, atividade que eu não conseguia fazer dentro da sala de aula junto com os meus amigos, colegas e tal. Então, assim, nunca me... é me desmereceram na sala, e fora também da sala, eles nunca fizeram isso, e nunca me fizeram passar vergonha, entendeu? Sempre era de uma maneira excelente. (Natalia, 18 anos, 3º ano EM)

Percebemos que quando o aluno se depara com boas práticas e intervenções assertivas em seu cotidiano, ele se sente seguro e capaz de desenvolver as atividades propostas, além de se sentir respeitado no espaço. Bruce colabora com o que Natalia explana ao perceber que a atenção exercida pelo profissional do AEE sobre o cotidiano dele e de como ele está em sala o ajuda a identificar que ele também é responsável pelo seu desenvolvimento.

23 Aqui está se referindo à sala de recursos que fica no andar de baixo.

Ah, pô, ela conversa comigo. Como é que eu estou, os professores, no caso, ela fica em cima dos professores, é pra saber como é que está a minha frequência na aula. No caso a professora da sala de recurso, aqui no caso a [nome da professora], ela fica em cima dos professores pra saber se eu estou vindo na aula, como é que está meu rendimento, como é que estou na sala de aula. Aí foi o que que todos os professores têm que falar tudo pra ela é o que está se passando comigo na sala de aula. É.. entende? Aí foi tipo que eu sou responsável por mim, que da sala toda eu sou o único aluno que eu sou especial, entendeu? Aí foi que ela fica em cima, pergunta como é que a minha frequência, pergunta até pro grupo do WhatsApp dos professores daqui do colégio, pergunta como é que eu estou, essas coisas todos os professores fala, aí foi, que é isso. (Bruce, 25 anos, 9º ano)

Assim como, também fala um pouco antes na sua entrevista que a atenção e o suporte que a profissional presta no seu cotidiano o ajuda a controlar as emoções ao longo das avaliações, o que colabora com o seu desempenho.

Ai foi que desde então, ai foi que a professora [nome da professora] tem me dado todo o suporte possíveis. Na hora da prova ela me tira da sala de aula e bota aqui nessa sala aqui [ele está se referindo a sala de recursos, a sala em que está sendo realizada a entrevista] sozinho, aí foi que é... tipo assim se eu fosse fazer a prova na sala de aula sozinho aí no caso eu iria errar a metade da prova, porque no caso quando é porque no caso eu tenho crise de ansiedade. (Bruce, 25 anos, 9º ano)

Outros entrevistados também apontaram o quanto a professora da sala de recursos contribuiu positivamente para sua aprendizagem.

E aí tem a [nome da professora], né, que me ajudou muito, né, com os trabalhos, com os deveres, né. Eu consegui entender as matérias em dia, né. Sem ela eu acho que nem passaria de ano. Tenho que agradecer muito a ela também. E ela consegue explicar muito bem direitinho para entender. (Israel, 18 anos, 1º ano EM)

Provavelmente o aluno vai ficar meio perdido, né? Pra fazer as matérias, né? Não vai saber onde que vai começar, até porque tem muita matéria pra fazer. Sem a ajuda dela, eu acho que ficaria perdido, né? Pra fazer as matérias, né? Ainda tem questões de trabalho, né? Pesquisa e essas coisas aí. Aí foi muito importante pra mim mesmo. (Israel, 18 anos, 1º ano EM)

Da mesma coisa do [nome da escola] do oitavo... da oitava série tinha um professor de geografia que eu gostava dele, mas a aula dele era muito difícil, era uma pedra no sapato. E a minha professora da sala de recurso, a [nome da professora], me ajudou a vencer a barreira. Sempre tem! Tipo todos os alunos... todos os alunos sempre tem um professor que vai ser uma pedra no sapato dos alunos (Imperador, 19 anos, EM Completo)

Tinha vez que eu nem queria vim para a sala de recursos hoje não, nem ligava, ficava em casa, mas depois que eu vi que essa pessoa começou a me ajudar muito, muito, começou a abrir mais a minha mente sobre os estudo, querendo... eu tava até querendo para de estudar, mas essa pessoa me ajudou. Depois que eu conheci essa pessoa, começou a me ajudar, parei de matar aula, ela começou a me ajudar, eu fui comecei os meus estudo. Essa pessoa começou a me ajudar mas... (vídeo trava novamente)... fazer aqui pra mim, sempre ocupada e sempre me ajudando, sempre fazendo. Às vezes, fiquei aqui muitas das vezes aqui copiando, me explicava e até hoje, se precisar da ajuda me explica as coisas. É uma pessoa que abriu muito minha mente sobre o estudo. Já estava desistindo de estudar. (Kaique, 18 anos, 1º EM)

O impacto da sua atuação foi tão grande que colaborou para que um aluno não evadisse da escola e continuasse a estudar.

Hoje em dia, eu sou muito grato por ela. Tá no primeiro ano, se não fosse ela, continuaria nessa... é, estaria nessa escola aqui ainda, muito atrasado, estaria no nono ano, no oitavo ano ainda. Mas sobre essa pessoa, me ajudou muito, e hoje em dia eu tô no primeiro ano, quase acabando meus estudos. Então, é muito complicado sobre essa aula de recurso, já me ajudou muito sobre trabalho, sobre as provas, sobre recuperação. Abriu mais a minha mente sobre o estudo. Já tava numa fase de todo mundo passando, pro sétimo, pro oitavo e eu ficando no sexto ano sexto ano já, aí que foi me desmotivando a parar de estar mesmo, não ligar, deixar isso pra lá. E... mas depois que eu conheci a [nome da professora], começou a me ajudar hoje eu tô primeiro do ano. (Kaique, 18 anos, 1º EM)

Ampliando essa perspectiva, será que alguns alunos com deficiência intelectual já evadiram por conta da falta de suporte? Não podemos responder a essa pergunta, mas vale a reflexão da importância do AEE e das palavras de Kaique.

