

# Formação de professores para atuar no atendimento educacional especializado com alunos com deficiência intelectual:

competências e atribuições

Katiuscia C. Vargas Antunes

Márcia Marin

Rosana Glat

**Como citar:** ANTUNES, K. C. V.; MARIN, M.; GLAT, R. Formação de professores para atuar no atendimento educacional especializado com alunos com deficiência intelectual: competências e atribuições. *In:* MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. N. (org.) **Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 83-100. DOI: <https://doi.org/10.36311/2013.978-85-7983-392-2.p83-100>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

## CAPÍTULO 5

### FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: COMPETÊNCIAS E ATRIBUIÇÕES

*Katiuscia C. Vargas Antunes*

*Márcia Marin*

*Rosana Glat*

A presença de alunos com deficiência intelectual em ambientes comuns de aprendizagem é uma conquista da escola brasileira e poderá nos permitir reconhecer as suas possibilidades de compartilhar experiências educacionais significativas, capazes de destacar a dimensão constitutiva da escola para o desenvolvimento humano, através da construção de espaços mistos de aprendizagem. Cabe ao meio escolar se organizar para explorar as esferas da atividade simbólica, num processo dialógico, para possibilitar as transformações do funcionamento intelectual, para todos, ou seja, alunos com e sem deficiências (SÃO PAULO, 2008, p. 27).

#### INTRODUÇÃO

A formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contexto de uma escola inclusiva, é, sem dúvida, um dos maiores desafios postos para o campo da Educação Especial. Por um lado, os docentes precisam ter competências para desenvolver práticas pedagógicas específicas, a fim de lidar com os alunos que apresentam

diferentes condições de desenvolvimento e aprendizagem, e, por outro, servir de suporte e trabalhar em parceria com o professor da turma comum em que seus alunos estão matriculados. É sobre tais questões que objetivamos refletir nesse capítulo, tomando como foco o trabalho com alunos com deficiência intelectual.

Inicialmente, teceremos algumas considerações sobre formação inicial e continuada do professor, na perspectiva da inclusão escolar. Em seguida, analisaremos o conceito de Atendimento Educacional Especializado, seus principais objetivos e a relação desse serviço com a dinâmica da escola regular. Por fim, faremos uma discussão a propósito da atuação do professor no AEE e as competências necessárias para o desenvolvimento de uma prática pedagógica condizente com a proposta do ensino inclusivo para alunos com deficiência intelectual. Ainda, nessa direção, para concluir, ressaltaremos, de forma sucinta, a importância do trabalho conjunto entre o professor do AEE e da classe regular na elaboração e planejamento do plano educacional individualizado (PEI) ou plano de desenvolvimento individual (PDI)<sup>1</sup>, como também é conhecido no meio acadêmico.

#### **A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR**

A perspectiva da inclusão escolar, presente no contexto educacional brasileiro, trouxe como consequência direta um questionamento sobre o modelo tradicional de formação de professores, seja dos especialistas da Educação Especial, seja dos professores do ensino comum que estão recebendo em suas turmas alunos com deficiências e outras condições atípicas de aprendizagem. Conforme apontado por vários autores, como Bueno (1999; 2001), Mendes (2009), Garcia (2009), Pletsch (2009), Glat e Pletsch (2010), Antunes e Glat (2011), Mendes (2011), Braun e Marin (2011), a precária qualificação dos profissionais da Educação para lidar com a diversidade tem-se constituído como uma das principais barreiras para o êxito do processo de inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular, sobretudo com deficiência intelectual (GLAT; PLETSCH, 2011).

---

<sup>1</sup> Nosso objetivo é fazer algumas inferências apenas sobre essa proposta e o papel do professor do AEE, pois o tema será apresentado e discutido de forma ampla no volume 3 desta série, que se intitula “Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado”.

Nesse sentido, Bueno já propôs, em 1999, que a formação docente englobe dois tipos de profissionais: 1) os “professores generalistas”, que atuariam nas turmas comuns, porém estariam capacitados para flexibilizar sua prática para lidar com a diversidade do alunado e 2) os “professores especialistas”, formados para prestar atendimento para alunos com diferentes necessidades educacionais especiais (em classes especiais, salas de recursos, itinerância), sendo, ainda, responsáveis por dar suporte, orientação e capacitação aos professores do ensino regular (BUENO, 1999; GLAT, 2000; GLAT; PLETSCHE, 2004; GLAT; BLANCO, 2011; REDIG, 2010; BRAUN; MARIN, 2011). Certamente, o trabalho do professor generalista e do especialista deve estar intimamente articulado, para que o aluno com necessidades especiais seja atendido adequadamente no contexto de uma escola inclusiva.

