

## O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no pós-pandemia em Mato Grosso

### The Specialized Educational Care (ESA) in the post-pandemic in Mato Grosso

Lilian Barreto Lellis<sup>1\*</sup>, José Carlos Arantes<sup>2</sup>, Hidelberto de Sousa Ribeiro<sup>3</sup>

---

#### RESUMO

Considerando que educação inclusiva traz consigo uma mudança nos valores da educação tradicional, o que implica o desenvolvimento de novas políticas e a reestruturação da educação, a questão que norteou a pesquisa foi como a formação docente contribui no desenvolvimento do trabalho articulado entre o professor regente, o professor especialista da Sala de Recurso e o apoio (TAE) na promoção da inclusão? O objetivo do estudo foi refletir sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) mediante as atuações desses profissionais na promoção da aprendizagem e o convívio dos estudantes com deficiências em diferentes redes de ensino no município do interior do estado de Mato Grosso. A metodologia aplicada consistiu em um estudo de caso, em que a coleta das informações ocorreu através da realização de entrevistas com professores regentes, professor especialista do AEE e apoio. Os resultados apontam que os professores possuem práticas inclusivas no seu trabalho profissional, porém precisam de apoio para melhorar a qualidade educacional e garantir uma educação inclusiva que atenda à diversidade.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar; Formação de Professores; Atendimento educacional especializado.

---

#### ABSTRACT

Considering that inclusive education brings with it a change in the values of traditional education, which implies the development of new policies and the restructuring of education. The question that guided the research was how does teacher education contribute to the development of articulated work between the regent teacher, specialist teacher in the Resource Room and support in promoting inclusion? The objective was to reflect on the specialized educational service through the actions of these professionals in promoting the learning and interaction of students with disabilities in different education networks in the municipality of the interior of the state of Mato Grosso. The methodology applied consisted of a case study, whose information collection took place through interviews with regent teachers, specialist teacher of Educational Specialized Care and support. The results show that teachers have inclusive practices in their professional work, but they need support to improve educational quality and ensure inclusive education that meets diversity.

**Keywords:** Inclusive Education; Qualification of professor; Educational Specialized Care.

---

---

<sup>1,2</sup> Universidade Federal de Jataí (GO). \*E-mail: [libionx@gmail.com](mailto:libionx@gmail.com)

<sup>3</sup> Universidade Federal de Mato Grosso - Campus do Araguaia.

## INTRODUÇÃO

O acesso do aluno com necessidades educativas especiais e de todos os cidadãos à educação é um direito constitucional, no entanto a escola moderna foi planejada para atender a um perfil específico de aluno. Mas hoje a demanda é diferente: temos um público bastante heterogêneo. Essa exigência obriga a escola a reformular e renovar todo o seu sistema, com estratégias de ensino que permitam atender a todas as pessoas.

Ao considerarmos que cada aluno numa sala de aula apresenta características próprias e um conjunto de valores e informações que os tornam únicos e especiais, constituindo uma diversidade de interesses e ritmos de aprendizagem, o desafio e as expectativas da escola visam trabalhar essas diversidades na tentativa de construir um novo conceito do processo ensino-aprendizagem, eliminando definitivamente o seu caráter excludente, de modo que sejam incluídos neste processo todos os que dele, por direito, são sujeitos (CORRÊA, 2010).

Nesse sentido a educação inclusiva traz consigo uma mudança nos valores da educação tradicional, o que implica o desenvolvimento de novas políticas e a reestruturação da educação. Para isso, é necessária uma transformação do sistema educacional, ainda exclusivo, visando acolher as crianças dentro de um padrão de normalidade historicamente estabelecido (SKLIAR, 2016).

Para os professores o desafio é ainda maior, pois cabe a eles construírem novas propostas pedagógicas mais inclusivas, personalizadas aos alunos com necessidades educacionais especiais, respeitando suas especificidades e limites. O professor deve atuar como agente facilitador do processo de ensino-aprendizagem, o que exige a utilização de recursos e apoios especializados para garantir a aprendizagem de todos os alunos. Entre eles destacamos a participação dos professores especialistas e o apoio (Técnico em Apoio Educacional - TAE) no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Desde o ano de 2020, o mundo vem sendo assolado pela crise provocada pela pandemia de COVID-19 e os problemas enfrentados pela educação em geral foram agravados, evidenciando ainda mais as fragilidades da educação brasileira quando nos deparamos com a realidade de que o acesso ao ensino remoto não contemplava a todos. A insuficiência é ainda maior quando pensamos na perspectiva da Educação Inclusiva e na garantia do direito à educação das pessoas com deficiência. Assim, a questão que norteou nossa pesquisa foi como a formação docente contribui no desenvolvimento do

trabalho articulado entre o professor regente, professor especialista da Sala de Recurso e o apoio (TAE) na promoção da inclusão.