Espero do jeito que ela me ajudou, ela ajuda outras pessoa que tem a mesma dificuldade que eu. (Kaique, 18 anos, 1º EM)

Junto a isso, o conjunto de serviços é bem mais amplo, como discutido no Capítulo 2, e isso fica claro na fala de alguns dos entrevistados, que inclusive apontaram a falta que sentem de ter os suportes adequados.

É fundamental sala de recurso, cuidadora... é fundamental pra mim. Eles já me avaliaram nessa outra escola que a minha escola me mandou, e eu preciso realmente, entendeu? Porque, assim, agora eu vou pra escola, antes eu nem ir ou ia de vez em quando, eu, assim, sou cadeirante. Eu ando pouco, mas ando, mas, assim, preciso da cadeira pra me locomover pra vários lugares. Então assim, eu ficar dentro da escola, imagina ficar dentro da escola sem rampa, de cadeira de roda, eu prefiro até ir sem, entendeu? É difícil, pra mim, subir rampa? É difícil pra mim, mas é melhor, por enquanto, que eu não tenho cuidadora, entendeu? E eu pedir pra alguém me descer, pô, amigo ou alguém. Eu caio lá de lá de cima, imagina. Então, assim, é bem difícil pra mim, tem coisas que eu tenho que abrir mão pra poder alguma coisa não acontecer, entendeu? Aí é isso. (Natalia, 18 anos, 3º ano EM)

(..) como na minha escola eles não tem a disponibilidade de ficar comigo em sala né como eles vão conseguir. Dar atenção aos alunos, né. Porque às vezes a gente precisa de mais atenção. Pra depois a gente se virar nas matérias que são dadas, né? (Veve, 22 anos, EM completo)

Lembramos que o AEE não se limita à sala de recursos ou ao professor que atua nesta sala, uma vez que cada aluno terá uma necessidade de suporte diferente. Ou seja, não basta oferecer o mesmo serviço para todos, se faz necessário ouvir e observar o que cada estudante demanda para se desenvolver a cada dia, planejar e replanejar as ações que serão desenvolvidas para a aprendizagem de todos dentro do espaço escolar. De acordo com Salgado, a inclusão escolar, e nesse sentido implica os suportes necessários para que isso ocorra, exige novas práticas no trabalho docente, exigindo,

[...] planejar novas formas de atuação, com intencionalidade e ousadia, a fim de que os aspectos criativos do trabalho docente possibilitem novas formas de intervenção que garantam a participação de todos em diferentes campos de atuação e em diferentes espaços (Salgado, 2006, p. 62).

Sendo assim, esses relatos mostram o papel fundamental do AEE, em suas diversas formas no desenvolvimento educacional de alunos com deficiência intelectual. As experiências compartilhadas pelos estudantes destacam a importância de um atendimento especializado, personalizado e humanizado. A presença de profissionais capacitados, que oferecem suportes adequados e sensíveis às necessidades individuais, não apenas facilita a aprendizagem, mas também promove a permanência dos alunos na escola, evitando a evasão e garantindo que se sintam valorizados e capazes de progredir em seus estudos. A reflexão sobre a ausência desses serviços em algumas escolas nos leva a questionar o impacto que isso pode ter na vida dos alunos, denunciando a urgência de garantir que o AEE seja acessível a todos que dele necessitar, em toda a sua amplitude e complexidade.

5.2 Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e Atendimento individualizado

Conforme discutido no Capítulo 2, grande parte dos estudos sobre o AEE focaram prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) (Figueiredo; Silva, 2022; Rosseto, 2015; Silva *et al.*, 2022; entre outros). Cenário semelhante foi constatado na presente pesquisa, na medida em que a grande maioria dos entrevistados trouxe relatos sobre esse espaço em suas experiências escolares. Além disso, a SRM é frequentemente associada à professora que oferece atendimento individualizado, acessibilizando o ensino às necessidades específicas dos alunos. A seguir, apresentamos as experiências que os educandos relataram sobre a SRM e o atendimento individualizado.

Para muitos alunos, a SRM é um espaço para a realização de provas, oferecendo um ambiente mais calmo e suporte individualizado pelo professor especializado o que lhes permite demonstrar seu conhecimento.

Quando chega na... é... quando chega na época das provas eu subo na sala eu, eu, é primeiro eu janto, depois eu, eu subo pra sala de aula, como todo mundo, aí foi ... quando começa as provas eu assino, aí fui com assino, a lista de presença, aí no caso vão me chamar na sala de aula e me tira da sala de aula, aí foi que eu desço e faço nessa sala onde eu estou, agora nesse momento. [...] Aí foi que eu tive que esperar outro dia pra mim terminar a prova. Exemplo, hoje é quarta-feira, aí no caso a professora [nome da professora] só 'taria' amanhã, aí porque eu não conseguia fazer desse dia, só consigo fazer no outro dia. Aí foi quando eu fiz... o resultado que a maioria das provas eu acertei tudo... Das provas. No caso, por exemplo, praticamente as provas todas. O máximo que eu errei foram uma ou duas. Aí, eu estou tendo todo o atendimento possível aqui. (Bruce, 25 anos, 9º ano)

era na sala de recurso que era assim [...] eu tinha algumas atividades ou a maioria das atividades, é... separados dos alunos, fazia as provas separadas, de vez em quando, quando era muito difícil que eu não conseguia. (Natalia, 18 anos, 3º ano EM)

Alguns participantes deixam claro a importância do suporte na SRM para melhorar seu desempenho.