Focalizando, nessa demanda, temáticas voltadas para as características e competências profissionais, tanto para o generalista (ensino comum) quanto para o especialista (ensino especial ou atendimento educacional especializado, como veremos mais adiante), modelos e propostas de formação, espaços de atuação desses professores no cotidiano escolar vêm sendo amplamente investigados por pesquisadores do campo da educação, com o intuito de apontar novos caminhos e possibilidades aos processos de formação e atuação docente (BUENO, 1999; MICHELS, 2004; DENARI, 2006; PLETSCHE, 2009; OLIVEIRA, 2010; PLETSCHE; GLAT, 2011; MENDES, 2011; CAIADO; JESUS; BAPTISTA, 2011).

Segundo Mendes (2009), desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 5.692/96 (BRASIL, 1996), já se previa que os sistemas de ensino deveriam formar professores com perfil diferenciado para atuar no atendimento especializado e em classes comuns inclusivas. Todavia, as Instituições de Ensino Superior (IES), em todo o Brasil, de modo geral, pouco fizeram no sentido de adequar as grades curriculares de seus cursos de formação de professores (GLAT; PLETSCHE, 2004). Ou seja, mesmo com a oficialização da Educação Inclusiva como diretriz prioritária das redes escolares em todo o país (BRASIL, 2008; 2009), na organização curricular dos cursos de formação de professores, as disciplinas que versam sobre educação e inclusão de alunos com necessidades especiais ainda são disponibilizadas de forma

precária e/ou fragmentada. Os estudantes têm contato com tais conteúdos em determinados períodos do curso, sem que haja uma correlação com as demais disciplinas, como evidenciado nos estudos de Pletsch e Glat (2011) e Gatti (2009).

Não resta dúvida de que boa parte dos professores não teve acesso a conhecimentos para trabalhar em uma classe considerada inclusiva. Essa situação é, em grande medida, oriunda da formação docente tradicional, que privilegia uma concepção estática dos processos de ensino e aprendizagem. Por muito tempo, acreditou-se num processo linear e padronizado de aprendizagem e desenvolvimento “normal” e “saudável” para todos os sujeitos. Aqueles que apresentassem algum tipo de dificuldade, distúrbio ou deficiência e/ou que não conseguissem acompanhar o ritmo e o padrão “certo” eram considerados anormais (isto é, fora da norma), eufemisticamente denominados “alunos especiais” e alijados do sistema regular de ensino. Tal concepção, por sua vez, acabou por gerar dois tipos de práticas pedagógicas distintas e dois sistemas educacionais paralelos: o “normal” ou regular – para os alunos considerados normais, pelo padrão de aprendizagem para o qual ele foi preparado, durante sua formação; e o “especial”, para os alunos que não se adequam à norma, isto é, os alunos “especiais” (GLAT; NOGUEIRA, 2002; 2003; GLAT; BLANCO, 2011).

A visão dicotômica do processo de desenvolvimento e aprendizagem, ainda muito presente nos dias atuais, reforça o mito, impregnado na prática pedagógica, de que existem dois grupos qualitativamente distintos de alunos: os “normais” e os “especiais” e, conseqüentemente, duas categorias distintas de professores: os professores “regulares” e os professores “especializados”. Contudo, com o advento da inclusão escolar e da exigência de matrícula para todos os alunos, essa organização do sistema escolar em “ensino especial” e “ensino regular” não mais se justifica, já que todos os professores receberão em algum momento de sua trajetória alunos ditos especiais em suas turmas (GLAT et al., 2011).

Essa realidade demanda uma reflexão e reestruturação dos currículos dos cursos de formação de professores de forma que, por exemplo, nas disciplinas de planejamento, avaliação e didática, sejam realizadas discussões acerca dos processos de ensino e aprendizagem de alunos com diferenças qualitativas de desenvolvimento. A disciplina

de currículo deveria incluir, em suas discussões, a conceituação de currículos flexíveis que permitam adaptações para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência e sem deficiência. Ao se estudar a legislação educacional brasileira, ênfase deveria ser dada para leis e dispositivos da inclusão escolar e assim por diante (ANTUNES; GLAT, 2011).

