

---

## Planejamento e organização da prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado em Salas De Recursos Multifuncionais

### Planning and organization of pedagogical practice in Specialized Educational Services in Multifunctional Resource Rooms

Camila Rocha Cardoso<sup>1\*</sup>, Dulcéria Tartuci<sup>1</sup>

---

#### RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado requer o planejamento de um ensino inclusivo, com qualidade curricular e metodológica. Todavia, há uma centralidade estabelecida às Salas de Recursos Multifuncionais quanto a oferta desse serviço, o que coloca em pauta fatores limitantes à prática pedagógica. Diante disso, problematizamos aspectos referentes a organização e o planejamento do trabalho desenvolvido nesses espaços a fim de dar a conhecer o atendimento que tem sido ofertado aos alunos da Educação Especial. Os dados foram obtidos de entrevistas coletivas realizadas com docentes de Sala de Recursos Multifuncionais. Constatamos que as professoras apresentam dificuldade em elaborar um planejamento, capaz de identificar as habilidades dos alunos público alvo da Educação Especial e, a partir disso, encontrar maneiras de subsidiar recursos técnicos e pedagógicos que favoreçam a escolarização dos mesmos. Um dos fatores que concorrem para isso decorre da falta de compreensão que possuem sobre sua ação pedagógica e da distância da relação com a sala comum. Além disso, destacam-se as condições de implementação dessas salas, que impedem um planejamento que preze pelas particularidades de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Planejamento Educacional Individualizado; Sala de Recursos Multifuncionais; Inclusão Escolar.

---

#### ABSTRACT

Specialized Educational Assistance requires planning of inclusive education, with curricular and methodological quality. However, there is an established centrality to Multifunctional Resource Rooms regarding the offer of this service, which highlights limiting factors to the pedagogical practice. From this, we question the aspects related to the organization and planning of the work developed in order to know the service that has been offered to Special Education students. The data presented here were obtained from collective interviews carried out with professors from the Multifunctional Resource Room. We found difficulties in developing a plan, capable of identifying students' abilities, the target audience, and then find ways to subsidize technical and pedagogical resources that favor their schooling. We believe that one of the factors that contribute to this stems from the lack of understanding they have about their pedagogical action and the distance from the relationship with the common room. In addition, the implementation conditions of the Multifunctional Resource Room stand out, which prevent planning that values the learning particularities of each student.

**Keywords:** Individualized Educational Planning; Multifunctional Resource Room; School Inclusion.

---

<sup>1</sup> Faculdade de Educação. Universidade Federal de Catalão-GO.

\*E-mail: camila\_cardoso@ufcat.edu.br

## INTRODUÇÃO

Entendemos que uma sociedade que vise uma educação para a emancipação humana deve prezar pela organização de escolas que exijam, em seus projetos político-pedagógicos, condições de se organizar e desenvolver um trabalho que favoreça e permita o acesso, permanência e aprendizagem de todos no âmbito escolar (VEIGA, 1996) e, mais do que isso, que ocorra a implementação dessas ações.

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de 2008, são traçadas metas, como: a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE); formação de professores para que este atendimento aconteça, bem como a qualificação dos demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários e nas comunicações; e informação e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a). Esta produz, ainda, a definição dos alunos da Educação Especial, como aqueles “com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, p. 15, 2008a).

Nesse sentido, acontece a ampliação das oportunidades ofertadas pelos serviços de apoio à inclusão escolar, exemplo disso são as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), ambientes dotados de recursos e mobiliário adaptado (BRASIL, 2008b). O AEE acontece, prioritariamente, nestas salas que são localizadas na própria escola ou em outra escola de ensino regular. Esse atendimento é realizado no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo acontecer, também, no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

As atividades a serem realizadas pelo professor que atua no AEE são diversas, abrangendo inclusive ações de gestão do seu próprio trabalho. Sendo assim, a Resolução N°4 (BRASIL, 2009) propõe certa autonomia ao professor para que o mesmo elabore a melhor forma de desenvolver seu trabalho, planejando, criando seus próprios critérios de organização e buscando avaliar sempre a qualidade no atendimento que oferece, a fim de encontrar alternativas que possam auxiliar, por exemplo, no melhor aproveitamento do tempo que existe disponível.