Eu tirei nota baixíssima, ou zero, eu fiz sozinha, entendeu? Mesmo acho que, sendo diferenciado, era igual, eu não lembro agora bem. Mesmo assim, eu levei zero, porque, assim, era ali “ah, o tempo é esse”, igual pros outros alunos. Ou eu não respondia tudo, porque eu não sabia, ou eu respondia tudo, porque, assim, eu ia tentando fazer sozinha mesmo. E aí lembro disso e aí depois eles decidiram me dar uma segunda chance e me colocavam embaixo na sala de recurso pra poder fazer a prova ou o teste, eu não lembro exatamente o que foi. E aí eu me dei bem. Porque foi ali com amor, com carinho, com a explicação. Porque, assim, eu não entendo às vezes uma vez que a pessoa me explique, tem que ser duas, três, quatro vezes às vezes pra mim tentar entender aquilo. Enfim, a pessoa ler pra mim, muitas das vezes precisa disso, e aí pra eu tentar raciocinar, pra eu tentar pensar, enfim. Então, assim, já tive essa experiência de “ah, você vai fazer sozinha”, não dá, não dá pra mim fazer sozinha, tem que ter alguém no meu lado, entendeu? Então é é isso. (Natalia, 18 anos, 3º ano EM)

Ai tinha sala de recursos, né, ou seja, sala de recursos salvou também. Fui lá.. fiz a minha primeira... minha primeira... meu primeiro trimestre... bimestre com conceito B que é um conceito bom. Ai teve premiação. Estava lá, vendo nome de aluno, quando ouviu “Imperador”, eu fiquei assim [Imperador fez uma expressão de não estar entendendo].. fiquei assim... fiquei assim tipo... “eu?”... eu pensei poxa “logo eu? Logo eu que não se dá bem com uma matéria de português?”, ai eu fui lá, sai correndo, nossa sai correndo, corri demais, porque eu nunca imaginei que eu seria premiado. E... eu fui ser premiado. (Imperador, 19 anos, EM Completo)

Além de servir como local para a realização de provas, a SRM é também um espaço onde os alunos recebem atendimento individualizado com explicações e apoio para tarefas escolares. Apesar disso, o AEE não se apresenta como uma espaço para realizar os deveres de casa.

Ah, pô, sala de recurso a professora... Tipo assim, ela pergunta se eu estou com alguma dúvida em alguma matéria, essas coisas assim, algum trabalho, alguma pesquisa. Aí no que eu estou em dúvida, eu vou lá, mostro o caderno pra ela, aí aí foi que ela só me explica, aí foi como tem a impressora aqui na sala, tipo assim, trabalho assim pra colocar no caderno, essa figura, essas coisas assim, aí foi o que ela me explica, o que vou ter que fazer... o que eu faço e depois eu mostro pra ela se eu fiz certo ou errado, ela vai lá imprime e eu colo no meu caderno. (Bruce, 25 anos, 9º ano)

Ah, ela pega o caderno pra anotar as explicações do professor pra depois, passar pra mim pra eu entender direitinho o que ele falou. Aí ficou nessa sala aqui e ela passa as anotações pra mim, pra eu ver se eu entendi direitinho mesmo. Aí eu concordo com a explicação e eu entendi tudo, né? Quando ela explicava. Aí quando a [nome da professora] não estava muito, quando não estava muito ocupada, ela me ajudava com as matérias. (Israel, 18 anos, 1º ano EM)

só quando tinha dificuldade em algumas matérias que tipo assim, matemática, física, química que até hoje eu não entendo muito bem essa química e essa física. Ai eu

tinha o NAPNE que era a sala a especial que a gente tinha um momento só com os professores eles viam as dificuldades para poder eles ajudarem a gente, né. Ai a gente tinha aula só com eles, com esses professores. No meu caso eram essas matérias, mas com outros alunos são outras ficava um tempo com eles. Também já tive um tempo com o Spoli também, ele já ficou comigo me ajudando nas provas. Me ajudando me dando aula individual. (Evelyn, Veve, 22 anos, EM Completo)

Eu só estudava sozinho quando eu tinha dificuldade, que eu vinha aqui pra baixo com a [nome da professora]. (Michael, 17 anos, 1º EM)

Era na sala de recurso que era assim [...] eu tinha algumas atividades ou a maioria das atividades, é... separados dos alunos, fazia as provas separadas, de vez em quando, quando era muito difícil que eu não conseguia. (Natalia, 18 anos, 3º ano EM)

De acordo com as diretrizes da PNEEPEI (Brasil, 2008a), as atividades da Sala de Recursos devem ser realizadas no contraturno, conforme confirmado no relato abaixo:

Ah lembro, no [nome da escola] depois que terminava a minha hora de escola eu ia para a sala de recursos para fazer logo o dever de casa, né, fazer dever de casa, já pensar em trabalhos em grupos e quando... tipo... e... quando... quando não tinha um dever de casa ou quando os meus trabalhos já estavam tudo ok, ai elas mesmas já... já botava... já botava as aulas delas, sabe, as aulas dela de acordo com a matéria que eu estudo. E não, e claro, de vez em quando tinha umas brincadeiras, sabe, a gente brincava, as vezes a gente brincava, as vezes a gente... a gente brincava... as vezes a gente fazia pergunta “como é que tá”, e é.. acho que só isso. (Imperador, 19 anos, EM Completo)

Para além dessas perspectivas, a SRM e a profissional que atua nesse local são vistas como um espaço de suporte emocional e acolhimento, essencial para a permanência e sucesso dos alunos na escola.