Em outras palavras, em um sistema educacional que preconiza a inclusão de todos, faz-se necessário trabalhar temáticas que envolvem discussões sobre as diferentes dimensões presentes nos processos de ensino e aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiências e outras condições atípicas de desenvolvimento. A falta de conhecimentos dos professores sobre tais concepções e conceitos tem implicações diretas no trabalho pedagógico cotidiano. Sem uma formação adequada, os profissionais não se sentem preparados para receber em sua turma alunos com necessidades especiais. Semelhante preocupação concerne à formação dos profissionais que atuam na gestão e coordenação, que deveriam estar inteirados e capacitados para trabalhar com essa realidade, até porque a eles cabe a estruturação curricular e organização escolar, bem como a orientação aos professores (FRAZÃO, 2007).

Nesse sentido, inúmeros estudos, como os de Bueno (1999; 2001), Glat e Nogueira (2002), Glat e Pletsch (2004), Garcia (2009), Mendes (2009), Fontes (2009), Pletsch (2009), Pletsch (2010), Redig (2010), entre outros, vêm mostrando que, apesar de estar constituída e fomentada como política pública, a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais não está ainda plenamente assegurada, especialmente se levarmos em conta a garantia de aprendizagem para todos os alunos. A esse respeito, Glat e Blanco (2011) salientam:

Indiscutivelmente, uma das principais barreiras para a transformação da política de Educação Inclusiva em práticas pedagógicas efetivas, conforme discutido por diversos autores é a precariedade da formação dos professores e demais agentes educacionais para lidar com alunos com significativos problemas cognitivos, psicomotores, emocionais e/ou sensoriais, na complexidade de uma turma regular (p.20).

Desse modo, se não houver um firme movimento de reorientação e atualização dos programas de formação de professores para uma educação voltada para a diversidade, os processos de ensino e aprendizagem de um enorme contingente de alunos, sobretudo, aqueles oriundos do ensino especial, serão inviabilizados.

Retomando um ponto anterior, outra condição fundamental para garantir uma educação de qualidade a esse alunado no contexto do ensino regular é a parceria entre os professores das classes regulares e os profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado como suporte pedagógico ao ensino regular. São estes últimos que, em regime de colaboração, podem, junto com o professor regente da turma, traçar caminhos para o desenvolvimento, aprendizagem e escolarização dos alunos com necessidades especiais (MENDES, 2008; KAMENS, 2007).

Ao contrário do que vem sendo propagado em alguns fóruns, as políticas de inclusão escolar não implicam a descontinuidade dos serviços de Educação Especial, seja como área de conhecimento conceitual, seja como campo de atuação prática (PLETSCH, 2010). Defendemos a necessidade da Educação Especial, pois historicamente os professores advindos dessa área constituíram um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos que podem auxiliar no suporte aos professores do ensino regular no processo de inclusão. Assim, Pletsch (2010), com base em Liberman (2003), chama a atenção para as mudanças necessárias a serem realizadas nas práticas desenvolvidas pela Educação Especial, para que se integrem o processo de ensino dos alunos com alguma deficiência, não como “reforço pedagógico”, como vem sendo observado, mas como uma alternativa articulada ao ensino comum, lançando mão de recursos e métodos adequados às necessidades dos estudantes, para um efetivo processo de escolarização.

Além disso, Glat e Pletsch (2010), citando Beyer (2008), comentam que é um equívoco simplesmente “importar” a Educação Especial para a educação inclusiva, sem revisões teórico-instrumentais. Ao mesmo tempo, [...] “também é um equívoco ignorar ou romper com o acervo histórico da Educação Especial”. Com base nessa análise, o autor apresenta o conceito de Educação Especial subsidiária ou móvel que, em suas palavras, “[...] significa a transposição sistêmica e conceitual da Educação Especial, dos redutos históricos de sua atuação (escolas e classes especiais,

instituições especializadas, clínicas etc.), para uma atuação pedagógica conjugada com os educadores e professores das escolas do ensino comum” (BEYER, 2008, p.83).