Diante da iminência do retorno presencial das aulas no estado de Mato Grosso, o objetivo da pesquisa é refletir sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) mediante as atuações do professor regente, do professor especialista e do apoio na promoção da aprendizagem e convívio dos estudantes com deficiências em diferentes redes de ensino no município do interior do estado de Mato Grosso. Pretendemos destacar a percepção desses profissionais sobre a formação docente e os desafios do acesso e permanência dos educandos com alguma deficiência no ensino regular.

Nesse contexto, a pesquisa torna-se importante em razão da necessidade de transformação conceitual e prática nas escolas para a atenção à diversidade e de compreensão da realidade desses profissionais em diferentes redes de ensino, principalmente neste momento pós-pandemia, com retorno das aulas presenciais em todo o estado, sobre suas expectativas e os desafios da inclusão dos estudantes com deficiência.

A pesquisa utiliza a abordagem qualitativa. Inicialmente realizou-se o levantamento bibliográfico de diversas fontes; dentre os principais autores que abordam a educação inclusiva estão Mendes (1995; 2001) e Skliar (2016). A metodologia aplicada consistiu em um estudo de caso, cuja coleta das informações ocorreu mediante a realização de entrevistas semiestruturadas, com professores regentes, professor especialista e o apoio em escolas de diferentes redes de ensino no interior do estado de Mato Grosso.

## **METODOLOGIA**

Para este estudo foi utilizada a abordagem qualitativa, com emprego metodológico do estudo de caso, que, segundo Yin (2001), é uma investigação empírica, um método que abrange planejamento, técnicas específicas de coleta de dados e análise. Além disso, o autor afirma que o estudo de caso contribui de forma inigualável para entender os fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos.

O estudo foi realizado em escolas de diferentes redes de ensino de um município de médio porte do interior do estado de Mato Grosso, com aproximadamente 65 mil habitantes. Participaram da pesquisa seis professoras (três professoras regentes da classe comum, dois apoio e uma professora especialista da Sala de Recurso) do ensino

fundamental I e II que atendiam alunos com necessidades especiais neste momento de retomada do ensino presencial. São profissionais que atuam na área da Educação Especial no município, e todas as participantes apresentaram satisfação e empenho em participar da pesquisa que ocorreu entre os dias 3 e 16 de setembro de 2021.

Para realização desta pesquisa foi utilizado como instrumento de coleta de dados um roteiro de entrevista semiestruturada, pois, por se tratar da percepção, acreditamos que a entrevista define essa percepção de forma mais apropriada. A entrevista também se torna mais flexível ao fazer com que o entrevistador deixe mais claro o significado das perguntas facilitando a adaptação dos entrevistados às circunstâncias do decorrer da entrevista (GIL, 2010, p.110). As conversas informais com todas as professoras também constituíram importantes fontes de coleta de informações. Para que estes dados não se perdessem, os registros foram feitos logo após a saída do campo.

As informações foram analisadas de forma qualitativa, a partir da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977) e Franco (2008). Para análise e organização das informações, os participantes foram representados de acordo com um código codificado para cada participante (P1, P2, P3, P4, P5 e P6).

## **BREVE CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)**

A diversidade é uma característica presente em todas as organizações humanas, dadas as diferenças de pensamento, ação e sentimento de cada indivíduo. Essa diversidade se configura em experiências, habilidades, contextos e capacidades entre estudantes por práticas educacionais mais inclusivas.

Por isso, ao falarmos da educação inclusiva, é crucial resgatar o histórico de lutas, conquistas e estudos que consolidaram essa modalidade. Historicamente, a diversidade de habilidades e características físicas e intelectuais foi categorizada pelo saber médico e científico na forma de “padronizações” excludentes. Nesse sentido, conformou-se ao longo do século XVIII o chamado “corpo normal”, isto é, uma medida arbitrária de humanidade calcada em um conjunto de características tidas como necessárias para se constituir enquanto um sujeito de direitos. Uma pessoa que não atendesse a essas expectativas era definida como menos capaz e, por conseguinte, excluída dos espaços de convivência social, educação e trabalho (MENDES, 1995; PESSOTTI, 1984).