Toda vez eu queria sair da sala, toda vez eu queria ficar na sala de recurso onde a minha professora era a [nome da professora]. A [nome da professora] um amor de pessoa, gosto muito dela. Sempre me colocava no colo para me acalmar, sempre me colocava no colo para me acalmar. {...} A [nome da professora] que ficou comigo no [nome da escola] ela me ajudou, salvou a minha pele, ou seja, senão... tipo... tipo sem sala de recursos, sem NAPNE no [nome da escola] eu não sei do que seria de mim. Não sei porque, claro, não, porque claro elas já falavam para mim que eu tinha potencial de tirar notas boas, mas elas me... mas com elas... com ela foi... foi um grau a mais... um grau a mais isso para mim, e toda vez quando tinha... e toda vez quando tinha sala de recursos ficava mais aliviado, mais aliviado. O NAPNE principalmente, né... o NAPNE principalmente. Quando tinha NAPNE era mais alívio, era mais tranquilidade, e com essa tranquilidade eu consegui tirar notas boas. Tipo os prejuízos que eu fiz recuperei, ou seja, sala de recursos, NAPNE foi uma salvação, foi um milagre pra mim. (Imperador, 19 anos, EM Completo)

Eles também eram vistos como um local em que os alunos recebiam ajuda para superar as suas barreiras.

Nos outros anos eu tinha ajuda com a professora [nome da professora] e com a [nome da professora]. Elas me ajudavam... eu fazia sala de recursos lá com a tia [nome da professora], e lá na escola [nome da escola] a tia [nome da professora] me ajudava. (Geovana, 15 anos, 1º EM)

Por incrível que pareça sempre tem um professor que é uma pedra no sapato, sempre tem. No primeiro ano do ensino médio meu foi a minha professora de desenho, o meu segundo para a terceira série foi física, professor de física. Sempre tem, mas aquilo que eu te falei o NAPNE tanto do [nome da escola], quanto do [nome de outra unidade da mesma escola anteriormente citada] me ajudaram a vencer essas barreiras. (Imperador, 19 anos, EM Completo)

Por fim, os relatos também evidenciam como a SRM, ao estar disponível na mesma escola dos alunos, facilita o acesso ao atendimento individualizado necessário sem que eles.

Conseguiram na minha escola mesmo... seria em outra escola na verdade. A sala de recursos, eu consegui lá na escola mesmo, pra não ficar muito difícil pra mim e aí eu tô fazendo... Eu vou começar já a ir fazendo, na verdade, eu não estou fazendo (Natalia, 18 anos, 3º ano EM)

Sem contestar o papel fundamental desempenhado pela Sala de Recursos Multifuncional, vale salientar, conforme já discutido, que o atendimento individualizado não necessariamente precisa ocorrer nesse espaço. Nem que a ausência dessa sala resultaria falta de oferta do atendimento ao aluno que assim necessitar. Há diversas escolas que embora não tenham SRM, oferecem atendimento individualizado aos alunos que apresentam dificuldades significativas em seu processo de aprendizagem. Ou seja, a falta da SRM em uma escola não é uma justificativa para cercear a oferta de serviços de suporte para os educandos. Portanto, uma maior flexibilização dos serviços do AEE para assegurar que todos os alunos, independente das condições estruturais da escola, tenham acesso ao suporte de que necessitam para seu desenvolvimento acadêmico.

5.3 Mediação

Outro serviço do AEE identificado através dos relatos das foi a mediação, embora esse tipo de suporte não seja disponibilizado para todos os alunos, mesmo àqueles que apresentam tal demanda.

Eu é não tenho uma pessoa que fica comigo na sala de aula, mas eu tenho um professor, só que o professor tem que dar conta de todo a sala toda entendeu? Aí foi que nesse ponto eu não tenho, não. Mas eu gostaria muito que tivesse. [...] eu tô sendo atendido e é também, no caso, a única coisa que eu preciso mesmo é de um professor que fica comigo na sala de aula. (Bruce, 25 anos, 9º ano)

Este é um exemplo de uma escola onde há AEE, no caso realizado na sala de recursos; porém, para o sujeito, este tipo de atendimento não é suficiente, e ele sente falta de ter um suporte na própria sala de aula, que seria o mediador. Segundo o Caderno de Conceitos e Orientações do Censo Escolar 2022 Matrícula Inicial (Brasil, 2022), a oferta da mediação

pedagógica para esse público da Educação Especial, assim como na Deliberação 3999 (Rio de Janeiro, 2022) que aponta que uma das modalidades do AEE é a mediação da aprendizagem.

Estes dois documentos legais indicam que o estudante tem direito de receber suporte individual de um profissional na sala de aula em seu turno escolar, o que facilita muito a aprendizagem, conforme o depoimento a seguir.

no [nome da escola] que eu tinha... que eu tinha mediadora que fala, né. Eu tinha mediadora. Oh na sexta série eu tive uma mediadora chamada [nome da professora], ficou comigo na sexta série e me ajudou pra caramba, me ensinou... me ensinou as matérias. Ela tem uma paciência de Jó comigo porque eu era... eu... eu ainda sou uma pessoa muito difícil, né [...] sou grato por tudo que ela fez por mim. (Imperador, 19 anos, EM Completo)

Traçado esse quadro, os relatos apresentados evidenciam a relevância da mediação como suporte para estudantes com dificuldades significativas de aprendizagem, embora não seja uma realidade presente em todas as escolas. A mediação pedagógica, quando realizada de forma adequada, fortalece o processo de aprendizagem, sem substituir o papel do professor, mas complementando o apoio necessário no próprio contexto da sala de aula. Sendo necessário também a interação entre esses profissionais para que a prática pedagógica seja efetivamente inclusiva.

