

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO SOCIAL**  
**CÂMPUS DO PANTANAL**

**KARINY ARAUJO DELGADO TROVO**

**ARTICULAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO ATENDIMENTO**  
**EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COM O ENSINO REGULAR NA REDE**  
**MUNICIPAL DE CORUMBÁ (MS)**

**CORUMBÁ (MS)**  
**2023**

**KARINY ARAUJO DELGADO TROVO**

**ARTICULAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COM O ENSINO REGULAR NA REDE  
MUNICIPAL DE CORUMBÁ (MS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do *Câmpus* do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Área de Concentração: Educação Social. Linha de pesquisa: Políticas, práticas institucionais e exclusão/inclusão social.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

CORUMBÁ (MS)  
2023

TROVO, Kariny Araujo Delgado. **Articulação do Trabalho Pedagógico do Atendimento Educacional Especializado com o Ensino Regular na Rede Municipal de Corumbá (MS)**, 103f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do *Câmpus* do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Área de Concentração: Educação Social. Linha de pesquisa: Políticas, práticas institucionais e exclusão/inclusão social.

Aprovado em: 06/07/2023.

Banca examinadora:

---

Profª. Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (Orientadora) Web Conferência  
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

---

Profª Dra. Rosália Duarte (Membro Titular) Web Conferência  
(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC- Rio)

---

Profª Dra. Andressa Santos Rebelo (Membro Titular) Web Conferência  
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS)

---

Profª Dra. Flávia de Pedrosa Camargo (Membro Suplente) Web Conferência  
(Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – IFMS)

---

Profª Dra. Bárbara Martins (Membro Suplente) Web Conferência  
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS)

---

Profª Dra. Flávia Faissal de Souza (Membro Suplente) Web Conferência  
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ)

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de expressar minha profunda gratidão a Deus, que permitiu essa jornada, pois acredito que nada acontece em nossas vidas sem a Sua permissão.

Agradeço à minha estimada orientadora, professora Mônica, pela paciência, muita paciência...rsrs, dedicação e conhecimento compartilhados ao longo deste processo. Suas orientações foram essenciais para que eu pudesse desenvolver um trabalho consistente e de qualidade. Agradeço também aos professores e colegas que me acompanharam na jornada acadêmica, pelos diálogos enriquecedores e trocas de experiências.

Agradeço imensamente aos professores e colegas do grupo de pesquisa em Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e inovação nos processos de escolarização na educação inclusiva: diferentes contextos no Brasil e Espanha pelos aprendizados compartilhados e pelas amizades que levarei por toda vida.

Agradeço ao professor Dorvanil que sempre me auxiliou, com muita serenidade e leveza nas correções dos trabalhos, com seu jeito único e divertido de ser. Iniciamos juntos esse percurso, desde a correção do pré-projeto até a finalização desta Dissertação.

Agradeço à minha família: minha amada mãe Selma, meu pai Delgado (*in memoriam*), meus irmãos: Nélia, Cassandra, Lílian, Kelma e Fábio, pelo amor e incentivo incondicionais; aos meus amados filhos, Yago, Isabela, Lívia e Melissa e esposo, pela compreensão e paciência durante as horas de estudos e pesquisa que foram essenciais para que eu pudesse focar e me dedicar a este trabalho.

Aos amigos que me ajudaram e incentivaram ao estudo, em especial as queridas Maria Inês, Márcia, Rosa Alessandra e Rosiane Ruth que foram essenciais para que eu pudesse realizar esta pesquisa. Suas palavras de encorajamento foram fundamentais para que eu pudesse superar os desafios e perseverar até o fim.

Ao amigo Ary (*in memoriam*) que sempre me incentivou aos estudos e que, infelizmente, a COVID-19 o levou, no entanto, tenho a certeza que vibra com esta conquista, ainda que seja em outro plano.

A prefeitura municipal de Corumbá, bem como a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e ao Núcleo de Educação Especial e Inclusão (NEEI), por disponibilizar os dados, por autorizar a pesquisa, e pelo acolhimento.

Aos funcionários da UFMS, pela ajuda e disponibilidade sempre que precisei. Suas contribuições foram inestimáveis para meu desenvolvimento acadêmico.

Por fim e não menos importante, gostaria de agradecer aos participantes da pesquisa que dedicaram seu tempo e compartilharam suas experiências para enriquecer este estudo. O comprometimento e generosidade foram fundamentais para a realização deste trabalho.

## RESUMO

A educação na perspectiva da educação inclusiva é um tema de grande relevância nos dias de hoje, principalmente porque proporciona discussões e reflexões importantes para a construção de uma sociedade inclusiva, que deve valorizar a diversidade e a dignidade humana. Nessa perspectiva, a educação inclusiva tem como objetivo garantir que todas as pessoas tenham acesso à educação de qualidade, independentemente das suas condições físicas, sensoriais e intelectuais. A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é um espaço importantíssimo dentro de uma escola inclusiva, que visa o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, cujo atendimento deve servir de apoio aos alunos público-alvo da educação especial, tendo o papel de facilitador no acesso ao conhecimento. Nesse contexto, este estudo tem por objetivo compreender como ocorre a articulação do trabalho pedagógico do Atendimento Educacional Especializado com o trabalho pedagógico dos professores do ensino regular dos alunos na rede municipal de Corumbá (MS). Por meio de uma pesquisa qualitativa, a investigação baseia-se nos relatos das entrevistas de sete professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de sete professores regentes da sala regular da rede municipal de Corumbá (MS), que atuam no Ensino Fundamental I, em que frequentam alunos da Educação Especial atendidos pelo AEE. Para análise do material foi dividido em três grandes eixos: formas de articulação entre os trabalhos os professores, impedimentos levantados para não ocorrência das articulações entre os professores e a visão do papel do atendimento Educacional Especializado por ambos os professores, com as interlocuções da literatura produzida sobre o tema por pesquisadores como: Kassar, Rebelo, Camargo, Bueno, Pletsch, dentre outros. Como resultado, verificou-se que, não há uma sistematização que favoreça a articulação entre os trabalhos do professor do Atendimento Educacional Especializado e do professor regente dos alunos público-alvo da educação especial, a descontinuidade das políticas educacionais que também prejudicam o trabalho na rede de ensino, pois o trabalho colaborativo demanda tempo e relação de confiança. Os dados também evidenciaram que ambos professores identificam a necessidade de práticas inovadoras para favorecer o aprendizado do aluno PAEE, contudo, nem todos ainda conseguem generalizar a aplicação dessas práticas para toda sala de aula de modo a beneficiar todos os alunos, não apenas o aluno com deficiência. Concluímos que o planejamento colaborativo, a comunicação constante e sistematizada, formação continuada, uso de recursos tecnológicos e avaliação em conjunto entre os professores da SRM e do ensino regular são fundamentais para promover a aprendizagem dos alunos. A articulação entre os professores da sala de recursos multifuncionais e professores regentes pode ser uma questão complexa e desafiadora, mas é essencial para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Professor Regente. Trabalho Colaborativo.

## ABSTRACT

The Education from the perspective of inclusive education is a topic of great relevance today, mainly because it provides important discussions and reflections for the construction of an inclusive society, which should value diversity and human dignity. In this perspective, inclusive education aims to ensure that all people have access to quality education, regardless of their physical, sensory and intellectual conditions. The Multifunctional Resource Room (SRM) is a very important space within an inclusive school, which aims at specialized educational care to students with special educational needs, whose service should serve as support to the target public students of special education, having the role of facilitator in access to knowledge. In this context, this study aims to understand how the articulation of the pedagogical work of the Specialized Educational Service occurs with the pedagogical work of the teachers of the regular education of the students in the municipal network of Corumbá (MS). Through a qualitative research, the investigation is based on the reports of the interviews of seven teachers of the Specialized Educational Service (AEE) and seven regent teachers of the regular room of the municipal network of Corumbá (MS), who work in Elementary School I, in which they attend Special Education students attended by the AEE. For the analysis of the material was divided into three main axes: forms of articulation between the work of the teachers, impediments raised for the non-occurrence of the articulations between the teachers and the vision of the role of the Specialized Educational service by both teachers, with the interlocutions of the literature produced on the subject by researchers such as: Kassar, Rebelo, Camargo, Bueno, Pletsch, among others. As a result, it was verified that there is no systematization that favors the articulation between the work of the teacher of the Specialized Educational Service and the regent teacher of the target public students of special education, the discontinuity of educational policies that also harm the work in the education network, because the collaborative work demands time and relationship of trust. The data also showed that both teachers identify the need for innovative practices to favor the learning of the PAEE student, however, not all of them can still generalize the application of these practices to the entire classroom in order to benefit all students, not only the student with disabilities. We conclude that collaborative planning, constant and systematized communication, continuing education, use of technological resources and joint evaluation between SRM and regular education teachers are fundamental to promote student learning. The articulation between cross-functional resource room teachers and regent teachers can be a complex and challenging issue, but it is essential to ensure an inclusive and quality education for all students.

**Keywords:** Inclusive Education. Specialized Educational Service. The Regent teacher. Collaborative Work.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Aumento de matrículas de alunos público-alvo da educação especial no ensino comum...	14
Figura 2 - Localização de Corumbá (MS).....	28
Figura 3 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação.....	55
Figura 4 - Fluxograma de encaminhamentos de alunos ao CMADIJ.....	57

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Participantes que atuaram do Atendimento Educacional Especializado.....	24
Quadro 2 - Professoras regentes participantes da pesquisa.....	25
Quadro 3 - Eixos grandes fixos de análise.....	27
Quadro 4 - Pesquisas de relevância.....	33
Quadro 5 - Relação de Teses e Dissertações para análise.....	36
Quadro 6 - Pontos em comum sobre a concepção de ambos os professores a respeito do Atendimento Educacional Especializado na SRM.....	74

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Levantamento na ANPEd, por Grupos de Trabalho (GT 15 de 2007 a 2021) .....	34
Tabela 2 - Levantamento da produção no portal CAPES.....	35
Tabela 3 - Levantamento de produções na plataforma <i>SciELO</i> .....	36

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>2 CAMINHO PERCORRIDO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</b>	<b>9</b>
<b>3 OBJETIVOS.....</b>	<b>22</b>
3.1 Objetivo geral.....	22
3.2 Objetivos específicos.....	22
<b>4 PROCEDIMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>23</b>
4.1 Procedimentos de análise.....	27
4.2 Campo da pesquisa.....	28
4.3 Contexto da pesquisa e os participantes.....	29
<b>SEÇÃO I</b>	
<b>1 LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES.....</b>	<b>33</b>
<b>SEÇÃO II</b>	
<b>2 O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CORUMBÁ (MS) 50</b>	<b>50</b>
2.1 A Educação Especial em Corumbá.....	50
2.2 O Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infante Juvenil (CMADIJ)..	52
<b>SEÇÃO III - RESULTADO DA PESQUISA</b>	
<b>3 RESULTADO DA PESQUISA.....</b>	<b>61</b>
3.1 Formas de articulação entre os professores.....	61
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>83</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>88</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>98</b>



## 1 INTRODUÇÃO

“A mente que se abre a uma nova ideia nunca mais voltará ao seu tamanho original”

(ALBERT EINSTEIN)

Nas últimas décadas, muito se tem discutido no meio acadêmico sobre Educação na perspectiva da “Educação Inclusiva”, uma consequência das políticas de inclusão (BRASIL, 2004). Porém, é preciso um olhar muito criterioso para a utilização desse termo, pois abrange amplos aspectos no processo educacional. “Uma política efetiva de educação inclusiva deve ser gradativa, contínua, sistemática e planejada, na perspectiva de oferecer às crianças com deficiência educação de qualidade [...]” (BUENO, 2001, p. 27).

Na política atualmente em curso no Brasil, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um suporte para os alunos público-alvo da educação especial que estão matriculados nas classes comuns do ensino regular. Para plena adequação do trabalho de AEE, deve haver a articulação entre professores do AEE e professores regentes, como preconiza na Resolução CNE/CEB Nº 4, de 2009. Esse é o foco de interesse nesta pesquisa.

As razões que me levam a investigar a articulação do trabalho pedagógico do professor do Atendimento Educacional Especializado e do professor regente que também atende o aluno público-alvo da Educação Especial estão relacionadas à minha prática profissional, como professora da Sala de Recursos Multifuncionais em uma escola da rede municipal de Corumbá (MS).

Quando comecei a trabalhar com esses estudantes no ensino regular como professora regente juntamente com uma professora de apoio<sup>1</sup>, no ano de 2014 na rede municipal de ensino (foi o primeiro ano desse profissional na rede), lembro-me de que pouco se falava do Atendimento Educacional Especializado. Recordo-me de ter ouvido sobre o assunto, numa formação de início do ano, sobre as Salas de Recursos Multifuncionais que atendiam alunos com deficiência, na intenção de auxiliá-los no processo de ensino-aprendizagem com recursos e materiais diferenciados.

---

<sup>1</sup> A legislação municipal da época orientava: O professor de apoio especializado que realizar Atendimento Educacional Especializado, tradutores e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete, que tem como função: organizar, identificar, elaborar e aplicar recursos pedagógicos e de acessibilidades que eliminem barreiras da aprendizagem, tais como: ensino de Libras, ensino de Braille, tecnologia assistiva, comunicação alternativa, atividades para o desenvolvimento das funções mentais, e outras que favoreçam a educação especial. A formação necessária para atuar na educação básica (educação infantil e ensino fundamental), deverá ser licenciatura, acrescido de certificação de proficiência em Libras, ou aperfeiçoamento em graduação, ou pós-graduação. (CORUMBÁ, 2017).

Aquele ano foi de grande aprendizado, medo e muitas e muitas dúvidas sobre a minha prática para atingir todos os alunos, pois entendo que é relevante “[...] a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural”. (PRADO; FREIRE, 2001, p. 5).

A professora de apoio tinha uma vasta experiência e foi imprescindível para o desenvolvimento daquele aluno e por nos aproximar. Por diversas vezes me senti “sozinha” na busca por respostas, por mais que a equipe técnica estivesse presente, me parecia uma experiência, um aprendizado para todos nós. Então comecei a estudar, fazendo especialização em “Educação Especial e Inclusiva”.

No ano seguinte, já tinha um olhar diferente para meus alunos, procurava enxergar suas singularidades, independentemente se tivesse ou não algum diagnóstico. Em meados de 2017, tive a oportunidade de trabalhar como professora de apoio e foi uma nova experiência. Já não tinha medo do diferente e entendia perfeitamente a insegurança do professor regente e procurava sempre aproximar o aluno que eu acompanhava tanto do professor como da escola. Notava muitas vezes nos olhares, nas palavras, nas atitudes como a exclusão acontecia de forma implícita e outras explícitas.

Segundo Bueno (2001), no que diz respeito à inclusão de alunos da Educação Especial em escolas de ensino regular, deve-se sempre considerar que esse processo exige diversas modificações nos sistemas de ensino que não podem ficar restritas apenas às dificuldades cognitivas dessas crianças, mas também à exclusão que as atinge.

No ano de 2018, trabalhava em duas escolas, uma como professora de apoio, em outra como professora regente. Pela primeira vez notei a presença, na escola em que trabalhava como professora de apoio, a professora que atendia o aluno no contraturno na sala de recursos multifuncionais. Essa professora do Atendimento Educacional Especializado procurava se informar como a criança estava se desenvolvendo em relação à aprendizagem e ao comportamento. Orientou-me, por ser professora de apoio, como poderia trabalhar alguns conteúdos, entretanto, não houve a participação da professora regente naquele momento.

Ainda no ano de 2018, o vice-prefeito assumiu a prefeitura em decorrência da morte do prefeito eleito, o que resultou em substituições de pessoas nos cargos, desde professores até o pessoal da Secretaria de Educação. Foi nesse contexto que saí da sala de aula no período em que era regente e permaneci no outro período como professora de apoio. Fiquei bem abalada, pois fazia 10 anos em que trabalhava naquela escola. Na ocasião, em virtude desse fato, coloquei-me à disposição para supervisora do Centro Multiprofissional de Apoio ao

Desenvolvimento Infante Juvenil (CMADIJ)<sup>2</sup> e fui convidada para ser professora da sala de recursos multifuncionais no turno em que havia sido dispensada da sala de aula.

Botelho (2019) e Camargo (2019) citam em suas pesquisas realizadas no município a descontinuidade de projetos, estudos já desenvolvidos pelos profissionais como uma problemática, pois a cada mudança de gestão ocorrem alterações, inclusive de professores que são capacitados e não permanecem na mesma função. Não se leva em conta o processo vivenciado nem discutidos a cada nova gestão.

## **2 CAMINHO PERCORRIDO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

No Brasil, o marco da Educação Especial começou com a criação do “Imperial Instituto dos Meninos Cegos” (atual “Instituto Benjamin Constant) em 1854, e do “Instituto dos Surdos-Mudos” (atual Instituto Nacional de Educação dos surdos - INES) em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo Imperial. (JANNUZZI, 1992; BUENO, 1993; MAZZOTA, 1996).

Jannuzzi (2004) menciona que a educação para cegos e surdos no Brasil foi inspirada nas experiências norte-americanas e europeias trazidas por alguns brasileiros que pretendiam implementar algumas ações isoladas e particulares para atender as pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais. Nesse cenário, a mesma autora diz que havia maior envolvimento médico. Este orientava a parte pedagógica e as formações de professores em relação aos cuidados dos alunos. A preocupação era sobre as questões de saúde, físicas, neurológicas, mentais e também se apoiavam em teorias sensorialistas desse período, vindas da França. Essa autora chama essa concepção de “Médico-pedagógica”.

Jannuzzi (2004) aponta também que com os avanços em estudos na área da psicologia, houve forte influência nas teorias da aprendizagem que atuavam na educação de maneira geral, inclusive do aluno com deficiência. É o que a autora denomina de concepção “psicopedagógica”. Essa perspectiva ocorre no período em que houve a difusão do pensamento escolanovista ou “Escola Nova”. Ainda há resquícios de ambas as perspectivas nos dias hoje.

Com o processo de industrialização a partir da década de 1930, a necessidade de ler, escrever e contar cresce junto com o processo de urbanização. Nesse período, a ideia da deficiência está ligada ao conceito de quociente intelectual (QI), principalmente em relação à deficiência mental e ao rendimento escolar. Assim, a proposta pedagógica é de organização de classes homogêneas e construção de classes especiais e instituições especializadas que

---

<sup>2</sup> Este núcleo será abordado em outro momento.

atendam esse público específico. (JANNUZZI, 2004).

Na década de 1970, é criado um órgão central junto ao governo federal na intenção de estruturar a Educação Especial: o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), “posteriormente desativado, quando foi criada a Secretaria de Educação Especial (SEESP)” (MANTOAN, 2011, s/p). No período, o atendimento especial ainda era voltado para “perspectiva médico-pedagógica” e “psicopedagógica”. (JANNUZZI, 2004). Aos alunos mais “severos” havia a indicação de que eles fossem atendidos em instituições especializadas, especialmente para a reabilitação; a atenção educacional, geralmente em classes especiais, se referia aos alunos considerados menos “afetados” pela deficiência (KASSAR; REBELO, 2011).

As classes especiais, em sua maioria como iniciativa pública, tinham por objetivo atender as diferentes deficiências dentro das escolas públicas, e as instituições especializadas, grande parte por iniciativa privada, tinham o intuito recuperar ou preparar a pessoa para sua integração em ambientes menos restritivos. Essa separação justificava-se, até então, na divisão dos alunos “anormais” dos “normais”, com a intenção de organizar as salas de aula de maneira homogênea. (KASSAR, 2013).

Condicionado pela existência de diagnóstico, o atendimento especializado seria caracterizado pelo atendimento terapêutico ‘e/ou’ educacional, o que demonstra a concomitância de ambos, mas também a ausência de um, o outro poderia substituí-lo, sem maiores prejuízos. Não havia correspondência direta entre educação especial e atendimento especializado, pois este era tanto a prestação dos serviços de reabilitação quanto a educação. Portanto, a educação especial seria uma das formas de ‘atendimento especializado’. (REBELO, 2012, p. 49).

Com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), são propostos o planejamento e a implementação de programas de Educação Especial, a fim de ampliar oportunidades de atendimento especial de natureza médico-psicossocial e educacional e sua integração social (KASSAR; REBELO, 2011), que não altera a existência dessa divisão.

No estudo realizado por Kassar e Rebelo (2018), que se propõe a analisar as possíveis mudanças de perspectivas na política pública de educação brasileira voltada ao aluno da Educação Especial no período de 1974 a 2014, consta que em uma das obras publicadas em 1975, pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e pelo serviço de Estatística da Educação e Cultura (SEEC), o termo “ensino regular” indicava qualquer atividade que o aluno frequentasse dentro das escolas comuns, podendo ser a classe especial, a classe comum com ou sem apoio ou as salas de recursos. Desse modo, não se pode afirmar se muitos desses

alunos já frequentavam sala de aulas comuns ou se as matrículas estavam todas em classes especiais.

A sociedade brasileira na década de 1980 manifestou-se, através dos movimentos sociais, na elaboração da Constituição Federal, chamando atenção aos direitos das pessoas com deficiência. Segundo Jannuzzi (2004, p. 17), foi a partir dessa década que, com a organização do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), em 1981, pela Organização das Nações Unidas (ONU), esse movimento aumentou, “havendo em Brasília o 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, com a presença de cerca mil praticantes, incluindo cegos, surdos, deficientes físicos e hansenianos, vindos de diversos estados”.

As entidades foram se organizando e ampliando as parcerias entre a sociedade civil e governos municipais, estaduais e federal. Nesse período é que através da Portaria 69/86 (BRASIL, 1986) a perspectiva educacional para o atendimento especializado fica mais evidente. (KASSAR; REBELO, 2011).

Jannuzzi (2004) discorre que, no final dos anos 1980, houve uma das primeiras experiências de integração de alunos com deficiência no ensino regular de forma mais abrangente no estado de Santa Catarina. A proposta era que tivessem salas de apoio pedagógico, sala de recursos, na intenção da permanência dessas crianças em sala de aula comum. Houve também tentativas conscientização das famílias e da comunidade pelos meios de comunicação para que as crianças frequentassem a escola. Contudo, conforme a autora, sobrevinham críticas de alguns, aceitação de outros, alegando falta de preparo dos professores e dificuldades da própria deficiência.

Os desafios existentes podem ser explicados pelo fato de que, na história da educação especial brasileira, os atendimentos oferecidos às pessoas com deficiência nem sempre foram de cunho educacional; eles variaram entre “atendimento especializado” e o Atendimento Educacional Especializado”. O atendimento especializado referia-se especialmente à reabilitação (com profissionais da área da saúde), ensino de autocuidados e ensino profissionalizante, que ocorriam principalmente em instituições especializadas. O Atendimento Educacional Especializado abarcava o trabalho escolar e poderia ser oferecido em salas especiais, salas de recursos e instituições especializadas fossem de iniciativa privada ou pública (KASSAR; REBELO, 2011). A fraca presença da perspectiva educacional pode ser verificada em documentos, como a Portaria Interministerial nº 186/78, publicada em conjunto pelos Ministérios da Educação e Cultura (MEC) e da Previdência e Assistência Social (MPAS), que buscava ampliação das oportunidades do atendimento especializado.

Na década de 1980, a perspectiva educacional ganha evidência com a proposição, pela Secretaria de Educação Especial (SESPE), da Portaria 69/86, que trata a educação especial como parte integrante da Educação (BRASIL, 1986). Para Kassar e Rebelo (2011), é o momento em que se reconhece claramente que os alunos considerados “deficientes” deveriam receber um atendimento educacional. Nessa Portaria, são apresentadas diferentes modalidades de atendimento educacional e há o registro de espaços em que o atendimento não devesse ser substitutivo à escolaridade dos estudantes.

A garantia do Atendimento Educacional Especializado é registrada na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), assim como no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). (BRASIL, 1990).

Rebelo (2016) mostra-nos que com a valorização da perspectiva educacional do atendimento especializado, as salas de recursos passam à evidência. Na década de 1990 com a publicação da Política Nacional de Educação Especial a sala de recursos é definida como

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

Também, no início da década de 1990, a Educação Especial é alavancada pela Declaração de Salamanca (1994), que propõe uma reestrutura no sistema comum de ensino, como cita o documento:

O desenvolvimento de escolas inclusivas que ofereçam serviços a uma grande variedade de alunos em ambas as áreas rurais e urbanas requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada - um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas - um programa extensivo de orientação e treinamento profissional - e a provisão de serviços de apoio necessários. Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extra-curriculares. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 8).

Essas recomendações indicam que a escola deve se adequar às diversidades dos educandos, nas formas e condições de aprendizagem e não ao contrário, a fim de lhes

proporcionar o sucesso escolar, dando ênfase na ação da escola enquanto agente da educação, transformador da realidade. Aponta-nos Mantoan (2007, *apud* SANTOS, 2020, p. 33) que:

O ensino para todos desafia o sistema educacional, a comunidade escolar, e toda uma rede de pessoas que se incluem num movimento vivo e dinâmico de fazer uma educação que assume o tempo presente como oportunidade de mudanças de ‘alguns’ em ‘todos’, da discriminação e do preconceito em reconhecimento e respeito às diferenças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deixa de forma clara a definição da educação como direito público subjetivo e determina a Educação Especial como uma modalidade da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), cujo entendimento foi explicitado na Resolução CNE/CEB n. 2/2001, que caracterizou a educação especial como um processo educacional que se define por uma proposta pedagógica assegurada por recursos especiais, que devem ser organizados para apoiar, complementar, e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais da sala de aula comum. (BRASIL, 2001).

Bürkle (2011) afirma que a ideia de Sala de Recursos foi se construindo como um serviço de essencial à inserção de alunos com necessidades educacionais especiais em turmas comuns. Rebelo confirma esta assertiva e acrescenta que, mesmo com configurações diferentes, os estabelecimentos educacionais com salas de recursos sofreram um incremento de mais de 74.000%, especialmente, após 2010. Contudo, não se trata de uma nova modalidade e ainda ocorrem alguns entendimentos errôneos sobre a sua finalidade, pois muitas vezes é considerado um espaço onde deve ocorrer apenas o reforço escolar.

Em 2003 o Governo Federal lança o programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” e a partir daí ações são instituídas, a fim de transformar o sistema de ensino brasileiro em inclusivo (BRASIL, 2004). Surge um movimento do Governo para promover esse programa, com ações de formação continuada aos profissionais da educação aos municípios do Brasil. Vários documentos são elaborados, dentre eles: “Salas de Recursos Multifuncionais: espaço para Atendimento Educacional Especializado”, publicado pela primeira vez em 2006. (KASSAR; REBELO, 2011).

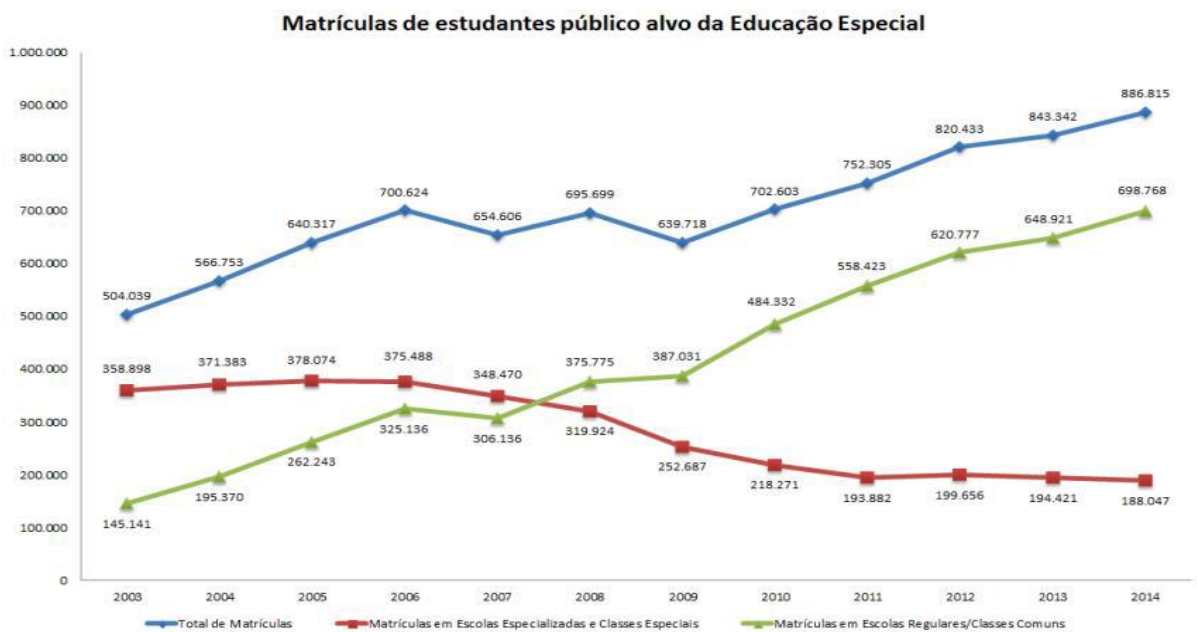
O material publicado em 2006 informa que o Atendimento Educacional Especializado deve funcionar na sala de recursos multifuncionais e deve ser oferecido pelas escolas. Esse atendimento deve servir de apoio aos alunos público-alvo da educação especial, tendo o papel de facilitador no acesso ao conhecimento. Por esta perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado deixa de se apresentar como substitutivo da educação escolar e aparece como complementar ou suplementar, aspecto que caracteriza a política chamada de “educação

inclusiva” no Brasil. (KASSAR; REBELO, 2011).