Tomando como referência essa concepção, assim como os autores anteriormente mencionados, defendemos o uso na escola comum de recursos e conhecimentos historicamente produzidos há décadas pela Educação Especial. Em outras palavras, sujeitos com necessidades educacionais especiais, sobretudo, aqueles que apresentam condições orgânicas que afetam diretamente a aprendizagem (por exemplo, deficiência intelectual ou múltiplas deficiências), só vão poder beneficiar-se efetivamente do ensino regular com um sistema de suporte especializado para apoiá-los e a seus professores. Por isso, Glat e Pletsch (2010) reforçam ser importante a Universidade manter linhas de ação voltadas para a formação de professores especialistas, tanto em âmbito de formação inicial, quanto continuada.

Em síntese, se o processo de inclusão não vier acompanhado de suportes pedagógicos adequados para o aluno e a devida orientação ao professor, se a Educação Especial continuar sendo tomada como um sistema paralelo de atendimento (mesmo quando atuando na escola comum) e se os professores continuarem trabalhando isoladamente, não alcançaremos uma inclusão que garanta aprendizagens efetivas a todos os alunos. Indo mais além, se a formação de professores não for repensada nos contextos educacionais que vêm se delineando na atualidade, continuaremos enfrentando grandes dificuldades para construir, efetivamente, uma escola democrática e inclusiva.

#### **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) COMO SUPORTE PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR**

Anteriormente discutimos, em linhas gerais, a atual política de inclusão escolar, principalmente para alunos com deficiências, assim como mostramos a necessidade de uma reestruturação profunda do processo de formação de professores, tanto inicial quanto continuado. Vimos que uma das maiores barreiras para a efetivação dessa proposta reside na falta de capacitação dos professores para atender à diversidade do alunado que hoje ingressa no ensino comum. Os professores, embora sensibilizados com a

ideia de inclusão escolar, sentem-se pouco preparados para o trabalho com alunos com necessidades especiais.

Nesse cenário, a Educação Especial ganha uma nova dimensão, reconfigurando sua forma de atuação, visando a atender alunos com necessidades especiais que estão matriculados em classes comuns. A orientação das políticas públicas atuais chama esse serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE). No entanto, vale lembrar que, desde o final da década de 1970, quando começou a inserção de alunos com deficiências nas turmas comuns – o então modelo de *integração*<sup>2</sup> – já previa serviços especializados de suporte como salas de recursos e professores itinerantes (GLAT; PLETSCHE, 2011).

O termo *atendimento educacional especializado* aparece na Constituição Federal de 1988, no artigo 208, inciso III (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu parágrafo 2º, do Artigo 59. Nesse contexto, há a indicação de que se trata de um atendimento específico para alunos com necessidades especiais incluídos, preferencialmente, em turmas regulares de ensino, podendo acontecer em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não fosse possível a sua inserção nas turmas regulares de ensino.

A partir de 2008, o termo *atendimento educacional especializado* ganha novas configurações com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), que prevê a inclusão desde a educação infantil. Para tal, sugere que o Atendimento Educacional Especializado deva ser oferecido no turno inverso ao da classe comum na própria escola ou em centro especializado, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Em consonância com a referida política, foi apresentado o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b) – revogado pelo Decreto nº 7.611, de novembro de 2011<sup>3</sup> – o qual dispõe sobre o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios

<sup>2</sup> A integração pregava a preparação prévia dos alunos com deficiência para sua posterior entrada no ensino regular, de modo que só eram integrados aqueles alunos que demonstrassem condições de acompanhar os colegas, sem necessidades educacionais especiais (GLAT; BLANCO, 2011).

<sup>3</sup> Não objetivamos, nesse capítulo, analisar as mudanças legais contidas nesses documentos, uma vez que o nosso foco é discutir o AEE presente na Resolução nº 4.

que prestarem Atendimento Educacional Especializado. O atendimento educacional especializado nesses documentos é entendido como “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b, Art. 1º, § 1º), conforme previsto na já citada Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

Em 2009, foi promulgada a Resolução nº 4, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009a), que esclarece que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é complementar ou suplementar à formação do aluno, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Art. 2º).

Ainda de acordo com a Resolução nº 4, o AEE deverá ser realizado

[p]rioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009a, Art. 5º).