5.4 Profissional cuidador

Conforme já apresentado, o profissional cuidador também faz parte do quadro de serviços do AEE. A sua atuação está presente na PNEEPEI (Brasil, 2008a), assim como na Deliberação CEE nº 399 de 2022 (Rio de Janeiro, 2022) e na LBI (Brasil, 2015) ao definir sobre o profissional de apoio escolar como a:

peessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015, p. 3)

Nesse sentido, dois entrevistados, que apresentam deficiência física e/ou múltipla, trouxeram em seus discursos a necessidade deste suporte.

Eu tenho até que ir na escola, porque o pessoal da sala de recursos, da sala de recursos, não... do meu transporte veio aqui em casa e falou que eu posso ser reprovada e perder a matrícula, porque não estou indo pra escola, por causa dessas dores de cabeça e também porque eu não tenho cuidadora, entendeu? Lá é rampa, eu não posso ficar sozinha. Eu não consigo ficar sozinha. Minha mãe não pode ficar comigo, entendeu? Então assim é bem difícil. Ainda está bem difícil. Ainda não chegou cuidadora pra mim. Aí, a sala de recursos, graças a Deus, eu consegui e o

transporte também. [...] Só cuidadora que ainda não conseguiu, entendeu? Então é muito difícil ficar dentro da sala de aula, tendo dor de cabeça, tendo que tomar Tramal, entendeu? Controlar as gotas, que eu não sei contar e dar tipo na mão de qualquer um... “Vai lá, bota lá”... pode botar uma gota a mais, ou uma menos pode me matar, entendeu? (Natalia, 18 anos, 3º ano EM)

Natalia é uma pessoa com deficiência física e algumas limitações motoras nos membros superiores. Diante do que foi relatado, a falta do cuidador impossibilita que ela permaneça no espaço escolar, privando-a de um direito constitucional, que é a educação.

A entrevistada trouxe a necessidade do professor cuidador, sendo ela uma pessoa que apresentam mais do que uma condição dentro das deficiências existentes, e como a própria Deliberação CEE nº 399 aponta, o agente de apoio, monitor ou nesse caso em específico, o cuidador, são aqueles que atuam como “acompanhante que fornece suporte para estudantes com deficiências múltiplas e TGD, quando necessário, nas atividades de locomoção, higiene, alimentação, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (Rio de Janeiro, 2022). Tais situações denunciam a falta desses profissionais que impactam diretamente na permanência dela na escola.

5.5 Tecnologia assistiva (TA)

Tecnologia Assistiva (TA) se refere às estratégias, metodologias e práticas de serviços que promovam a acessibilidade. Esses recursos têm como objetivo de “compensar ou atenuar as sequelas das barreiras ou comprometimentos advindos de uma deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, favorecendo sua atividade e participação” (Galvão Filho, 2016, p. 313).

Neste sentido, as TAs se enquadram entre os serviços oferecidos pelo AEE, inclusive sendo citada explicitamente em diversos textos legais (Brasil, 2004a; Brasil, 2008a; Brasil, 2009) como garantia do aluno público alvo da Educação Especial, que necessite. No conjunto dos participantes da pesquisa, dois entrevistados trouxeram esse tópico.

[...] tinha prova que era no computador e tinha prova que era na folha. Tipo, aí o teste alguns responderam no computador, outros na folha também. (Michael, 17 anos, 1º EM)

Neste exemplo, o aluno se vale de um recurso de acessibilidade ou TA, que é a possibilidade de realizar a avaliação no computador, em vez da escrita manual.

Em contrapartida, é interessante constatar que nem sempre uma adaptação de acessibilidade, como uso do computador, que seja adequada para um aluno atende à

necessidade de outro, como pode ser observado no depoimento a seguir, que reforça a importância da individualização dos recursos. Esta fala é significativa pois exemplifica dois tipos de TA, de alta complexidade e de baixa complexidade.

Percebemos que diante do que Veve comenta, diferente do que a escola achava que seria benéfico para ela, o computador (alta complexidade), solicitou por medidas de acessibilidade que a ajudasse a escrever com o lápis. Sendo assim, os profissionais se mobilizaram levando em conta o que a aluna queria, e não determinaram que ela pode ou que conseguiria ou não escrever de forma convencional. Como consequência fizeram um lápis emborrachado (baixa complexidade).

Na verdade a escola queria que eu fizesse no computador e eu não queria. Entendeu? Eu queria escrever igual a todo mundo. Entendeu? [...] ai eles fizeram tudo para mim poder, aquelas [trecho inaudível] grossas, para eu fazer para escrever, né. Então, ai eles fizeram lápis emborrachado, tudo para que eu conseguisse escrever. Uma maneira para que eu conseguisse escrever. (Veve, 22 anos, EM completo)

As experiências compartilhadas pelos participantes ilustram a diversidade de abordagens que podem ser utilizadas no contexto da Tecnologia Assistiva, desde recursos de alta complexidade, como o uso de computadores para avaliações, até soluções de baixa complexidade, como acessibilizar materiais tradicionais. Esses relatos evidenciam que a eficácia da TA não reside apenas na tecnologia em si, mas na capacidade dos educadores de escutar e respeitar as preferências dos alunos, tornando acessíveis os recursos às suas necessidades específicas.

6. BARREIRAS ATITUDINAIS

Conforme discutido no Capítulo 1, uma das dimensões da acessibilidade implica na remoção das barreiras atitudinais, as quais podem se manifestar em diversas situações no contexto educacional.