Nesse cenário, há a tentativa de mudança na perspectiva no que diz respeito à Educação aos alunos público-alvo da educação especial na proposta de “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”. Porém, para que esses alunos estejam matriculados em sala de aula comum do ensino regular, é necessário se atentar à forma de como vem sendo implantada a política educacional de inclusão na rede pública, sobretudo o Atendimento Educacional Especializado que também é disponibilizado na Sala de Recursos Multifuncionais.

Com o Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, aumentou o incentivo para matrícula de alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular das escolas públicas, na proposta da política educacional sob uma perspectiva inclusiva. Como podemos visualizar no gráfico da figura 1:

Figura 1 - Aumento de matrículas de alunos público-alvo da educação especial no ensino comum



Ano do Censo Escolar	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Escolas Especializadas e Classes Especiais	71%	66%	59%	54%	53%	46%	40%	31%	26%	24%	23%	21%
Escolas Regulares/Classes Comuns (Inclusão)	29%	34%	41%	46%	47%	54%	61%	69%	74%	76%	77%	79%

Fonte: Ministério da Educação (2014)<sup>3</sup>

Além disso, podemos notar também que a partir de 2007 há diminuição significativa de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial em escolas e classes especiais. Dessa forma, é necessária uma reorganização dos sistemas de ensino, a fim de garantir a participação efetiva dos alunos no contexto do ensino regular. “Para sustentação dessa política, foi elaborado o Programa Nacional de Sala de Recursos Multifuncionais, em 2007”

<sup>3</sup> Censo MEC/INEP. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16759-principais-indicadores-da-educacao-de-pessoas-com-deficiencia&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16759-principais-indicadores-da-educacao-de-pessoas-com-deficiencia&Itemid=30192). Acesso em: 10 out. 2022.



(REBELO, 2011, p. 58).

Esse programa preconiza que o aluno deve frequentar a classe comum e no contraturno, a sala de recursos multifuncionais, a fim de complementar ou suplementar a escolarização, com Atendimento Educacional Especializado.

No ano de 2007, a Portaria nº 13 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007) estabeleceu oficialmente o “Programa de Implantação De Sala de Recursos Multifuncionais”, a fim de apoiar o ensino comum, com recursos e materiais pedagógicos de acessibilidade para o Atendimento Educacional Especializado, complementar ou suplementar à escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns de ensino das redes municipais, estaduais e instituições especializadas, em que os alunos com tais características e estejam registrados no Censo escolar. (MEC/INEP). (REBELO, 2012).

Rebello (2012) explica que os equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos e de acessibilidade para organização das SRM foram disponibilizados pela Secretaria de Educação Especial<sup>4</sup>. Para tanto eram necessários:

Apresentação da demanda no Plano de Ações Articuladas (PAR), indicação da escola para implementação do programa pelas secretarias de Educação no Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação (SIGETEC), da licitação, aquisição e distribuição dos equipamentos e demais recursos pelo fundo Nacional de desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação para prestar assistência financeira e técnica e executar ações que contribuam para a qualificação da educação. (REBELO, 2012, p. 88).

A implantação das SRM ocorreu a partir da adesão pelo programa realizada pela Secretaria de Educação de cada município, estado ou Distrito Federal, indicação das escolas de acordo com os critérios do programa, a confirmação do espaço físico para sala e confirmação do professor para atuar no Atendimento Educacional Especializado. (BRASIL, 2010 *apud* REBELO, 2012).

Rebello (2012) ainda esclarece, em sua dissertação, que a partir da confirmação da indicação da escola e da disponibilidade das salas pelo programa, as Secretarias de Educação deveriam informar às escolas sobre a indicação, monitoramento da entrega e da instalação dos recursos nas escolas e também orientar quanto à institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado, assim como no Projeto Político-Pedagógico, acompanhar o funcionamento da sala conforme os objetivos, validar as informações de

---

<sup>4</sup> Em 2011, com o decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011, as atribuições da Secretaria de Educação Especial foram incorporadas às atribuições da SECADI.

matrícula no Censo escolar INEP/MEC, possibilitar a assistência técnica, a manutenção e a segurança dos recursos, apoiar a participação dos professores nos cursos de formação para o AEE e por último, assinar e retornar ao MEC o “Contrato de Doação”<sup>5</sup> dos recursos. (BRASIL, 2010).

O “Programa Sala de Recursos Multifuncionais” propõe salas tipo I, quando houver matrículas de alunos público-alvo da educação especial registrados no censo escolar, e tipo II, quando houver, além desses, também matrículas de alunos cegos. (CAMARGO, 2019). As salas devem contar com os seguintes materiais:

Salas tipo I – Equipamentos: 2 microcomputadores, 1 laptop, 1 estabilizador, 1 *scanner*, 1 impressora *laser*, 1 teclado colmeia, 1 acionador de pressão, 1 *mouse* com entrada para acionador, 1 lupa eletrônica. Mobiliário - 1 mesa redonda, 1 mesa redonda, 4 cadeiras, 1 mesa para impressora, 1 armário, 1 quadro branco, 2 mesas para computador, 2 cadeiras. Materiais didáticos/pedagógicos – 1 material dourado, 1 esquema corporal, 1 bandinha rítmica, 1 memória de numerais I, 1 tapete alfabético encaixado, 1 *software* comunicação alternativa, 1 sacolão criativo monta tudo, 1 quebra-cabeças sequência lógica, 1 dominó de associação de ideias, 1 dominó de frases, 1 dominó de animais em Libras, 1 dominó de frutas em Libras, 1 dominó tátil, 1 alfabeto Braille, 1 kit de lupas manuais, 1 plano inclinado – suporte para leitura, 1 memória tátil. (BRASIL, 2010).

Salas tipo II (voltadas para os alunos com deficiência visual ou cegueira) - Os mesmos itens que as salas tipo I acrescidos dos seguintes materiais: 1 impressora Braille – pequeno porte, 1 máquina de datilografia Braille, 1 reglete de mesa, 1 punção, 1 soroban, 1 guia de assinatura, 1 kit de desenho geométrico, 1 calculadora sonora. (BRASIL, 2010).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) altera a definição de Sala de Recursos para Sala de Recursos Multifuncionais, eleito o espaço indicado para a realização do Atendimento Educacional Especializado. Com isso, pesquisas alertam que este espaço passou a ser identificado como o próprio Atendimento Educacional Especializado. No entanto, Damázio (2018) chama a atenção que esta sala não é o único espaço onde possa ocorrer o AEE:

A SRM é um espaço físico localizado na escola onde também se realiza o AEE, ou seja, não é o único local em que esse serviço acontece e muito

---

<sup>5</sup> O Contrato de Doação dos bens das salas de recursos multifuncionais é formalizado pelo Ministério da Educação, que encaminha este em três vias para assinatura do titular da Secretaria da Educação, estipulando prazo de 30 dias para seu retorno. Após o ato da assinatura do titular da SEESP (papel atualmente desempenhado titular da SECADI), os contratos são publicados no Diário Oficial da União, sendo efetivada a devolução das cópias referentes às respectivas Secretarias de Educação (BRASIL, 2010 *apud* REBELO, 2012, p. 89).

menos o que o define. A SRM trata-se de um espaço com mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos. A SRM não é o serviço, ou seja, não é o AEE. A SRM é um dos espaços designados na escola para realizar as atividades do AEE, porém não pode ser confundido com a metodologia do serviço e do ensino praticado no AEE. (DAMÁZIO, 2010 *apud* DAMÁZIO, 2018 p. 846).

Outros programas também foram desenvolvidos na perspectiva da educação inclusiva, mas o Programa Sala de Recursos Multifuncionais esteve à frente, no que se refere à proposta de apoio ao aluno, pois com ele foram instituídos locais munidos de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos para auxiliar a escolarização dos alunos da educação especial incluídos no ensino regular. (BUENO, 2016).

Mesmo ocorrendo a implantação do Programa Sala de Recursos Multifuncionais em 2007, as orientações para o desenvolvimento do trabalho de Atendimento Educacional Especializado devem ser buscadas em documentos anteriores. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica estabelece que as escolas devem proporcionar a atuação colaborativa entre professor regente e o professor especialista. (BRASIL, CNE, 2001). Dessa forma, a proposta política compreendeu como fundamental a articulação entre ambos os professores para que pudessem enriquecer suas experiências e contribuir para o aprimoramento tanto do professor regente, quanto do especialista. (BUENO, 2016).

Em 2009 foram instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009), que apesar de reiterar a condição de modalidade transversal em todos os níveis de ensino, restringe sua ação à complementação ou à suplementação da escolarização, ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009).

Para Bueno (2016), o AEE ao ser ofertado contraturno compromete a interlocução entre o professor regente e o professor especializado, pois a maioria dos professores do ensino fundamental tem carga horária de meio período na escola.

Vale ressaltar mais uma vez que o Atendimento Educacional Especializado que ocorre na SRM deve eliminar as barreiras que impedem o aluno de participar de todo contexto escolar. Heiderscheidt e Fusca (2015, p. 401) assinala que:

[...] é fundamental localizar os processos que engendram o surgimento das dificuldades no processo de escolarização do estudante da Educação Especial, exigindo do espaço escolar uma adequação, um repensar e (re)planejar das atividades por parte dos professores, o suporte da equipe pedagógica e da direção, além do apoio de toda a comunidade escolar.

Portanto, a sala de recursos multifuncionais é um dos espaços que podem ocorrer o AEE, sendo que o professor itinerante e professor de apoio são os profissionais que devem realizar esse atendimento, contribuindo com a aprendizagem no ensino regular.

Vale ressaltar que o Atendimento Educacional Especializado que ocorre nas Salas de Recursos Multifuncionais, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), é um serviço ofertado pela escola, de acordo com a necessidade do aluno, e ao aluno a sua participação. Bürkle (2011) evidencia que o AEE não é um sistema à parte do ensino regular. E os professores que realizam esse atendimento devem se relacionar de forma colaborativa, a fim de propor estratégias que favoreçam a aprendizagem dos educandos.

O atendimento Educacional Especializado visa romper com a ideia de integração, que muitas vezes ainda vigora. Ele busca auxiliar tanto a escola, como toda sociedade educacional a se modificar para atender as necessidades de todos os alunos e proporcioná los um ensino de qualidade, para que deste modo a inclusão ocorre realmente. (BÜRKLE, 2011, p. 50).

A literatura aponta que os desafios encontrados na materialização da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) são diversos e o AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais como uma opção de apoio, também evidencia seus limites, assim como suas possíveis contribuições. Assim, ao desenvolver esta pesquisa, pretendemos pontuar essas questões voltadas ao município de Corumbá (MS), tendo em vista os parâmetros em âmbito nacional.

Inicialmente, o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 foi divulgado, dispondo sobre o Atendimento Educacional Especializado. Este foi posteriormente revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011, que passou a orientar o Atendimento Educacional Especializado e dispor sobre outras providências:

A proposta contempla o atendimento em turno oposto àquele em que o aluno está matriculado e propõe uma inter-relação entre o professor da sala comum e o da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), a fim de garantir a acessibilidade ao currículo e um ensino que proporcione aprendizagem e participação de todos. (BRASIL, 2011).

A normativa propõe que os educadores tenham uma relação recíproca, articulando-se para obterem êxito em seus propósitos de possibilitar a aprendizagem do aluno. Dessa maneira, a política de educação inclusiva vai se concretizando e propõe outras ações, como a formação de professores na área da educação especial e para o professor do Atendimento Educacional Especializado, a implantação da sala de recursos multifuncionais, acessibilidade

arquitetônica, dentre outras, no intuito de fortalecer essa política educacional, embora os desafios sejam grandes.

Notamos também a forma como vem sendo construído o Atendimento Educacional Especializado, passando por diferentes entendimentos e políticas educacionais. O Atendimento Educacional Especializado nesse contexto tem como objetivos:

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

Kassar e Rebelo (2011, p. 13) afirmam que “sua ação implica em algo que possa eliminar as dificuldades dos alunos, facilitar o processo de ensino e promover a acessibilidade na escola”. Compreende o desenvolvimento do educando, tanto nas etapas escolares, como também deve refletir na sua vida além dos muros da escola. Ao se tratar de todos os estudantes, pressupõem-se

[...] caminhos que levem à formação de uma educação especial que realmente colabore com a educação escolar de crianças sob uma perspectiva educacional, sem no entanto, apagar ou ignorar as necessidades de indivíduos com características muitas vezes muito específicas. (KASSAR; REBELO, 2011, p. 15).

A construção desse caminho é um dos grandes desafios a todos os profissionais envolvidos no processo educacional. Essa educação deve estar de acordo com os objetivos e metas da educação em geral, principalmente na qualidade. Deve-se ter o comprometimento com o público-alvo da educação especial, proporcionando atendimento educacional adequado, atendendo cada indivíduo, conforme a sua particularidade.

Dessa forma, a proposta contida já no Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que foi reformulado em 2011 (Decreto nº 7.611/11), é que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento com qualidade e que o Atendimento Educacional Especializado cumpra com seu intento de eliminar as barreiras à aprendizagem, de forma complementar ou suplementar à escolarização do educando, sendo fundamental “atitudes político-educacionais, em que o movimento no contexto da escola deve ser gerado a partir do bom entendimento sobre a inclusão e compreender o lugar desse serviço da Educação Especial, o AEE”. (DAMÁZIO, 2018, p. 854).

Em 2015 é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/15), que versa sobre a inclusão da pessoa com deficiência em todos os espaços sociais e sua garantia de usufruir do direito fundamental da pessoa humana, deliberando sobre as condições de igualdade e exercício dos direitos da liberdade fundamental, pretendendo a inclusão social e a cidadania, em simultâneo.

Art. 1º É instituída 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. Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno. (BRASIL, 2015).

No artigo 2º da referida lei, temos a definição para a pessoa com deficiência:

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).

Nessa ótica, entendemos a importância de compreender melhor a necessidade de construir uma forma totalmente nova de olhar para o público-alvo da educação especial, respeitando os seus direitos, individualidades, equidade e dignidade.

Em matéria de educação, o estatuto da pessoa com deficiência fornece orientações e regras que requerem atenção da administração pública para garantir que todos tenham de fato acesso à educação. Garante à pessoa com deficiência uma educação inclusiva que procurará maior desenvolvimento das suas capacidades físicas, sensoriais e sociais, que se baseará nas propriedades, interesses e necessidades de cada pessoa.

Apesar dos progressos nas leis que respaldam o Atendimento Educacional Especializado, alguns autores alertam que os sistemas educativos necessitam de mudanças profundas para ser uma política de educação inclusiva, a partir de uma política pública eficaz, que poderá ser gradual, contínua, sistemática e planejada para dar aos alunos público-alvo da educação especial um ensino de qualidade. Pereira (2018, p. 89) pondera:

É preciso insistir no fato de que para transformar a escola precisaremos

abandonar práticas educativas tradicionais e excludentes, a fim de vivenciar práticas educacionais inclusivas e, desse modo, transpor a barreira naturalista. Precisamos ver nossos alunos com deficiência como sujeitos que se constituem na relação social.

No que diz respeito à inclusão na Educação Especial, Mittler (2003, p. 34) postula que

A Inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamentos dos alunos em sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência.

As Diretrizes Nacionais da Educação Especial (BRASIL, 2001), apesar de considerarem como espaços possíveis de escolarização as classes e escolas especiais, apontam para a inclusão de alunos nas escolas regulares de ensino, na perspectiva de uma educação inclusiva, em que todas as pessoas tenham a oportunidade de aprender com a diversidade, convivendo com as diferenças. Para tanto, é imprescindível que as ações educativas sejam ressignificadas, rompendo com as barreiras que impeçam a interação e as aprendizagens.

O desafio dos professores é encontrar metodologias diferenciadas e trocas de aprendizagens que auxiliem na práxis diária do atendimento educacional aos alunos. Nessa ótica, a importância da articulação entre os educadores é significativa para que o professor do AEE tenha reforço em suas ações pedagógicas junto com os demais profissionais que juntos fortalecem diariamente a prática educativa. Damázio (2018, p. 848) menciona que

É possível compreender que a atuação do profissional do AEE, em ações inclusivas, não envolve apenas atender ao estudante individualmente na sala de recurso multifuncional (SRM) em uma visão segregada, e, sim, realizar interlocuções com os demais profissionais e setores da escola de forma direta ou indireta em favor do desenvolvimento dos alunos com PcD [pessoa com deficiência], TGD e AH/SD.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, um dos documentos que regulariza o Atendimento Educacional Especializado, ressalta que cabe ao professor que atua na Sala de Recursos Multifuncionais a elaboração e a execução de um planejamento, sem esquecer a articulação com os professores da sala de aula comum. (MEC, 2009).

A partir das minhas próprias inquietações e do que vivenciei tanto como professora regente no ensino regular como professora de Atendimento Educacional Especializado, surgiram questões que são norteadoras deste estudo: Há articulação do trabalho pedagógico dos professores de Atendimento Educacional Especializado e dos professores do ensino

regular? Há algum momento em que ambos os professores dialogam sobre o plano educacional do aluno? Com que frequência? Caso não haja articulação, quais são os possíveis impedimentos? Para tentar responder a elas, buscamos compreender como se dá a articulação do trabalho pedagógico de ambos os professores, do AEE e do professor regente, na busca de atender o aluno público-alvo da Educação Especial.

Tomando como referência vários estudos sobre o tema, a presente pesquisa parte da suposição de que o trabalho articulado do professor do AEE com o professor do ensino regular pode contribuir para o sucesso escolar. Para tanto, desenvolvemos esta pesquisa, que tem o objetivo geral de compreender como ocorre a articulação do trabalho pedagógico do Atendimento Educacional Especializado com o trabalho pedagógico dos professores do ensino regular dos alunos na rede municipal de Corumbá (MS).

Esta pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa Políticas, práticas institucionais e exclusão/inclusão social do Programa de Pós-graduação em Educação, *Câmpus* do Pantanal/UFMS, ligado a uma pesquisa maior: “Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e inovação nos processos de escolarização na educação inclusiva: diferentes contextos no Brasil e na Espanha”, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), coordenado pelas professoras Mônica Kassar (UFMS) e Rosália Duarte (PUC-Rio).

### **3 OBJETIVOS**

#### **3.1 Objetivo geral**

O objetivo desta pesquisa consiste em compreender como ocorre a articulação do trabalho pedagógico do Atendimento Educacional Especializado com o trabalho pedagógico dos professores do ensino regular dos alunos na rede municipal de Corumbá (MS).

#### **3.2 Objetivos específicos**

- Conhecer possíveis formas de articulações entre o trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado e do professor regente dos alunos público-alvo da educação especial;
- Entender a visão dos dois docentes sobre o papel do Atendimento Educacional Especializado para a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial; e
- Verificar possíveis impedimentos para a não ocorrência de articulação.



#### 4 PROCEDIMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

Apresenta-se aqui uma pesquisa qualitativa, com a realização de um trabalho de campo para efetivação de entrevistas com os participantes. Conforme nos mostram André e Lüdke (1986, p. 33) “[...] a entrevista representa um dos instrumentos básicos para coleta de dados”.

Como primeira etapa da pesquisa, ocorreram o levantamento de produção e a revisão de estudos sobre o tema em questão, a leitura e a organização de bibliografia pertinente ao tema, que trata sobre assuntos afins, como “Programa de Sala de Recursos Multifuncionais”, para ampliar o conhecimento acerca da literatura sobre o trabalho articulado do professor do atendimento especializado e sua atuação no AEE e os estudos produzidos a respeito do Programa.

A investigação baseia-se nos relatos das entrevistas de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de professores regentes da sala regular da rede municipal de Corumbá (MS), que atuam no Ensino Fundamental I, em que frequentam alunos da Educação Especial atendidos pelo AEE. “O material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos”. (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 245).

Primeiramente foi enviada à Secretaria Municipal de Educação de Corumbá (MS) (SEMED) uma solicitação para entrevista e realização da pesquisa que está inserida na pesquisa em andamento “Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e inovação nos processos de escolarização na educação inclusiva: diferentes contextos no Brasil e Espanha”, previamente aprovada pelo Comitê de ética<sup>6</sup>, com anuência da SEMED, que prontamente autorizou.

As entrevistas foram realizadas com professores das salas de recursos multifuncionais e regentes que atuaram no ano de 2021. Tomando conhecimento de que havia 10 professores da sala de recursos multifuncionais distribuídos em seis escolas na região urbana e dois que atuam na zona rural, sendo um deles, como itinerante<sup>7</sup>, optamos em tentar contato com todos eles e, após o aceite, contatar o mesmo número de professores regentes das sala do ensino regular de 1º ao 5º ano, em que os docentes de Atendimento Educacional Especializado atuam ou em escolas em que há alunos da Educação Especial matriculados e que recebem AEE em outras escolas.

---

<sup>6</sup> Número do Parecer: 2.519.336

<sup>7</sup> O professor itinerante da zona rural atende 4 escolas rurais, cada dia da semana está numa instituição. Trataremos mais adiante sobre essa especificidade.

Dos dez docentes que atuam no AEE, sete aceitaram participar da pesquisa. Sendo assim, também foram convidados sete professores regentes. Elaboramos o quadro abaixo para auxiliar a visualização dos participantes da pesquisa. Os nomes dos participantes e das escolas foram resguardados, utilizamos nomes fictícios, conforme Quadro 1 e quadro 2.

Quadro 1 - Participantes que atuaram do Atendimento Educacional Especializado

<b>NOME</b>	<b>TEMPO DE ATUAÇÃO (AEE)</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>PÓS-GRADUAÇÃO</b>	<b>ESCOLA</b>
Julia	2 anos	Letras	Educação Especial e múltiplas deficiências	Amarela
Cristiana	7 anos	Pedagogia	Educação Especial e Inclusiva	Azul
Camila	2 anos	Pedagogia	Educação Especial e Neurociência aplicada à educação	Amarela
Cauã	3 anos	Pedagogia	Educação Inclusiva	Itinerante
Roberta	2 anos	Pedagogia e História	Psicopedagogia e Educação especial	Amarela
Malu	1 ano	Pedagogia	Educação Especial	Verde
Renata	2 anos	Pedagogia	Psicopedagogia e Mestrado em Educação Social	Vermelha

Fonte: Elaboração própria (2022).

Quadro 2 - Professoras regentes participantes da pesquisa

NOME	TEMPO DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	ESCOLA	ESCOLA POSSUI SRM
Jussara	21 anos	Pedagogia	---	Rosa Cinza	Sim Não
Karla	39 anos	Bióloga	Inclusão Escolar	Rosa	Sim
Carmem	19 anos	Pedagogia	Psicopedagogia Clínica e Institucional Alfabetização e Letramento	Roxo	Não
Lívia	8 anos	Pedagogia	---	Cinza	Não
Isabela	15 anos	Pedagogia	---	Rosa	Sim
Melissa	32 anos	Pedagogia	Planejamento e gestão Escolar	Amarela	Sim
Selma	4 anos	Pedagogia	Educação Inclusiva e Mestrado em Educação social	Cinza	Não

Fonte: Elaboração própria (2022).

Para a coleta de dados, optamos pela realização das entrevistas, a partir de um roteiro com questões abertas, flexíveis, para que os professores pudessem relatar suas opiniões, a visão sobre o Atendimento Educacional Especializado e relatar, inclusive, suas angústias, dificuldades e práticas bem sucedidas.

A elaboração do roteiro de entrevista deu-se no início do ano de 2022, em interlocução com a mestrandia Mônica Mendes da Cunha Pestana, que desenvolveu a pesquisa “Educação especial em contexto de pandemia: análise do Atendimento Educacional Especializado” também inserida à pesquisa já mencionada. A produção de dados ocorreu no primeiro semestre de 2022.

André e Lüdke (1986, p. 33) nos trazem que:

[...] É importante se atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista [...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. À medida que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

Nesse período, já em contato com o Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infante Juvenil - CMADIJ<sup>8</sup> do município, verificou-se que três professoras da SRM não estariam atuando em 2022 e que as demais professoras seriam designadas em fevereiro.

Elaborado o roteiro da entrevista, foi enviado por e-mail aos professores da sala de recursos multifuncionais a proposta para sua realização, solicitando que pudessem contribuir com a pesquisa de mestrado. Também foi apresentado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A princípio, as entrevistas foram pelo aplicativo “*Google Meet*”<sup>9</sup>, devido à pandemia do COVID-19 e, também, como estratégia de otimizar o tempo e a disponibilidade dos participantes. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente para análise.

Foi feito também um grupo de WhatsApp<sup>10</sup> com os professores para facilitar a comunicação e os agendamentos das entrevistas, respeitando o horário marcado por cada um, conforme sua conveniência. No entanto, apenas três professoras responderam e marcaram a entrevista pelo “*Google Meet*”.

Percebendo que não estava havendo retorno dos demais, entrei em contato pelo WhatsApp no privado com cada uma/um e relatei a importância das entrevistas para a pesquisa e, quando fosse possível, cada um/a poderia me chamar e responder a entrevista pelo áudio do próprio WhatsApp. Houve o retorno de quatro professores, totalizando sete entrevistados. Procurei estabelecer um elo de confiança para que os participantes se sentissem à vontade para se expressar com tranquilidade, garantindo o sigilo e anonimato com relação às informações. E assim os depoimentos foram gravados e transcritos posteriormente para análise. O TCLE foi assinado pessoalmente por cada um, pois não houve a devolutiva pelo e-mail.

Como já registrado, optamos pelo mesmo número de professores regentes para realização das entrevistas, que foram realizadas pessoalmente. Fui às escolas onde havia ou não sala de recursos multifuncionais, até como estratégia, pois a intenção da pesquisa era o contato com professores que trabalhavam na escola onde existia sala de recursos e onde não havia. Muitas estavam sem tempo disponível para responder minha solicitação e o contato

---

<sup>8</sup> O CMADIJ foi criado para dar suporte aos alunos com deficiências matriculados nas redes municipal, estadual e particular da região (LOBO, 2011), em articulação com as áreas de saúde, educação e assistência social. No decorrer dos anos, os multiprofissionais foram desvinculados, permanecendo somente os profissionais vinculados à secretaria de educação. Esta questão será aprofundada na seção II.

<sup>9</sup> Plataforma de videoconferências do Google ou chamada de voz que pode ser usado no computador ou dispositivos móveis.

<sup>10</sup> Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamada de voz para smartphones.

com todas demorou mais do que o previsto. Iniciei as entrevistas em março e terminei no início do mês de julho de 2022.

No decorrer das entrevistas, percebi que os professores mencionavam o período pandêmico pelo qual passamos. Pensando em retratar melhor sobre esse momento, solicitamos autorização à SEMED para utilização de um relato que foi pedido aos professores das SRM do ano de 2020, pela supervisão do Núcleo de Educação Especial e Inclusão, narrando os sentimentos, angústias e como havia sido o trabalho naquele ano histórico.