Mendes (2010) discute que, no Brasil, a SRM é colocada como um serviço de “tamanho único” enquanto deveria ser apenas parte de uma série de outros serviços de apoio pedagógico. A priorização desse apoio pedagógico apenas em forma de AEE, preferencialmente nessa sala, simplifica a oferta “(...) dos serviços de apoio que não encontra sustentação na literatura da área de Educação Especial, em termos de efetividade para atender as necessidades tão diversificadas deste alunado” (MENDES, 2010, p. 18).

Além disso, ao nos reportarmos ao Estado de Goiás, podemos constatar que os serviços de apoio especializado - previsto nas DNEE-EB de 2001 (BRASIL, 2001a) para ocorrer no âmbito interno e externo da sala de aula da rede regular -acabam de modo geral restritos: ao apoio na sala comum pelo professor de apoio à inclusão<sup>2</sup> e ao AEE em SRM. Nesta perspectiva, problematizamos: Como se organiza o planejamento e organização das práticas desenvolvidas nessas salas?

Com base nos percalços encontrados na promoção de práticas inclusivas que consigam alcançar as metas de inclusão escolar acreditamos ser relevante o desenvolvimento de pesquisas nessa área. Além disso, considerando as críticas acerca do caráter clínico que a educação dos alunos PAEE têm assumido ao longo da história, pretende-se contribuir para a ampliação de estudos que abordam a educação desses sujeitos em uma perspectiva pedagógica, que caracterize as ações de ensino e de escolarização ou, ainda, que articule os modos de organização do trabalho pedagógico, no campo da Educação Especial, aos estudos sobre essa organização no âmbito da escola comum e da classe comum.

Este texto é fruto de análises realizadas em uma pesquisa de mestrado, e aqui temos como objetivo apresentar uma discussão sobre planejamento e organização das práticas pedagógicas desenvolvidas nas SRM.

Portanto, expomos discussões e reflexões advindas de dados obtidos a partir das entrevistas coletivas realizadas com os professores de SRM<sup>3</sup>. Estes, foram sistematizados utilizando a associação de ideias e a busca de núcleos de sentidos inseridos em uma comunicação, cujas incidências ou frequências de aparição apresentavam significados para o objetivo dessa pesquisa. A organização da sistematização em categorias se deu a partir das questões temáticas que geraram as sessões de discussões nos encontros com os professores, nos quais abordamos acerca da organização do trabalho pedagógico nas SRM.

Consideramos que o planejamento do trabalho pedagógico irá abranger, nas SRM, desde os critérios de organização do tempo, espaço e distribuição dos alunos, a metodologia, elaboração das atividades, estratégias e ações que serão realizadas e a organização, seleção e produção de recursos que serão utilizados no AEE. Diante disso, a análise a ser apresentada se organiza em dois aspectos e tem como foco o planejamento: um para o funcionamento espacial, temporal e distribuição de alunos no AEE e, outro para as práticas pedagógicas a serem realizadas nesse atendimento.

---

<sup>2</sup> O professor de apoio à inclusão é definido pela legislação estadual como o responsável por “(...) auxiliar o trabalho do professor regente nas atividades com toda a turma” (GOIAS, 2011a, p.2).

<sup>3</sup> Durante a pesquisa contamos com a participação de professores de salas de recursos e salas de recursos multifuncionais. Contudo, no decorrer do texto nos referimos as docentes colaboradoras como professoras de SRM.

## PLANEJAMENTO DO FUNCIONAMENTO ESPACIAL, TEMPORAL E DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

A organização do espaço e da funcionalidade de um ambiente educativo não deve ter um fim em si mesma, mas estar correlacionada com os objetivos educacionais a que se pretende. “O desafio de levar os sujeitos a tornar-se parte da produção pedagógica, individual e social e resgatar a dimensão pedagógica do espaço social escolar, significa compreendê-lo por sua natureza política e pedagógica” (ROSA; GALERA, s.d., p. 7).

Os aspectos levantados pelas professoras<sup>4</sup> no que tange à organização do funcionamento das SRM são em relação ao tempo disponível para o AEE e, em consequência disso, a maioria delas pontuou que a duração do atendimento é de quatro horas semanais.

As Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011/2012 apontam como atribuição do professor da sala de recursos “Atender aos estudantes, no mínimo, duas vezes por semana perfazendo um total mínimo de quatro horas semanais (conforme demanda) (...)” (GOIÁS, 2011, p.145).