Porque no outro colégio a diretora queria que a minha mãe assinasse um termo, um termo.. esqueci... Sabe quando a pessoa não acredita naquela criança, dizendo que eu era um problema para a escola, não acreditava na minha capacidade. Dizendo assim “ah ela não tem capacidade, ela não tem que estar aqui” tipo assim “ela é um problema”. (Veve, 22 anos, EM Completo)

Conseguimos identificar a partir dessa fala como o estigma, gerado pela cultura do capacitismo, levou a educadora a ter uma concepção pré-estabelecida da aluna, reduzindo-a sem mesmo conhecê-la. Esse tipo de atitude, que infelizmente, ainda é bastante comum, como constataram Pletsch e Glat (2012) em seu estudo a respeito da concepção de professores sobre estudantes com deficiência intelectual, perpetua a condição de incapacidade. Como já comentado, o estigma chegou antes que a aluna na escola. Entretanto, não há método de avaliação, seja clínico, seja pedagógico que possa, de antemão, determinar a capacidade de aprendizagem e desenvolvimento de uma pessoa.

Estudantes com deficiência, frequentemente, se deparam com barreira atitudinal reforçada pelo estigma e preconceito, no ambiente educacional.

E todo mundo lá na escola, todo mundo está contra em mim está contra em minha. E mais todo mundo lá me falava mal de mim, me falava mal de mim que eu não estudo, que eu não copio no caderno, que eu não estudo, mas na verdade o culpado não é eu, a culpa não é eu. (Guilherme, 23 anos, EF II Completo)

Na conjuntura desse estudante, o aluno percebia que os professores acabavam atribuindo a ele a culpa do seu baixo desempenho, e talvez por não saberem trabalhar com o aluno ou por falta de comprometimento com o processo de inclusão. Tal atitude remete ao

modelo médico da deficiência, que responsabilizava o próprio sujeito pela sua falta de desenvolvimento, e não às barreiras que existiam nos espaços sociais e educacionais.

Esses relatos destacam a profundidade e o impacto das barreiras atitudinais no ambiente escolar, revelando como o capacitismo e o estigma decorrente dele podem influenciar negativamente a percepção e o tratamento para com os estudantes com deficiência intelectual. A experiência desses estudantes ilustra como essas barreiras podem se manifestar, seja pela desconfiança na capacidade dos alunos, pela rejeição de diagnóstico ou pela atribuição de culpa aos estudantes por suas dificuldades. Tais atitudes não só minam a autoestima dos alunos, como também perpetuam a exclusão e reforçam o capacitismo enraizado nas práticas educacionais.

Nesse sentido, ao invés de acolher e apoiar, os comportamentos descritos reforçam a ideia de que a pessoa com deficiência intelectual seja um problema que deve ser corrigido ou, pior, ignorado. Portanto, é crucial que profissionais da educação reconheçam essas barreiras e trabalhem para superá-las, promovendo uma inclusão que valorize e respeite às potencialidades de cada aluno, ao invés de se prender a concepções.

CONSIDERAÇÕES (NÃO TÃO) FINAIS E DESDOBRAMENTOS FUTUROS

O presente trabalho teve como objetivo geral analisar o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica a partir da percepção de estudantes com deficiência intelectual. Esse foco permitiu uma investigação aprofundada sobre como esses alunos compreendem e interagem com os serviços oferecidos, revelando aspectos cruciais para a melhoria do AEE e para a promoção de uma educação mais inclusiva.

Nesse sentido é fundamental que as pessoas para os quais as políticas e processos educacionais são direcionados tenham um papel ativo na sua formulação e implementação. A máxima “nada sobre nós sem nós” aponta a importância de envolver diretamente as pessoas com deficiência, e em específico para a pesquisa, pessoas com deficiência intelectual na construção das práticas e políticas que afetam suas vidas. O protagonismo desses sujeitos não apenas garante que suas necessidades e perspectivas sejam genuinamente representadas, mas também fortalece a legitimidade e eficácia das ações educativas, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e centrada no aluno.

Um dos objetivos específicos da pesquisa foi identificar o entendimento das pessoas com deficiência intelectual a respeito do que seja o AEE. Os dados mostraram que os alunos percebem esse conjunto de serviços como: i) atendimento individualizado e sala de recursos multifuncionais; ii) um serviço essencial para superar as dificuldades de aprendizagem; iii) um estímulo para aprender mais; iv) papel fundamental é dado à figura da professora da sala de recursos.

Já de acordo com outro objetivo específico, identificamos e analisamos os principais elementos do AEE que são percebidos pelos educandos. São eles: i) sala de recursos multifuncionais e atendimento individualizado; ii) mediação; iii) profissional cuidador; iv)

tecnologia assistiva. Essas percepções e identificações dos elementos destacam a importância de uma comunicação clara e acessível sobre a natureza e os objetivos do AEE, tanto para os alunos quanto para as suas famílias.

As discussões e análises realizadas evidenciaram que o sucesso escolar dos alunos entrevistados está intrinsecamente ligado ao suporte que recebem. Isso inclui tanto o atendimento individualizado, quanto o acolhimento emocional, assim como os serviços apontados por eles; todos fundamentais para que os estudantes se sintam valorizados e capazes de se desenvolverem.

A necessidade de apresentar de forma mais explícita e compreensível os serviços do AEE às famílias e aos alunos torna-se, portanto, evidente. Acreditamos que tal ação não apenas contribuirá para a eficácia dos serviços, mas também ampliará o conhecimento sobre os direitos dos alunos que necessitam desses suportes. Compreender que ele vai além de uma intervenção pontual ou um espaço da escola, sendo um componente contínuo no desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência, e em específico, para as pessoas com deficiência intelectual que assim necessitem.