A sala de recursos multifuncionais caracteriza-se como um serviço especializado de natureza pedagógica que conta com o auxílio de materiais específicos e equipamentos tecnológicos que apoiam e complementam o atendimento educacional realizado nas classes de ensino regular, mediante a necessidade do cumprimento do estabelecido nos documentos oficiais para a educação. Esse atendimento deverá ser fora do horário da classe comum em que o aluno estiver “incluído”. Entretanto, o AEE não pode ser confundido com reforço escolar, mas constitui-se como um conjunto de procedimentos específicos mediadores e auxiliares do processo de apropriação, construção e produção de conhecimentos (GLAT; PLETSCHE, 2011; MACEDO et al., 2011).

Sobre a formação dos professores que trabalham no AEE, temos como base o Art. 12 da Resolução nº4 (BRASIL, 2009), que determina a esses profissionais terem formação inicial que os habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. A esse respeito, Macedo et al. (2011) mencionam que, no Brasil, temos somente dois cursos de graduação com formação em Educação Especial que funcionam na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS) e na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/SP). Ou seja, segundo as referidas autoras, a maioria dos professores do AEE deverá receber formação continuada nos diferentes tipos de necessidades especiais e níveis de ensino.

Diante do exposto, fica evidente que o professor deverá ter sido instrumentalizado em sua formação inicial com conhecimentos sobre desenvolvimento humano, processos de ensino e aprendizagem, didática, procedimentos de ensino, recursos didáticos, entre outros aspectos mais gerais sobre o trabalho pedagógico. Mas, além dessas competências, deverá ter também uma formação específica no campo da Educação Especial.

Dáí o questionamento: como deverá ser a formação de professores do AEE para o trabalho com alunos com deficiência intelectual?

Para refletir sobre tal questão, Braun e Marin (2011) têm contribuições interessantes:

Ao nos depararmos com um aluno com deficiência intelectual, o limite e o questionamento para a atuação docente sempre se colocam porque o que “falta” não é mensurável a ponto de qualificar a intervenção. *Que prótese vamos usar?* Não dá para perguntar isso... Há questões básicas que em outras deficiências estão postas: há Braille, LIBRAS, Orientação e Mobilidade, inúmeras e variadas próteses, implantes, Comunicação Alternativa e Ampliada... Mas o que pode ser pensado quando se trata de deficiência intelectual? Para a deficiência intelectual poderíamos falar em próteses cognitivas? (p. 97).

Para essas autoras, ensinar alunos com deficiência intelectual, independentemente da modalidade escolar, precisa ter o foco para além dos aspectos puramente acadêmicos ou cognitivos, na medida em que esse tipo de condição afeta o desenvolvimento do sujeito, de modo geral. Para planejar um atendimento adequado, o professor precisa refletir sobre algumas questões, tais como: o que crianças/jovens com a mesma

idade do meu aluno, geralmente, estão fazendo neste período da vida? Quais os interesses e as atividades comuns ao grupo dessa faixa etária? Tais considerações levam em conta ainda o contexto cultural, hábitos e costumes da comunidade local.

Pensar no aluno em relação aos seus pares de mesma idade cronológica favorece a avaliação de suas habilidades sociais, compreensão e aprendizagem. Infelizmente, é frequente, em função da visão ainda predominante de “idade mental” obtida em testes de QI, que esses alunos sejam infantilizados e é comum observarmos, em salas de recursos, adolescentes em atividades que se adequam a crianças.

Outro parâmetro importante para o planejamento educacional é acompanhar o desenvolvimento do aluno em relação a ele mesmo: que aprendizagens já consolidou? O que sabe? Onde avançou? O que precisa aprender? Como aprende melhor? Tal acompanhamento exige que o professor do AEE organize, com o professor da classe regular, registros sobre o desenvolvimento de cada aluno. A confecção de um portfólio individual, com produções discentes, fotos de atividades, entrevista com a família, relatórios, observações, é um material que demonstra a situação escolar do aluno ao longo de um período de tempo, favorecendo a avaliação de seu desempenho escolar e servindo de suporte para a implementação de uma proposta educacional com objetivos relevantes e alternativas pedagógicas eficazes.