A organização da duração do atendimento acontece também “conforme a demanda” (GOIAS, 2011b), ou seja, em relação à quantidade de alunos e/ou a diversidade de deficiências, além do tempo que o professor dispõe para realizar esse trabalho.

*Excerto 1: ... eu atendo de duas a três horas por semana, o certo é quatro horas mas infelizmente pela quantidade de alunos não tem como estar dando conta. (Professora Aparecida - I Encontro - 2011)*

As docentes afirmam que diminuiriam a duração do atendimento aos alunos em busca de conseguirem, ainda que em um tempo menor, atender a todos eles. Isso demonstra que muitas vezes o professor necessita optar por alternativas que nem sempre são ideais, o que retarda os resultados buscados uma vez que o número de alunos altera a dinâmica de seu trabalho.

O tempo disponível se torna ainda mais crítico, no ano de 2012, com a mudança de carga horária do professor da SRM, fazendo com que este reduza de forma significativa a quantidade de tempo destinada à oferta do AEE de 2011 para 2012.

É possível percebermos que, muitas vezes, o tempo não é suficiente para atender a todos os alunos ou é insuficiente para desenvolver as demais atribuições demandadas a esse professor pela legislação (BRASIL, 2009). Isso porque o trabalho do professor de SRM vai além da atividade de complementação e suplementação curricular realizada no AEE com o aluno PAEE, posto que esse docente, mantendo uma atuação de caráter pedagógico, deve trabalhar como gestor de todo o trabalho a ser desenvolvido com esse aluno, através da orientação de professores

---

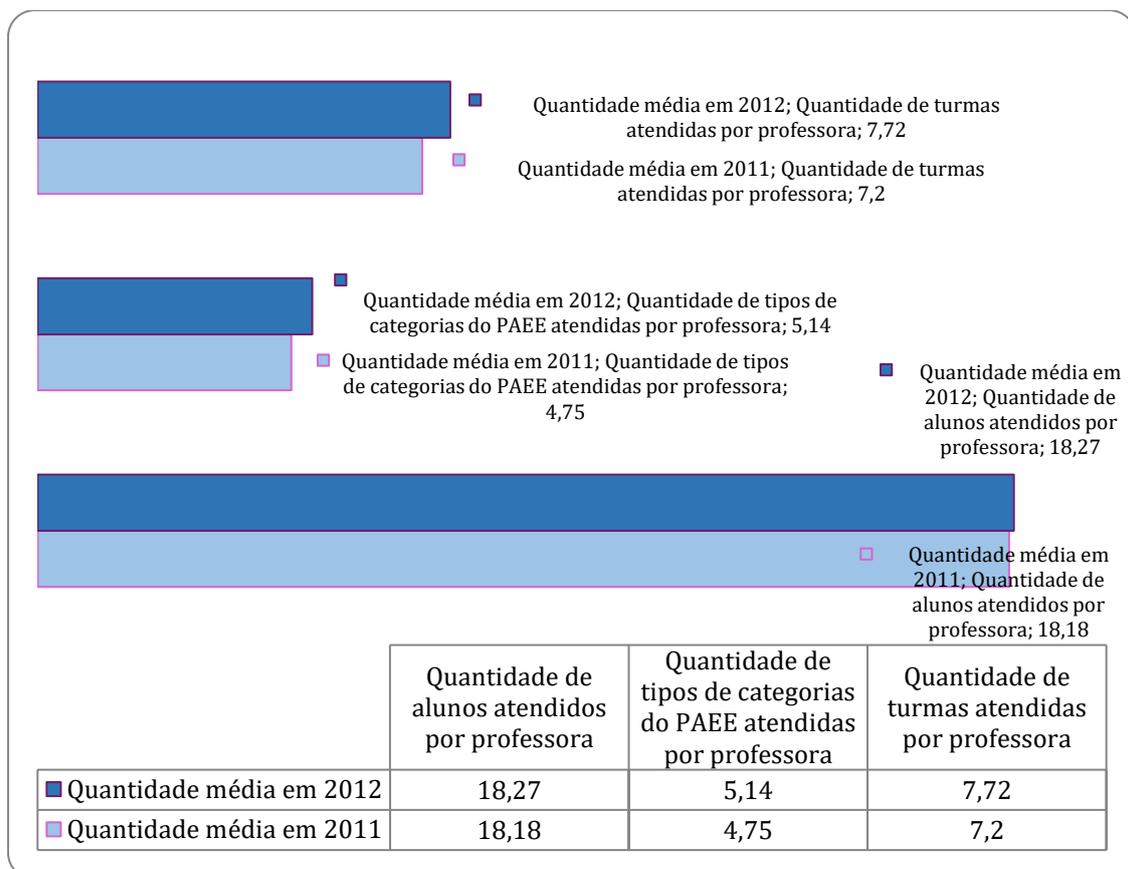
<sup>4</sup> Optamos por utilizar artigo feminino para nos referirmos às participantes pelo fato de todas serem gênero feminino.