Como eu havia sido uma das professoras da SRM, sabia da existência desse material e foi concedida a permissão. Utilizamos alguns trechos do meu próprio relato que consideramos relevante para ilustrar algumas situações da pesquisa apresentada.

#### 4.1 Procedimentos de análise

As entrevistas foram gravadas e os dados registrados em um caderno de nota de campo. A gravação das entrevistas foram transcritas. Algumas foram enviadas por escrito pelo WhatsApp. Todas elas foram analisadas pela autora desta pesquisa, com interlocução com a literatura já produzida por outros autores que abordam a temática e sob a perspectiva teórica que ancora esta pesquisa. Neste momento, seguimos a orientação de André; Lüdke (1986, p. 45): “A tarefa de análise implica num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nela tendências e padrões relevantes”.

O material da entrevista foi organizado por três grandes eixos de acordo com os objetivos (geral e os específicos) desta pesquisa, dividindo-o em categorias para análise que considerei relevantes, conforme o Quadro 3:

Quadro 3 – Eixos grandes de análise

<b>TRÊS GRANDES EIXOS DE ANÁLISE</b>	<b>CATEGORIAS</b>
Formas de articulação entre os trabalhos dos professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como se estabelecem as relações</li> <li>• Quais as práticas pedagógicas articuladas</li> </ul>
Impedimentos levantados para não ocorrência das articulações entre os professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tensões docentes</li> <li>• Condições de trabalho</li> </ul>
Visão sobre o papel do Atendimento Educacional Especializado por ambos professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepção do prof<sup>o</sup> regente do AEE</li> <li>• Concepção do prof<sup>a</sup> do AEE sobre o AEE</li> <li>• Pontos em comum</li> <li>• Perspectiva da Inclusão</li> </ul>

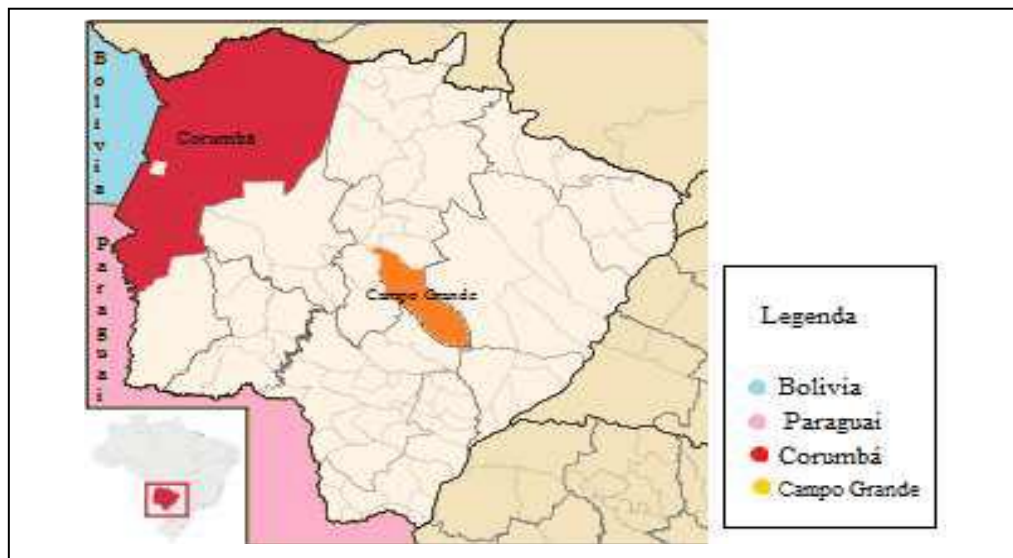
Fonte: Elaboração própria (2022).

Andre e Lüdke (1986, p. 48) nos orienta que “É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados”.

#### 4.2 Campo da pesquisa

A pesquisa foi realizada no município de Corumbá, interior do Estado de Mato Grosso do Sul, situada na margem direita do rio Paraguai, Tríplice Fronteira entre Brasil, Bolívia e Paraguai, sendo esta última, fronteira alagada. (CAMARGO, 2019). Na figura 2 consta essa localização.

Figura 2 - Localização de Corumbá (MS)



Fonte: Camargo (2019).

Corumbá completou em 2022, 244 anos de fundação. Possui aproximadamente 112.669 habitantes, conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021). Possui um fluxo bastante intenso de alunos bolivianos, que estudam em Corumbá e que possuem como língua materna o espanhol. (KASSAR *et al*, 2018).

A cidade retrata uma diversidade cultural muito rica, com a influência de vários povos, que são manifestadas através da culinária e músicas. As principais atividades econômicas do município são a extração mineral, pecuária e turismo em desenvolvimento (ROCHA FILHO, 2015).

Botelho (2019) registra que Corumbá, popularmente chamada de cidade branca devido à vasta extensão de calcário em seu solo, é também conhecida como Capital do Pantanal, por atingir o equivalente a 60% do Pantanal sul-mato-grossense.

A considerar que os participantes da pesquisa referem-se às suas vivências em 2021,

cabe apresentar as características da Rede Municipal de Corumbá referentes a esse ano. Segundo dados do Censo Escolar da rede municipal era composta, em 2021 de 36 unidades escolares municipais, sendo 25 situadas na zona urbana e 11 na região rural, entre escolas polos e extensões, para 13.028 matrículas na zona urbana e 1.328 na zona rural (INEP, 2022). As salas de recursos deveriam atender os alunos das 36 escolas.

### **4.3 Contexto da pesquisa e os participantes**

No ano de 2020, o mundo passava por um colapso no sistema de saúde com a pandemia do COVID-19 que ainda não foi superada. O ministério da Saúde, conforme a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, declarou “Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV)”. (BRASIL, 2020).

Em 2019, a China vivenciou um surto de pneumonia de causa desconhecida, que no início do ano de 2020 foi identificado como Coronavírus (SARS-CoV2), ou COVID-19 que poderia atingir o sistema respiratório de maneira fatal. Os sintomas eram tosse, dificuldade de respirar, dores de garganta, febre e outras manifestações clínicas e ainda, pacientes assintomáticos, que apesar de não apresentar sintomas, transmitem o vírus. Ainda no início do ano de 2020, foram detectados os primeiros casos da COVID-19 no Brasil e várias ações foram implementadas, a fim de conter o avanço da doença. (CAVALCANTE, 2020).

O Estado de Mato Grosso do Sul seguiu também os protocolos de segurança e dentre eles estava a suspensão das aulas presenciais. Em Corumbá, o prefeito municipal, seguindo o governo do Estado decretou também a suspensão das aulas presenciais, em 18 de março de 2020. Pelo Decreto nº 2.263, de 16 de março de 2020 ficam suspensas as aulas presenciais de todas as unidades da Rede Municipal de Ensino.

Art. 3º: Fica suspenso o funcionamento pelo prazo de 15 (quinze) dias corridos, a partir de 18 de março de 2020, de todas as escolas da Rede Municipal de Ensino, cursos presenciais da escola de Governo Municipal, Centros de Convivência de Idosos e dos Centros de Referência de Assistência Social (DIÁRIO OFICIAL DE CORUMBÁ, 2020).

Este decreto foi sendo prorrogado até final do ano de 2020. (CORUMBÁ, 2020). Nesse período em que foram suspensas as aulas e demais atendimentos.

AEE após 30 dias organizou-se para continuar enviando atividades que pudessem ser realizadas pelos alunos, conforme a orientação do CMADIJ. Ao final do ano foi solicitado

pela supervisão um relato das professoras das SRM, sobre suas angústias, inquietações e como forma de registrar esse período atípico na educação. Foi possível através da SEMED a autorização para narrar algumas passagens do meu próprio relato enquanto atuava como professora da sala de recursos multifuncionais de uma Escola Municipal no ano de 2020, que serão relevantes na pesquisa apresentada.

Nós, os profissionais da sala de AEE, iniciando os trabalhos com alguns alunos e agendando os demais. Eu estava conhecendo os alunos, a escola nova, na qual tomei posse em meados de fevereiro, conhecendo a equipe que me acompanharia durante todo ano letivo, tudo novo! E quando menos se esperava, veio a notícia que a partir do dia 18 de março as aulas seriam suspensas devido a pandemia do COVID19. (TROVO, 2020, s/p.).

É importante ressaltar este trecho, pois foi a partir do ano de 2020 com a Resolução nº 17 de 23 de janeiro de 2020 (CORUMBÁ, 2020) que os professores da SRM deveriam ser efetivos. Dessa forma, para muitos era tudo novo, a escola e alunos.

De Souza e Dainez (2020) chamam a atenção sobre o sofrimento dos alunos que não estavam habilitados para o ensino remoto e sentem a falta da socialização que é vivenciada no contexto escolar, assim como as famílias que, sem condições adequadas, passaram a tutoriar o ensino dos seus filhos.

No trecho a seguir é possível detectar a situação colocada pelas autoras quando é relatado por mim, enquanto professora da SRM:

A cada novo decreto que se estendia a suspensão das aulas, percebia muitas vezes o desânimo de algumas famílias, o desespero em manter esses alunos dentro da casa em ‘crise’ (expressão que os pais usavam) e infelizmente a pandemia não dava trégua. Muitas vezes foram nessas ligações e mensagens que procurava demonstrar solidariedade e dizer que eles não estavam sozinhos e que de alguma maneira podiam contar conosco. (TROVO, 2020, s/p).

De Souza e Dainez (2020) ainda evidenciam o sentimento de desamparo dos professores, que não possuíam formação suficiente para a realização do trabalho remoto.

No relato abaixo, demonstra como me senti em vista ao acolhimento pela equipe CMADIJ:

As reuniões com a equipe técnica do núcleo da educação especial, foi de grande valia, pois ali recebíamos as orientações e éramos acolhidos de forma muito carinhosa. A troca de ideias e falar dos nossos sentimentos com colegas era uma forma de acalmar nossos corações. E uma frase que ouvi muito da equipe que me acalentava e me dava segurança pra seguir era: ‘Não



sofra sozinha’! Nessas palavras percebia o espírito de equipe e que de fato não estava sozinha. Diversas vezes telefonei, procurei as técnicas e sempre houve retorno. Nos ouvia sem julgamentos e sempre dispostas a auxiliar. (TROVO, 2020 s/p).

No trecho citado, em meio ao agravamento da crise da pandemia em nosso país, uma reflexão sobre a importância das relações humanas, onde a equipe técnica do município referido esteve bastante próxima e presente: “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”. (FREIRE, 1996, p. 48).

No ano de 2021, as aulas presenciais também foram mantidas suspensas até o mês de agosto, quando por meio de novo decreto nº 2620, de 15 de julho de 2021, dispôs sobre o retorno das aulas presenciais na Rede Municipal de Ensino:

CONSIDERANDO o processo nº. 18709/2021, o qual traz a Comunicação Interna nº.617/2021 da Secretaria Municipal de Educação, solicitando o retorno das aulas presenciais no Município, as quais estavam sendo realizadas de forma remota em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19;

CONSIDERANDO a vacinação do grupo de profissionais contra a COVID-19 ;

CONSIDERANDO que Corumbá passou a fazer parte dos estudo VEBRA COVID-19 (Vaccine Effectiveness in Brazil Against, COVID19), que pesquisa a efetividade e impacto da vacinação em massa na região de fronteira com uma única dose;

CONSIDERANDO a deliberação de nº. 04/2021 do Comitê de Retorno Gradual às Aulas Presenciais, que deliberou sobre o retorno presencial escalonado das aulas presenciais no Município de Corumbá, em consonância com a aplicação das medidas de biossegurança frente à COVID 19,

DECRETA:

Art. 1º Fica autorizado o retorno das aulas presenciais nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino - REME a partir de 02 de agosto de 2021.

Dessa forma, cabia aos responsáveis pelos educandos a decisão de retornar presencialmente com os alunos ou se continuavam com o ensino remoto.

No Atendimento Educacional Especializado realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais do município, a opção do retorno foi ofertada no início do ano letivo de 2021, já que os atendimentos ocorreriam de forma individualizada e seriam respeitados todos os protocolos de segurança recomendados pelos órgãos de saúde.

Com o novo decreto nº 2620/2021 (CORUMBÁ, 2021), que autoriza o retorno das aulas presenciais de forma escalonada, ficou a critério da escola programar o escalonamento. Conforme dispõe o artigo 4º:

Art. 4º - Compete à Direção Escolar a organização do escalonamento dos estudantes para o retorno às aulas presenciais, e outras providências que necessárias forem, conforme orientação expedida pela Secretaria Municipal de Educação. (CORUMBÁ, 2021).

Dessa maneira, os professores preparavam aulas para quem optou pelo presencial e continuavam o atendimento remoto aos que optaram por não ir.

Os dois anos em que estiveram no ensino remoto ocorreram muitas formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Corumbá em formato “on line” e “lives” com o intuito de preparar os professores aos novos desafios. A demanda de trabalho foi exaustiva, exigindo bastante dedicação e tempo dos professores.

Foi este o contexto em que estiveram os professores da SRM e regentes no ano de 2021 na Rede Municipal de Ensino de Corumbá (MS), com o qual aconteceram as entrevistas realizadas no primeiro semestre de 2022.

Este trabalho está organizado em introdução, onde estão apresentadas as inquietações que me levaram a pesquisar sobre o tema, aborda rapidamente aspectos da História da Educação Especial no Brasil, os objetivos, os procedimentos teóricos metodológicos, os procedimentos de análise, o campo da pesquisa e o contexto da pesquisa e os participantes. A seção I que traz a produção levantada nas plataformas acadêmicas sobre o tema, iniciando pelas produções da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e depois das demais plataformas e como os trabalhos contribuíram para a pesquisa. Na seção II abordamos o contexto histórico da educação Especial no município de Corumbá, desde os primeiros registros, até os dias de hoje com Lei Complementar nº 315 de 16 de dezembro de 2022 sobre a Política Municipal de Educação Especial. A seção III trata da análise do material coletado na pesquisa, e, nesta seção, dividimos o texto em eixos para auxiliar os estudos e posteriormente apresentamos as considerações finais.

## SEÇÃO I

### 1 LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES

Para realização do levantamento de produções, foram feitas consultas no *website* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no banco de teses do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nos artigos encontrados no portal *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO).

No site do PPGE/CPAN e PPGEdU da UFMS foram encontradas cinco pesquisas de relevância para este estudo, por terem como foco aspectos da Educação Especial no município de Corumbá, conforme o Quadro 4:

Quadro 4 – Pesquisas de relevância

TÍTULO	AUTOR/A	ANO DE DEFESA
EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CORUMBÁ – MS, NO PERÍODO 2004-2018	THAÍS AQUINO SIGARINI BOTELHO	2019
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM CORUMBÁ-MS E LADÁRIO-MS	RAFAEL VERÃO FRANÇOZO	2014
CONDIÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE	ANDRÉA DUARTE DE OLIVEIRA	2012
OS IMPACTOS DA POLÍTICA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE DOS INDICADORES EDUCACIONAIS DE MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	ANDRESSA SANTOS REBELO	2012
PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CORUMBÁ/MS: APROXIMAÇÕES ÀS PROPOSIÇÕES DE FLEXIBILIZAÇÕES/ADAPTAÇÕES CURRICULARES	JOSILENE AUGUSTO LOBO	2011

Fonte: Elaboração própria (2022).

A leitura foi de grande relevância, pois traz as memórias da Educação Especial da cidade de Corumbá (MS) e todo o contexto em que ela está inserida, fornecendo importantes informações sobre a implementação das políticas educacionais e a forma como se constituiu a Educação Especial no município. Especificamente em relação à pesquisa de Oliveira (2012), que aborda a formação continuada no contexto do “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, entendemos que o conhecimento dos diferentes aspectos que envolvem a

Educação Especial é relevante, pois “a atuação profissional na educação coloca a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa, a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível” (PIRES, 1997, p. 85) e a formação de educadores no contexto desse programa é um desses aspectos.

Continuando com as buscas para levantamento de produções bibliográficas no mês de novembro de 2021, elegemos as palavras-chave abaixo que serviram como ponto de partida para este trabalho: Atendimento Educacional Especializado; Sala de Recursos Multifuncionais; Professores Regentes; Professor Itinerante.

Na busca pelas palavras-chave, apareceram muitos trabalhos e percebemos que a busca estava muito ampla. A partir disso, procuramos utilizar o refinamento para a pesquisa, conforme as plataformas: Na ANPEd, o refinamento por ano (2007 a 2021)<sup>11</sup>, dentro do âmbito do GT 15 (Educação Especial); no portal da CAPES, pelas dissertações, teses, por ano (2007 a 2021), por grande área do conhecimento Ciências Humanas, área de conhecimento Educação; na SciELO, pela leitura realizada dos resumos, dando-se preferência àqueles que mais tivessem relação com o tema da pesquisa.

Ressalta-se que, quando foi realizado o levantamento da realidade em Corumbá, verificamos a existência do professor itinerante. Dessa forma, retornamos à busca da coleta de dados em teses e dissertações sobre “professor itinerante”, independentemente da data de publicação, devido ao número pequeno de produções. Encontramos a dissertação de Pletsch (2005) citada nesta pesquisa.

Tabela 1 – Levantamento na ANPEd, por Grupos de Trabalho (GT 15 de 2007 a 2021)

<b>GT 15</b>		
<b>PALAVRAS-CHAVE</b>	<b>TOTAL</b>	
Atendimento educacional especializado	2	2
Sala de Recursos Multifuncionais	-	-
Professor Regente	-	-
Professor Itinerante	-	-

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora (2021).

Os dois trabalhos encontrados no GT 15 (Educação Especial) da Anped, ambos publicados no ano de 2015, tratam do discurso legal e distanciamento no cotidiano do Atendimento Educacional Especializado.

No portal da CAPES, utilizamos como refinamento por nível, por ano (2007 a 2021), grande área do conhecimento Ciências Humanas, área de conhecimento Educação.

<sup>11</sup> 2007 refere-se ao ano em que foi elaborado o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais e 2021 o ano anterior ao da realização do levantamento. (BRASIL, 2007).

Tabela 2 – Levantamento da produção no portal CAPES

<b>Descritor / Nível</b>	<b>M</b>	<b>D</b>	<b>Total</b>
“Atendimento Educacional Especializado”	225	79	304
“Sala de Recursos Multifuncionais”	51	14	65
“Professor Regente”	39	7	46
“Professor Itinerante”	6	1	7

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora (2021).

Notamos um grande número de trabalhos com o descritor “Atendimento Educacional Especializado”, realizamos a leitura dos resumos das dissertações e teses que, pelo título e abordagem, tivessem relevância para nossa pesquisa. Foi possível perceber que os trabalhos produzidos de Buiatti (2013), Fonseca (2016), Revelante (2016), Mendes (2016) e Camargo (2019) estão voltados para políticas públicas; os trabalhos de Araujo (2017), Araujo (2016), Meirelles (2016), Anjos (2019), Rocha (2014), Barreto (2013), Silva (2015), Mascaro (2017) e Viegas (2014), para as políticas de inclusão; as pesquisas sobre a prática pedagógica são de, Rosa (2016), Rosa (2022), Bragagnolo (2017), Konig (2019), Linhares (2016), Melo (2016), Schneider (2017), Rocha (2017), Dorneles (2013), Rios (2013) e Buss (2018); sobre tecnologias assistivas são os de, Marcolin (2013), Borges (2015), Duarte (2020), Silva (2014), Salomão (2013), Dourado (2020) e Oliveira (2020); sobre formação docente, Deus (2020), Prado (2015), Homhich (2017), Rengel (2020), Silva (2014), Batista (2013), Souza (2020), Machado (2021) e Coutinho (2017) e, também, sobre a articulação do professor do AEE e do Ensino Comum, Cristofari (2014), Dias (2018), Silva (2017), Ferreira (2018), Nascimento (2013), Pereira (2018), Oliveira (2017), Fuck (2014), Ararura (2018), Bürkle (2011), Santos (2020) e Nogueira (2022). Com o descritor “sala de recursos Multifuncionais”, os trabalhos voltados às práticas inclusivas, Zuqui (2013), Souza (2013), Silva (2016), Araruna (2018), Mascaro (2017), Medeiros (2019) e Rocha (2020). Com o descritor “professor regente”, foram encontradas pesquisa sobre a articulação entre ensino comum e especializado de Barcelos (2019), com a palavra “professor itinerante” o trabalho de Pletsch (2005), que aborda o trabalho do professor itinerante no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Na tabela 3, apresentamos o levantamento refinado na *SciELO* pelas palavras-chave e artigos.

Tabela 3 - Levantamento de produções na plataforma *SciELO*

<b>PALAVRAS-CHAVE</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Atendimento Educacional Especializado	38
Sala de Recursos Multifuncionais	7
Professor Regente	1
Professor Itinerante	2

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2021).

Foram realizadas as leituras dos resumos dos artigos com relevância para pesquisa do banco de dados da *SciELO*, que tratam da atuação docente dos professores do Atendimento Educacional Especializado e as perspectivas da educação inclusiva, como um desafio na implantação em âmbito nacional. A leitura dos artigos na íntegra foi realizada, assim como das teses e dissertações mencionadas no Quadro 5 abaixo.

Quadro 5 - Relação de Teses e Dissertações para análise

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR (A)</b>	<b>SOBRE O QUE TRATA A PRODUÇÃO</b>	<b>ANO</b>
DIALOGANDO COM AS SALAS DE AULA COMUNS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: POSSIBILIDADES, MOVIMENTOS E TENSÕES	NASCIMENTO, Maria Alice Pilon	Pesquisa realizada em Nova Venécia/ES, aborda sobre a impotência da articulação entre os professores do AEE e do ensino comum, assim como relação da coordenação pedagógica nesse processo.	2013
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA SALA COMUM	FUCK, Andréia Heiderscheidt	Pesquisa realizada na cidade de Joinville/SC, procura investigar o AEE nas SRM na concepção das professoras da sala de aula comum. Foi realizada com um grupo de docentes do 1º ao 5º ano, que tinham estudantes em atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais.	2014
ARTICULAÇÃO ENTRE O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DO ENSINO COMUM: UM ESTUDO DAS PERSPECTIVAS DO TRABALHO COLABORATIVO EM DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA	ARARUNA, Maria Rejane	A pesquisa realizada em duas escolas de Fortaleza, trata da articulação entre o professor do AEE e do ensino comum e propõe um trabalho colaborativo entre esses dois grupos de professores visando o desenvolvimento docente e sucesso no ensino aprendizagem em contexto inclusivo.	2018
ATUAÇÃO COLABORATIVA ENTRE PROFESSORES DO	DIAS, Sabrina Alves	A pesquisa realizada no Estado de São Paulo, trata da	2018

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DO ENSINO REGULAR: A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO		importância da gestão no processo de articulação entre os professores do AEE e do ensino regular. A relevância da atuação do trabalho colaborativo da equipe.	
O DIREITO À EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: ASPECTOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CORUMBÁ (MS).	CAMARGO, Flávia Pedrosa	A pesquisa realizada em Corumbá (MS), procurou investigar a implementação das políticas da educação inclusiva na rede municipal. Com o objetivo de conhecer de que forma as políticas educacionais voltadas aos alunos com deficiência são implementadas e quais condições de atendimento desse aluno.	2019
A PERSPECTIVA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA ESCOLA COMUM	SANTOS, Denise Cristina da Costa França dos	Essa pesquisa realizada em um município do Estado de São Paulo, procura analisar o trabalho desenvolvido pelo professor especializado no contexto de transição do papel da Educação Especial de um modelo substitutivo para um modelo complementar, pela ótica do professor especializado.	2020

Fonte: Elaboração própria (2022).

A revisão do que nos traz a literatura sobre o tema da pesquisa foi imprescindível para poder compreender o contexto histórico da educação especial em nosso país e o movimento do Atendimento Educacional Especializado até os dias de hoje, os conflitos, os ganhos e o caminho percorrido na educação.

O estudo e a análise das produções acadêmicas norteiam também nossa busca, quando através dela podemos verificar o que já existe sobre o tema, as questões levantadas, as necessidades de novas pesquisas e até mesmo comparar os dados coletados.

[...] a revisão da literatura é uma compilação crítica de obras que discorrem sobre uma temática, ou seja, a revisão de literatura, por ser um diálogo feito entre o pesquisador-escritor do trabalho e os autores por ele escolhidos para debater a temática, resulta em um texto que não precisa ser inédito, mas sim um texto analítico e crítico das ideias estudadas sobre a temática escolhida para o trabalho. (BRIZOLA; FANTIN, 2017, p. 27).

Lobo (2011) investigou, em sua pesquisa, como as escolas municipais de Corumbá (MS) percebem as orientações nacionais sobre as proposições curriculares para a Educação

Especial na perspectiva inclusiva em seus documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação. Considerou dois aspectos relevantes sobre o currículo no campo da Educação Especial: a flexibilidade e a adaptação curricular. Para tanto, procurou analisar os Projetos Político-pedagógicos (PPP) de 15 escolas municipais da zona urbana. A pesquisa foi de cunho documental. Foi possível verificar que, naquele momento, decretos e leis não foram incorporados nos documentos escolares.

Lobo (2011) verificou, ainda, através da análise dos documentos que o currículo e a avaliação não estavam adequados à política de educação inclusiva, à medida que os PPP não abarcavam um currículo amplo e diversificado e não previa flexibilizações e ajustes nos conteúdos curriculares. A leitura dessa dissertação foi bastante válida para conhecer as políticas nacionais curriculares para os alunos com deficiência e me inteirar dos documentos elaborados pela SEMED do município, considerando os aspectos da flexibilidade e adaptação curricular conforme as orientações nacionais.

Rebelo (2012), em seu estudo, investiga os impactos e a efetividade da política do Atendimento Educacional Especializado para a educação das pessoas com deficiência no município de Corumbá (MS). Traz discussões de como essa política impacta o número de matrículas no ensino regular de alunos com deficiência no município, os aspectos operacionais que permeiam a implementação do “Programa de Salas de Recursos Multifuncionais”, dentro da política de educação inclusiva, bem como a legislação que a sustenta. Através de revisão da literatura, análise documental, busca também dados estatísticos do censo escolar e em outras bases no período de 1999 a 2010, na abrangência do estado de Mato Grosso do Sul e da cidade de Corumbá.

De acordo com sua pesquisa, os resultados mostram que as iniciativas propostas em lei têm provocado um aumento no número de matrículas, ainda que não suficiente, de alunos com deficiência no ensino regular. Também apontam que essas mudanças são marcadas tanto pela democratização do acesso e direcionamento de recursos para o ensino público, como pela coexistência entre os interesses do setor público e os interesses das instituições privada de caráter assistencial, que vêm conseguindo obter a garantia de financiamento, a fim de disponibilizar o Atendimento Educacional Especializado. (REBELO, 2012).

A pesquisa de Rebelo (2012) possibilitou delinear todo movimento político desde a década de 1930 até 2011, ano de levantamento de dados para a dissertação, compreender a transmutação do conceito de Atendimento Educacional Especializado conforme a legislação e suas análises, entender como foi se constituindo esse atendimento, principalmente em Corumbá, e analisar como essa política impactou as matrículas de alunos com deficiência no



ensino regular.

Oliveira (2012) nos traz aspectos relevantes sobre as “Condições de formação continuada do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”. Sua pesquisa objetivou conhecer e analisar a visão que o profissional que participou de cursos de formação continuada para Educação Especial dentro do Programa Federal “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, na cidade de Corumbá (MS), entre os anos de 2005 e 2009.

Para realização desse estudo, foi aplicado um questionário a 37 profissionais da educação entre professores, intérpretes, psicólogos, coordenadores e técnicos escolares, sendo que os professores atuavam no ensino fundamental e possuíam alunos com deficiência. Posteriormente realizou entrevista com 27 participantes que responderam o questionário. (OLIVEIRA, 2012).