Vale esclarecer que as observações e registros cotidianos podem guardar informações importantes sobre o desenvolvimento de cada aluno bem como sobre a prática pedagógica. Assim, outro útil instrumento de registro é um “diário de campo” do professor, que pode servir como fonte de coleta de dados para avaliação, formando a base para elaboração de relatórios e assinalando necessidades de revisão e reestruturação do trabalho docente. Tais procedimentos podem ser adotados com qualquer aluno com ou sem deficiência. O importante é, a partir dessas práticas, possibilitar ao aluno com deficiência intelectual situações que provoquem o seu desenvolvimento, apresentando-lhe desafios, problematizações, que atuem em suas funções psicológicas superiores.

Nessa direção, o AEE pode configurar-se, privilegiadamente, como o espaço/tempo para desafiar o pensamento do aluno com

deficiência intelectual, à medida que oferece possibilidades de interação e interlocução mais próximas e individualizadas. Contudo, para tal, é preciso que as atividades sejam planejadas de forma contextualizada e significativa em consonância com realidade de cada aluno – seus interesses, desejos, necessidades, dificuldades e limites, e possibilidades de aprendizagem – sempre tendo como parâmetro o currículo escolar da etapa em que ele está inserido.

No entanto, é preciso ter em vista que o professor do AEE pode deparar-se com algumas dificuldades, como o fato de que a ação na sala de recursos multifuncionais envolve tempos de aula menores do que de na classe comum e com uma frequência semanal também menor. Geralmente, o padrão consiste em encontros duas vezes por semana, com cerca de duas horas cada encontro, mas nem sempre isso é possível. Além disso, devido à grande demanda, é difícil, mesmo no contexto do AEE, o aluno ter um atendimento individual. Em geral, o trabalho é feito em pequenos grupos, que nem sempre têm em comum os mesmos interesses, pois, mesmo em uma turma pequena (comparada com a classe comum), é difícil o professor administrar a presença de alunos com diferentes necessidades especiais, oriundas de diferentes deficiências e/ou com faixas etárias muito díspares, como vem sendo proposto nas salas de recursos multifuncionais. Estes são os desafios que a escola precisa pensar e resolver coletivamente, porque não é tarefa exclusiva do professor de AEE.

Além dessas questões, é necessário que o professor do AEE, no seu planejamento com alunos com deficiência intelectual, realize práticas flexíveis, observando a variação de linguagem e de recursos e o uso de diferentes mídias. Podem ser igualmente usadas alternativas pedagógicas, por meio de músicas, filmes, computador, livros, revistas, imagens, jogos, dramatização, desenho, escrita, leitura. Tais recursos favorecem a criação de possibilidades diversificadas de compreensão do mundo e de aprendizagem escolar.

Partindo do pressuposto de que toda ação docente está calcada numa perspectiva metodológica, devem ser buscados procedimentos e estratégias que garantam maior envolvimento de cada aluno, no seu processo de construção do conhecimento, bem como metodologias que

promovam maior autonomia e iniciativa, incentivem a interação com seus pares, com negociações e trocas de experiências e saberes.

O desenvolvimento da ação pedagógica por meio de projetos de trabalho é outra estratégia muito favorável (HERNADÉZ; VENTURA, 1998). O tema pode ser proposto pelo professor, escolhido pelo aluno ou grupo; preferencialmente, deve ser um tema que esteja sendo trabalhado pela escola toda. Dessa forma, várias ações combinadas e de acordo com o desenvolvimento individual podem ser criadas, culminando com um produto final – uma exposição, um filme, um livro, um jogo.

Cabe, de modo particular ao docente do AEE, elaborar o plano de Atendimento Educacional Especializado, previsto na Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009). Esse plano consiste em uma organização do trabalho a ser realizado com o aluno. Ou seja, é uma estratégia de diferenciação/individualização do ensino (PLETSCH et al., 2010; MARIN; VAQUEIRO, 2011; CRUZ; MASCARO; NASCIMENTO, 2011; NASCIMENTO, 2011; MARIN; PLETSCH; MASCARO, 2011; MARIN; SILVA; SIQUEIRA, 2011; PLETSCH; GLAT, 2012). Mesmo sendo tido como responsabilidade do professor do AEE, trata-se de uma produção colaborativa, envolvendo vários atores.