regentes de sala comum e professores de apoio à inclusão, além do trabalho que deve desenvolver com a família.

A despeito das atribuições referidas, as professoras participantes do estudo explicitaram que seu trabalho está centrado nas atividades direcionadas ao aluno, pois são muitas atribuições considerando-se o escasso tempo, que inviabiliza um trabalho colaborativo.

As condições de trabalho do professor, inclusive a carga horária, seguem a lógica do mercado (SAVIANI, 2003): um número menor de professores, com a menor carga horária para atender a um número maior de alunos, o que os leva também a diminuírem o serviço de Educação Especial, assim caberá ao professor organizar esse tempo de modo a produzir o melhor resultado. É evidente que apenas aumentar a duração do AEE não irá solucionar todos os complicadores na oferta, afinal, a quantidade de tempo é um dos fatores que são problematizados, pois quando pensamos nesse serviço de apoio, fica difícil entender como poderá um único profissional ser capaz de trabalhar com diferentes necessidades educativas e diversos níveis de escolaridade (Gráfico 1).

**Gráfico 1** - Demonstrativo da quantidade média dos tipos de categorias do PAEE, número de turmas e quantidade de alunos atendidos por professora de salas de recursos multifuncionais.



Fonte: Ficha de inscrição do Observatório Catalano de Educação Especial – 2011 e 2012.

Os dados demonstrados no gráfico 1 revelam que as professoras atenderam em média dezoito alunos, tanto em 2011 quanto em 2012, o fato interessante é que nos dois anos a quantidade de alunos atendidos foi a mesma, mesmo em 2012, com uma carga horária menor, o número de estudantes não se alterou.

Frente a essa configuração do trabalho dessas professoras em vista da carga horária, cada uma delas atende, em média, cinco tipos de categorias do PAEE diferentes, dentre essas, as mais citadas pelas docentes são: deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência auditiva ou surdez, deficiência física e hiperatividade. Além disso, os alunos PAEE atendidos na SRM estão também matriculados no ensino regular em diferentes turmas, e, por assim ser, cada professora de SRM atende em média, aproximadamente, oito tipos de turmas diferentes às quais seus alunos PAEE pertencem.

Milanese (2012) explica em seu estudo desenvolvido no município de Rio Claro no Estado de São Paulo que as professoras de sala de recursos também enfrentam essas dificuldades vivenciadas pelas professoras de Goiás, e, visando lidar com isso, buscam alocar o aluno, ou seja, se recebem um aluno em sua sala com alguma deficiência a qual não conseguem dominar, que não possuem conhecimentos suficientes para ensiná-lo, encaminham o mesmo para outra sala em que haja uma professora capacitada a trabalhar com ele.

Partimos do pressuposto de que a forma de organização apresentada no referido município paulista ocorre em razão da formação de professores do Estado de São Paulo, que ofertava nos Cursos de Pedagogia a habilitação em Educação Especial (áreas específicas) até a publicação da Resolução CNE/CP N. 1, de maio de 2006 (BRASIL, 2006) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, que indicou que as habilitações existentes deveriam entrar em regime de extinção após a publicação da resolução.

Em Goiás, conforme Tartuci (2012), as duas maiores universidades não ofertavam habilitação em Educação Especial (áreas específicas) no Curso de Pedagogia e, portanto, havia escassez de formação tanto inicial quanto continuada nessa área. Tal condição sugere que, diferente do Estado de São Paulo, em Goiás as professoras não buscam a estratégia de organizar as salas de recursos de forma categorial, a fim de solucionarem uma das dificuldades em compreender e atuar com alunos com diferentes tipos de categorias do PAEE, em razão de sua própria formação.