É possível notar que a realização da formação continuada, apesar de ser um “Programa Nacional”, ocorreu em condições de “acordos” internos nas escolas para que esse profissional possa se ausentar durante as formações. O estudo mostrou que os programas de formação continuada para os profissionais de educação são um avanço para a sociedade, entretanto não é dada a esse profissional, autonomia de trabalho, restando a ele escolher e aplicar procedimentos oferecidos por programas e projetos que, muitas vezes, não correspondem às suas expectativas, tornando-o frustrado com a própria escolha profissional. Portanto, não traz, necessariamente, benefícios ao aluno, nem valorização ao trabalho do professor que, apesar da formação continuada, não consegue abarcar os conhecimentos teóricos com sua prática pedagógica. (OLIVEIRA, 2012).

O trabalho de Oliveira (2012) contribuiu de forma bastante significativa para a construção desta pesquisa, pois a partir dele pudemos apreender as condições que ocorreram a formação continuada do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade proposto pelo governo federal. Verificamos que Corumbá foi um município polo e identificamos a maneira como os profissionais do ensino regular enxergam possibilidades de mudança após estes cursos.

Françoze (2014) desenvolveu a pesquisa “O Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência visual em Corumbá (MS) e Ladário (MS)”, visando apresentar e analisar o panorama do atendimento a estudantes com deficiência visual nas respectivas cidades do Estado de Mato Grosso do Sul e o seu acesso ao Atendimento Educacional Especializado, em especial à informática acessível. Realizou seu trabalho através de análise documental na legislação vigente, acesso e tabulação dos dados estatísticos disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticos e pelo Instituto Nacional

de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, através do Censo Escolar, visitas às escolas e aplicação de questionários para professores que atuam nas salas recursos e nos centros de referência ao atendimento de estudantes com deficiência da região, buscando informações sobre a escolarização dos estudantes com deficiência visual, a formação dos professores, bem como a infraestrutura física e instrumentos disponíveis para esse público.

Françoza (2014) apurou que o corpo docente é qualificado, que houve aumento dos alunos com deficiência no decorrer dos anos, mas as matrículas de alunos com deficiência visual estavam estagnadas nos primeiros anos do ensino fundamental e os que estavam matriculados não possuíam acesso a recursos da informática acessível que possibilitassem seu desenvolvimento nas atividades curriculares, causando assim, alto número de desistências ou reprovação escolar.

A leitura do trabalho de Françoza (2014) foi importante para conhecer um pouco sobre a infraestrutura física das escolas quanto à acessibilidade do município, que é foco da nossa pesquisa, como ocorria a escolarização e o AEE ofertado à população com deficiência visual. Também possibilitou o conhecimento da qualificação dos docentes, até como um comparativo em relação aos dias atuais no que tange às SRM como espaço para a realização do AEE.

Botelho (2019), em sua pesquisa intitulada: “Educação Especial em Corumbá (MS), no período 2004-2018”, muito contribui com nossos estudos, pois traz a história da educação especial no município a partir das informações dos gestores da rede municipal, através de levantamento de informações documentais, escrito e oral.

Verificou como foi se constituindo a política de educação especial nesse período em Corumbá, analisa os avanços e desafios na política de implementação de educação inclusiva e ainda as possíveis influências das políticas da administração municipal. Como argumenta a autora, “Para entender o presente, é imprescindível conhecer fatos passados. Tais informações só são adquiridas mediante a curiosidade de investigar as ações que deram origem aos fatos atuais”. (BOTELHO, 2019, p. 79).

O estudo foi realizado com base em revisão bibliográfica, documental e entrevista e nos mostra que o município procurou se estruturar para o Atendimento Educacional Especializado, antes mesmo de algumas políticas públicas serem implantadas pelo governo federal. Foi possível delinear como se estruturou a política de educação especial, bem como seus desafios e avanços para efetivação dessa política. (BOTELHO, 2019).

A pesquisa realizada por de Botelho (2019) contribui muito para meus estudos, pois trouxe todo contexto histórico da educação especial da cidade de Corumbá, registros de grande relevância, fontes históricas fundamentais que foram capazes de nortear esse trabalho.

As produções realizadas no município de Corumbá e região nos levam a refletir sobre o acesso dos alunos público-alvo da educação especial, assim como a qualidade na aprendizagem da rede municipal de ensino, e os desafios que compõem o contexto da inclusão, contribuindo na referida pesquisa, aprofundando nossas análises sobre o tema.

Selecionamos também algumas pesquisas no banco de dados da CAPES, que teriam relevância nos nossos estudos. Seguem em ordem cronológica, dentre elas: Nascimento (2013), Fuck (2014), Araruna (2018), Dias (2018), Camargo (2019) e Santos (2020).

Nascimento (2013) realizou a pesquisa na cidade de Nova Venécia (ES), com o objetivo de problematizar as Políticas da Educação Especial e as práticas pedagógicas no referido município, atentando-se para a importância da articulação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e os professores do ensino comum e ainda o professor bidocente<sup>12</sup>.

Sobre o profissional bidocente, Nascimento (2013) nos esclarece:

Na Resolução do município não encontramos critérios específicos para a contratação referente às demandas desse profissional na sala de aula comum, mas, ao recorrer à gestora responsável pela Educação Especial da Secretaria de Educação, foi relatado que a contratação é realizada dependendo da real necessidade do aluno em questão. Se o aluno tiver um comprometimento considerado severo, o profissional em bidocência atua somente naquela sala, mais, quando o comprometimento for menor, esse profissional poderá se deslocar em outras salas. Cada caso é analisado separadamente. (NASCIMENTO, 2013, p. 82).

A autora realizou, através da pesquisa-ação, reflexões com os grupos, entrevista e a observação participante. O estudo mostra que existem movimentos que favorecem a consolidação e o fortalecimento dos processos de escolarização. A política do município direciona forte investimento nas formações continuadas, conta com a contratação de professores em bidocência e a oferta do Atendimento Educacional Especializado no espaço da sala de recursos multifuncionais.

Tal política, ao nosso olhar, visa ao reconhecimento das diferentes especificidades emanadas pelos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no processo ensino-aprendizagem. (NASCIMENTO, 2013, p. 199).

Contudo, é possível perceber muitas tensões ainda nesse processo de consolidação na política local, embora bastante promissora na perspectiva da educação inclusiva.

---

<sup>12</sup> Naquele município, esse profissional tinha, como pré-requisito para sua contratação, graduação em Pedagogia e um curso de, no mínimo, 120 horas na área de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. (NASCIMENTO, 2013, p. 82).

Nascimento (2013) colaborou bastante ao analisar as tensões que configuram no processo da articulação entre os professores dentro da própria sala de aula, o bidocente. Ao refletir sobre as problemáticas que a autora aponta na interlocução entre eles, ponderamos que as mesmas dificuldades podem ser vivenciadas em Corumbá. Aprofundar na literatura de outros estados e municípios é essencial para compreender que a questão não é apenas local e perpassa outros contextos.

A pesquisa de Fuck (2014) foi realizada no município de Joinville (SC), com professores do 1º ao 5º do ensino fundamental da rede municipal que tinham alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais. O estudo investigou o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais na concepção das professoras da Sala Comum. Através de aplicação de questionário aos professores, foi possível a construção dos dados, utilizando também entrevistas semiestruturadas, tanto com os professores, como com a supervisora da Educação Especial da Secretaria de Educação de Joinville.

Verificou-se que a maioria das professoras entrevistadas acredita no AEE que ocorre nas SRM como potencializador de aprendizagem e de desenvolvimento. Entretanto, foi possível notar a falta de conexão entre os professores da sala comum e dos professores da SRM. A troca de informações ocorre de forma unilateral e ainda o professor do AEE é visto pelos professores da sala de aula regular, como responsável por encontrar soluções que levem a aprendizagem do aluno público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, os professores entrevistados percebem que é necessária a articulação entre ambos os professores, assim como os demais profissionais envolvidos no processo de escolarização dos alunos, e também maior compreensão no que se refere ao entendimento das funções do AEE para que esse profissional não fique excluído do processo escolar. (FUCK, 2014).

São diversas as atividades atribuídas a esse profissional. Com um olhar mais atento, é possível perceber que suas funções vão muito além do atendimento na sala de recursos. Trata-se de um trabalho colaborativo que ultrapassa até mesmo os muros da escola. Nesse sentido, torna-se indispensável que toda a comunidade escolar conheça as interfaces desse atendimento, entendendo o trabalho que ali se realiza e participando ativamente na efetivação do mesmo. (FUCK, 2014, p. 64).

Os professores participantes evidenciam a importância do AEE para um bom desempenho escolar do aluno, no entanto enfatizam a necessidade de um trabalho colaborativo para o sucesso na aprendizagem discente.

O trabalho de Fuck (2014) foi de grande relevância ao tratar das concepções à luz das professoras do ensino comum sobre o AEE, pois esse tema faz parte de uma das categorias de

análise da presente pesquisa. A autora também destaca em sua pesquisa a importância da formação continuada relatada por seus entrevistados e percebem o AEE como potencializador de aprendizagem e desenvolvimento.

A tese de Araruna (2018), que aborda a articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum, foi realizada em duas escolas de Fortaleza (CE) e propõe um trabalho colaborativo entre esses educadores, como estratégia positiva no ensino aprendizagem. A metodologia foi a pesquisa-intervenção, onde se propõem práticas pedagógicas que contemplam o trabalho colaborativo. Participaram desse estudo duas professoras do AEE e oito do ensino comum, que fizeram parte de quatro etapas da pesquisa, exploratória/inicial, encontro de formação e de trabalho para planejamento de estratégias colaborativas, execução das estratégias de colaboração entre as professoras e avaliação.

Como resultado, perceberam que essa articulação ocorre de forma eventual, sem uma programação prévia, com o intuito de atender as situações emergenciais do cotidiano junto aos estudantes público-alvo da educação especial. Muitos são os motivos que impossibilitam a articulação entre esses dois grupos, ainda que os professores se disponham a contribuir para um diálogo e ações entrelaçadas. Entre alguns motivos estão a sobrecarga de trabalho, a superlotação nos ambientes em que trabalham, as condições estruturais, dentre outros. (ARARUNA, 2018).

São grandes os desafios para que o trabalho colaborativo tenha sucesso. A pesquisa de Araruna (2018) evidencia a importância de uma reestruturação dos horários dos professores, investimentos em formações continuadas para que se fortaleça a relação teoria e prática. Todo esse processo deve ser entendido como uma construção no contexto inclusivo.

O trabalho a ser desenvolvido na escola por ambos os professores com os estudantes da Educação Especial deve estar em sintonia, pois apresentam características distintas e se complementam. Esses professores podem contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos, mas para tanto, faz-se necessário um trabalho interdisciplinar e colaborativo no compartilhamento de conhecimentos e experiências na área de atuação desses docentes. (ARARUNA, 2018, p. 124).

Podemos notar o quão importante é a construção da articulação dos professores para o progresso do educando na vida escolar. Alguns obstáculos poderiam se resolver mais rapidamente se essa relação fosse promovida de forma sistemática.

Nessa mesma direção, seguiu a tese de Dias (2018) que abarca a importância da gestão na construção da articulação do professor do AEE e do professor do Ensino Regular, realizada

em três escolas numa cidade do interior de São Paulo, com três professores de AEE, quatro do ensino regular e dois professores de educação física. A proposta também foi de uma pesquisa-ação, onde o plano colaborativo foi executado com a participação do gestor nas três escolas.

Em ambos os trabalhos (ARARUNA, 2018; DIAS, 2018) as análises mostram que há necessidade de uma reorganização institucional para a efetivação de práticas inovadoras e o trabalho colaborativo entre os grupos de professores já que também promove o desenvolvimento profissional e a melhora dos resultados da aprendizagem dos estudantes. “As formações de professores devem se alinhar a processos mais inovadores e cooperativos, a fim de superar a cultura da individualização que sempre permeou o interior das escolas”. (ARARUNA, 2018, p. 140). Dentre os vários desafios do AEE, “é preciso ressaltar que, efetivar a prática colaborativa leva tempo e que neste caminho, alguns conflitos aparecem. É preciso muita troca de ideias e negociações, para a resolução dos problemas e ao final estabelecer a relação de confiança” (DIAS, 2018, p. 147) e ainda ressalta a importância da figura do gestor que assuma a responsabilidade de favorecer e sustentar as ações colaborativas entre os grupos de professores. No entanto, é fundamental que o “Gestor Colaborativo necessita possuir vasto conhecimento e experiência dessa perspectiva de trabalho, o que permitirá, dentre outras coisas, lutar politicamente pela efetivação, ampliação e garantia das bases colaborativas”. (DIAS, 2018, p. 180).

As pesquisas mencionadas acima, Araruna (2018) e Dias (2018), favoreceram muito a minha compreensão a respeito do trabalho colaborativo entre o AEE e os professores do ensino comum, bem como sua articulação e a importância da gestão nesse processo. Evidencia também as tensões e possibilidades, o que nos auxiliou nas análises dos entrevistados no município de Corumbá.

Camargo (2019), em sua pesquisa, buscou apurar a implementação das políticas da educação inclusiva na rede municipal de Corumbá (MS), partindo da percepção dos agentes implementadores, com o objetivo de conhecer de que forma as políticas educacionais direcionadas ao aluno com deficiência são implementadas pelo município e quais as condições que ocorrem esse atendimento.

Para realização, Camargo (2019) utilizou de aplicação de *survey* às equipes de gestão e aos professores de todas as escolas urbanas da rede municipal. Posteriormente, foi realizado um mês de observação do cotidiano em cada escola seguido de entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora e dez professores. Numa segunda fase, foram feitas análise de documentos oficiais e entrevistas com profissionais da Secretaria Municipal de Educação.

Camargo (2019) utilizou conceitos de burocracia de médio escalão e burocracia de

nível de rua em estudos da área da educação especial. Verificou em sua pesquisa que os agentes implementadores das políticas de educação inclusiva, apesar de seus esforços para realização do trabalho, encontram dificuldades que interferem diretamente na sua atuação, como as condições de infraestruturas das unidades escolares.

Verificou também que as percepções dos agentes implementadores a respeito do conceito da deficiência, consideram em sua maioria, que os alunos com deficiência são incapazes. Ligado a isso, outros fatores contribuem para que esses alunos, embora acessem a escola regular, no marco da política de inclusão educacional em vigor, encontrem-se retidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dificilmente completando as condições para sua efetiva inclusão escolar e social. (CAMARGO, 2019).

O trabalho de Camargo (2019) foi imprescindível para realização desta pesquisa, pois além de abordar o contexto da educação especial de Corumbá, traz a visão de como os envolvidos conceituam os alunos com deficiência e como toda essa perspectiva vai refletir nas políticas educacionais do município.

Santos (2020) na sua dissertação procurou analisar o trabalho desenvolvido pelo professor especializado no contexto de transição de papel da Educação Especial de um modelo substitutivo para um modelo complementar, na ótica do professor especializado. Foi realizado em dois municípios do interior do Estado de São Paulo.

Foram coletados dados em encontros de grupo focal<sup>13</sup> com seis professoras especializadas em Educação Especial e registradas as falas das professoras, posteriormente transcritas e depois construídas categorias de análises para discussão dos dados. Esse estudo indica a necessidade de reestruturação na organização escolar, desde o espaço físico e arquitetônico, até as mudanças atitudinais e de trabalho dos professores. (SANTOS, 2020).

Mais uma vez evidencia-se: a carência do trabalho colaborativo que precisa ser desenvolvido envolvendo a gestão pedagógica e toda equipe escolar e que são fundamentais a clareza do papel do professor da educação especial e a colaboração entre os professores regente e o professor especializado.

Em suas considerações, constata-se que apesar de toda legislação vigente, as práticas diárias ainda estão distantes do sistema inclusivo que favoreça o ensino para todos e que os professores especialistas e das salas comuns ainda encontram barreiras para articulação do trabalho de coensino, o que favorece a formação de uma escola colaborativa e inclusiva.

---

<sup>13</sup> Um grupo focal “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. (POWELL e SINGLE, 1996 *apud* SANTOS, 2020, p. 56).

(SANTOS, 2020).

Santos (2020) contribuiu com a pesquisa presente, no aspecto das análises dos eixos das entrevistadas; nas reflexões advindas do seu trabalho, foi possível perceber o distanciamento entre a legislação e do que ocorre no cotidiano das escolas, que apesar de ter um discurso de trabalho colaborativo, se nota a ausência dessa parceria entre os professores. E como Araruna (2018) e Dias (2018) corroboram com a percepção de que a participação da gestão pode favorecer a interlocução entre os professores.

O trabalho com base no ensino colaborativo ou também chamado de coensino deve ser entendido como a parceria entre os professores do ensino regular e da educação especial que trabalham unidos em busca de objetivos comuns. (MENDES, 2006).

Vilaronga e Mendes (2014) verificaram em seus estudos que o coensino tem sido de grande relevância como estratégia que pode contribuir para aprendizagem e inclusão de todos os estudantes.

Na pesquisa realizada por Nogueira (2022), foram detectadas diferentes formas do trabalho colaborativo, dentre elas a bidocência, o ensino colaborativo ou coensino, a consultoria colaborativa e o trabalho articulado. A investigação esclarece que todas as configurações do trabalho colaborativo, enriquece todos os envolvidos no processo.

Vilaronga e Mendes (2014) afirmam que, apesar do coensino ser favorável, há necessidade de mais estudos voltados para colaboração entre o professor do ensino regular e da educação especial nas escolas, assim como a preparação efetiva dos profissionais que atuam na Educação Especial.

Dentre os trabalhos da Anped, ressaltamos da Ivete Maria dos Santos, apresentado no GT 15 em 2015. A pesquisa é bibliográfica e documental e procura estabelecer um paralelo entre os artigos publicados na Anped entre os anos 2000 e 2013 e as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, na intenção de verificar como o discurso sobre o AEE se materializa nas pesquisas educacionais. O estudo procurou focar dois aspectos da Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, que seriam a Formação Profissional requerida para atuação no AEE e a articulação do AEE e as atividades da sala de aula regular. (SANTOS, 2015).

No que tange à formação profissional, verificou-se que a formação desse profissional se resume a cursos pontuais que não refletem o cotidiano escolar; está bastante ligado às questões técnicas, e não apresentam potencial emancipador da educação. O professor é entendido como um articulador do senso comum, do individualismo empírico e ainda lhe cabe as implementações das ações do AEE, ficando sob sua responsabilidade a garantia da inclusão



dos alunos com deficiência. Nesse contexto, o Estado tenta se deslocar da centralidade da discussão e da obrigatoriedade de gerir o processo de inclusão dos alunos. Sobre o aspecto da articulação entre os professores, conforme análise da autora, o professor do ensino regular não foi incluído nas políticas de inclusão, devendo ser orientado pelo profissional do AEE. (SANTOS, 2015).

Nos documentos oficiais de modo geral é negligenciada a participação dos professores do ensino regular no processo de inclusão, ocasionando distanciamento entre os profissionais e ações isoladas, trazendo prejuízos ao aluno e não favorecendo o sucesso escolar. Até esse ponto da pesquisa de Santos (2015) é revelado que há um distanciamento significativo entre o que diz a lei e a realidade da escola.

Em outro estudo encontrado no banco de trabalhos do GT 15 da Anped, Albuquerque e Albuquerque (2015) também trata do discurso legal e Atendimento Educacional Especializado no cotidiano escolar. O trabalho discute os resultados de uma pesquisa realizada em uma escola municipal do Nordeste no enfoque das políticas públicas e prática pedagógica inclusiva no cotidiano escolar, na perspectiva de professores, gestores e pais. Desenvolvido através de entrevistas, ressaltando a impossibilidades de aplicação plena dos instrumentos legais em decorrência da carência de recursos humanos e da inadequação curricular, considera o AEE como um serviço indispensável no processo de inclusão escolar. E da mesma forma que o trabalho anterior, resulta no distanciamento do que é previsto na legislação da prática do cotidiano escolar, no que tange à inclusão.

Kaminski Ferreira (2016), em seu artigo, traz algumas reflexões da sua pesquisa realizada na região metropolitana de Curitiba (PR) no que se refere às salas de Atendimento Educacional Especializado na rede regular pública de ensino paranaense: desafios, limites e possibilidades do paradigma inclusivo. A pesquisa mostra dados empíricos coletados de forma qualitativa em escolas públicas, a partir de informações fornecidas pela Coordenação de Educação Especial do município, juntamente com entrevistas semiestruturadas aos professores especialistas das salas multifuncionais.

É possível notar os avanços legais nos direitos do público-alvo da educação especial e a importância dos atendimentos educacionais especializados para que o processo de inclusão se efetive. No entanto, na prática ainda há muitos desafios a serem superados que requerem rupturas de práticas educativas excludentes já consolidadas.

Bueno (2016) apresenta, no artigo “O atendimento Educacional Especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para inclusão escolar”, uma visão crítica sobre os resultados dos programas e ações voltados às políticas de inclusão com

enfoque no Atendimento Educacional Especializado (AEE) com o Programa Salas de Recursos Multifuncionais, que seria o “carro chefe da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEEPEI). (BUENO, 2016, p. 76).

O autor destaca a importância das modificações que deveriam ser efetivadas, tanto nas políticas como na organização escolar, para atender a educação especial no ensino regular que promoveriam mudanças profundas nas instituições de ensino, nos aspectos pedagógicos e organizacional que foram negligenciadas. (BUENO, 2016).

Conforme o Bueno (2016), nos primeiros cinco anos da oferta do AEE nas SRM, nota-se um aumento significativo nas matrículas do Atendimento Educacional Especializado, como já registrado em Rebelo (2012), e nos faz refletir se de fato essas políticas que se desenvolveram entre 2008 e 2013 superaram as políticas de “integração escolar” ou se reiteram a centralidade das ações sobre as deficiências, sem haver qualquer modificação no ambiente escolar, perpetuando práticas educativas excludentes.

Outro aspecto que Bueno (2016) traz é sobre o trabalho articulado e colaborativo entre os professores regentes e o professor especializado que a política propõe, a fim de enriquecer as atuações e contribuir para o aprimoramento desses professores.

Não desconsiderando o avanço na área da educação especial, no que tange ao acesso à escola regular, o autor ainda o considera insuficiente para garantir que o trabalho pedagógico dê resultados elevados no desempenho escolar desses alunos. Em suas palavras, Bueno (2016, p. 83) propõe:

[...] há que se rever tanto as políticas curriculares, quanto a organização do processo pedagógico nas escolas, de tal forma que os potenciais dos alunos da educação especial possam ser aproveitados, com a adoção de práticas pedagógicas diversificadas.

Afirma também que o quanto à proposta de AEE nas SRM, ainda que tenham algum alcance prático, precisa ser corrigida a visão de que a deficiência constitui o sujeito em sua totalidade, para que ele possa se integrar à escola e ao meio social. E já que parte do AEE é ofertada pelas instituições filantrópicas especializadas, demonstra a omissão do poder público e atribui de forma contraditória a responsabilidade do sucesso da inclusão escolar à entidade. (BUENO, 2016).

Damázio (2018) publica um artigo elaborado a partir de uma pesquisa em andamento que tem por objetivo dialogar sobre a educação especial em uma perspectiva inclusiva com destaque na metodologia do Atendimento Educacional Especializado em escola do ensino regular. O estudo investiga como se articulam o serviço do AEE e do ensino regular, tentando

compreender como essa articulação ocorre. É uma pesquisa de ação crítica, realizada no município de Dourados (MS) com 14 profissionais do ensino fundamental que atuam no AEE, entre rede municipal, estadual e universidade que oferece o serviço especializado.

Até esse ponto da pesquisa, ainda na primeira etapa da aplicação do projeto, percebe-se que existe muita confusão e controvérsias sobre como realizar o Atendimento Educacional Especializado na perspectiva inclusiva. Dessa forma, a autora procurou verificar, através de levantamentos em outras pesquisas nos diferentes bancos de dados, se os equívocos conceituais sobre o AEE, identificados em seu trabalho, eram de ordem local, regional ou nacional. Verificou-se, em diversos trabalhos de AEE analisados pela autora, a referência à SRM como se fosse o próprio AEE, inclusive a configuração da Educação Especial no sentido de ela ser o AEE, o que considera um erro conceitual e que provoca deturpações nas ações realizadas pelo AEE. A partir dessa identificação, ela realizou a mediação científica junto aos professores pesquisadores da escola, esclarecendo conceitualmente quais os serviços e como eles podem e devem ser organizados de forma transversalizada, atendendo aos princípios da perspectiva inclusiva. O artigo traz valorosas reflexões sobre a metodologia do AEE nas salas de recursos multifuncionais e a educação especial. (DAMAZIO, 2018).

No artigo de Bernardo e Santos (2020), busca-se compreender a organização do trabalho pedagógico do Atendimento Educacional Especializado através das produções acadêmicas publicadas entre os anos de 2008 e 2013. Seleccionadas as pesquisas que tinham relação com o tema, estas foram analisadas e discutidas. Verificou-se que houve alguns avanços nas ações educativas, no entanto a maioria dos trabalhos apontou problemas na organização do Atendimento Educacional Especializado que atingem seu funcionamento e a qualidade do serviço.

Sobre a articulação entre o ensino comum e o AEE, apenas dois trabalhos apresentaram êxito no trabalho colaborativo, os de Baggio (2010) e Cristofari, Freitas e Tezzari (2012), pois as experiências se mostraram promissoras, devido aos professores envolvidos, tanto do ensino regular como da educação especial, considerarem significativo o trabalho em conjunto nas práticas e intervenções do cotidiano, de modo a favorecer as estratégias pedagógicas, impactando positivamente o processo de inclusão de todos os alunos. Os demais evidenciam muitos entraves que impedem a articulação entre ambos.

Essa colaboração foi vista como significativa, pois resultou em práticas e intervenções conjuntas que favoreceram as estratégias pedagógicas e tiveram impacto positivo no processo de inclusão de todos os alunos. No entanto há desafios a serem superados para que a articulação seja mais efetiva.

## SEÇÃO II

### O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CORUMBÁ (MS)

“Fisicamente, habitamos um espaço, mas sentimentalmente, somos habitados por uma memória”

(JOSÉ SARAMAGO)

#### 2.1 A Educação Especial em Corumbá

Nesta subseção, abordaremos brevemente a história da educação especial em Corumbá, os caminhos que percorreu, até os dias atuais, para que possamos compreender em que contexto estão inseridas suas ações e políticas educacionais com vista à este campo e atuação e tendo como parâmetro as orientações e os documentos em âmbito nacional.

Lobo (2011) aponta os primeiros registros da implantação da Educação Especial em Corumbá na década de 1970, iniciou com a instituição especializada, chamada Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e posteriormente na rede pública estadual com abertura de classes especiais.

Conforme Kassar (1993), os primeiros cursos disponibilizados pelo CENESP na área de Educação Especial pelo Brasil ocorreram em 1975, ano este em que Corumbá fazia parte de Mato Grosso e os professores do município receberam treinamento na área, no intento de serem criadas as primeiras classes especiais locais, que surgiram em 1977 na rede estadual de ensino. (KASSAR *et al*, 2018).

Já com a criação do novo estado, Mato Grosso do Sul, surge a “Diretoria de Educação Especial na Secretaria do Estado de Educação” (KASSAR *et al*, 2018. p. 303) e Corumbá passa a contar com sete classes especiais. Os autores ainda relatam que os alunos dessas classes passaram por uma avaliação diagnóstica, no final da década de 1980, e como consequência ocorreu a diminuição de alunos por sala, ocasionando o fechamento das classes especiais no início dos anos de 1990. (KASSAR *et al*, 2018).

No final da década de 1980 ocorre o funcionamento da primeira sala de recursos, na rede municipal na área da deficiência visual. (LOBO, 2011).

Camargo (2019) expõe que após a Constituição Federal de 1988, é ofertado no município o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência. O Sistema Municipal de Ensino também é constituído nesse período, por meio da Lei Municipal nº 1523/1996, designando a atuação prioritária no ensino fundamental e na educação infantil (CORUMBA, 1996).

Kassar *et al.*, (2018) citam que, na década de 1990, a Secretaria Nacional de Educação Especial (SEESP/MEC) propõe que os municípios se responsabilizem pela Educação Especial. Nesse período também se deu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, e o movimento que sugere uma reestruturação do sistema de ensino. Dois anos antes, em 1994, a Declaração de Salamanca propunha uma escola inclusiva e este documento vai sendo observado pelo o município no que tange à educação especial.