Foi apenas no século XX que ocorreram medidas mais concretas referentes a criação da Educação Especial. Nesse período destaca-se como marco no Brasil a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos-mudos, na cidade do Rio de Janeiro. A partir daí inúmeras outras instituições de atendimento aos estudantes com difidência surgiram em todo Brasil, entre elas estão as Sociedades Pestalozzi de Minas Gerais, do Brasil e do Rio de Janeiro, além da fundação Dona Paulina de Souza Queiroz, em São Paulo (1936). Em 1941, no Recife, surgiu a Escola Especial Ulisses Pernambucano e a Escola Alfredo Freire (BUENO, 1993; MENDES, 2001).

Nas últimas décadas observamos um grande avanço na Educação Especial, em parte pelo estabelecimento de diretrizes e objetivos norteadores como a Constituição Federal de 1988; a Política Nacional de Educação (1994); a Resolução nº 02/2001 do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (2003); a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que permitiram reformas educacionais e a implementação de programas no sentido de ampliar o acesso à educação, na garantia à permanência e as condições de aprendizagem ao público-alvo do AEE<sup>4</sup>; a Lei Nº 13.146/2015, que instituí a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Todo esse aparato legal permitiu que houvesse no país um expressivo incremento no número de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na classe comum. Em 2020, o Censo Escolar registrou 1,3 milhão de matrículas desses estudantes. Destes, 88% estão matriculados na escola comum (INEP, 2021).

---

<sup>4</sup> Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 – MEC, determina que o público-alvo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva corresponde aos estudantes com deficiência (aqueles que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas); 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 nesta definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação) e altas habilidades/superdotação (aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas, como intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), é um “conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes público-alvo da educação especial, matriculados no ensino regular” (BRASIL, 2013, n.p). Considerado um recurso de vital importância para a Inclusão Escolar de estudantes com deficiência ou necessidades educativas especiais, exigindo que cada escola desenvolva uma proposta de trabalho diferente.

Nesse contexto a estruturação do AEE varia entre Estados e municípios. Em Mato Grosso, a Educação Especial é amparada legalmente pelas Resoluções Normativas nº 261/02-CEE/MT e nº 001/2012-CEE/MT, que fixam normas para sua oferta. Atualmente, o estado atende mais de 9,5 mil alunos matriculados em escolas regulares (HOLLAND, 2021). Em, 2012, a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (PNEEPEI), o estado começa a implantar nas escolas da rede pública as Salas de Recurso Multifuncional (SRM) a fim de promover o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas regulares da rede pública é considerado um marco para a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), seu objetivo principal é estimular a autonomia dos estudantes dentro e fora da escola. Sendo ofertado o AEE no contraturno da escolarização.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, no Artigo 2º, prevê que o professor de AEE tem como função “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade que atenuem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Também é disponibilizado um profissional de apoio (Técnico em Apoio Educacional - TAE) às escolas que atendem alunos com deficiência com graves transtornos neuromotores que apresentem mobilidade reduzida e, alunos com autismo inclusos nas turmas regulares (BRASIL, 2009). No AEE, os professores regentes da classe comum atuam em conjunto com o professor especialista e o profissional de apoio quando necessário.

Para Poker, Nascimento e Giroto (2019), as SRM promoveram uma nova reorganização do sistema educacional brasileiro, na perspectiva da educação inclusiva, conferindo à Educação Especial um caráter complementar e/ou suplementar ao ensino

regular. Esse caráter impõe a necessidade de formação docente coerente com tal proposta tanto para o professor regente da turma no ensino regular quanto para o especialista que realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para esse público, por isso é fundamental que todos os professores sejam orientados a buscar novas práticas educativas.

O momento atual reclama que os profissionais da educação sejam convidados a contribuir teórica, prática e eticamente nos espaços educacionais. Entretanto, há necessidade de o profissional do ensino estar instrumentado a desenvolver a sua práxis em conformidade com as exigências sociais mais amplas.