Essas professoras elegem alternativas para otimizarem seu trabalho, como as caracterizações dos alunos por sua deficiência, pela idade, pela série e por nível de aprendizagem. Acreditamos que este último quesito é bastante variável e indefinido, desse modo, cabe problematizar o sentido atribuído por elas em relação ao “nível de aprendizagem”.

Com base na explicação da professora Aparecida percebe-se que “nível de aprendizagem” está relacionado ao nível de conhecimento, aos saberes que o aluno possui, independente da

série/ano em que está matriculado, e se baliza principalmente na deficiência que ele tem e que o “limita” a determinados saberes. Em suas falas, as professoras, demonstram como essas características adotadas podem ser usadas como táticas de organização da SRM.

*Excerto 2: Através da idade, do ritmo de aprendizagem, dos laudos, das séries, do ano, o tipo de deficiência, do comportamento também. Por exemplo, quem vai participar daquele grupo que tem muito aluno que poderá auxiliar o colega.. (Professora Sandra - VI Encontro 2012)*

Como é possível evidenciar, as educadoras demonstram utilizar como estratégia o atendimento em grupo e a tutoria de colegas, empregando uma dinâmica de colaboração para a aprendizagem entre eles, em que, além de partilharem de uma experiência de convivência e de socialização dentro da sala de recursos, ainda auxiliam uns aos outros em suas “limitações”, o que está previstos na legislação estadual em Goiás (GOIÁS, 2011).

Essa estratégia seria uma maneira de trabalhar melhor com essa heterogeneidade de deficiências, idades e, também, séries em que os estudantes estão matriculados, além de auxiliar na distribuição dos alunos, organizando o grupo com aqueles mais e menos ativos.

*Excerto 3: Eu não tenho crianças, então eu trabalho muito em duplas, é porque, eu acho assim, eu pego muito aquele caso, um estimula o outro. Então informa aquele aluno que tem interesse por música, por DANÇA, eu coloco a duplinha porque um ajuda o outro. Tem um que lê, o outro é copista, aquele que lê, o outro vai e copia o texto. Sabe eles trabalham juntos, montam frases juntos, então assim, pra mim, tem surtido efeito nesse crescimento em grupo. (Professora Mariana - VI Encontro - 2012)*

Nesse caso, o critério de organização é a diferença, mas não qualquer diferença, é aquela que possibilita a cooperação. Essa iniciativa tem suas vantagens e desvantagens no AEE, afinal, trabalhar em conjunto é uma oportunidade de grande valia, afinal as experiências de aprendizagem em grupo são valiosas, pois estimulam a aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento dos alunos por meio da mediação que acontece através de elementos como “(...) o instrumento, que regula as ações sobre os objetos e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas” (JOENK, 2002, p. 10).

É apontada também, pelas professoras, a necessidade de um trabalho particular:

*Excerto 4: É:: trabalho individual e trabalho também em grupo. O que eu, o que eu observo também é:: os que tem problemas de socialização, tenho que trabalhar em grupo. É:: aquele que tem déficit de atenção tem dia que eu trabalho com ele sozinho, tem dia que eu pego outras crianças. (Professora Aparecida - I Encontro - 2011)*

A professora Aparecida aponta a possibilidade e a necessidade de serem ofertadas a um mesmo aluno duas formas de atendimento, individual e em grupo. Como é possível perceber, as professoras mantêm certa flexibilidade na organização do funcionamento da sala de recursos, sendo que esta organização irá depender do aluno que é atendido e das necessidades que ele

apresenta, o que permitirá ao docente elaborar, produzir e organizar sua atuação (BRASIL, 2009) conforme as condições concretas que são oferecidas para o desempenho de seu trabalho.

Buscar excelência no ensino de alunos PAEE envolve, também, a existência de condições favoráveis para que o professor possa desenvolver seu trabalho. Ele precisa contar com recursos humanos e físicos que poderão auxiliá-lo para que possa exercer, ainda que de forma protagonista, serviço de apoio à inclusão escolar, visto ser essa a função das SRM.

E, quando tratamos da priorização da sala de recursos como serviço de apoio, falamos principalmente do profissional docente que nela atua, uma vez que na legislação nacional (BRASIL, 2009) e na política estadual (GOIÁS, 2011), a diversidade de ações a serem desempenhadas por esse docente, exige desse profissional uma formação “ampla” para responder à polivalência do cargo e esse tipo de formação é uma questão a ser discutida.