Além disso, é essencial abordar as barreiras atitudinais que ainda persistem em nossa sociedade e se manifestam no espaço escolar. Elas estão profundamente enraizadas em estigmas e preconceitos históricos, que marginalizam as pessoas com deficiência e limita suas oportunidades. Como discutido ao longo desta dissertação, o estigma da incapacidade e o capacitismo são fenômenos que se reforçam mutuamente, criando um ciclo de discriminação que impacta diretamente a percepção e o tratamento para as pessoas com deficiência intelectual. O estigma, conforme apontado por Goffman (1988), cria expectativas normativas que categorizam e marginalizam aqueles que não se enquadram nos padrões, reduzindo suas chances de vida e acesso a direitos básicos, como a educação.

Para enfrentar essas barreiras, é necessário promover espaços, momentos e situações que convidem a sociedade a refletir e se conscientizar sobre essas questões. No entanto, como apontam Bello e Britto (2024), na pesquisa do IBGE de 2023 45% da população brasileira não tinha completado a educação básica com 25 anos ou mais e há 9,3 milhões de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais. Este cenário é agravado por inúmeros outros fatores como pouco incentivo e tempo hábil disponível para os profissionais que já atuam nas escolas se

aperfeiçoarem, bem como o acesso limitado da população a textos acadêmicos, muitas vezes devido à linguagem rebuscada.

Diante deste quadro acreditamos que a divulgação científica precisa ser repensada e diversificada para atingir um público maior, especialmente aqueles que não têm acesso à educação formal ou à linguagem acadêmica. A Academia, portanto, deve encontrar formas de retornar os dados à população de maneira acessível e compreensível, facilitando a disseminação do conhecimento e incentivando uma mudança de percepção sobre as capacidades e os direitos das pessoas com deficiência intelectual.

Considerando esses desafios, propomos para além de uma divulgação em outros moldes, uma reflexão sobre a terminologia utilizada para descrever os serviços oferecidos aos alunos com deficiência. O termo Atendimento Educacional Especializado carrega consigo conotações que podem ser interpretadas de maneira restritiva. Sugerimos em vez disso a adoção do termo Suportes Educacionais Especializados, que desloca o foco para uma abordagem mais abrangente e inclusiva. Essa mudança terminológica não é meramente simbólica, acreditamos que ela reflete um compromisso com uma educação que reconhece e valoriza a diversidade humana, promovendo o desenvolvimento acadêmico e integral dos alunos.

Ao adotar esse novo nome, enfatizamos a necessidade de um conjunto de ações contínuas e integradas que apoiem o desenvolvimento dos alunos de forma mais global. Essa mudança pode ajudar a esclarecer o papel desses serviços, tanto para os profissionais da educação quanto para as famílias, e contribuir para a construção de um sistema educacional mais inclusivo e equitativo. Esse processo tem o potencial de transformar práticas pedagógicas, influenciar políticas públicas e principalmente tornar mais clara a compreensão do que esse conjunto de suportes realmente significa, desmistificando conceitos.

Em suma, esperamos que as reflexões e propostas apresentadas ao longo deste trabalho contribuam para o avanço das práticas educacionais inclusivas, promovendo um ambiente escolar mais equitativo e acessível. Ao reconhecer a necessidade de mudanças tanto na terminologia quanto na abordagem dos serviços e na forma de divulgação científica, reafirmamos o compromisso com uma educação que respeite e valorize as diferenças, permitindo que cada aluno, independente de suas habilidades ou desafios, tenha a oportunidade de se desenvolver.

REFERÊNCIAS

AAIDD. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*. FAQs on Intellectual Disability. s/da. Disponível em: <<https://www.aaid.org/intellectual-disability/faqs-on-intellectual-disability>>. Acesso em: 21 de setembro de 2023.

AAIDD. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*. Defining Criteria for Intellectual Disability. 2021. Disponível em: <<https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition>>. Acesso em: 21 de setembro de 2023.

ALLES, E. P. Formação continuada de professores no processo de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual. 2020. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2020.

ALLES, E. P.; CASTRO, S. F.; MENEZES, E. C. P.; DICKEL, C. A. G. (Re)Significações no Processo de Avaliação do Sujeito Jovem e Adulto com Deficiência Intelectual. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, v. 25, n3, p. 373-388, jul-set., 2019.

ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 16, p. 33-48, jun 2004.

ARAÚJO, S. L. Q. P.; DI BLASI, F.; DUTRA, F. B. S. A responsabilidade social da universidade observada a partir da trajetória educacional de pessoas com deficiência. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 58, p. 115-135, 2021.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2020.

BELLO, L.; BRITTO, V.. Proporção de jovens de 6 a 14 anos no ensino fundamental cai pelo terceiro ano. Agência IBGE Notícias, 2024. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39530-proporcao-de-jovens-de-6-a-14-anos-no-ensino-fundamental-cai-pelo-terceiro-ano>> . Acesso em: 27 de agosto de 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República [2023]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 20 de outubro de 2023.

BRASIL. *Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930*. Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, 1930.

BRASIL. *Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931*. Cria o Conselho Nacional de Educação. Rio de Janeiro, 1931.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)*. Brasília, DF: Presidência da República, 1934.

BRASIL. *Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951*. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Rio de Janeiro. 1951.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União – Seção 1 – 27/12/1961, p. 11428. 1961.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial, 1994.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002a.

BRASIL. *Portaria nº 2.678, de 24 de dezembro de 2002*. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa. Brasília, DF: Presidência da República, 2002b.

BRASIL. Ministério Público Federal. *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*/Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores)/2ª ed. Rev. E atualiza. – Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004a.

BRASIL. *Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2004b.

BRASIL. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, [...] Brasília, DF: Presidência da República, 2007a.

BRASIL. *Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC, SEEP, 2008a.

BRASIL. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado [...]—Brasília, DF: Presidência da República, 2008b.