Em outros termos, a elaboração de um plano individualizado permite a organização do ensino, de modo a garantir a aprendizagem, plano este a ser aplicado na turma regular com o apoio e orientação do docente de AEE, que, na sua intervenção com o estudante, vai “providenciando ferramentas” para o desenvolvimento intelectual do aluno com deficiência nessa área. Sua forma de registro sobre a organização do trabalho e sua elaboração podem ser iniciadas a partir de algumas questões, a saber: Quem é o aluno? O que ele sabe? O que precisa saber? O que será ensinado à turma? Por quê? Para que será ensinado? Quem vai ensinar? Como será ensinado? Quais os recursos que serão utilizados? Como será a avaliação desse ensino? (GLAT; MARIN; REDIG, 2012).

Como base no exposto, é possível afirmar que as medidas e práticas sugeridas para os professores do AEE que atuam com alunos com deficiência intelectual não se diferenciam das empregadas para outras deficiências. Isto é, as práticas a serem aplicadas aos alunos com deficiência

intelectual e as competências necessárias ao professor de AEE são coerentes e necessárias para qualquer docente e para qualquer estudante, quer dizer, para todos os docentes e todos os estudantes.

Todavia, atuar com alunos com deficiência intelectual no espaço da escola regular exige outras formas de lidar com a escolarização, com o ensino e com as práticas cotidianas. Há a necessidade da organização de uma rede de saberes, na qual os profissionais envolvidos com esses alunos, tanto na sala de aula comum quanto no AEE, precisam ter a condição de compartilhar os saberes construídos nessa nova constituição escolar. Esses saberes podem favorecer a todos os alunos.

Essa nova cultura na escola pode ir se constituindo, com outros atores e novos saberes, com demandas diferentes e necessidade de respostas educativas que as atendam. A organização de um espaço como o do Atendimento Educacional Especializado pode possibilitar o exercício de um olhar diferenciado e promover reflexões necessárias sobre o fazer pedagógico, em toda a complexidade que a escola e suas relações representam. Dessa maneira, como destaca a epígrafe inicial,

[...] a presença de alunos com deficiência intelectual em ambientes comuns de aprendizagem é uma conquista da escola brasileira e poderá nos permitir reconhecer as suas possibilidades de compartilhar experiências educacionais significativas, capazes de destacar a dimensão constitutiva da escola para o desenvolvimento humano, através da construção de espaços mistos de aprendizagem (SÃO PAULO, 2008, p.27).

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: os cursos de Pedagogia em foco. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Org.). Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, Eduar/UFRRJ, 2011, v. 1, p. 188-201.
- BEYER, H. O. O projeto político-pedagógico da educação inclusiva e a gestão educacional: reflexões com a área de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. In: FREITAS, S. N. (Org.). Tendências contemporâneas de inclusão. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008.
- BRASIL. Constituição Federal. Brasília: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- \_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 3 jan. 2012.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 6.571. Brasília: Ministério da Educação, 2008b.
- \_\_\_\_\_. Decreto 7.611. Brasília: Ministério da Educação, 2011.
- \_\_\_\_\_. Resolução nº 4: Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, 2009.
- BRAUN, P.; MARIN, M. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano de ensino individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Org.). Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, Rio de Janeiro, UFRRJ, 2011, p. 23-34.
- \_\_\_\_\_. O desafio da diversidade na sala de aula: práticas de acomodação/adaptação, uso de baixa tecnologia. In: NUNES, L. et al. (Org.). Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPPE, 2011.
- BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.
- CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). Professores e Educação Especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. (volumes 1 e 2).
- CRUZ, M. L. R. M.; MASCARO, C. A. A. C.; NASCIMENTO, H. A. Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado: percurso inicial para elaboração e aplicação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: PRÁTICAS/TEORIAS SOCIAIS NA CONTEMPORANEIDADE, 6., 2011, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011. CD-ROM.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação:doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

FONTES, R. S. *Ensino colaborativo: uma proposta de Educação Inclusiva*. Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2009.

FRAZÃO, L. *Orquestrar a gestão escolar para respostas educativas na diversidade*. 2007, 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

GARCIA, R. M. C. Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000:a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, V: formação de professores em foco. São Paulo: 26 a 28 de agosto de 2009. Anais..., UFES, UFRGS, UFSCar, 2009.

GATTI, B. A., NUNES, M. M. R. (Org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GLAT, R. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. *Revista Souza Marques*, v. 1, p. 16-23, 2000.