Nesse sentido, torna-se imperiosa a formação docente para trabalhar as especificidades dos estudantes públicos da educação especial. Para Nóvoa (2002, p. 23), “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.

Assim, compreender a integração entre os profissionais – professor regente, especialista do AEE e o profissional de apoio – é de suma importância, especialmente nesse contexto de transformação global que estamos vivenciando devido a pandemia de COVID-19, que alterou o cotidiano social e escolar e tendo em vista que a educação brasileira, que já sofre as mazelas da desigualdade, faz com que a Educação Especial se torne ainda mais desafiadora, uma vez que os alunos com deficiências não foram afastados só das atividades escolares e de seu local de socialização, mas foram afastados também de suas terapias, consultas e tratamentos/acompanhamentos de profissionais especialistas (CARDOSO; TAVEIRA; STRIBEL, 2021).

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A inclusão é, antes de tudo, uma questão “que se move no campo das concepções e atitudes básicas ou disposições para a resposta educativa a ser dada à diversidade, mais do que no campo de certas ações concretas” (MENEZES, 2003, p. 312). Por conseguinte, o professor deve ser preparado adequadamente por meio de processo permanente de desenvolvimento profissional, envolvendo formação inicial e continuada, com o objetivo de contemplar as necessidades de alunos com necessidades especiais.

Assim, o intuito de nossa pesquisa foi levantar a percepção dos professores regentes, especialista da Sala de Recurso e apoio no AEE para inclusão de alunos com

deficiência em escolas de diferentes redes de ensino no município do interior de Mato Grosso, neste momento pós-pandemia com o retorno das aulas presenciais, e compreender os desafios e expectativas desses profissionais quanto ao processo de inclusão.

As seis professoras selecionadas fazem parte do corpo docente de diferentes redes de ensino no município do interior de Mato Grosso, atuam na Educação Especial há pelo menos 5 anos ou mais, e atualmente têm em suas salas de aulas alunos com deficiência. As professoras possuem graduação em Pedagogia ou em outra área do ensino específica. Três professoras possuem especializações na área da educação inclusiva.

Franco (2008) esclarece que o pesquisador tem seu próprio processo de decodificação e por meio dele analisa, infere e elabora interpretações relacionadas ao conteúdo coletado. Assim, por meio das entrevistas com as professoras, foi possível distinguir diferentes eixos de análise como:

- As percepções dos professores, seus conhecimentos e atitudes em relação à inclusão;
- A relação dos professores regente, especialista e apoio no processo ensino-aprendizagem dos estudantes que retornaram para sala de aula;
- A relação entre o conceito de inclusão e a formação continuada;
- A análise do papel da família e da gestão pedagógica no processo de inclusão.

Mendes (1995) definiu o termo concepção como o resultado do conjunto de informações que habilitam indivíduos. Assim, a partir das experiências vividas, das informações recebidas, compartilhadas com os grupos sociais aos quais o indivíduo pertence, da cultura em que estão inseridos estes grupos e da linguagem utilizada é que são construídos os conceitos, o que acontece de forma processual e dinâmica. Assim, temos abaixo como as professoras participantes da pesquisa entendem a inclusão:

“Entendo que é um ato de dissolução de grupos vistos como anormais ou à parte da sociedade por suas diferenças ou limitações” (P1, entrevistada em 03/09/2021).

“Entendo por inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular a prática educativa que inclui a diversidade, abrindo espaço para todas as crianças sendo elas ‘portadoras’ ou não de alguma deficiência” (P3, entrevistada em 09/09/2021).

“Pra mim a inclusão antes de tudo é uma questão social, que se relacionem para não ficarem excluídos, é uma forma de cidadania” (P5, entrevistada em 10/09/2021).

“A inclusão representa um ato de igualdade entre os diferentes indivíduos que fazem parte de uma sociedade” (P6, entrevistada em 13/09/2021).

Para Hastorf, Scheider e Polefka (1973), a maneira do professor perceber o aluno com deficiência em sala de aula pode refletir no comportamento, e, assim, na aprendizagem desse indivíduo. Sobre isso os autores afirmam:

É muito provável que, quando uma pessoa interage com diferentes pessoas em diferentes oportunidades, realmente não seja a mesma pessoa estimuladora. Seu comportamento irá variar em função da situação, e esta inclui a natureza dos outros participantes. Esse fato é um exemplo da complexidade da interação social e da percepção de pessoa. A maneira pela qual você se classifica e percebe irá influenciar a maneira de você comportar-se diante de mim e seu comportamento por sua vez, influenciará o meu comportamento (HASTORF; SCHEIDER; POLEFKA, 1973, p. 13).