BRASIL. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*. 2010.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. *Nota técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE*. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL.. *Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica 2020: resumo técnico*. Brasília: Inep, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Caderno de Conceitos e Orientações do Censo Escolar 2022 Matrícula Inicial*. Brasília: Inep, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Caderno de Conceitos e Orientações do Censo Escolar 2022 Matrícula Inicial*. Brasília: Inep, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica 2022: resumo técnico*. Brasília: Inep, 2023.

CAMPBELL, F. K. Refusing Able(ness): a preliminary conversation about ableism. *M/C Journal*, [S. l.], v. 11, n. 3. 2008.

CIF. *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais*, org.: coordenação da tradução Cassia Maria Buchalla. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

DESLANDES, S. F. O Projeto de Pesquisa como Exercício Científico e Artesanato Intelectual. In: MINAYO, M. C. S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FIGUEIREDO, S. L.; SILVA, E. F.. Desafios do Fazer Docente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). *Psicologia: Ciência e Profissão* 2022 v. 42, e230191, 1-14.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GALVÃO FILHO, T.. Deficiência intelectual e tecnologias no contexto da escola inclusiva. In: GOMES, Cristina (org.). *Discriminação e racismo nas Américas: um problema de justiça, equidade e direitos humanos*. Curitiba: CRV, 2016, p. 305-321.

GLAT, R. Empoderamento das pessoas com deficiência intelectual e múltipla: a proposta político social do Programa de Autogestão e Autodefensoria. In: *Revista Autodefensoria 20 anos [Recurso Eletrônico]/Federação Nacional das Apaes*. v. 1, n. 1 (2021) – Brasília: Federação Nacional das Apaes, 2021.

GLAT, R. *Falando de si: estudos sobre autopercepção e histórias de vida de pessoas com deficiência intelectual*. Relatório Técnico-Científico final, Bolsa de Produtividade em Pesquisa, nível 1D (2016-2020), CNPq, 2020.

GLAT, R. *Ser mãe e viva a vida*. Rio de Janeiro: Documenta Histórica, 3ª ed, revisada, 2009a.

GLAT, R. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Agir; 2009b.

GLAT, R. *Vivências de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual na Educação Básica*. Projeto Pesquisa aprovado pelo CNPq, 2024.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O método de história de vida em pesquisas sobre auto-percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 139-154. 2009.

GOFFMAN, E. *Estigma - notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro, 1988.

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

OLIVEIRA, C. M. N. *Sistemas de Suporte a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior*. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, Rio de Janeiro, 2021.

OLIVEIRA, C. M. N.; SPOLIDORO, M. M. F.; SILVA, M. L.; GLAT, R. Entrevistas remotas: a adaptação de metodologias de pesquisa nos tempos de pandemia. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8, 2022, Maceió, AL. *Anais [...]* Campina Grande, PB: Realize Editora, 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez. 2006.

PEREIRA, M. S. M. G.; MARCOLINO, L. C. M.; CARVALHO, M. R. C. T.; QUEIROZ, R. M. M.; MARCOLINO, A. B. L. Aspectos do mercado de trabalho relacionado às pessoas com deficiência intelectual: uma revisão integrativa da literatura. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE*, 4, ISSN 2525-6696, 2020.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na Educação Especial brasileira? Momento: diálogos em educação, E-ISSN 2316-3110, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr. 2020.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do plano de desenvolvimento educacional individualizado. *In: Linhas Críticas (UnB)*, v. 18, p. 193-209, 2012.

RIO DE JANEIRO. *Deliberação CEE nº 355, de 14 de junho de 2016*. Estabelece normas para regulamentar o atendimento Educacional especializado, nas formas Complementar e suplementar [...]. Rio de Janeiro: Conselho Estadual de Educação, 2016.

RIO DE JANEIRO. *Deliberação CEE nº 399, de 26 de abril de 2022*. Altera dispositivos da e estabelece normas complementares para implementação de ações de inclusão educacional e digital, buscando eliminar barreiras [...]. Rio de Janeiro: Conselho Estadual de Educação, 2022.

ROSSETTO, E.. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. *Revista Educação Especial*, vol. 28, núm. 51, janeiro-abril, 2015, pp. 101-114. Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil.

SALGADO, S. S. Inclusão e processo de formação. *In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006.

SASSAKI, R. K.. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SILVA, O. M. *A epopeia ignorada: A pessoa deficiente na História do mundo de ontem e hoje*. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, G. K. L.; BARBOSA, P. C. C.; FERREIRA, R. S. D.. A formação e atribuições do professor no atendimento educacional especializado – AEE. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.8, n.3, p. 15853-15872 mar., 2022.

SILVA, I. M.; CRUZ, A. M.; LOBO, L. F.; MORAES, L. A.; SANTOS, L. L. M.; CAVALCANTE, S. S.; CONCEIÇÃO, V. R. A aliança médico-pedagógica: uma genealogia do processo de exclusão/demanda. *In: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO*, 14, Rio de Janeiro. 2007.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TURCHIELLO, P.; SILVA, S. S. M.; GUARESCHI, T. Atendimento Educacional Especializado (AEE). *In: Atendimento Educacional Especializado: Contribuições para a Prática Pedagógica*. Org. SILUK, A. C. P. 1ª ed., 1 reimpr. – Santa Maria: UFSM, CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014.

UERJ. *Ordem de Serviço UERJ/PR4 N.º 20248578 de 29 de julho de 2021*. Integrar o Programa Rompendo Barreiras no Âmbito da Estrutura Organizacional da PR4, Junto ao Departamento de Acolhida, Saúde Psicossocial e Bem-estar (DASPB). 2021.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. 1990.

UNESCO. *Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas*. 1994.