\_\_\_\_\_; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. *Revista Educação Especial*, v. 2, p. 345-356, 2010.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Benjamin Constant*, p. 3-8, 2004.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Inclusão Escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

\_\_\_\_\_; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva. *Comunicações*, v. 1, p. 134-141, 2003.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Integração: MEC/SEESP/Brasília*, v. 14, n. 24, p. 21-27, 2002.

\_\_\_\_\_. MASCARO, C. A. A. C.; ANTUNES, K. C. V.; MARIN, M. *Inclusão de pessoas com deficiência e outras necessidades especiais na escola e no trabalho*. Rio de Janeiro: CIEE, 2011.

\_\_\_\_\_. 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: Sete Letras, 2011.

\_\_\_\_\_. MARIN, M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. *Revista Universidade Rural, Série Ciências Humanas*, 2012. (artigo aceito para publicação).

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KAMENS, M. W. Learning about Co-teaching: A Collaborative Student Teaching Experience for Preservice Teachers. *Teacher Education and Special Education*, v. 30, n. 3, p. 155-166, 2007.

LIEBERMAN, L. M. Preservar a Educação Especial... para aqueles que dela necessitam. In: CORREIA, L. M. (Org.). *Educação Especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto – Portugal: Porto Editora, 2003. (Coleção Educação Especial v. 13).

MACEDO, P. C.; TEIXEIRA, L. C.; PLETSCHE, M. D. Atendimento educacional especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Org.). *Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Seropédica, Rio de Janeiro, Edur, 2011.

MARIN, M.; VAQUEIRO, C. C. S. Formação docente colaborativa e a constituição de planos de ensino individualizados. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: PRÁTICAS/TEORIAS SOCIAIS NA CONTEMPORANEIDADE, 6., 2011, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011. CD- ROM.

\_\_\_\_\_. PLETSCHE, M. D.; MASCARO, C. A. A. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre o Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2011 Anais eletrônicos. Londrina: UEL, 2011. Disponível em: <[http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/NOVAS\\_TECNOLOGIAS/291-2011.pdf](http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/NOVAS_TECNOLOGIAS/291-2011.pdf)>. Acesso em: 3 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. SILVA, S. E.; SIQUEIRA, C. F. O. Plano educacional individualizado – que ferramenta é esta? In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2011. *Anais eletrônicos*. Londrina: UEL, 2011. Disponível em: <[http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/NOVAS\\_TECNOLOGIAS/261-2011.pdf](http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/NOVAS_TECNOLOGIAS/261-2011.pdf)>. Acesso em: 3 jan. 2012.

MENDES, E. G. A formação do professor e a Política Nacional de Educação Especial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, V: formação de professores em foco. São Paulo: 26 a 28 de agosto de 2009. *Anais...* UFES, UFRGS, UFSCar, 2009.

\_\_\_\_\_. Pesquisas sobre Inclusão Escolar: Revisão da Agenda de um Grupo de Pesquisa. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 2, p. 1-11, 2008.

\_\_\_\_\_. A formação do professor e a Política Nacional de Educação Especial. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MICHELS, M. H. *A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001): ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico*. 2004, 169p. Tese (Doutorado em Educação) – PUC, São Paulo, 2004.

NASCIMENTO, H. A. *O plano educacional individualizado e o currículo funcional natural como estratégias para favorecer o aprendizado de alunos com deficiência intelectual*.

2011. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

OLIVEIRA, A. A. S. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA M. A. *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2010.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. *Educar em Revista*, v. 33, p. 143-156, 2009.

\_\_\_\_\_. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Edur; Nau, 2010.

\_\_\_\_\_; GLAT, R.; MARIN, M.; MASCARO, C. A. A. C.; CRUZ, M. Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI): estratégia para favorecer o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6. & ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2010, São Carlos. *Anais...* São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2010. CD-ROM.

\_\_\_\_\_; GLAT, R. Pesquisa-ação: estratégia de formação continuada para favorecer a inclusão escolar. *Revista Espaço do INES*, v. 33, p. 49-60, 2011.

\_\_\_\_\_. GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. Artigo aceito para publicação na Revista *Linhas Críticas* da UnB, Brasília/DF, 2012.

REDIG, A. G. *Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: a visão de professores especialistas*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da Deficiência Intelectual*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2008.