Uma mudança de concepção só poderá ocorrer mediante a capacitação do professor para diversidade e com o ingresso de um aluno com deficiência na sala de aula regular. Nesse sentido torna-se imprescindível a formação do professor tanto inicial quanto continuada.

Para Glat (2000), a formação continuada visa contribuir na aquisição de conhecimentos que vão além da Universidade, conhecimentos específicos oriundos da realidade que lhes são empregados pelo trabalho docente. Assim, a teoria da formação inicial se une a prática da sala de aula numa perspectiva em que a formação não se concebe dissociada da prática, como aponta a Entrevistada P1 ao responder que “Percebo que atualmente as formações continuadas sobre o referido tema estão mais adaptadas à realidade escolar e menos pautadas somente em teorias”.

Desse modo, a formação continuada pretende aperfeiçoar o trabalho docente por meio da construção de saberes que valorizem a prática e esta não se “limita a aplicar teorias de ensino, ele também usa a criatividade, a paciência e a experiência. A partir de uma racionalidade da sua prática ele redefine a relação teoria e prática e se torna um permanente aprendiz” (CAMPOS, 2013, p. 19).

Outra questão levantada se relaciona ao planejamento da formação continuada para a educação inclusiva pela gestão das escolas. Para a entrevistada P1, ela “Se dá

acerca de temas pertinentes à prática durante o ano para reflexões e discussões”. A P3 respondeu: “Na instituição em que atuo não há uma formação continuada específica, assim a realização desta é de forma individual e focada em estudos de caso, ou seja, a realização da formação continuada é suprida conforme o caso do aluno que temos na instituição”. Para a P4, “Confesso que não foi e não é fácil lhe dar com certas situações, até porque as formações continuadas e/ou cursos de capacitação realmente não são suficientes para suprir todas as dificuldades do dia a dia”. P2 respondeu que “São ofertados os cursos de formação no site da rede Salesiana de Escolas, mas eu não concluí nenhum. Contudo os temas são voltados ao público-alvo de AEE”. E as entrevistadas P5 e P6 afirmaram não ter formação específica para educação inclusiva.

Percebemos que embora seja uma garantia constitucional a formação docente, conforme estabelece a LDB - Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) – para a importância da preparação adequada dos professores como pré-requisito para a inclusão, determinando que os sistemas de ensino devam garantir professores capacitados e especializados para a integração e adaptação dos educandos com NEE, no ensino regular, isso não se realiza na prática.

Desta forma, constitui-se um grande desafio preparar educadores para construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos, não só para os alunos considerados especiais, mas para todos os integrantes de sua classe. Nesse sentido, Baú (2014) salienta que

Tendo em vista que a inclusão se aplica a todos, o professor tem um papel fundamental na escola e como principal desafio, construir e pôr em prática uma pedagogia capaz de atender e incluir os alunos com características pessoais e de aprendizagem que necessitam de uma pedagogia diferenciada. Para isso é necessário eliminar as barreiras da formação tradicional, na qual o professor é movido a ver o estudante sem suas peculiaridades (BAÚ, 2014, p. 52).

Todas as participantes da pesquisa defenderam uma atuação conjunta do professor regente, especialista e apoio na promoção da aprendizagem dos alunos com deficiência. A professora P2 coloca que “Procuramos avançar juntos, buscando metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem significativas para o aluno”. P4 afirma: “Esse contato é de suma importância visto que o professor de apoio está ali não só para atender ao aprendizado, mas também as diversas dificuldades”. No entanto, embora todas tenham alunos com deficiência em suas salas, nem todas contam com o profissional de apoio.

Para o processo de inclusão se efetive, o acompanhamento pedagógico de alunos com deficiência deve ser desenvolvido pelo professor do AEE em parceria com o

professor regente. O professor especialista deve adaptar conteúdos abordados para que o educando com deficiência tenha a mesma oportunidade de aprendizado, mas de forma adaptativa as suas necessidades educacionais especiais.