Dado esse contexto, faz-se ainda mais importante realizar uma organização pedagógica que preze pelo ensino e a aprendizagem do aluno, pois é isso que irá garantir qualidade à escolarização do estudante PAEE ajudando-o a constituir-se como sujeito social.

Para tanto, será necessário que o planejamento do funcionamento da sala e da metodologia a ser adotada no AEE seja comprometido e articulado pedagogicamente, capaz de prever e prover os elementos que serão utilizados na ação docente, pois como esclarece Saviani (2003, p. 6. Grifo do autor),

O tratamento dispensado à relação tempo/espço/recursos funciona como um “termômetro”, indica a concepção de escola e trabalho pedagógico que alimenta as políticas educacionais adotadas, fornece a dimensão de proximidade/distanciamento entre os objetivos educacionais proclamados e os efetivamente perseguidos e realizados.

Sendo assim, com base nas problematizações sobre o planejamento do tempo, do espaço e dos recursos, bem como dos objetivos proclamados para o AEE nas SRM, é que buscamos compreender os modos de funcionamento dessas salas debatidos aqui. Desse modo, discutiremos a seguir as questões mais evidenciadas no planejamento em relação à prática pedagógica no AEE.

## **PLANEJAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O ENSINO, OS OBJETIVOS E O PLANO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

A escola inclusiva, configura novos espaços e a atuação de novos profissionais na escola regular, que são os professores de Educação Especial, das SRM. Em consequência disso, em uma escola regular inclusiva, o Projeto Político Pedagógico deve prever e prover recursos humanos e físicos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos, inclusive dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Desta feita, é de suma importância que os professores de SRM, e os demais atores da comunidade escolar, busquem favorecer a democratização do ensino na construção do Projeto

Político Pedagógico da Escola. Nessa pesquisa evidenciamos que essa não é uma prática comum entre as professoras de SRM, pois apenas uma delas, que por sinal já atua durante um longo tempo nessa função, citou a participação na elaboração do projeto político pedagógico da escola da qual faz parte.

*Excerto 5: Então, eu comecei desde o início do ano esquematizar o plano de ação, como foi cobrado de todos os outros professores, eu também quis fazer parte do PPP da escola. Então, eu organizei meu plano de ação anual que/ qual é minha proposta pra sala de AEE esse ano e estou tentando organizar meu trabalho, meu planejamento em cima do meu plano de ação. Está certo que cada dia você recebe, durante o ano você está sempre recebendo alunos, então você tem que estar buscando ali as formas que você vai trabalhar. (Professora Wanda - III Encontro - 2011)*

É por meio da participação do Projeto Político Pedagógico da escola que o professor da SRM irá encontrar possibilidades para a promoção de recursos pedagógicos e para a elaboração de metodologias diversificadas que possam contar com o apoio da equipe escolar. Afinal, é esse instrumento que irá demonstrar as características das vivências da escola e

O AEE necessita estar integrado à proposta pedagógica da instituição escolar (BRASIL, 2008b), o que se justifica quando definimos esse atendimento como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente (BRASIL, 2011b) de acordo com a realidade da escola e do aluno.

Penteado (2003), em seu estudo sobre planejamento, utiliza a distinção feita por Fusari (1984) sobre plano e planejamento, a qual exploraremos aqui também para explicar melhor esses dois elementos. Para Fusari (1984), plano e planejamento são complementares, mas se distinguem, pois, enquanto o planejamento é o processo de realização de ações e situações do cotidiano da relação professor-aluno, o plano de ensino será o momento de documentar as propostas de trabalho. Sobre isso, a legislação estadual pontua que “O planejamento e a formação continuada são fundamentais para a melhoria da qualidade da educação e devem ser estabelecidos no projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar” (GOIÁS, 2011, p. 75).

A Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010 indica que o plano do atendimento deve contemplar a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos para a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade, além de cuidar do planejamento das atividades a serem realizadas: avaliação do desenvolvimento e acompanhamento dos alunos; oferta de forma individual ou em pequenos grupos; periodicidade e carga horária (BRASIL, 2010).

Inclui-se ainda, na Nota Técnica, a indicação de que, ao contemplar no Projeto Pedagógico da Escola a organização da prática pedagógica do AEE em SRM, além do plano de AEE, conste atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, articulação e interface entre

os professores das SRM e os demais e a existência de espaço físico, mobiliários, equipamentos, materiais didático-pedagógicos e outros recursos específicos para o AEE (BRASIL, 2010).