Nesse contexto, foi implantado em Corumbá o Projeto Centro Regional de Integração Especial, em um Centro de Atendimento à Criança (CAIC), que ofertava atendimento psicopedagógico aos alunos com dificuldades de aprendizagem. O centro contava com sala de recursos para deficiência auditiva, física, mental, visual e distúrbio de aprendizagem e ainda cursos pré-profissionalizantes. Após a desativação do Centro, algumas das salas de recursos se mantiveram. (LOBO, 2011).

Em 2000, foi criada a “Política Municipal de Educação Especial para as escolas da Rede Municipal de Ensino e Escolas de Educação Infantil da Rede Privada”, que priorizou o atendimento na escola comum com articulação à instituição especializada local (KASSAR *et al.*, 2018). O município vai se fortalecendo nas ações em Educação Especial e propõe a organização de um Centro de Educação Especial (KASSAR *et al.*, 2018). Sobre o Centro, Lobo (2011, p. 68) menciona:

[...] o município criou a unidade de apoio à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, através da implantação de um centro de atendimento especializado, o Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infanto-Juvenil (CMADIJ), com o objetivo de dar suporte aos alunos com deficiências matriculados nas diferentes escolas das redes de ensino da região (municipal, estadual e particular).

A criação do CMADIJ objetivou seguir a Resolução nº 02 de 2001, que no Art. 3º parágrafo único, estabelece:

Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva. (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 02, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001).

Em 2003 há uma deliberação municipal que estabelece a “Política Municipal de Educação Especial na Educação Básica para as unidades escolares pertencentes ao sistema municipal de ensino” (KASSAR *et al.*, 2018). No mesmo ano, o governo federal lança o Programa: “Educação Inclusiva: o Direito à Diversidade” (BRASIL, 2004) e Corumbá adere

ao programa, participando de formações nacionais para gestores em Brasília e se torna um município polo se encarregando pela rede ensino municipal e por mais doze cidades. (OLIVEIRA, 2012; KASSAR *et al*, 2018).

Na perspectiva da educação inclusiva, é lançado em 2007 o Programa de Implantação Sala de Recursos Multifuncionais<sup>14</sup>, contudo desde 2005, Corumbá já contava com a sala de recurso multifuncional. (REBELO, 2012; KASSAR *et al*, 2018).

Como já registrado neste trabalho, para a implantação das salas, havia alguns critérios para a escolha das escolas, dentre eles, era que essas escolas deveriam ter matrícula de alunos público-alvo da educação especial registrados no Censo Escolar para sala tipo I. Para implantação da sala tipo II deveria haver matrícula de alunos cegos; e ainda a escola deveria disponibilizar espaço físico para o funcionamento da sala e atuação do professor no AEE. (BRASIL, 2010).

Rebello (2012) menciona que entre os anos de 2005 a 2011, Corumbá foi contemplada com seis salas de recursos multifuncionais, sendo duas na Rede Estadual de Ensino e quatro na Rede Municipal. Camargo (2019) informa que neste município, todas as salas de recursos multifuncionais eram tipo I até a conclusão de sua pesquisa.

Em 2008 foi criado o Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência, em Corumbá (KASSAR *et al*, 2018) e, no ano seguinte, foi lançado o Plano Municipal de Educação do município por meio da Lei Municipal nº 2.091, de 18 de junho de 2009 (LOBO, 2011; CAMARGO, 2009), vigente até o ano de 2014. Camargo explica que o acompanhamento da execução desse plano foi responsabilidade da “Comissão do Plano Municipal de Educação”, juntamente com os técnicos da Secretaria Executiva de Educação e Conselho Municipal de Educação. “O Plano Municipal de Educação (2009 – 2014) seguiu o padrão do Plano Nacional de Educação (2001 – 2011)”. (CAMARGO, 2019, p. 76).

## **2.2 O Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infante Juvenil (CMADIJ)**

Camargo (2019) afirma que em 2004 foi criado o CMADIJ, a fim de oferecer suporte aos alunos com deficiência matriculados no ensino regular do município. Foi um projeto proposto entre os profissionais da Secretaria Municipal de Educação e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Câmpus* do Pantanal. Tinha como alvo a prestação de

---

<sup>14</sup> A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, por meio da Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPEE, desenvolveu os seguintes programas: Escola acessível, transporte acessível, educação superior, Salas de Recursos Multifuncionais - SRM, livro acessível, polibras, CRF-Centro de Formação de Recursos, educação Inclusiva: direito à diversidade, Formação continuada de professores na EE, Prêmio Experiência Educacionais Inclusivas, beneficiário da Prestação Continuada na Escola-BPC e braile. (BUENO, 2016, p. 71).

serviços articulada entre as secretarias da Educação, Saúde, Trabalho e Assistência Social, com a finalidade de ofertar um setor direcionado ao atendimento aos alunos público-alvo da educação especial. Contudo, o registro formal de criação desse setor, até o momento localizado, só aparece em 2007, com a Resolução SEED n.023/2007, que também define a população a ser atendida, que seriam:

aqueles que possuem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares. As dificuldades podem ter ou não causa orgânica específica ou estarem vinculadas a disfunções, limitações ou deficiências. Os alunos com altas habilidades/superdotação também são considerados públicos alvo do referido centro. (CAMARGO, 2019, p. 71).

Como já informado, o CMADIJ situou-se numa escola municipal e no princípio contava com profissionais cedidos das secretarias de saúde, educação e assistência social como: neurologista pediátrica, odontologista, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, psicólogas e pedagogas, para atendimento às crianças, forneciam orientações às famílias, escolas e também ao atendimento em sala de recursos. (KASSAR *et al*, 2018).

Os atendimentos que eram ofertados pelo CMADIJ, conforme a pesquisa de Camargo (2019), iam desde a avaliação do aluno com suspeita de deficiência, encaminhamento dos alunos avaliados, aos serviços de educação especial, se fosse o caso, acompanhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum, promoção de momentos de discussão e reflexão, estudos de caso e ainda em parceria com a coordenação pedagógica das escolas municipal, implementar a formação em serviço e promover estudos nas unidades escolares com professores e coordenadores sobre adaptações curriculares. (CORUMBÁ, 2007).

Camargo (2019) relata que em 2013 o CMADIJ foi reestruturado e o Núcleo de Inclusão Social, do qual fazia parte, passa a pertencer ao Núcleo de Inclusão Escolar e Diversidade. Dessa forma, a estrutura do CMADIJ passa a contar com uma supervisora e sete assessoras técnicas, mantendo o vínculo com a Secretaria Municipal de Educação e com a Secretaria Executiva de Saúde Pública. Contudo, o que a autora apura em sua pesquisa é que no final de 2012 os profissionais da área de saúde foram retirados e os serviços que eram realizados por eles naquele local deveriam ser encaminhados para outras clínicas privadas e públicas, permanecendo, portanto, somente o atendimento educacional e o odontológico. Em 2014, a instituição especializada privado-filantrópica local passa integrar a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), com o funcionamento

do Centro Especializado em Reabilitação - CER II (BRASIL, 2014), implantado em 2015<sup>15</sup>. Botelho (2019) denuncia a lacuna que a retirada desses profissionais deixou para os atendimentos dos alunos com deficiência no município.

Camargo (2019) afirma que a implantação do serviço do SUS na instituição privada de caráter assistencial a possibilita receber mensalmente repasses financeiros públicos para atendimento à saúde de pessoas com deficiência. Nesse sentido, a cidade também fortalece o que já ocorre com a Educação Especial no país, quando utiliza recursos públicos para manutenção de instituições especializadas filantrópicas. (CAMARGO, 2019).

No que se refere ao Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), o município procurou adequar seu Plano Municipal (PME, 2015), conforme suas particularidades, com escolas urbanas, do campo, das águas, de fronteiras, indígenas e das comunidades quilombolas. (KASSAR *et al*, 2018).

No final do ano de 2017 é publicada uma instrução normativa da SEMED nº 001 de 22 de dezembro (CORUMBA, 2017), que dispõe sobre as orientações quanto ao funcionamento da Educação Especial para o ano de 2018 no município de Corumbá. A normativa trata da organização dos atendimentos e as atribuições do Núcleo de Inclusão Escolar e Diversidade, CMADIJ, Sala de Recursos Multifuncionais, Intérprete de Libras, Profissional de Apoio e Atendimento Hospitalar e Domiciliar. (CORUMBÁ, 2017). Explica Camargo (2019, p. 80): “Durante o ano de 2018, o Atendimento Educacional Especializado ofertado nas Salas de Recursos Multifuncional se mantém como principal programa voltado ao atendimento de alunos com deficiência matriculados na rede municipal”.

A supervisão do Núcleo de Inclusão Escolar e Diversidade da Secretaria de Educação juntamente com CMADIJ, tem por objetivo dar suporte às Políticas de Educação Inclusiva, assim como garantir a oferta dos serviços de Atendimento Especializado e apoio Pedagógico aos alunos PAEE. (CORUMBÁ, 2017).

Cabe ao Núcleo de Inclusão Escolar e Diversidade: divulgar e implementar a Política de Educação Especial; atuar em interface com a Secretaria de Saúde e a Secretaria de Assistência Social, para viabilizar o atendimento especializado aos alunos; acompanhar o atendimento nas salas de recursos multifuncionais; promover a Formação em serviço aos profissionais das Salas de Recursos Multifuncionais; dinamizar ações, programas e projetos

---

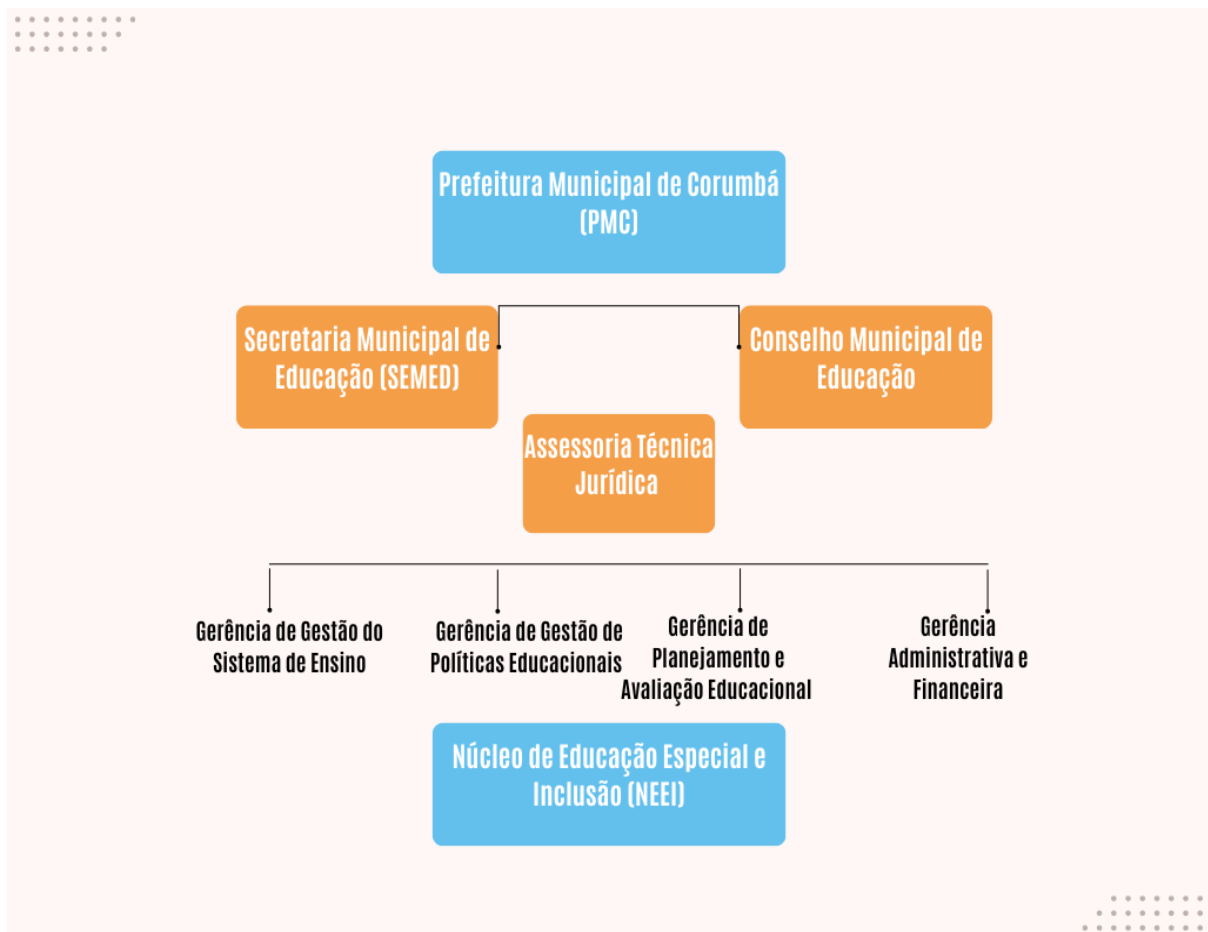
<sup>15</sup> O CER é um ponto de atenção ambulatorial especializada em reabilitação que realiza diagnóstico, avaliação, orientação, estimulação precoce e atendimento especializado em reabilitação, concessão, adaptação e manutenção de tecnologia assistiva. [...] Esta implantação faz parte do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites e iniciou seus trabalhos com a implantação de 45 novos centros em todo o Brasil. (CAMARGO, 2019, p. 79).



para a educação inclusiva e inclusão social; elaborar e manter atualizado banco de dados sobre alunos e professores da Educação Especial. (CORUMBÁ, 2017).

Camargo (2019) destaca que em 2017, o núcleo estava ligado ao CMADIJ e as atribuições citadas acima estavam sob a responsabilidade de sete profissionais, sendo uma supervisora e seis assessoras técnicas, que eram pedagogas e uma psicóloga com especialização em psicopedagogia. A estrutura técnica se constitui da seguinte forma, conforme informações cedidas pela Secretaria Municipal de Educação:

Figura 3 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação



Fonte: Elaboração própria com base nos dados fornecidos pela gerente de Políticas Educacionais do município. (Janeiro, 2023).

No ano de 2021, conforme informações fornecidas pela supervisora do CMADIJ, o centro contava com uma supervisora, uma coordenadora e sete assessoras técnicas, apenas uma com graduação em geografia e pós-graduação em Educação Especial e Deficiência Visual; as demais são pedagogas. A supervisora está mais atenta às questões burocráticas e administrativas, enquanto a coordenadora está mais diretamente em contato com a equipe técnica e com as professoras das salas de recursos multifuncionais, nas questões pedagógicas.

As assessoras técnicas são responsáveis pelo atendimento educacional dos alunos com deficiência da rede municipal de ensino. As escolas da rede municipal são divididas entre elas para a realização de acompanhamento (entre escolas rurais e municipais).

A organização acima sofreu alterações com a Lei Complementar Nº 315 de dezembro de 2022 (CORUMBÁ, 2022), que “Dispõe sobre a Política Municipal de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para estudantes com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades e Superdotação, da Rede Municipal de Ensino de Corumbá, acresce dispositivo a Lei Complementar nº. 115, de 26 de dezembro de 2007, e dá outras providências Política Municipal de Educação Especial” e institui o Núcleo de Educação Especial e Inclusão (NEEI), com atribuições até então assumidas pelo CMADIJ, e revoga os decretos municipais relativos às criações da Unidade de Apoio à Inclusão e do CMADIJ. Na lei, consta “Art. 5º O NEEI será composto por servidores nas funções de: I - Supervisor; II - Assessor-técnicos Pedagógicos; e, III - Coordenador.” (CORUMBÁ, 2022 p. 2) e dispõe como atribuições do NEEI:

Art. 6º São atribuições específicas do NEEI:

I - supervisionar, orientar, atender, monitorar e divulgar os serviços que promovam a política de inclusão dos estudantes públicos da Educação Especial no município de Corumbá;

II - atuar em conjunto com a Secretaria Municipal de Saúde e Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania para viabilizar o atendimento especializado aos estudantes;

III - acompanhar o atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM);

IV - promover a formação em serviço para os profissionais das salas de recursos multifuncionais, intérprete de Libras, profissional de apoio educacional inclusivo, assessores-técnicos pedagógicos, Técnicos de Organização Escolar II, estagiários e comunidade escolar;

V - dinamizar ações, programas e projetos para a educação inclusiva e inclusão social;

VI - elaborar e manter atualizado o banco de dados dos estudantes e profissionais da Educação Especial Inclusiva;

VII - avaliar a necessidade do profissional de apoio em sala de aula do ensino regular na REME. (CORUMBÁ, 2022).

Através de um cronograma semanal são programadas as visitas nas escolas e, na ocasião, as unidades escolares repassam as demandas quando houver. As assessoras técnicas também podem ser solicitadas pelas escolas fora do dia das visitas, conforme a necessidade. As técnicas também são responsáveis pela avaliação dos alunos e o possível encaminhamento ao AEE.

Como já informado, em 2021, no que se refere ao quantitativo de escolas da rede municipal, há pouca alteração em relação ao número de estabelecimentos registrado em 2022

no início deste texto: havia 36 unidades escolares municipais, sendo 25 na zona urbana, 11 na zona rural (INEP, 2022). Interessante registrar que a Secretaria de Educação Municipal informou, com relação ao ano de 2021, que Corumbá possuía 41 unidades escolares municipais, sendo 17 na zona urbana, 11 na zona rural e 13 CEMEIS (Centro Municipal de Educação Infantil).

Para atender todas essas escolas, o município contava com nove salas de recursos multifuncionais na zona urbana, distribuídas em seis escolas, e duas salas na zona rural, todavia na zona rural há três escolas que contam com professor itinerante. No entanto, no ano de 2021 o professor itinerante ficou com quatro escolas rurais (as aulas retornaram em agosto devido à pandemia do Covid-19). Em todas as escolas praticamente há alunos que demandam Atendimento Educacional Especializado. Os alunos que estudam em escola sem sala de recursos recebem atendimento em outras escolas que ofertam o atendimento. Vale ressaltar que também é oferecido o transporte para aqueles alunos, cujo responsável não tem condução própria ou meios para levá-los.

O encaminhamento dos alunos se dá através de um questionário informativo<sup>16</sup> que fica disponível na coordenação da escola e após preenchimento é entregue novamente para coordenação que encaminha para a assessora técnica. (Vide figura 4).

Figura 4 - Fluxograma de encaminhamentos de alunos ao CMADIJ



Legenda: marron: início do processo; laranja: atuação docente; verde: atuação da coordenação; azul: atuação do CMADIJ.

<sup>16</sup> Elaborado pelo CMADIJ (Anexo neste trabalho)

Fonte: Adaptação do próprio autor com base nos dados de Camargo (2019).

Tendo em vista esse fluxograma, vejamos nas linhas a seguir as atribuições dos professores da SRM e como funciona a convocação para realização desse Atendimento Educacional Especializado aos alunos da rede municipal de Corumbá.

Daremos ênfase às atribuições dos professores da SRM, que é parte integrante da nossa pesquisa. A Instrução Normativa (CORUMBÁ, 2017) traz no seu artigo Art 4º - Das atribuições dos Professores das Salas de Recursos Multifuncionais:

- I - Acompanhar o processo de inclusão dos alunos na escola comum;
- II - Atuar, como docente, nas atividades de complementação ou suplementação curricular específica que constituem o atendimento educacional especializado dos alunos da Educação Especial;
- III - Atuar de forma colaborativa com o professor da sala de Ensino Regular para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno ao currículo e a sua interação no grupo;
- IV - Promover as condições para a inclusão dos alunos com deficiência em todas as atividades da escola;
- V - Orientar as famílias para o seu desenvolvimento e a sua participação no processo educacional;
- VI - Informar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional;
- VII - Participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às deficiências dos alunos;
- VIII - Preparar material específico para uso dos alunos na sala de recursos;
- IX - Orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas salas de ensino regular;
- X - Indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade;
- XI - Articular com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva;
- XII - Participar das reuniões técnico-pedagógicas, do planejamento, dos conselhos de classe, da elaboração do projeto pedagógico, desenvolvendo ação conjunta com os professores da sala de ensino regular e demais profissionais da escola para a promoção da inclusão escolar. (CORUMBÁ, 2017).

Os documentos legais em âmbito nacional que normatizam o Atendimento Educacional Especializado têm como um serviço complementar ou suplementar ao aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/super dotação, conforme preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Santos (2015) ressalta que:

[...] na medida em que [*sic*] cabe ao professor a implementação das ações do AEE, fica implícito a sua obrigação de garantir a inclusão dos alunos com deficiência e o ‘sucesso’ dessa proposta. Nesse contexto, o Estado tenta se deslocar da centralidade dessa discussão e da obrigatoriedade de gerir o

processo de inclusão dos alunos. Dessa forma o processo de inclusão na escola acaba se resumindo a uma série de tarefas que devem ser desempenhadas pelo professor do AEE. (SANTOS, 2015, p. 4).

A instrução normativa do Município de Corumbá segue os mesmos objetivos, todavia em alguns aspectos apresenta uma abrangência maior, quando atribui a responsabilidade à toda comunidade escolar e não apenas ao professor do Atendimento Educacional Especializado, como citado nos itens IV, V e VI. (CAMARGO, 2019).

Araruna (2018) salienta a importância de não se perder a ideia do todo e de contexto, pois o educando é da escola, assim como a responsabilidade é de todos e que não deve ser somente do professor do AEE.

No ano de 2020, de acordo com a Resolução nº 17 de 23 janeiro de 2020, a Rede Municipal de Educação estabelece alguns critérios e procedimentos para designar Profissionais de Educação **Efetivos**, professores para preenchimento de vagas na função de Professor de Atendimento Educacional Especializado, em Sala de Recursos Multifuncionais. (CORUMBÁ, 2020). No mesmo documento apresenta os requisitos para a função de Professor/professor da sala de recursos multifuncionais:

Formação em nível superior com Licenciatura, acrescida de Curso de Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado e/ou Educação Especial, e/ou Educação Inclusiva e/ou Psicopedagogia ou áreas afins.  
Comprovar curso de capacitação em Educação Especial com carga horária mínima de 100 h/a.;  
Comprovar experiência em serviços da Educação Especial.  
Ter disponibilidade no período matutino e vespertino. (CORUMBÁ, 2020).'

Para professor/professor da sala de recursos multifuncionais para atendimento à deficiência auditiva e surdez:

Formação em nível superior com Licenciatura, acrescida de Curso de Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado e/ou Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva/SURDEZ, e/ou LIBRAS ou áreas afins.  
Comprovar curso de capacitação em Educação Especial em LIBRAS, com carga horária mínima de 80 h/a;  
Comprovar experiência em Libras.  
Ter disponibilidade no período matutino e vespertino. (CORUMBÁ, 2020).

Para professor, professor de sala de recursos multifuncionais para atendimento à deficiência visual e/ou cegueira:

Formação em nível superior com Licenciatura, acrescida de Curso de Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado e/ou Educação Especial com ênfase em Deficiência Visual e/ou CEGUEIRA.

Comprovar curso de capacitação do Sistema Braille e Sorobã com carga horária mínima de 80 h/a.  
Ter disponibilidade no período matutino e vespertino. (CORUMBÁ, 2020).

De acordo com essa resolução, o município passa a estabelecer mais um critério (Professores Efetivos) para os professores atuarem na sala de recursos multifuncionais, que desejam se habilitar à função, dentre eles, que os professores sejam **efetivos** da rede municipal, e tenham especialização na área da educação especial, como preconiza a Resolução CNE/CBE nº 4/2009, art. 12. O professor que irá atuar no Atendimento Educacional Especializado deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial.

Na pesquisa desenvolvida por Bürkle (2011), entre professores do AEE e os professores do ensino regular, verificou-se que a parceria entre eles ocorria quando os professores já se relacionavam há mais de um ano, uma relação construída ao longo de um processo. Dessa forma, o professor sendo efetivo pode favorecer essa construção do vínculo para um trabalho colaborativo.

No ano de 2021 a Resolução nº 003, de 05 de janeiro de 2021 (CORUMBÁ, 2021) para designar os professores da sala de recursos multifuncionais seguiu o mesmo padrão de 2020, porém consta na função “professor sala de recursos multifuncionais”, duas vagas para professor de atendimento itinerante na zona rural.

O ensino com professor itinerante é desenvolvido em diversas escolas pelo docente especializado, que trabalha regularmente com o aluno PAEE, juntamente com o professor do ensino comum, possibilitando orientação, ensinamentos e supervisão (BRASIL, 1994). Assim como qualquer Atendimento Educacional Especializado, esse atendimento também deve estar em interlocução com a proposta pedagógica do ensino regular. (BRASIL, 2008).

Pletsch (2005) identificou em sua pesquisa que o professor itinerante desenvolve diversas funções dentro da escola, auxiliando o professor do ensino regular junto aos alunos, orientando e esclarecendo também a direção, coordenação e todos que atuam naquele ambiente escolar. Pode-se dizer que o trabalho do professor itinerante propicia a inclusão dos alunos público da educação especial e favorece a reflexão de práticas pedagógicas estabelecidas. (PLETSCH, 2005).

Apesar de não ser recente na Educação Especial, o programa de ensino itinerante não possui uma política nacional e regional sobre a organização dessa modalidade de ensino, o que favorece a existência de várias formas de atendimento. (ROCHA; ALMEIDA, 2008).

Importante ressaltar o suporte do professor itinerante no AEE junto ao professor do

ensino regular, pois favorece a inclusão e promove a reflexão de práticas pedagógicas estabelecidas. Porém, para fortalecer a atuação do professor itinerante e garantir uma abordagem mais consistente, seria necessário estabelecer políticas que forneçam diretrizes clara sobre a organização do atendimento educacional especializado itinerante e específico da zona rural, como é o caso apresentado.

### SEÇÃO III

“Uma palavra que não representa uma ideia é uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra”

(VYGOTSKY)

## 3 RESULTADO DA PESQUISA

### 3.1 Formas de articulação entre os professores

Esta seção tem por objetivo apresentar as formas de articulação entre os professores que atuaram nas salas de recursos multifuncionais e dos professores regentes, cujos alunos frequentam a SRM no contraturno do município de Corumbá (MS), no ano de 2021. Para compreender essas relações, são necessárias reflexões de todo processo de inclusão dos alunos PAEE que vem ocorrendo ao longo da história, do cotidiano desses professores e compreensão do contexto escolar em que estão inseridos, pois cada ser humano vai se constituindo de maneiras e dimensões peculiares. Rosa (2022, p. 28) assinala que:

Na medida em que [sic] o contexto escolar se apropria coletivamente do percurso destes alunos, são construídas e/ou ampliadas as redes de apoio, as quais se configuram como pontos de sustentação, ou seja, ampliam-se as responsabilidades pela aprendizagem desses sujeitos, envolvendo outros atores do contexto escolar e possibilitando uma diversificação de suas vivências e experiências no espaço da escola.

A articulação entre os professores é forte ferramenta que possibilita a inclusão escolar (ROSA, 2022), principalmente por ambos, tanto da educação especial, quanto o regente que estão comprometidos com a aprendizagem dos alunos, contribuem para elaboração de práticas pedagógicas que proporcione maior desenvolvimento.

O material recolhido na pesquisa é separado por eixos de análises, para tentar compreender como ocorre a articulação do trabalho pedagógico do Atendimento Educacional Especializado com o trabalho pedagógico dos professores do ensino regular dos alunos na

rede municipal de Corumbá (MS). Os eixos de análise são: 1) Possíveis formas de articulações entre o trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado e do professor regente; 2) A visão dos dois docentes sobre o papel do Atendimento Educacional Especializado para a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial; 3) Os possíveis impedimentos para a não ocorrência de articulação.

### **Eixo 1: Possíveis formas de articulações entre o trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado e do professor regente**

Neste eixo de análise, procuramos analisar de que formas as relações se estabelecem, como as práticas pedagógicas se articulam e qual vínculo de trabalho entre os professores.