Quando indagadas dos principais desafios para no retorno as aulas presenciais dos estudantes com deficiência a P1 “acredito que neste momento os alunos com necessidades especiais precisem de uma dedicação maior para que sejam assistidas da melhor maneira possível”. Já para P6, “trazer confiança para os pais de que as crianças estão bem assistidas com toda proteção”. E P3 afirma: “o desafio maior é recuperar o tempo que este aluno ficou longe da escola, e continuar progredindo em sua aprendizagem, já que ele foi pouco assistido por causa do distanciamento”. A fala das entrevistadas percebe-se a preocupação com os possíveis retrocessos na aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Nessa perspectiva, ao relatar sua percepção sobre o processo de aprendizagem do aluno com deficiência em relação aos demais alunos, as entrevistadas responderam que “De acordo com algumas experiências, o aluno com deficiência tem o mesmo potencial de aprendizagem dos demais alunos, diferenciando somente no tempo desse processo que na maioria das vezes é mais lento” (P6, entrevistada em 16/09/2021). Já para a professora P2 descreveu que “Quanto mais respeitadas suas especialidades mais a aprendizagem se torna prazerosa e significativa para ele”.

Para Bernal (2010), a forma como cada indivíduo aprende difere em tempos e espaços, mas para o aluno com deficiência a qualidade das interações vivenciadas por ele na escola é que vão ser capaz de modificar as funções psicológicas e, portanto, ampliar os níveis de conhecimento e processamento psíquico desses alunos.

A inclusão de alunos não depende só dos professores, a equipe e gestora e a família também contribuem de forma significativa no processo de inclusão dos alunos com deficiências. O trabalho do gestor no cotidiano escolar contribui para conhecer as necessidades, estilos parentais, limitações e potencialidades das famílias de alunos com deficiência. O envolvimento dos pais também depende das ações dos gestores, portanto as escolas devem envolver os pais para que se sintam parte do processo educativo, incentivando sua participação ativa. Para Díaz et al. (2019):

[...] Caminhar para uma escola inclusiva leva-nos necessariamente a aumentar a participação e colaboração de todos os membros da comunidade educativa e das diferentes administrações, cada um

contribuindo com o melhor de si: colaboração, empenho, respeito, recursos, apoio, informação e formação (Díaz et al., 2019, p. 98).

Sobre a participação das famílias no acompanhamento dos alunos com deficiências, P1 afirma que “Os pais são convidados a vir à escola para reuniões e esclarecimentos, conversam com a professora regente. Os pais são convidados a conhecer a sala de recursos e a professora dessa sala faz uma ‘orientação aos pais’, como se fosse uma formação. Também é trabalhado com os pais as especificidades de cada um de acordo com suas necessidades. E, ao longo do ano, os pais são sempre envolvidos em dinâmicas”. P2 comenta que “Já na sua turma regular, os pais sempre são convidados a estar presentes sempre que necessário. E desde o começo do ano procura-se manter contato em relação ao desenvolvimento do aluno”.

Assim, as mudanças ocorrem quando a participação e o comprometimento são de todos. E quando todos sentem que fazem parte do processo de inclusão, em que cada um é capaz de contribuir de acordo com suas habilidades, competências e funções. Uma educação para a inclusão é antes de tudo um processo de transformação, que visa a promoção de todos os alunos para a cidadania.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo objetivou compreender como tem sido o retorno as aulas presenciais no pós-pandemia em diferentes redes de ensino em um município do interior de Mato Grosso, pois com a chegada da pandemia do COVID-19 a educação teve que se adequar e com o Atendimento Educacional Especializado não foi diferente. Diante disso, a investigação nos permitiu refletir sobre essa forma de ensino e aprendizagem, e sobre a percepção dos professores regente, especialista no AEE e apoio para os desafios nesse retorno as atividades presenciais.

Embora o tema da educação inclusiva não seja atual e tenha sido analisado com maior profundidade nos últimos anos, ainda há um longo caminho a percorrer não só em termos de geração de conhecimento, mas também em ações específicas que permitam aos professores mudar a percepção que têm sobre implementar estratégias onde diferentes atores educacionais estejam envolvidos e a atenção à diversidade se torne uma realidade em todas as salas de aula dos diferentes níveis de ensino.