Vale destacar que a referida Nota Técnica (BRASIL, 2010) indica a necessidade de que sejam contemplados no projeto os “(...) referenciais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva que fundamentam sua organização e oferta” (BRASIL, 2010, p. 5), além de constar nos projetos daquelas escolas que não tenham SRM “(...) a informação sobre a oferta do AEE em sala de recursos de outra escola pública ou em centro de AEE” (BRASIL, 2010, p. 6), portanto é destacada a importância de se garantir o planejamento desse serviço, ou seja, o AEE dos alunos “público alvo de Educação Especial” nos projetos das escolas em que esses alunos estejam matriculados.

Para que o professor de SRM possa realizar seu planejamento como um processo geral, ele necessita de um plano, chamado então de *plano do atendimento educacional especializado*, que irá descrever e documentar as diretrizes de como se dará a organização das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na SRM. É atribuição do professor desta sala elaborar e executar este plano de AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade (BRASIL, 2009).

Plano especializado, como o próprio nome define, deve atender às características, interesses e capacidades específicas de cada aluno, acatando as exigências da Declaração de Salamanca (1994), que designa uma pedagogia centrada na criança e que procure sanar as necessidades de aprendizagem que lhe são próprias.

A interpretação feita sobre o termo “especializado” nem sempre se liga à concepção de “individualizado”, o que permite a algumas professoras fazerem seu plano de atendimento por grupos de alunos, por tipos de categorias do PAEE, por deficiência, centrando na SRM e não no aluno.

*Excerto 6: O planejamento é feito assim, pra um grupo, é::, eu atendo é::, deficiência intelectual, hiperatividade, deficiência visual, síndrome de Down e dislexia. Em torno mais ou menos de vinte alunos. (Professora Clotilde - III Encontro - 2011)*

A organização do trabalho da professora para fazer o plano de atendimento é norteada pelos mesmos aspectos da organização de agrupamento de alunos discutida no subitem anterior. Verifica-se que esse tipo de organização, para além de uma interpretação do conceito de “plano educacional especializado”, é uma estratégia para lidarem com a grande quantidade e diversidade de alunos, a insuficiência de tempo e todos os fatores já discutidos anteriormente que demonstram a inviabilidade do protagonismo da SRM enquanto apoio pedagógico ao ensino regular.

Tannús-Valadão (2010) em seus estudos sobre planejamento educacional individualizado ressalta que este é uma alternativa essencial para garantir a escolarização de pessoas com deficiência. A pesquisadora ainda discute que o planejamento centrado no indivíduo supera o

modelo médico-pedagógico, ofertando a essas pessoas condições para seu desenvolvimento educacional e também social.

No estudo de Vianna et al. (2011) um modelo de Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI) foi construído de forma coletiva, por profissionais da instituição escolar e de duas Universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, que é utilizado no planejamento de práticas pedagógicas dirigidas para os alunos com deficiência intelectual (VIANNA et al. 2011).

Silva (2010, p. 172) pontua que o planejamento educacional individualizado contribui na definição de objetivos que podem auxiliar “(...) na seleção de serviços apropriados para o aluno assim como com mudanças curriculares.”

Nesse sentido, as professoras reconhecem a necessidade de um plano individualizado, pois admitem que, como os estudantes apresentam diferentes necessidades educacionais, cada um possui seu modo e ritmo de aprendizagem.

*Excerto 7: ... quando a gente esta reelaborando o plano do AEE e você está elaborando pra cada aluno específico, realmente o objetivo nem sempre vai ser o mesmo, porque cada um vai estar em um Nível, cada um precisa estimular uma ÁREA, então é complicado. (Professora Wanda - III Encontro - 2011)*

A inviabilidade de se aplicar o mesmo plano para mais de um aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação é reconhecida inclusive pelas professoras, afinal, o objetivo é atender às necessidades educativas especiais, e, na maioria da vezes, mesmo possuindo a mesma deficiência os estudantes podem expressar necessidades educacionais particulares (ROPOLI, 2010).

Por assim ser, algumas professoras afirmam que tentam realizar o plano para cada aluno de forma individual por perceberem que, de outra maneira, não conseguirão alcançar o desenvolvimento daquele estudante.