Entre as diversas atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, no Artigo 13 consta que: “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares”. (BRASIL, 2009, p. 3).

Foi possível perceber nos relatos dos professores da SRM e dos professores regentes do ensino regular que, quando o professor da SRM entra em contato com os professores da própria escola, essa relação é mais articulada, em relação às escolas que não possuem SRM.

Para evidenciar como se estabelecem as relações entre os professores, selecionamos três falas da professora da SRM:

“Nós temos 1 dia que é na sexta-feira, o dia todinho para isso, para visitar a escola do aluno, conversar com o professor, coordenação, observar esse aluno em sala, tentar dar sugestões, ouvir o professor”. (Profª Cristiana – Escola Azul).

“quando a sala está dentro da escola que a sala está inserida a gente consegue observar que tem um funcionamento melhor, consegue alcançar melhor os professores de uma certa maneira.” (Profª Cristiana – Escola Azul).

“[...] os encontros são diários e podemos comentar algo quando necessário com o professor. Em qualquer momento: tipo num encontro casual com o professor na escola.[...]” (Profª Malu - Escola Verde SRM).

Kassar *et al* (2018, p. 306) nos trazem a informação com base nos dados obtidos do INEP/2017:

Em toda a rede pública local, há 16 salas de recursos para Atendimento Educacional Especializado, sendo 13 em escolas da zona urbana (6 em escolas estaduais e 7 em municipais) e 3 em escolas rurais (1 em escola estadual e 2 em municipais). (KASSAR *et al*, 2018 p. 306).



De acordo com os dados fornecidos pela SEMED e já citado anteriormente, para atender a rede municipal são nove SRM no ano de 2021, o que reforça a afirmação que os autores apontam “o crescimento das matrículas nas salas comuns não tem sido acompanhado pelo aumento do Atendimento Educacional Especializado”. ( KASSAR *et al*, 2018 p. 306).

Nas falas mencionadas, para a professora regente a articulação ocorre melhor quando a escola possui SRM, favorecendo a comunicação entre eles:

“[...] eu acredito que facilita muito, porque se acontece alguma coisa, na hora você já tem como estar falando, eu acredito que seja mais produtivo. Eu já tive essa realidade de estar com aluno numa escola e esse aluno ter que ser encaminhado para outra escola (SRM) até para você ver o retorno, não é a mesma coisa [...]” (Profª regente Carmem – Escola: Roxo – sem SRM).

A importância da comunicação é percebida também por outra professora regente:

“Quanto mais próximos estiverem professor de AEE e da sala regular, melhor será a articulação entre eles, a proximidade física e estrutural auxilia muito na proximidade entre as pessoas e toda escola deveria/deve ter uma sala de recursos [...]” (Profª regente: Selma. Escola: Cinza sem SRM).

Nos relatos abaixo, podemos demonstrar com maior evidência essa realidade:

[...] quando estamos de hora atividade e perguntamos se eles estão com alguma dificuldade sobre adaptação de atividade, se o aluno aprende, como que podemos elaborar o Plano Educacional Individualizado (PEI), então dessa forma toda a gente tá trabalhando articulado. (Profª Camila SRM Escola Amarela).

Enquanto que a professora regente do ensino regular da escola que não possui SRM traz que:

[...] eu fiz o PEI da aluna, durante o tempo que ela esteve e eu sabia o atendimento que ela fazia, ela tinha atendimento com método ABA e que ela tinha sido encaminhada para SRM da escola ‘Amarela’, o remédio que ela tomava e que ela também fazia equoterapia, mas mais do que isso, não tive contato, troca de informações, em fim [...]. Eu recebi somente o nome da professora do AEE para colocar no PEI (plano educacional individualizado) [...]. (Profª Selma - Escola Cinza sem SRM).

A professora Camila da SRM atua em duas situações, uma vez em que ela cita que existe articulação com os professores regentes na hora atividade e outra quando ela atende alunos de outras instituições. No entanto, a articulação a que ela se refere que existe, é com os professores regentes da escola em que atua onde há SRM e não nas demais escolas em que outros alunos estudavam. Isso ficou evidente, quando a professora Selma esclarece em seu depoimento que não houve articulação durante o ano.

Com relação ao PEI (Plano Educacional Individualizado) abordaremos em breve. Schirmer *et al* (2023) também apontam em suas pesquisas que o contato entre as professoras ocorria com maior frequência e de forma mais efetiva onde havia sala de recursos.

Miranda (2015) aponta que a estreita relação do trabalho docente entre os professores, do ensino comum e do AEE reflete-se um ambiente propício para o processo de ensino-aprendizagem, o que promove a inclusão e o sucesso escolar de todos os alunos, inclusive os alunos com necessidades educativas especiais.

O que notamos é que as relações se estabelecem melhor, quando a SRM se localiza dentro da escola, contudo há um registro da professora Roberta da SRM que diz: “A sala de recursos ser na escola, ajuda um pouco, mas também encontrar esse professor na hora atividade, ainda que a sala de recursos seja na mesma escola, é complicado estar no mesmo momento”.

Os demais professores acreditam que seja facilitado pelo fato dos encontros ocorrerem no dia-a-dia, nos corredores, ou quando ocorre alguma dificuldade por parte do professor regente, sem um encontro previamente agendado entre eles. Com base nos depoimentos das professoras, notamos também que essa relação está em processo de construção, no entanto, no que se refere às relações entre os professores do AEE e do ensino comum, Tezzari (2006, p. 9) em seus estudos evidencia que:

[...] a necessidade de uma efetiva parceria entre os professores de sala de aula e os da sala de recurso, sendo necessário a garantia de um espaço de interlocução dentro das escolas. Parece claro a necessidade de uma periodicidade nos encontros, de forma que se crie realmente um espaço de trocas e não apenas momentos esporádicos para relatos das atividades feitas com os alunos atendidos.

É possível perceber também que conhecer o professor regente ou ter alguma forma de relação, aproxima e facilita a comunicação entre eles: “[...] Quando eu tenho essa liberdade, de ter essa troca, eu gosto e ela existe [...]”. (Prof<sup>a</sup> Cristiana SRM - Escola Azul), [...] quando eu já conhecia o professor, tinha mais acessibilidade em falar, perguntar...[...]. (Prof<sup>a</sup> Julia SRM - Escola Amarela).

O professor identifica a importância da articulação para o sucesso da aprendizagem, como afirma a prof<sup>a</sup> regente Selma, da escola “Cinza” que não possui SRM: [...] O diálogo entre os profissionais é fundamental para se pensar e articular práticas pedagógicas emancipatórias e condizentes com as especificidades dos estudantes.[...].

O professor itinerante também expressa sua percepção a partir de sua experiência:

“Na escola rural, como professor itinerante, semanalmente eu entro em contato com os professores, eu preciso ter esse alinhamento, seja pra tirar dúvidas, seja ele sobre adaptação curriculares, orientações, semanalmente a gente tira um tempinho para ouvir os professores, ter essa interação, essa troca de conhecimento, porque geralmente o professor da sala de aula regular que passa maior tempo com esse aluno, a gente troca informações e tira nossas dúvidas e a deles, de como é feito, como proceder, cada aluno é único e cada aluno tem sua especificidade, sua forma de aprender, seja visual, oral, seja de forma lúdica, com material concreto.” (Prof. Cauã - Itinerante).

Podemos perceber a peculiaridade da zona rural, como do professor itinerante, como se os professores tivessem maior proximidade, talvez pela frequência com que ele está na escola, parece que se estabeleceram boas relações entre os professores, favorecendo a inclusão dos alunos de forma mais evidente do que na zona urbana.

[...] ter um profissional especializado na área auxilia e auxilia muito na questão da aprendizagem desse aluno, as dúvidas...tem essa proximidade com os professores. Eu como professor de apoio, como profissional do AEE, sou muito acionado pelos professores referentes aos nossos alunos da educação especial. [...] (Prof. Cauã - Itinerante).

Essa fala do professor itinerante reforça a articulação de toda equipe pedagógica. O professor itinerante da zona rural realiza o atendimento no mesmo turno, pela dificuldade dos alunos estarem na escola no contraturno e por três escolas que este professor atende, serem período integral. Apesar de o prof. do AEE não ter uma sistematização para esses encontros com o professor regente, há comunicação, troca entre eles e o professor itinerante e pela na sua concepção é bem aceito pelos professores do ensino comum.

Outro relato interessante refere-se aos momentos de procura pela articulação do professor regente pelo professor da SRM:

“[...] só se acontecer alguma coisa muito grave para nos procurar”. (Profª Julia SRM).

“[...] no momento em que percebo que o aluno não corresponde com as atividades planejadas para o dia, conversamos nas horas atividades e assim vamos ajustando as atividades [...]” (Proª Isabela – regente Escola Cinza com SRM).

[...] tanto eu como as professores do AEE precisávamos de quaisquer esclarecimentos ou novas informações sobre os alunos. Eu as procurava ou era procurada por elas [...]. (Profª Melissa - regente Escola Amarela com SRM).

Pletsch e Glat (2012) esclarecem que é necessário mudar o foco da dificuldade de aprendizagem como um problema específico do aluno, para compreendê-la como resultado

das interações sociais e pedagógicas definidas em sala de aula. Nessa direção, De Souza e Dainez (2020, p. 6) corroboram:

não cabe à educação corrigir o “defeito”, mas criar mediações pautadas no enfrentamento dos processos de exclusão de direitos, que sustentem a participação ampla da pessoa com deficiência na sociedade. A escola é compreendida como um elo da criança com a vida; espaço cultural privilegiado de apropriação do conhecimento científico, de interação e de formação da cidadania, onde é possível projetar o desenvolvimento futuro.

Entendemos que a organização e o planejamento são muito importantes para que estratégias pedagógicas possam ser elaboradas de maneira que alcance todos os alunos, inclusive a população da educação especial. Freire (1989, p. 46) salienta que:

[...] planejar a prática significa ter uma ideia clara dos objetivos que queremos alcançar com ela. Significa ter um conhecimento das condições em que vamos atuar, dos instrumentos e dos meios de que dispomos. Planejar a prática significa também saber com quem contamos para executá-la. Planejar significa prever os prazos, os diferentes momentos da ação que deve estar sempre sendo avaliada.

Ao que parece, os professores da SRM são procurados quando há algum problema e isso acontece nas escolas que possuem Sala de Recursos Multifuncionais. As demais professoras que atuaram em escolas que não possuem relataram que: [...] não tive contato, troca de informações, enfim [...]. (Prof<sup>a</sup> Selma - regente da Escola Cinza sem SRM), [...] Infelizmente eu não tive o retorno, essa comunicação com a professora do AEE [...]. (Prof<sup>a</sup> Carmem - regente Escola Roxo sem SRM) e ainda [...]Quando findou-se o ano, final mesmo, estávamos fazendo aquele encerramento de relatórios no final do ano, que a professora do AEE chegou e falou que foi lá dar a devolutiva de como foi. [...]. (Prof<sup>a</sup> Carmem regente - Escola sem SRM).

Entendemos que a SRM na própria escola pode contribuir com os encontros circunstanciais entre os professores, no entanto no relato da professora, traz que ainda não é suficiente:

[...] A sala de recursos ser na escola, ajuda um pouco, mas também encontrar esse professor na hora atividade, ainda que a sala de recursos seja na mesma escola, é complicado, estar no mesmo momento. Não tem aquele tempo de planejamento [...]. (Prof<sup>a</sup> Roberta - escola Amarela com SRM).

O que nos leva a pensar que uma das fragilidades para a relação entre docentes está ligada à dificuldade em se estabelecer um planejamento, assim como mencionado anteriormente com relação ao excesso da demanda.

Nas pesquisas de Galvão e Miranda (2012), Dellpreto e Santos (2013), Araruna (2018) também há menção à falta do planejamento para articulação do trabalho do AEE com o ensino comum inviabilizando ações articuladas nas práticas pedagógicas. No próximo eixo de estudos vamos apurar outros possíveis impedimentos para o compartilhamento de saberes, experiências e de ações planejadas que possam contribuir para inclusão dos alunos no ensino regular.

Não é o nosso foco nos aprofundar sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI), mas é necessário elucidar, já que foi citado pelos professores da sala de recursos e da sala de aula comum. Esse recurso deve contribuir com a educação na perspectiva inclusiva, que está baseada num vasto arcabouço legal. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) traz também em seu Artº 27:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 20).

E ainda mais além no Artigo 28 da referida Lei (BRASIL, 2015), incube ao poder público que assegure, crie, desenvolva, implemente, acompanhe e avalie medidas individualizadas e coletivas que favoreçam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem nas instituições de ensino.

Dessa forma, o PEI é um instrumento que permite

diferenciar estratégias, individualizar ensino, usar recursos diversificados e variadas linguagens, flexibilizar tempo e espaços escolares, rever critérios de avaliação e promoção, são novas aprendizagens docentes, que exigem novas dinâmicas escolares. (VIANA, SILVA e SIQUEIRA, 2011 p. 2825).

Uma das atribuições do professor da SRM, em documento já citado (CORUMBÁ, 2017) refere-se à sua atuação colaborativa com o professor do Ensino Regular para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno ao currículo e a sua interação no grupo.

O processo inclusivo não pode estar associado a um padrão de modelo único, pois os estudantes não apresentam diferenças no seu processo de aquisição de conhecimentos que possam ser atendidas de uma mesma forma, ou seja, por meio de uma única proposta de apoio. (MASCARO, 2017, p. 36).

Mascaro (2017) menciona que para elaboração do PEI, todos os envolvidos devem atuar de forma colaborativa, os professores do ensino comum, professores especialistas, profissionais de apoio da escola, familiares e o próprio aluno, quando for possível.

Dessa maneira, o PEI é mais uma estratégia pedagógica que visa as necessidades das escolas inclusivas, propondo uma reformulação da prática docente, do trabalho colaborativo, a inclusão dos alunos e um planejamento de aprendizagens para os estudantes que apresentarem dificuldades dos conteúdos escolares formais. “[...] Não serão os estudantes que precisarão se modificar para aprender; e sim as metodologias que deverão se adequar ao perfil dos mesmos”. (MASCARO, 2018, p. 21).

## **Eixo 2: A visão dos docentes sobre o papel do Atendimento Educacional Especializado para a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial**

No segundo eixo analisaremos a visão, a concepção que os professores regentes do ensino regular e os próprios do AEE têm do Atendimento Educacional Especializado, os pontos em comum e a perspectiva de inclusão, conforme os relatos dos entrevistados.

Por concepção, entendemos “no sentido pedagógico, no contexto das discussões sobre o *fazer do professor*, compreendemos que concepção está diretamente relacionada às escolhas e posicionamentos metodológicos adotados para realizar o ato educativo” (ARARUNA, 2018, p. 58), os desafios que cada professor se depara no cotidiano escolar e vai se constituindo enquanto um ser histórico e único.

A fala abaixo, da professora regente do ensino comum, traz um aspecto bastante interessante no processo de escolarização dos alunos PAEE no ensino regular, que é sua percepção sobre suas dificuldades em relação à sua prática, trazendo à reflexão que pode ser superada.

“Era isso que acontecia, eu sentia às vezes que mudava alguma coisa ou que estava dando certo, daí eu procurava a prof. da SRM até pra ver se aquele direcionamento que eu estava fazendo estava certo, se era por ali até para eu avançar ainda mais”. (Prof<sup>a</sup> Jussara - regente Escola com SRM num período e em outra escola sem SRM, Rosa e Cinza).

A professora regente identifica a professora da SRM como alguém que pode tirar suas dúvidas e nesse diálogo entre elas, há troca de conhecimentos, de saberes, favorecendo a interlocução e a aprendizagem dos educandos.

Nesta outra questão abordada pelas professoras regentes do ensino comum, elas falam da professora especializada, no sentido do trabalho colaborativo se restringir às dificuldades do aluno e não procurar seu potencial, como um caminho para se “chegar até ele”. Bueno

(2016) esclarece que dessa forma o apoio especializado acaba por se limitar às ações voltadas diretamente ao aluno com deficiência ou distúrbio, reforçando a perspectiva de que o aluno precisasse de correção das suas características para o seu engajamento com qualidade no ensino regular, perdendo a centralidade do trabalho colaborativo, como já citado anteriormente por De Souza e Dainez (2020). Vejamos outra narrativa:

o AEE na escola, na verdade todas as escolas deveriam ter esse núcleo<sup>17</sup>, porque isso faz com que a gente possa ter uma maior acessibilidade de uma pessoa mais especializada e que pode também levar as nossas necessidades na secretaria de educação, as nossas situações....e isso ajuda muito. [...], a gente precisa saber por exemplo, como a gente vai trabalhar com a dificuldade desse aluno, quais são os caminhos que facilitariam a gente a ter acesso as particularidades do estudo, da problemática deles [...]. (Profª Karla - Regente da escola Rosa com SRM).

[...] o profissional em questão do AEE, ele vai poder trabalhar todos os conteúdos de forma lúdica e até mesmo auxiliar o professor do ensino regular, o professor regente, que tem algumas dificuldades em aplicar esses conteúdos com o aluno que precisa ver de uma forma diferenciada, de uma forma com mais calma, paciência, porque ele vai ter o tempo dele de aprendizagem. Então essa sala (SRM) ela vai trazer benefícios e esse profissional vai ajudar muito o professor regente também. [...] (Profª Livia - regente da escola Cinza sem SRM).

Nessa mesma direção, Braun e Vianna (2011) ressaltam a importância de um olhar diferenciado na organização de um espaço como Atendimento Educacional Especializado, assim como a formação continuada pode contribuir as reflexões necessárias para o fazer pedagógico. No entanto, assinala que nem a formação, nem o AEE devem se evidenciar por si só, como ações capazes de preencher as lacunas diante das demandas de um “novo espaço educativo que agora as escolas devem oferecer aos alunos com especificidades em seus processos de aprendizagem” (BRAUN; VIANNA, 2011, p. 5), pois não podemos reforçar um discurso de que não é possível dar contas das demandas no sistema escolar, que somente é possível a partir da formação ou da organização de uma nova SRM. A escola, como um todo, necessita ser repensada na sua complexidade.

Na perspectiva do relato abaixo, da professora regente do ensino regular, revela-se que ela compreende a relevância dos diferentes recursos que podem ser utilizados na aprendizagem dos alunos PAEE. Fuck (2014), Braun e Vianna (2011) corroboram com a ideia de que os recursos e adaptações podem favorecer o desenvolvimento do professor da SRM, em articulação com o trabalho docente, como bem expressa a professora regente, contudo os recursos utilizados não devem limitar-se ao espaço da SRM e que faça parte do contexto

---

<sup>17</sup> Se referindo a Sala de Recursos Multifuncionais

escolar do aluno, a fim de que o recurso possa ajudar a eliminar as barreiras.

O profissional do AEE tem formação e conhecimentos e até materiais pedagógicos específicos, que na maioria das vezes o professor da sala regular não tem. É necessário que ambos profissionais tenham contato um do outro para que estejam sempre em diálogo, é importante que o professor de AEE observe o aluno na sala de aula regular e vice versa, os professores da sala de aula regular precisam muito do apoio do professor do AEE. (Profª Selma - escola Cinza sem SRM).

Dessa forma, podemos notar que os professores do ensino comum esperam que os professores do AEE consigam suprir as dificuldades encontradas por eles no que se refere aos alunos PAEE. França (2014) corrobora, quando afirma que a situação dentro das escolas perpetua as desigualdades ao acesso ao conhecimento, principalmente ao aluno com deficiência. Ao que parece, os professores do ensino comum estão presos à concepção historicamente arraigados na integração, onde “não havia pressuposição de mudança da escola” (MENDES, 2006 p. 395). A compreensão era de que o problema estava centrado nos alunos. Segundo Machado (2013, p. 02):

Na perspectiva da integração, a escolarização do aluno da Educação Especial significava admiti-lo em turmas comuns apenas quando estes estivessem “prontos” para acompanhar os demais colegas nas atividades escolares e tendo a orientação e apoio de professores da Educação Especial.

Mendes (2006) clarifica que a partir da década de 1990, surgem na literatura algumas concepções sobre educação inclusiva, dentre elas dois grupos considerados extremistas, os “inclusionistas” e os “inclusionistas totais”.

O primeiro grupo julga que o objetivo principal da escola é ajudar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura, defende a conservação do contínuo serviço que permite a colocação desde a classe comum até os serviços hospitalares e ainda acredita que as mudanças que podem ocorrer na sala comum é finita e ainda que aconteça, não seria adequada a todas as crianças.

O segundo grupo acredita que as escolas são importantes para fortalecer a socialização, defende a colocação apenas e só na classe comum da escola regular e afirma a necessidade de extinção do contínuo admitindo a probabilidade de reventar a escola, a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana.

Em outro trecho da entrevista, podemos observar parte desta compreensão a respeito da inclusão:

Eu gostaria que tivesse trabalhado um pouquinho mais a concentração é ....



não parte pedagógica, concentração mesmo, raciocínio lógico, me ajudar nessa situação com ela e gente poderia ter trocado figurinha em relação a isso. [...] não parte pedagógica, também depende de cada criança, tem criança que vai reforçar a situação do pedagógico? Sim. Tem criança que vai reforçar a situação da alimentação, como aquele meu aluninho lá que tá bacana a alimentação agora, que tá desenvolvendo? Sim. Então trabalhar escola e AEE, atendimentos para o bem estar da criança, tanto faz se for pedagógico, social de saúde para isso. [...]. (Prof<sup>a</sup> Carmem - regente da escola Roxo sem SRM).

Já nos relatos dos professores do Atendimento Educacional Especializados, temos outras concepções:

Olha, eu sou uma pessoa que corro atrás! Eu vou, eu pergunto, se eu tenho que ir em outra unidade escolar, eu vou! [...] mas independente da sala de recursos, precisa de boa vontade e pensar: o aluno é meu, eu vou atrás, da professora de apoio, do AEE, ligar, mandar WhatsApp [...] [...] todos os professores com alunos público alvo da educação especial devem sim procurar, buscar a qualidade do ensino para ele (Prof<sup>a</sup> Julia - SRM Escola Amarela).

Parece-nos que a professora aponta em seu depoimento a importância do comprometimento com os alunos, que todos devem envolver-se mais. Esse relato nos leva à reflexão sobre a necessidade de existirem agendas de encontros para articulação, pois elas são fundamentais e devem ser previstas na organização das escolas. Apesar de constar nas diretrizes operacionais do AEE: “Artigo 13: IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e da acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola” (BRASIL, 2009), a responsabilidade é de todos envolvidos no processo de inclusão.

[...] ainda que a legislação e as políticas educacionais vigentes estejam assentadas nos princípios que subsidiam a inclusão, na prática, a inclusão educacional de alunos PAEE ainda está longe de ser considerada sistematizada e eficiente, tampouco superou o modelo homogeneizador de ensino. (MARQUES; GIROTO, 2016, p. 903).

Todas as condições de trabalho já mencionadas do professor regente do ensino regular e do professor do AEE não contribuem para que haja as interlocuções. Não seria uma questão de “boa vontade” ou de “ir atrás”, é todo sistema educacional que precisa ser repensado de forma a contribuir com a aprendizagem dos alunos em geral. No próximo relato, aponta-se a mesma questão, quando quando a professora percebe que, na escola, “*outras coisas são prioridades*”.

[...] os professores precisam sentir que nós, professores da sala de recursos, estamos ali para colaborar com eles e não querendo ensiná-los a dar aulas ou qualquer outra coisa e sim colaborar, para trabalhar em parceria num objetivo comum que é o desenvolvimento do aluno e infelizmente a gente percebe que esse desenvolvimento do aluno fica um pouquinho de lado nesses momentos, que **outras coisas são prioridades** e não o desenvolvimento dele [...]. (Prof<sup>a</sup> Cristiana - SRM Escola Azul).

Possivelmente, essas condições de trabalho desfavoráveis exigidas nas instituições organizacionais são impeditivas para as mudanças primordiais na educação.

[...] O professor do AEE sempre se coloca disponível para atendê-los, mas nós sempre vamos na sala dos professores, quando estamos de hora atividade e perguntamos se eles estão com alguma dificuldade sobre adaptação de atividade, se o aluno aprende, como que podemos elaborar o Plano Educacional Individualizado (PEI), então dessa forma toda a gente tá trabalhando articulado.. (Prof<sup>a</sup> Camila - SRM Escola Amarela).

Captamos nas narrações dos professores do AEE que estão sempre abertos a auxiliar no que for necessário. Há um esforço em tentar a articulação e entendemos como favorável no processo de aprendizagem dos alunos<sup>18</sup>. Com a falta da estrutura organizacional, procuram superar as barreiras encontradas como citam em seus depoimentos, onde o espaço, tempo e a viabilidade são inexistentes.

[...] como professor de apoio a gente sempre busca tranquilizar, passar segurança pra eles, a forma de aprendizagem, como atuar e a gente sempre passa que esse aluno é único, cada aluno tem uma forma de aprendizagem distinta seja visual ou auditiva. [...] nossa função é preparar esse aluno para a sociedade e inserir ele na sala de aula, incluído na sala de aula, num espaço inclusivo. Porque se esse aluno não é incluído na sala de aula, então não é inclusão, seria uma escola multisseriada que o aluno público alvo da educação especial é tratado de uma forma e os demais de outra forma. Mas eu fico muito feliz porque com o passar do tempo a gente vem superando essas barreiras. (Prof<sup>o</sup> Cauã - Itinerante).

O professor tem a percepção da necessidade da inclusão no ambiente escolar, de não isolá-los pela forma diferente que aprendem. Para Bourdieu (2007), existem os que são “excluídos do interior”, que mesmo estando dentro da escola regular, permanecem excluídos, num discurso democrático de igualdade para todos. Para o autor, essa exclusão é velada, visto que permanecem na escolas e vai se descortinando que a escola não garante o sucesso, nem acesso ao conhecimento e a posições sociais.

Os professores da SRM, conforme os relatos, acreditam nas potencialidades e que é possível a aprendizagem. Têm a percepção do seu compromisso, mesmo em condições

---

<sup>18</sup> Aqui não me refiro apenas aos alunos PAEE, pois muitas vezes o suporte seria adequado para toda a sala de aula, independentemente da existência de um “laudo”.

inadequadas e com as demandas excessivas de atendimento. Num dos relatos a professora propõe: “*Acredito que se tivesse uns vinte ou trinta dias antes dele começar o AEE, eu acho que seria de extrema importância nessa articulação*”. (Prof<sup>a</sup> SRM Roberta - escola Amarela). E nos cabem outras reflexões: Será que seriam suficientes? Como organizar a articulação quando os regentes possuem alunos atendidos em unidades diferentes para o AEE?

Para Barcelos (2019), a formação é fundamental para permitir aos professores um melhor entendimento das novas perspectivas impostas pela educação e pela própria evolução da sociedade; a estrutura organizacional, políticas educacionais que priorizem o conhecimento, a pesquisa, a inclusão e tantas mais para nossa reflexão.

[...] é um compromisso muito sério aonde você precisa estudar, conhecer essa criança, buscar informações nas famílias, estudar, pesquisar mesmo, buscar meios, construir materiais estruturados para melhor atendimento a criança, visando o desenvolvimento das habilidades, competências, autonomia então exige bastante do professor e o horário que fica para nós fazermos isso é na nossa hora atividade e ainda o monitoramento e o atendimento ao professor, porque você vai à escola, mas também precisamos sugerir ao professor, até mesmo se possível levar o material já feito para ele ver como está sendo, precisa ter uma troca, porque a sala do AEE, uma das funções do professor do AEE é dar suporte para esse professor na parte pedagógica se ele tiver necessidade, o professor tem que estar muito bem preparado, ele tem o compromisso com o trabalho dele a ser desenvolvido dentro da SRM e outro compromisso de fazer esse monitoramento “in loco” das crianças que são Público alvo da sala de AEE e também auxiliar o professor [...]. (Prof<sup>a</sup> Renata - SRM Escola Vermelha).

Araruna (2018) ressalta a importância do melhoramento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008) sobre a responsabilização de instâncias com maior poder de decisão, como os sistemas de ensino diretamente ligados às escolas, tais como Secretaria de Educação e do Núcleo de Educação Especial, para que possam fomentar o cumprimento das condições propulsoras da interlocução entre os professores.