Embora a pandemia tenha acentuado ainda mais as diferenças educacionais existentes em nossa sociedade, fica claro que através dos esforços realizados pelas escolas de diferentes redes os estudantes com deficiência vêm sendo assistidos, recebendo apoio pedagógico dentro das condições cabíveis no atual cenário. Assim, é possível afirmar que o AEE nas escolas lócus de pesquisa está sendo efetivado. A percepção das professoras entrevistadas sobre a educação inclusiva é bastante positiva. Em sua maioria, consideram a atenção à diversidade um dever da escola e do sistema educacional, incluindo-a em sua prática diária em sala de aula.

Diante disso, os resultados obtidos mostram que ainda há muito trabalho a ser feito para se ter uma educação para todos, e que a construção de uma sociedade inclusiva exige reflexões, adaptações e flexibilidades de ideias e de práticas. E no que se refere ao AEE, de caráter complementar ou suplementar, fica evidente a busca por estratégias que contemplem da melhor forma possível o atendimento ao aluno com deficiência, bem como a socialização de informações entre os professores para construir um trabalho colaborativo que permita resultados exitosos.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAÚ, Marlene Alamini. Formação de professores e a educação inclusiva. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Medianeira. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, v. 2, n. 10, p. 49-57, 2014.

BERNAL, Cíntia de Menezes Fernandes. Desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência: subsídios da abordagem histórico-cultural. **POLÊM!CA Revista Eletrônica**, v. 9, n. 1, p. 84-91, jan./mar. 2010.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: INEP, 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica N° 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE**, de 10 de maio de 2013. Dispõe sobre a Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Disponível em: <http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf> . Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **O PNE 2011-2020: Metas e Estratégias**. 2011. Disponível em: [http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas\\_tecnicas\\_pne\\_2011\\_2020.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf). Acesso em: 10 de dez. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 2 de outubro de 2009 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

CAMPOS. Casemiro de Medeiros. **Saberes Docentes e Autonomia dos Professores**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARDOSO, Alessandra Andrade; TAVEIRA, Gustavo Diniz de Mesquita; STRIBEL, Guilherme Pereira. Educação especial no contexto de pandemia: reflexões sobre políticas educacionais. **Revista Teias**, v. 22, n. 65, p. 510-518 abr./jun. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/50005/37856>. Acesso em: 16 dez. 2021.

CORRÊA, Maria Helena Calazans. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular**. Universidade Federal de Santa Maria. Especialização em Educação Especial. 2010.

DÍAZ, Félix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha (Org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 9-12.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

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

HASTORF, Albert H.; SCHNEIDER, David J.; POLEFKA, Judith. **Percepção de pessoa**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

HOLLAND, Carolina. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). **Mato Grosso atende mais de 9,5 mil alunos na educação especial**. Imprensa, 2021. Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/17335227-mato-grosso-atende-mais-de-9-5-mil-alunos-na-educacao-especial>. Acesso em 12 nov. 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Educação Especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar**. Universidade Estadual de Campinas. Unicamp, 2002. Disponível em: [https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos\\_alunos/doc\\_1441311060.pdf](https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1441311060.pdf). Acesso em 14 dez. 2021.

- MATO GROSSO. **Resolução N° 261/2002/CEE**. Fixa normas para a Educação Especial na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino. 2002.
- MATO GROSSO. **Resolução Normativa N° 001/2012-CEE/MT** - Fixa normas para oferta da Educação Especial na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. 2012.
- MENDES, Eniceia Gonçalves. **Deficiência Mental: A construção científica de um conceito e a realidade**. Tese de Doutorado - USP: São Paulo, 1995.
- MENDES, Eniceia Gonçalves. **Bases históricas da educação especial no Brasil e a perspectiva da educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2001.
- MENEZES, Cecília Maria de Alencar. Educação continuada de educadores: superando ambiguidades conceituais. **Revista da FAEBA, Educação e contemporaneidade**, v.12, n. 20, p. 311-320 2003. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/issue/view/237/136>. Acesso em: 15 nov. 2021.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. 2010.
- NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz Editor Ltda; EDUSP, 1984.
- POKER, Rosimar Bortolini; NASCIMENTO, Beatriz Aparecida Barboza do; GIROTO, Claudia Regina Mosca. Inclusão e formação docente: com a palavra, os professores das salas de recursos multifuncionais. **Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 297-313, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/13102>. Acesso em: 18 dez. 2021.
- SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2016.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

*Recebido em: 03/02/2022*

*Aprovado em: 05/03/2022*

*Publicado em: 10/03/2022*