A professora da SRM reforça esse pensamento ao afirmar: “eu acho que se tivesse um pouquinho mais da intervenção do núcleo, de uma esfera superior ao professor do AEE, talvez isso melhorasse” (Prof<sup>a</sup> Cristiana - SRM escola Azul).

É importante mencionar, à luz de Camargo (2019), que os agentes implementadores da política educacional voltada aos alunos com deficiência influenciam em todo direcionamento e aplicabilidade das políticas. São considerados alto escalão (prefeito e secretários); médio escalão, os profissionais da SEMED, nesse caso a supervisão, coordenação e assessoria

técnica do CMADIJ. A autora, em interlocução com Lotta, Pires e Oliveira (2015), ainda afirma que

os burocratas de médio escalão são o elo fundamental entre as regras e sua aplicação prática, entre o mundo da política e o implementador que se relaciona com o usuário, entre múltiplas agências e seus entendimentos para a construção de consensos sobre as políticas públicas (CAMARGO, 2019, p. 102).

Dessa maneira, cabe a esses agentes implementadores promoverem a articulação entre os professores de modo mais contundente, com todos envolvidos no processo de inclusão, não deixando as formações a cargo somente do professor do Atendimento Educacional Especializado. O tema “inclusão” deve estar em todas as formações educacionais da rede. Schirmer *et al* (2023) apontam que tanto as funções e o público da SRM não estão claros para os docentes das turmas regulares, bem como para os diretores que possuem expectativas, algumas vezes equivocadas, do trabalho realizado por esse professor.

Relacionamos alguns relatos que evidenciam os pontos em comum sobre a concepção de ambos os grupos de professores a respeito do Atendimento Educacional Especializado na SRM:

Quadro 6 - pontos em comum sobre a concepção de ambos os professores a respeito do Atendimento Educacional Especializado na SRM

RELATOS DAS PROFESSORAS	PONTOS EM COMUM
“se todos tivessem essa consciência, que é importante AEE, sala de recursos e ensino regular e o trabalho entrelaçado, teria maior evolução”. <b>Prof<sup>ª</sup> SRM Juliana/Escola Amarela</b>	Nas narrativas das professoras Juliana, Karla e Cristiana demonstram com clareza a importância da necessidade da articulação e apesar de todos contratempos se esforçam por tentar uma aproximação bem como a preocupação com a aprendizagem do aluno. “Reconhecimento aos direitos inclusivos é nosso dever, assim como o compromisso em assumir o que nos pertence em responsabilidade” (BARCELOS, 2019 p. 125).
“as técnicas que vão lá, prestam atenção, observam, que dão um feedback, do que eu posso melhorar, do que eu poderia fazer, o que me ajudaria mais.” <b>Prof<sup>ª</sup> Regente do Ens.Regular Karla / Escola com SRM Azul.</b>	
“são duas pessoas em ambientes diferentes observando o aluno, então a dificuldade do professor na sala, pode ser algo que eu consiga trabalhar com ele na minha sala e vice-versa. Então quanto maior essa articulação, o desenvolvimento desse aluno será melhor.” <b>Prof<sup>ª</sup> SRM Cristiana/ Escola Azul.</b>	
“ela poderia trabalhar de uma forma lúdica, num ábaco ou com material dourado para reforçar o que já tá sendo trabalhado em sala, só que nesse caso, será de forma diferenciada, como só vai estar ela em sala” <b>Prof<sup>ª</sup> Regente Livia escola Cinza sem SRM</b>	Pelos relatos de Livia, Renata e Selma, é possível verificar que questões sobre adaptações na escola e utilização de recursos na escolarização dos alunos aparecem na concepção de ambos os grupos de professores, no entanto ainda não me parece que essa atenção seja pensada para todo contexto escolar, beneficiando não apenas o aluno PAEE. É importante lembrar que todos da sala de aula que podem também

<p>“através de outros recursos e outras metodologias, mas que venham contribuir para o desenvolvimento daquela criança na habilidade detectada que ela precisa desenvolver no processo de aprendizagem.”  <b>Profª SRM Renata/Escola Vermelha.</b></p>	<p>apresentar dificuldades e se beneficiar com mudanças. Fuck (2014) ressalta que é primordial que o professor conheça o aluno, suas possibilidades para oportunizar o melhor recurso e principalmente a funcionabilidade na sala comum, porque é lá que se encontram as barreiras. Mais uma vez evidencia-se a relevância da articulação entre os professores como já prevista no documento (BRASIL, 2009).</p>
<p>“O profissional do AEE tem formação e conhecimentos e até materiais pedagógicos específicos, que na maioria das vezes o professor da sala regular não tem” <b>Profª Regente Selma/Escola Cinza sem SRM</b></p>	

Fonte: Produção própria (2022).

Sobre os desafios na escola, Buiatti (2013, p. 174) enfatiza:

É necessário pensar em ações nas quais o processo educacional torne-se menos excludente e a população do AEE esteja inserida na inclusão educacional, uma vez que todos são reconhecidos nas suas mais variadas características, sejam as linguísticas, as sociais, as culturais, as cognitivas, as físicas, de gênero, etnia etc...e as práticas educativas tornem-se acessíveis, as potencialidades reconhecidas e o conhecimento disponibilizado a todos. Para isso, a acessibilidade não é somente a metodológica, arquitetônica ou instrumental, mas, sim, a atitudinal e conceitual, haja vista que o preconceito, o estigma e o estereótipo estão muito presentes, arraigados em algumas intuições que engessam formas de propagar o saber .

As mudanças na perspectivas da inclusão vêm ocorrendo de forma lenta, se comparada com a décadas de 1990 quando foi o “começo” da proposta. Pelas narrativas dos professores, apesar das dificuldades apontadas por eles, Bueno (2013) ressalta que essas dificuldades vêm enraizadas na própria constituição da história escolar, ainda sim, é possível notar uma abertura, uma possibilidade de romper com o estigma do aluno ideal e salas de aula homogêneas.

Marque e Giroto (2016) ressaltam a necessidade e a urgência do empoderamento de conhecimentos suficientes para compreender a multiplicidade de fatores implicados na inclusão de alunos PAEE .

### **Eixo 3: Os possíveis impedimentos para a não ocorrência de articulação**

O terceiro eixo discute os impedimentos levantados para não ocorrência das articulações entre os professores. Para isso, dividimos nas categorias: “Tensões docentes” e “Condições de trabalho”. De acordo com os relatos, muito dos impedimentos foram atribuídos ao distanciamento causado pela pandemia e ao retorno escalonado, como podemos apresentar nas explicações abaixo:

Quando a gente ia na escola para conversar com os professores e a gente não conseguia, por conta do distanciamento da pandemia, muitas vezes a gente chegava na escola, na visita, em que tínhamos o tempo livre, chegava lá, na

escola e nem o professor estava, na maioria das vezes! [...] Os professores voltaram a trabalhar em regime presencial em agosto e ainda sim, tinham alunos que optaram por não frequentar a escola continuaram no ensino remoto, principalmente aqueles com deficiência mais severa, com mobilidade reduzida. [...] (Prof<sup>a</sup> Roberta SRM - Escola Amarela).

[...] foi um ano bem atípico, foi o retorno da pandemia, então as crianças iam de maneira escalonadas e a E. começou o AEE no 2º semestre.(...) então ela precisa de mais tempo para ela poder...a situação de ser escalonado, não sei se isso interferiu ou não [...] (Prof<sup>a</sup> Carmem - regente escola sem SRM Roxo).

[...] eu fui professora de uma aluna que fazia atendimento no AEE, mas devido a ser um ano que ainda havia pandemia, não houveram muitos contatos com a professora da SRM, só houve três contatos ao longo do ano. [...]. (Prof<sup>a</sup> Livia - regente Escola Cinza sem SRM).

Três professoras da SRM atribuíram a falta de articulação à situação de pandemia, porém nos demais depoimentos percebemos que não foram citados e ainda vale ressaltar o alerta na fala da entrevistada: “[...] Essa pandemia deixou em evidência o que há anos vem se arrastando...essa falta de articulação entre sala de recursos e do ensino regular. [...]”. (Prof<sup>a</sup> Roberta - SRM escola Paraíso Tropical), o que indica que mesmo antes da pandemia não existia a articulação entre eles.

Miranda (2015) expõe que os professores da SRM relataram que as dificuldades são diárias no que diz respeito à articulação com os professores do ensino comum e acabam por desenvolver um trabalho isolado devido aos impasses vivenciados nas escolas impedindo muitas vezes que os objetivos da SRM sejam alcançados.

Em Corumbá, os professores se organizam com o Atendimento Educacional Especializado de 2ª a 5ª feira e reservam as 6ªs feiras para formação continuada (quando há), reunião com a equipe técnica e coordenadora das salas, planejamento das aulas, preparação do material e as visitas às escolas para articulação com os professores regentes dos alunos atendidos ensino regular.

O tempo que a gente tem é pouco, porque se concentra na sexta feira, eu tenho 25 alunos, distribuídos em cinco escolas, as quais eu tenho que fazer a visita e conversar com os professores e aí também tem a questão da hora atividade que nem sempre vai coincidir com o horário que eu possa estar indo na escola e tem ‘N’ fatores que afetam a eficácia dessa articulação, tornando ela mais frágil. Então assim, dentro da sexta feira as atribuições do professor do AEE também são grandes [...] (Prof<sup>a</sup> Renata - SRM. Escola: Vermelha).

A narrativa da professora expõe que apesar de ter um dia da semana reservado para estabelecer a articulação com os professores do ensino regular, as atividades desse dia são

diversificadas e variadas e o grande número de alunos atendidos em unidades escolares diferentes para realização das visitas o que torna um empecilho para o desenvolvimento de um trabalho de excelência. Vilaronga e Mendes (2014) apontam que o excesso da demanda nos atendimentos individuais nas SRM acaba por impedir a atuação desse profissional junto aos professores do ensino regular e tempo para formação específica na carga horária de trabalho. Os depoimentos acima das professoras da sala de recursos confirmam o excesso da demanda registrado por Vilaronga e Mendes (2014).

Sobre as tensões docentes e condições de trabalho, podemos verificar nos relatos abaixo outras questões relevantes:

[...] a gente percebe muitos professores fechados para essa troca, muita gente entende que a gente tá ali para dar palpite, pra querer ensina-los a dar aulas [...]. (Profª Cristiana - SRM Escola Azul).

[...] a gente percebe que tem alguns colegas que têm restrição, aquela ideia fixa que o aprendizado só acontece de forma tradicional, através de uma folha, através de avaliação numérica e isso dificulta[...] . (Profº Cauã - SRM itinerante).

O trabalho de Meletti (2009) apresenta também a resistência dos professores do ensino regular no trabalho do professor do AEE, como se a responsabilidade da escolarização dos alunos atendidos recaíssem unicamente sobre esse profissional. Miranda (2011) também aponta em sua pesquisa que os professores do ensino comum parecem não demonstrar interesse na troca de informações entre os professores, nem em maior proximidade com o professor do AEE. Contudo, o relato abaixo nos leva a refletir sobre o tempo disponível para que haja a interlocução do professor regente:

[...] A escola é dinâmica, por que às vezes a gente deixa para ir numa sexta feira e tem eventos, a escola também tem várias atividades e também não dá para acontecer e depois vem o conselho de classe, a gente tem que tá buscando realmente agendar previamente para conseguir falar com esses professores, buscar esse elo com a escola, com alunos e com os profissionais [...]. (Profª Renata - SRM Escola Vermelha com SRM).

A pouca formação em serviço também foi citada pelas entrevistadas, “[...] poderia ter mais formações, por exemplo: um dia, na sexta feira, a escola poderia pegar duas horas, seria para formação, uma vez por mês que fosse. Isso ajudaria bastante a gente. [...]” (Profª Karla - regente Escola Rosa com SRM). “[...] a falta de formação continuada desse professor regente. Pois se ele alega que ele não tem condições, especialidade de atender aquele aluno com necessidades especiais [...]” (Profª Malu SRM - escola Amarela).

Araujo e Fumes (2015) entendem que as formações continuadas são fundamentais para o professor considerar suas ações docentes, visando melhor desempenho escolar de todos os alunos. Ainda outro relato que aborda esse tema:

[...] outra questão seria a formação, a formação dos professores, a formação ela já acontece no nosso município, porém eu acredito que é muito importante que ela aconteça, envolvendo tanto os profissionais da educação especial como os, profissionais, professores do ensino regular que atendem, que trabalhem com as crianças público alvo da educação especial. [...] (Profª Renata - SRM Escola Vermelha com SRM).

Santos (2015) ressalta que muitas vezes as formações são “cursos pontuais e não reflete sobre o cotidiano da escola e não apresenta potencial emancipador da educação” (SANTOS, 2015, p. 6).

Na perspectiva da inclusão escolar, vários programas foram desenvolvidos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), através da Diretoria de Políticas de Educação Especial, dentre eles o programa de formação, destinado à formação docente. (BUENO, 2016). Oliveira (2012) menciona que o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade pretendeu capacitar professores atuando no ensino regular, com conhecimentos iniciais na área de Educação Especial. E coube ao município efetivar a formação. A autora concluiu que o programa, de certa forma, atingiu seus objetivos ao “compartilhar novos conceitos, informações e metodologias no âmbito da gestão e também da relação pedagógica em todos os estados brasileiros.” (OLIVEIRA, 2012, p. 92). Contudo, parece não ter sido suficiente para a necessidade que é apresentada dentro dos próprios documentos do programa federal. Os professores participantes da pesquisa salientaram que puderam repensar sua prática dentro na escola, no entanto também relataram que o curso foi o início e que grande parte do conhecimento que o professor adquire é de sua própria iniciativa. (OLIVEIRA, 2012). A afirmação de Oliveira (2012) sobre a iniciativa dos professores no seguimento de sua capacitação é contraditório à percepção da profª da SRM sobre o assunto, quando diz que: “[...] Muitos deles não vão buscar essa ajuda por conta própria. São poucos os que procuram uma especialização em educação especial, em educação inclusiva. [...]” (Profª Roberta - SRM escola Amarela).

Françoza (2014) também aponta em sua pesquisa que um dos pontos identificados tanto pelos professores, quanto pelos estudantes é a necessidade de qualificação docente para que seja desenvolvido um trabalho de excelência pelo Atendimento Educacional Especializado.

Botelho (2019) salienta que o suporte à equipe escolar, com as adequações nos espaços institucionais e capacitação dos profissionais que prestam o atendimento são



fundamentais para que haja a inclusão. Menciona a parceria da SEMED com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Câmpus do Pantanal* (UFMS/CPAN) na esfera da educação especial, com cursos, encontros e palestras no intuito de disseminar conhecimentos oriundos dos estudos realizados pelo corpo docente e discente da UFMS.

Os professores entrevistados da pesquisa acima citada compreendem a necessidade e o direito dos alunos PAEE à escolarização. Oliveira (2012, p. 97) alerta que, muitas vezes,

[...] o trabalho de educar crianças se torna algo alheio ao profissional: ele não acompanha ou envolve-se nos processos de mudanças, apenas cumpre suas tarefas. O profissional da educação é concebido como sujeito que não possui autonomia de trabalho, a ele são oferecidos diferentes procedimentos para a escolarização de seus alunos: material, planejamento, disciplinas, etc. Para este profissional resta apenas escolher e aplicar procedimentos e concepções que, muitas vezes, não correspondem às suas expectativas [...].

Compreendemos que nos contextos escolares, as tensões sobre as demandas da sala de aula acabam “atropelando” as interlocuções entre os professores regentes com o professor do AEE. Oliveira (2012) revela que há profissionais que desejam acompanhar as mudanças que ocorrem no processo de escolarização, ainda que haja pouco tempo para entender todas as mudanças na lei, práticas de ensino, cursos e planejamentos inseridos para a inclusão dos alunos com deficiência no ensino comum. Por isso, são importantes as articulações entre os envolvidos no processo de escolarização dos alunos PAEE, para que a responsabilização seja de todos. À luz de Rosa (2022, p. 130):

A educação de todos é dever da escola, que necessariamente precisa ser acompanhada pela crença na educabilidade de seus estudantes, independente da condição de deficiência. Ficar restrita às ações da educação especial, mesmo que dentro da escola regular, não se configura como garantia de direito à inclusão.

A professora da SRM traz, em sua narrativa, reflexões relevantes quanto à importância do fortalecimento das políticas na Educação, na perspectiva da Inclusão:

E outra questão é sobre as políticas mesmo, que é necessário serem fortalecidas, que elas venham realmente se materializar-se no chão das escolas, garantindo os direitos da criança em aprender, em socializar e em estar realmente sendo incluída no sistema de ensino é o direito da inclusão. (Profª Renata -SRM Escola Vermelha).

Ainda sobre as condições de trabalho, a profª da SRM relata:

É necessário pensar nessas questões do tempo ofertado para a articulação e quando falo esse “tempo”, é... me remete até às condições de trabalho, repensar essas condições de trabalho que são oferecidas ao professor da sala

AEE, que perpassa por essa questão do tempo para as articulações, lembrando que o professor da sala AEE, que precisa estar fazendo essas visitas nas unidades escolares, onde a criança está matriculada, escola de origem da criança, o professor da sala AEE que precisa fazer essa ponte e também quando fala nessa questão das condições de trabalho que perpassa pelo tempo [...] pensando nos materiais que são oferecidos, disponibilizados ao professor, os recursos tecnológicos de acessibilidade, as condições desses recursos [...]" (Profª Renata - SRM Escola Vermelha).

Além da questão da disponibilidade do tempo já mencionada pela professora, é necessário verificar as condições que ela sinaliza: Quando refere-se às visitas nas escolas de origem da criança para fazer a “ponte”, de que meios de transporte ela usa para fazer essas visitas? Há algum recurso financeiro que viabiliza a realização dos trajetos? Há materiais para que as professoras possam confeccionar atividades individualizadas para cada aluno? Há recursos para compra de material adequado? Enfim, nos faz considerar sobre questões que fazem parte do cotidiano desse professor.

[...] é importante que se institua uma ampla reflexão sobre o papel dos segmentos envolvidos, sua organização pedagógica e seus profissionais. Esses são elementos fundamentais na construção de espaços educacionais mais apropriados aos alunos PAEE, no que diz respeito ao favorecimento do acesso ao conhecimento e a educação de qualidade. (MARQUES; GIROTO, 2016, p. 898).

Marques e Giroto (2016) elucidam a fundamental participação de todos os envolvidos para que as escolas possam se tornar de fato espaços inclusivos e que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos. Até a formação docente nos diversos segmentos precisa ser articulada entre o ensino comum e o atendimento educacional especializado para que contribua com a escolarização dos alunos PAEE.

Como professora atuante no município, tenho conhecimento de que as formações docentes realizadas na rede municipal ocorrem separadamente por segmentos: professores da educação infantil têm formação com o grupo da educação infantil; professores regentes dos anos iniciais, a formação é com o grupo dos anos iniciais; professores de área se agrupam pelas áreas e professores que atuam na educação especial, se agrupam com o núcleo de educação especial e inclusão. O que é um equívoco, pois a educação especial permeia todas as modalidades de ensino, sendo fundamental que todos estejam juntos nas formações.

Miranda (2015, p. 88) assinala que:

O fato de os professores não participarem de momentos formativos conjuntos dificulta ainda mais a interação entre os mesmos, pois o conhecimento sobre a Educação Especial fica restrito aos professores da

SRM, fazendo com que, frequentemente, o aluno seja visto como responsabilidade do professor especializado, pois é ele quem mais participa de sua formação e, portanto, conhece o assunto.

Constantemente professores alegam que não se sentem capazes de mediar situações de aprendizagem que vêm a ser seu papel fundamental, sendo necessárias as formações juntamente com os professores da educação especial. No depoimento da prof<sup>a</sup> Renata da SRM também fica evidente essa necessidade:

“É necessário unir os profissionais, tanto da educação especial como os professores que estão atuando, que trabalham com as crianças com deficiência. Importante que haja trocas, troca de informação, compartilhar experiências, enfim, estabelecer esse fortalecimento das parcerias e cada um compreender o quanto é importante na formação da criança, cada um com suas atribuições, mas todos são importantes para aprendizagem e desenvolvimento da criança.”

Diante dessas reflexões, falar de Educação Especial na perspectiva da Inclusão requer envolvimento de todos que estão no sistema escolar, onde “as diferenças devem ser reconhecidas e trabalhadas, novas práticas pedagógicas devem ser incluídas garantindo a participação e aprendizagem de todos”. (SANTOS, 2018, p. 36). O comprometimento de cada um é importante para que os educandos tenham os mesmos direitos de construir o conhecimento e manifestar suas ideias e aprendizagens. Dessa maneira Buiatti (2013, p. 92) aponta que:

O acesso dos estudantes não pode se manter na expectativa de que os discentes se adaptem à estrutura e ao funcionamento da escola, porém o encaminhamento é a mudança de paradigma pela qual os diferentes ritmos, as formas de aprendizado são valorizadas, sendo inseridas às práticas educativas.

O relato da professora da SRM da escola “Vermelha”, reforça a relevância do compromisso de todos nessa perspectiva da inclusão escolar:

[...] então a gente sabe que para uma educação inclusiva de qualidade necessita de engajamento de todos, não só da escola, professores, diretores, não só do núcleo, mas também de todos os atores que tenham o compromisso com a educação inclusiva e de qualidade. (Prof<sup>a</sup> Renata - SRM Escola “Vermelha”).

Na percepção do professor itinerante Cauã, esse processo está em construção:

[...] nossa função é preparar esse aluno para a sociedade e inserir ele na sala de aula, incluído na sala de aula, num espaço inclusivo . Porque se esse

aluno não é incluído na sala de aula, então não é inclusão, seria uma escola multisseriada que o aluno público alvo da educação especial é tratado de uma forma e os demais de outra forma. Mas eu fico muito feliz porque com o passar do tempo a gente vem superando essas barreiras. (Prof. Cauã).

Buiatti (2013, p. 92) corrobora com a percepção do professor itinerante, quando afirma que “não basta o estudante permanecer fisicamente na escola, mas a garantia de desenvolvimento e do aprendizado de todos que este direito se concretizará.”

Ainda notamos diversas falhas na escolarização dos alunos PAEE. Não chegamos aonde desejamos, mas avançamos de certa maneira e acreditamos ser um desafio para todo o sistema educacional. Santos (2020, p. 83) entende que:

A transição para sistemas educacionais inclusivos consiste num processo complexo de mudanças que envolvem toda a sociedade. E essa transição nem sempre é bem vista quando as pessoas estão acostumadas a sistemas discriminatórios, ou quando os educadores não se sentem seguros quanto à sua capacidade de trabalhar atendendo à diversidade presente nas escolas.

Ao estudar a história da educação especial, entendemos que viemos de um momento de total exclusão dos alunos PAEE, posteriormente para outro momento de segregação e atualmente grande parte desses alunos que eram atendidos em classes especiais está nas classes comuns. “Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula.” (ROPOLI *et al*, 2010, p. 9).

O Atendimento Educacional Especializado deve favorecer o processo educativo dos estudantes, por isso a importância da articulação entre os professores. “Os professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo”. (SANTOS, 2020, p. 19).

A implementação de uma dinâmica de trabalho colaborativo e diferenciado deve ser o motor para a inclusão dos alunos com NEE, pois existem evidências de que as escolas em que predominam culturas colaborativas são mais inclusivas, isto é, apresentam as menores taxas de evasão e as formas mais efetivas de resolução de problemas dos estudantes. (MIRANDA, 2015, p. 97).

Miranda (2015) contribui, quando trata do trabalho colaborativo como uma prática inclusiva e que a implantação dessa perspectiva enfrenta limites e desafios no cotidiano escolar. E para que ocorra a inclusão de fato, muito se tem a conquistar e garantir no que tange às fragilidades encontradas com relação à formação continuada dos professores, sobre o trabalho colaborativo, o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, dentre outros.

A busca de práticas que atendam às necessidades de todos os alunos, considerando suas particularidades e oferecendo suporte adequado, requer a adoção de abordagens diferenciadas, recursos inclusivos e uma reflexão constante sobre as práticas adotadas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

“O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê... É preciso transver o mundo”  
(MANOEL DE BARROS)

O objetivo deste trabalho foi compreender se e como ocorre a articulação do trabalho pedagógico do Atendimento Educacional Especializado com o trabalho pedagógico dos professores do ensino regular dos alunos da rede municipal de Corumbá (MS).

As leituras sobre o tema sala de recursos multifuncionais em interleção com a literatura estudada sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e os desafios que os estudos abordam sobre o assunto possibilitaram realizar as análises dos resultados encontrados.

Verificamos que a maior parte dos entrevistados continua estudando, o que pode indicar interesse dos professores pelo aprofundamento do tema, pois dos 14 professores entrevistados 11 possuem pós graduação e duas com mestrado.

Especificamente sobre a articulação das atividades na escola, embora a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva indique que deva ocorrer a colaboração entre os professores da educação especial e do ensino regular, não há especificação de como ela deve ocorrer, o que dificulta a efetiva interlocução. Ressalta-se que a Política Municipal de Educação Especial (CORUMBÁ, 2022) também sugere a necessidade da articulação, no entanto verificamos que a organização institucional prejudica o contato entre os professores e a articulação do trabalho. Os dados revelam que os professores encontram muitas dificuldades que impossibilitam momentos de estudos, planejamento e interlocuções entre os profissionais da SRM e o professor regente, bem como as formações e elaborações das práticas articuladas, já que os horários são diferentes, a demanda de alunos de ambos é grande e a dinâmica da escola não favorece esses encontros de forma sistematizada.

Outro dado importante a elucidar refere-se à não valorização, pela escola, do trabalho da sala de recursos, aspecto levantado pela prof<sup>a</sup> Renata da SRM:

“a sala AEE precisa ser vista e ela precisa ter essa valorização, as pessoas

precisam ter consciência também da importância dessa sala, porque muitas vezes a sala de AEE está dentro da escola, mas está lá no fundinho, num canto e nem sempre tem a valorização necessária, o reconhecimento da importância, do trabalho que se desenvolve numa sala AEE”

A invisibilidade do AEE pode acabar reforçando a concepção inadequada que se tem dos alunos com deficiência. Camargo (2019) traz relevantes considerações, quando mostra a visão capacitista a respeito das pessoas com deficiência.

Vale destacar que oficialmente, a partir da Lei Complementar nº 315/2022 (CORUMBÁ, 2022), os profissionais designados para atuarem na Sala de Recursos Multifuncionais devem pertencer ao quadro de professores efetivos da Rede Municipal, o que poderá favorecer a permanência do profissional na função, colaborando com formas cooperativas e articuladas de trabalho. Contudo, também é importante evidenciar que outros profissionais que realizam o Atendimento Educacional Especializado possuem contratos temporários como os intérpretes de libras, professor de apoio inclusivo, técnico de organização escolar II- técnico de educação especial e ainda poderá contar com auxílio de estagiários (CORUMBÁ, 2022).

Araruna (2018), aponta que o trabalho articulado entre os professores é um processo em construção e essas relações de contrato pode não favorecer o vínculo e a confiança entre os profissionais, quando se propõe uma cultura colaborativa.

Esta pesquisa buscou entender a visão de dois grupos de docentes sobre o papel do Atendimento Educacional Especializado para a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Os dados evidenciaram que ambos identificam a necessidade de práticas inovadoras para favorecer o aprendizado do aluno PAEE, contudo, nem todos os entrevistados conseguem generalizar a aplicação dessas práticas para toda sala de aula, como diversificar os recursos, materiais e formas de avaliar diferentes, entre outras, de modo a beneficiar todos os alunos e não apenas o aluno com deficiência.

Percebemos também que, em alguns casos o ensino parece estar mais centrado nas dificuldades do aluno do que nas suas potencialidades, quando a prof<sup>a</sup> Karla relata que: “eu tinha toda uma liberdade de entrar na sala de recursos e conversar e discutir sobre a situação dos alunos que eu acreditava que tinham problemas”, a mesma prof<sup>a</sup> em outro ponto da entrevista coloca que: “a gente precisa saber por exemplo, como a gente vai trabalhar com a dificuldade desse aluno, quais são os caminhos que facilitariam a gente a ter acesso as particularidades do estudo, da problemática deles”, o que afirma a preocupação voltada para as dificuldades do educando. Plesth e Glat (2012) também mencionam a necessidade de

mudar esse foco.

É importante esperar também que a responsabilização sobre o desenvolvimento dos alunos não recaia apenas sobre o professor do AEE, que reconhece a importância da interlocução para o sucesso na aprendizagem do aluno, no entanto vários fatores colaboram para não ocorrência. As questões abordadas nessa pesquisa são amplas e complexas e não estão vinculadas ao desejo ou à boa vontade dos professores em estabelecer a articulação, mas está relacionada com todo contexto, cujo trabalho docente é realizado.

Na pesquisa, foi ressaltada pelos entrevistados a questão das formações, que deve ser pensada não apenas para o professor da educação especial, mas para todos os professores e em todas as formações deve-se falar dos alunos PAEE, principalmente no trabalho colaborativo, inclusive com a equipe pedagógica que pode também proporcionar momentos de estudos nas horas atividades, até com o objetivo de contribuir com a cultura colaborativa entre os profissionais para o sucesso da inclusão educacional.

Os estudos realizados por Schirmer *et al* (2023) apresentam dados muitos semelhantes à esta pesquisa, no que se refere aos desafios encontrados pelos professores da sala de recursos para a articulação com os professores do ensino comum, as mesmas questões são abordadas sobre a falta de tempo e organização para um planejamento, o entendimento sobre o papel do Atendimento Educação Especializado, a falta de engajamento dos profissionais envolvidos, a desvalorização do trabalho que ocorre na sala de recursos, entre tantas outras considerações dos autores.

Os trabalhos de Araruna (2018) e Dias (2018) demonstraram que é imprescindível uma reorganização institucional para que práticas inovadoras e colaborativas entre os professores seja de fato concretizadas, pois resulta em melhor desenvolvimento profissional e promove a aprendizagem de todos os estudantes. Bem como Schirmer *et al* (2023) destacam a importância do diretor escolar e seu papel dentro da instituição, favorecendo a transformação no cotidiano escolar e nas formas de articulação entre os profissionais.

E mais uma vez, apontamos a necessidade de formação continuada adequada, para que todos os professores da educação básica tenham contato maior com o conhecimento da educação especial e sobre o trabalho que é realizado em Atendimento Educacional Especializado.

Compreendemos que os professores do AEE não têm somente a função de criar os planos de ensino e realizar adaptações curriculares, mas identificar as barreiras e criar recursos que apoiem os estudantes PAEE na sala comum, conforme as diretrizes operacionais mencionam como umas das atribuições do professor do AEE, dentre outras é de “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” (BRASIL, 2009 p.3). O trabalho realizado na SRM não se resume ao espaço físico, mas deve promover mudanças em toda escola sobretudo.

A escola é heterogênea e as diferenças precisam ser levadas em consideração para que todos sejam atingidos na construção do conhecimento. De outra forma, o processo de apropriação do conhecimento pelos alunos continuará sendo fragmentado e pesquisas na qual esta está ligada, “Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e inovação nos processos de escolarização na educação inclusiva: diferentes contextos no Brasil e na Espanha”, acabam tendo seu processo comprometido pela falta de articulação entre os professores para o trabalho colaborativo, impedindo que práticas inovadoras nos processos de escolarização não cheguem à todos os alunos.

Vilaronga e Mendes (2014), Santos (2020) e Nogueira (2022) discutem em seus estudos sobre o “coensino” ou ensino colaborativo como forma de aproximação entre os professores do atendimento educacional especializado com o professor do ensino comum, o que nos leva a refletir que a implantação dessa proposta de trabalho é uma possibilidade de superação da distância entre o trabalho desses educadores.

Portanto, compreendemos que uma Educação Inclusiva valoriza as diferenças e busca por práticas heterogêneas, inovadoras e colaborativas. Constatamos que para isso se tornar possível é fundamental uma nova postura e modificação de concepções educacionais, onde a escola seja um espaço de diálogo entre todos e que favoreça a aprendizagem e garanta a qualidade no ensino de todos os estudantes. Este estudo busca contribuir para uma Educação Inclusiva que defendemos, no município referenciado, sugerindo formações continuadas que possam ser refletidas nas práticas dos profissionais, propondo o trabalho colaborativo, que a escola seja acolhedora e garanta a aprendizagem de todos alunos e que o suporte do AEE seja efetivamente um potencializador da apropriação do conhecimento. É através do trabalho coletivo nas instituições de ensino que estaremos na direção da educação na perspectiva inclusiva.

Outro problema identificado é a descontinuidade das políticas públicas no município estudado. Um exemplo é o esfacelamento do “Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infante Juvenil” - CMADIJ, que através da Lei Complementar nº 315/2022 (CORUMBÁ, 2022) foi desativado, com a revogação do decreto que o criou. Suas atribuições devem ser assumidas pelo Núcleo de Educação Especial e Inclusão. Botelho (2019) constata, através dos depoimentos em sua pesquisa, que a retirada dos profissionais de saúde do



CMADIJ já havia deixado uma lacuna no atendimento aos alunos com deficiência na rede municipal de ensino, indicado um movimento anterior de descontinuidade.

Finalizamos esta pesquisa sabendo de suas limitações e deixando em aberto outros caminhos para novas pesquisas como, a gestão, os alunos que estão no fundamental II, profissionais de apoio, dentre muitas outras possibilidades. Finalizamos acreditando que é possível que práticas excludentes possam ser substituídas por práticas inclusivas e que somente através da educação transformamos pessoas capazes de transformar o mundo em que habitamos.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. R.; ALBUQUERQUE, L.M.B. **Inclusão: Discurso Legal e Atendimento Educacional Especializado (AEE) No Cotidiano Escolar.** 37. Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis, Santa Catarina.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso, LÜDKE, Menga. **Pesquisas em Educação: Abordagens Qualitativas.** 3. ed. São Paulo: EPU, 1986.

ARARUNA, M. R. **Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum:** Um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza. Tese (Doutorado em Educação), 2018.

ARAÚJO, Layana Ribeiro; FUMES, NLA. formação de professores do atendimento educacional especializado da rede estadual na cidade de Maceió/AL. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2015.

BAGGIO, Sandra Santos Rocha. **Implementação da educação inclusiva em uma escola no município de Cristalina-Go.** 2010. 95 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2010.

BARCELOS, Zenaide Pereira. **Uma análise da articulação entre professor regente e o Auxiliar de apoio ao educando, durante o processo de ensino aprendizagem Do público-alvo da educação especial na Perspectiva da educação inclusiva.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019

BERNARDO, J. C, SANTOS, G.C.S. A Organização Do Trabalho Pedagógico No Espaço Do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Pedagógica, Chapecó, v. 22, p. 1-25, 2020.** DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.4570>.

BOTELHO, T. A. S. **Educação Especial em Corumbá-MS no período 2004-2018.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - *Campus Pantanal*, 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília. 2015.

\_\_\_\_\_. MS. **Portaria nº 1.027, de 8 de outubro de 2014.** Habilita Centros Especializados em Reabilitação (CER). Brasília, 2014. Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/sas/2014/prt1027\\_08\\_10\\_2014.html](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/sas/2014/prt1027_08_10_2014.html)

\_\_\_\_\_. MEC. SEESP. **Diretrizes operacionais da educação especial para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica,** 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência** (Censo MEC/INEP). Ministério da Educação, [2014]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16759-principais-indicadores-da-educacao-de-pessoas-com-deficiencia&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16759-principais-indicadores-da-educacao-de-pessoas-com-deficiencia&Itemid=30192). Acesso em:

10 out. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1994.

\_\_\_\_\_. MEC. CENESP. **Portaria n. 69 de 28 de agosto de 1986**. Brasília, 1986.

\_\_\_\_\_. MEC. SEESP. **Edital nº 01 de 26 de abril de 2007**. Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. MEC. SEESP. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Resolução 04, de 02 de outubro de 2009**. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2009.

\_\_\_\_\_. MEC. **Portaria Normativa nº 13**, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais”. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Diário oficial da União, Brasília, 18 de nov. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Portaria Nº 188, 03 de fevereiro de 2020 – Brasília, 2020. Disponível em: [www.bvsmms.saude.gov.br](http://www.bvsmms.saude.gov.br). Acesso em: 25 jun. 2022.

BRAUN, Patrícia; VIANNA, Márcia Marin. **Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano de ensino individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. Educação especial e inclusão escolar**. RJ: Ed. UFFRJ, 2011.

BRAZIL. Mato Grosso do Sul location map.svg: MatoGrossodoSul mesoMicroMunicip.svg. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRIZOLA, J., & FANTIN, N. REVISÃO DA LITERATURA E REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA. **Revista De Educação Do Vale Do Arinos - RELVA, 3(2)**, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.30681/relva.v3i2.1738>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BUENO, J. G. S. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como Programa Nuclear Das Políticas De Educação Especial para A Inclusão Escolar. Centro de Educação Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. **Tópicos Educacionais, Recife, v.22, n. 1**, jan/jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **A inclusão de alunos deficientes nas escolas comuns de ensino regular. Temas sobre Desenvolvimento, v.9, n. 54**, p.21-7, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BUENO, José Geraldo Silveira. Política de escolarização de alunos com deficiência. *In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. Políticas Públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional.* São Paulo: Junqueira & Marin, 2013.

BUIATTI, Viviane Prado. **Atendimento Educacional Especializado: Dimensão Política, Formação Docente e Concepções dos Profissionais.** (Tese doutorado). Universidade Federal de Uberlândia/MG, 2013

BURKLE, T. S. **A sala de recursos como suporte à educação inclusiva no Rio de Janeiro:** das propostas legais à prática cotidiana. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Centro de Educação e Humanidades. Faculdade de Educação. 2011.

CAMARGO, F. P. **O Direito à Educação de Alunos com Deficiência: aspectos da implementação da política de educação inclusiva em Corumbá/MS.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro (PUC).

CARVALHO, R.E. **Removendo barreiras de aprendizagem: educação inclusiva.** Porto Alegre: Mediação, 2000 p.95 - 125

CORUMBÁ, **Lei nº. 1.523/96.** Prefeitura Municipal de Corumbá, 1996.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 023/2007 – Dispõe sobre o funcionamento do CMADJI e dá outras providências,** Prefeitura Municipal de Corumbá, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei Municipal nº. 2.091 – Plano Municipal de Educação.** Corumbá, 2009.

CAVALCANTE, João Roberto et al . COVID-19 no Brasil: evolução da epidemia até a semana epidemiológica 20 de 2020. **Epidemiol. Serv. Saúde,** Brasília, v. 29, n. 4, e2020376, set. 2020. Disponível em: [http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-49742020000400016&lng=pt&nrm=iso](http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742020000400016&lng=pt&nrm=iso) Epub 05-Ago-2020. Acesso em: 11 jun. 2022.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; FREITAS, Cláudia Rodrigues; TEZZARI, Mauren Lúcia. Educação infantil e ensino fundamental: interlocuções com o Atendimento Educacional Especializado. In: 35ª Reunião Anual da ANPED. **Anais...** Porto de Galinhas/Pernambuco. 2012. Disponível em: <35reuniao.anped.org.br>.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Metodologia do serviço do Atendimento Educacional Especializado em uma perspectiva inclusiva na escola regular. **Revista on line de Política e Gestão Educacional,** vol. 22, núm. 2, Supl., 2018, pp. 840-855. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras.

DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima; SANTOS, Bianca Campos Carlos. Um contexto em transformação político-pedagógico: a articulação entre uma escola regular e um centro de Atendimento Educacional Especializado. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 727-742, set./dez. 2013.

DE SOUZA, Flavia Faissal; DANEZ, Débora. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Praxis educativa**, v. 15, p. 1-15, 2020.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, Ano XLII, Nº 1015 16 de março de 2020.

DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ, MATO GROSSO DO SUL Ano VI, Edição Nº 1297, 27 de Outubro de 2017.

\_\_\_\_\_. Ano VIII, Edição nº 1838, 23 de Janeiro de 2020.

\_\_\_\_\_. Ano IX, Edição nº 2075, 06 de Janeiro de 2021.

\_\_\_\_\_. Ano X, Edição nº 2209, 15 de Julho de 2021.

\_\_\_\_\_. Ano XI, Edição nº 2555, 16 de dezembro de 2022.

DIAS, S. A. **Atuação colaborativa entre professores do Atendimento Educacional Especializado e do ensino regular: A importância da gestão.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - *Campus* de Marília. Marília, 2018.

FRANÇOZO, R.V. **O Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência Visual em Corumbá – MS e Ladário – MS.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* Pantanal, 2014.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia da Autonomia.** 25. ed. Paz e Terra São Paulo, 1996.

FUCK, A.H. **O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais na concepção dos professores da Sala Comum.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville/SC – UNIVILLE, 2014.

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Atendimento educacional especializado para alunos com surdocegueira: um estudo de caso no espaço da escola regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.19, n.1, p.43-60, 2012.

HEIDERSCHIEDT Fuck, Andréia, FUSCA Machado Cordeiro Aliciene. As professoras da sala comum e seus dizeres: atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. **Revista Educação Especial** [en linea]. 2015, 28(52), 393-404[fecha de Consulta 13 de Junio de 2023]. ISSN: 1808-270X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313138442011>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/corumba.html> Acesso: 15 jun. 2022.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** Campinas: Editores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. Algumas Concepções de Educação do Deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte.**

**Campinas, v. 25, n. 3**, pp. 9-25, maio, 2004.

KAMINSKI FERREIRA, D. C. Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular pública de ensino paranaense: desafios, limites e possibilidades do paradigma inclusivo. **Revista Educação Especial**, vol. 29, núm. 55, mayo-agosto, 2016, pp. 281-294 Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Brasil Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecialhttp://dx.doi.org/10.5902/1984686X17121>. Acesso em: 05 jan. 2022.

KASSAR, M. C. M. **A deficiência mental na voz das professoras**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1993.

\_\_\_\_\_. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 17, n.1**, p. 41- 58, ago. 2011b.

KASSAR, M. C. M e REBELO S. A. O “ESPECIAL” NA EDUCAÇÃO, O ATENDIMENTO ESPECIALIZADO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL – **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial: Multiplicidade do Atendimento Educacional Especializado**. Nova Almeida – Serra/ES de 11 a 13 de abril de 2011.

KASSAR, M. C. M; REBELO, A, S; RONDON, M. M; FILHO, J. F. R. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva em um município de mato grosso do sul - **Cad. Cedes, Campinas, v. 38, n. 106**, p. 299-313, set.-dez..., 2018

KASSAR, M. C. M. Uma breve história da educação das pessoas com deficiência no Brasil. In: MELETTI, S.F.; KASSAR, M. C. M. (Org.). **Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2013.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães e REBELO, Andressa Santos Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século Xx e Início do Século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2018, v. 24, n. spe [Acessado 12 Julho 2022] , pp. 51-68. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400005>>. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400005>.

LOBO, J.A. **Projetos políticos pedagógicos de escolas da rede municipal de ensino de Corumbá-MS: aproximação às proposições de flexibilização/adaptações curriculares**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

MACHADO, R. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva: Um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, SC**. Tese (Doutorado) . Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **A educação Especial no Brasil**. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>, Acesso em: 17 jun. 2021.

MARQUES, Jaqueline Belga; GIROTO, Claudia Regina Mosca. Trabalho docente com alunos público-alvo da educação especial na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. 2**, p. 895-910, 2016.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. **O atendimento pedagógico na sala de**

**recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual:** um estudo de caso. 2017. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho.. O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual: estratégia para inclusão. **Revista Espaço Acadêmico**, 2018, 18.205: 12-22.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino no município de Londrina. *In: 32ª Reunião Anual da ANPED. Anais...* Caxambu/Minas Gerais. 2009. Disponível em: <32reuniao.anped.org.br>. Acesso em: 18 nov. 2022.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33**, p. 387-405, 2006.

MIRANDA, T. G. Articulação entre Atendimento Educacional Especializado e o ensino comum: construindo sistemas educacionais inclusivos. **Revista Cocar, n. 1**, p. 81-100, 2015.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. Quantitative and Qualitative Methods: Opposition or Complementarity? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/sep, 1993.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva:** Contextos Sociais. Porto alegre: Artmed, 2003.

NASCIMENTO, A. P. **Dialogando com as salas de aula comuns e o Atendimento Educacional Especializado:** Possibilidades, movimentos e tensões. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

NOGUEIRA, Cinddinesya da Silva. Configurações de trabalho colaborativo entre educação especial e ensino regular. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

OLIVEIRA, A. D. **Condições de Formação Continuada do Programa Educação Inclusiva: Direito À Diversidade.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012

PEREIRA, E. M. **A Educação Inclusiva em Contexto de Sala de Aula:** Relações com o Atendimento Educacional Especializado. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, 2018.

PIRES, Campos de F. MARÍLIA, **O materialismo histórico-dialético e a Educação, Ensaios sobre paradigmas**, Botucatu, 1997. SciELO Brasil. Acesso: 25 jun. 2021.

PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para educação Inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro.** 2005. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

PLETSCH, M. D; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas**

**críticas 18.35** (2012): 193-208.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. A. formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. *In*: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs) **Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula**. São Paulo: Cortez, 2001.

PROGRAMA IMPLANTAÇÃO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS. Disponível no Portal.mec.gov.br. Acesso em: 08 jun. 2021.

REBELO, A. S. **Os Impactos da Política de Atendimento Educacional Especializado: Análise dos Indicadores Educacionais de Matrículas de Alunos com Deficiência**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

ROCHA FILHO, J. F. **Atividades turísticas e cultura na paisagem pantaneira dos municípios de Aquidauana e Corumbá no estado de Mato Grosso do Sul** – Brasil. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

ROCHA, Margarette Matesco; ALMEIDA, Amélia de. Ensino itinerante para deficientes visuais: um estudo exploratório. **Revista Brasileira de Educação Especial 14 (2008)**: 201-216.

ROPOLI, E. A., MANTOAN, M. T. E., SANTOS, M. T. D. C. T. D., & Machado, R. (2010). **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. A escola comum inclusiva**. Brasília, A escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.

ROSA, Maiandra Pavanello da. **Práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial: possibilidades de acesso ao currículo**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria – RS, 2022.

SANTOS, D. C. C. F. **A perspectiva do professor da Educação Especial no contexto da Escola Comum**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista: “Júlio de Mesquita Filho” - *Campus* de Araraquara – SP, 2020.

SANTOS, I. M. **As Divergências Entre O Discurso Oficial e As Pesquisas Da Anped Sobre O Atendimento Educacional Especializado**. 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis, Santa Catarina.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto, *et al.* "Relatos de professoras de Sala de Recursos Multifuncional sobre as condições de trabalho na escola." **Revista Educação Especial 36.1 (2023): e 2-1**.

SILVA, Régis Henrique; SACARDO, Micheli Silva e DÉA, Vanessa Helena Santana Dalla (org.). **Educação especial e inclusão: pesquisa do Centro Oeste Brasileiro**. Goiânia: Cegraf UFG, 2020. Disponível em: [https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/colecao\\_inclusao/livros/2/ficha-tecnica.html](https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/colecao_inclusao/livros/2/ficha-tecnica.html). Acesso em: 14 jan. 2021.

TEZZARI, M. L. Sala de Integração e Recursos (SIR) na rede municipal de ensino de Porto Alegre: uma análise de um serviço de apoio especializado. **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29**, 2006, Caxambú/MG. Anais. 2006.

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área de necessi-



dades educativas especiais. Espanha, 1994.

VILARONGA Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 95, n. 239**, p. 139-151, jan./abr. 2014 Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000100008&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000100008&script=sci_arttext)>. Acesso em: 21 set. 2022.

VIANNA, Márcia Marin, S. E. SILVA, and C. F. O. Siqueira. "Plano educacional individualizado—Que ferramenta é esta." Trabalho apresentado no **VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**, UEL, Londrina (2011).

<b>Apêndice 1 - Roteiro para entrevista com os professores do AEE/2021</b>
--

1.Nome:\_\_\_\_\_ Local de atuação:\_\_\_\_\_

2.Formação\_\_\_\_\_ Tempo de atuação no AEE\_\_\_\_\_

3. Existe articulação com o professor do ensino regular no que se refere ao aluno atendido?

( ) Sim. Com que frequência\_\_\_\_\_ E em quais momentos\_\_\_\_\_

( ) Não. Quais impedimentos\_\_\_\_\_

4. Como você considera (pouco/satisfatória) sua articulação com o professor do ensino regular?

5. Quais principais necessidades/solicitações você apontaria para a procura pela articulação com o professor do ensino regular?

6. Você considera que a falta ou a pouca articulação entre vocês, traz prejuízos para sua prática com os estudantes público alvo da educação especial? Por quê?

7. Você acredita que ter a SRM na escola auxilia na articulação entre os professores?

Apêndice 2 - Entrevista com o professor do ensino regular/2021
--

1.Nome:\_\_\_\_\_Local de atuação:\_\_\_\_\_

2.Formação\_\_\_\_\_Tempo de atuação:\_\_\_\_\_

3. Existe articulação entre você e o professor do AEE referente ao estudante público alvo da educação especial?

(            ) Sim. Com que frequência\_\_\_\_\_ E em quais momentos:\_\_\_\_\_

(    ) Não. Quais impedimentos\_\_\_\_\_

4.Como você considera sua articulação (pouco/satisfatória) com o professor do AEE?

5. Quais principais necessidades/solicitações você apontaria para a procura pela articulação com o(a) professor(a) do AEE?

6. Você considera que a falta ou a pouca articulação entre vocês, traz prejuízos para sua prática com os estudantes da educação especial? Por quê?

7. Você acredita que ter a SRM na escola auxilia na articulação entre os professores?

## Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de forma voluntária da pesquisa intitulada “Articulação do trabalho pedagógico do professor do atendimento educacional especializado com o ensino regular na rede municipal de Corumbá/MS” que vem sendo realizada pela pesquisadora Kariny A. Delgado Trovo, sob a orientação da Profª Drª Mônica de Carvalho Magalhães Kassar junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Campus do Pantanal (CPAN), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), nível Mestrado, vinculado ao projeto de pesquisa “Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e inovação nos processos de escolarização na educação inclusiva: diferentes contextos no Brasil e na Espanha”.

Por favor, leia cuidadosamente este texto e, em caso de dúvida, pergunte à responsável pelo estudo e, ao final deste documento, caso concorde em participar da pesquisa, deixe sua anuência, com sua assinatura. Caso ocorra algum problema referente à pesquisa ou deseje obter maiores informações, entre em contato com a pesquisadora pelo telefone (41) 99212 9556. Para perguntas sobre os seus direitos como participante deste estudo, ou esclarecer eventuais dúvidas, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS pelo telefone (67) 3345-7187 ou pelo e-mail [cepconepp.propp@ufms.br](mailto:cepconepp.propp@ufms.br).

**Este estudo tem como objetivo compreender como ocorre a articulação do trabalho pedagógico do Atendimento Educacional Especializado com o trabalho pedagógico dos professores do ensino regular dos alunos na rede municipal de Corumbá (MS).**

Será realizada entrevista com roteiro semiestruturado que será gravada, com a previsão de duração entre 10 (dez) a 30 (vinte) minutos e o que o(a) senhor(a) disser será registrado para a produção da pesquisa. Ao concordar em participar do estudo, o seu nome e identidade serão mantidos em sigilo e em hipótese alguma serão divulgados nos resultados da pesquisa, seja na dissertação seja em trabalhos publicados em eventos científicos ou periódicos.

Os riscos aos participantes dessa pesquisa referem-se ao tempo que cada participante destinará às entrevistas, assim como possíveis constrangimentos quanto à argumentação de respostas e/ou o desinteresse em responder a alguma questão.

Esclareceremos que a qualquer momento o/a entrevistado/a poderá deixar de participar da entrevista, assim como tem o direito de não responder a quaisquer questões, e essa ação não representará dano algum ao entrevistado. Os benefícios da pesquisa têm o caráter de coleta de dados para compreender a articulação entre os professores do AEE e do ensino regular.

Encerrada a pesquisa, caso queira receber uma cópia em formato digital do material que você respondeu, por favor, indique o endereço de e-mail para o envio. Os resultados farão parte da dissertação de mestrado da pesquisadora, que, quando finalizada, ficará disponível na página WEB do PPGE/CPAN/UFMS no endereço: <https://ppgecpan.ufms.br/category/dissertacoes-defendidas/>

Declaro que li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo a qualquer momento, sem perda de benefícios e sem qualquer outra penalidade. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo e autorizo a gravação da entrevista em áudio.

Nome do(a) entrevistado(a): \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) Participante: \_\_\_\_\_

Nome da Pesquisadora: Kariny Araujo Delgado Trovo

E-mail da Pesquisadora: [kariny.trovo@ufms.br](mailto:kariny.trovo@ufms.br)

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

## Anexo 2 - Formulário



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul




FORMULÁRIO	
Nome completo	
Telefone	( ) Possui WhatsApp ( ) Sim ( ) Não
E-mail	
Grau de instrução	( ) Ensino médio ( ) Ensino Superior ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado
Instituição de formação	
Escola que atua	
Tempo de atuação como professor	
Tempo de atuação como professor de AEE	
Período de disponibilidade para entrevista	( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite
Melhor dia da semana	
Horário de disponibilidade	_____ : _____

#### Informações importantes

- O formulário pode ser preenchido virtualmente; o termo de consentimento deve ser assinado e enviado via e-mail da pesquisadora<sup>1</sup> ainda no mês de dezembro.
- As entrevistas se iniciarão no mês de **março de 2022**.
- Se atende ao preenchimento correto dos dados de telefone e e-mail, serão os meios de comunicação entre o entrevistado e a pesquisadora.
- Ao aceitar fazer parte da pesquisa, enviar o formulário e termo de consentimento assinado receberá um e-mail e mensagem via *WhatsApp* de confirmação.
- Qualquer dúvida referente a pesquisa entre em contato via: [kariny.trovo@ufms.br](mailto:kariny.trovo@ufms.br) ou (41) 9 9212 9556 (*WhatsApp*).

<sup>1</sup> Para a digitalização de documento existem aplicativos *onlines* que podem ajudar, por exemplo *CamScanner*. Pode ser baixado no celular por meio da *PlayStore*, tornando o trabalho prático e fácil.

## Anexo 3 – Questionário informativo


**ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL**  
**MUNICÍPIO DE CORUMBÁ**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
**NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO**

**QUESTIONÁRIO INFORMATIVO**

Unidade Escolar: \_\_\_\_\_  
 Nome do aluno: \_\_\_\_\_  
 Data de Nascimento: \_\_\_\_\_  
 Nome da mãe: \_\_\_\_\_  
 Nome do Pai: \_\_\_\_\_  
 Responsável: \_\_\_\_\_  
 Endereço do aluno: \_\_\_\_\_  
 Bairro: \_\_\_\_\_ Contato: \_\_\_\_\_  
 Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_  
 Repetente? (desde que ano): \_\_\_\_\_

**I – Motivo do encaminhamento (explicar com detalhes as principais dificuldades do aluno em sala de aula).**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**II – Responda detalhadamente as questões abaixo:**

**a) Procedimentos pedagógicos utilizados com o/a estudante:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**b) Durante quanto tempo o/a estudante foi observado(a):**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**c) Informações sobre a interação família/escola/estudante:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**d) Dificuldades/preocupações enquanto professor(a) para atingir os seus objetivos:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**III- Existe necessidade de adaptação curricular e/ou acessibilidade no âmbito escolar e familiar? Quais?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ /2022

\_\_\_\_\_  
 Nome do (a) Professor (a)  
(por extenso)

\_\_\_\_\_  
 Nome do (a) Coordenador (a)  
(por extenso)

Endereço: Rodovia Ramão Gomes s/nº. Bairro Dom Bosco. Corumbá – MS.  
 Endereço eletrônico: [cmadij@corumba.ms.gov.br](mailto:cmadij@corumba.ms.gov.br)