Uma alternativa encontrada por professoras de SRM no Estado de São Paulo foi a realização de um planejamento de forma colaborativa, pela professora de SRM e a docente de sala comum, que produziu, o que atualmente é denominado Plano de Desenvolvimento Individual, um instrumento que tem servido como documento orientador das práticas a serem desenvolvidas (MILANESE, 2012).

Tannús-Valadão (2010, p. 95) aponta que, a despeito da importância do planejamento educacional, não há “(...) normas oficiais claras no Brasil que garantam o direito dos alunos em situação de deficiência de terem uma avaliação devida e um planejamento educacional individualizado (PEI)”. A autora ainda pontua que a ausência de regulamentação dessa atividade pode ser o resultado das discussões trazidas na literatura sobre as limitações enfrentadas na

inclusão escolar, devido às “(...) dificuldades em definir os objetivos de ensino e prescrever as acomodações necessárias” (TANNÚS-VALADÃO, 2010, p. 18).

Essas dificuldades de conceber os objetivos e intenções do planejamento são claras, pois ao serem questionadas sobre as finalidades do plano de atendimento, as docentes responderam:

*Excerto 8: Todos devem fazer, pra você estar, traçando metas e objetivos, pra você estar trabalhando no decorrer do ano. (Professora Ana - III Encontro - 2011)*

*Excerto 9: Então eu trabalho muito nesse sentido, planejo muito nesse sentido, de estar ali criando mecanismos que vão estar fazendo ele caminhar mais sozinho, digamos assim, ou exigir que alguém oriente ele no momento que ele precise. (Professora Wanda - III Encontro - 2011)*

O esvaziamento do conhecimento sobre os objetivos da ação de planejar talvez seja a justificativa para os dados encontrados sobre a periodicidade e registro do plano de atendimento, que demonstram, pelos relatos das professoras, que o planejamento delas tem um fim em si mesmo, não possuindo uma verdadeira intenção de ensino.

Sobre registro, as docentes declararam não documentar a organização de seu trabalho pedagógico, todavia, pontuaram que quando o fazem não seguem um modelo padrão, cada uma a seu modo, criou sua própria forma de anotar.

*Excerto 10: Bom, então pelo fato de ser muito novo, então esse ano eu procurei organizar meu trabalho anotando mais, porque infelizmente nós fazemos parte da cultura do não registrar e isso tem me feito muita falta no final do ano. (Wanda - III Encontro - 2011)*

*Excerto 11: É uma coisa que eu sempre assumi, eu não sou de muito papel não sabe, assim de muitos é::: porque o papel aceita tudo que você colocar, certo? Eu sou mais de ação, e isso é uma coisa que eu assumo assim junto com a coordenação da escola. Eu faço um roteiro certo? Esse negócio de planejamento, bonitinho, estratégia, conteúdo, objetivo, daí eu faço de acordo com aquilo. (Professora Mariana - III Encontro - 2011)*

Na educação inclusiva, as constantes modificações das variáveis do cotidiano escolar são ainda mais aparentes, haja vista os tipos de categorias do PAEE que os alunos podem apresentar. Sendo assim, as professoras das SRM justificam a ausência de registro e de realização do plano devido à necessidade de “flexibilizar” o planejamento, de acordo com as demandas dos alunos.

*Excerto 12: Você não pode é, é, elaborar um, um, um plano de aula bonitinho, diário, bonitinho e chegar lá e ((mandando no aluno)) vai fazer isso. Eu dou assim, muitas opções para meus alunos, pra eles escolherem o que querem fazer naquele dia. ... E tem que ser bastante flexível mesmo. Como eu havia dito ontem, porque o aluno, tem dia que ele está agitado, tem dia que ele está mais calmo, tem dia que ele quer, tem dia que ele não quer. Então é complicado. (Amanda - III Encontro 2011)*

É evidente que, muitas vezes, o plano se torna um instrumento burocrático e utilizado como base na cultura de produção escolar. Porém, elaborar um plano não significa engessar o processo educativo. Esse instrumento possui a intenção de orientar a prática do professor e não de torná-la rígida e inviável ao cotidiano cheio de mudanças de qualquer escola.

De acordo com Penteado (2003), ainda que o plano não represente a total realidade da prática do professor, esse instrumento é que irá orientá-lo para um ensino mais comprometido com a aprendizagem do estudante, pois é nele que o docente irá descrever os objetivos que deseja alcançar, e isso não exige que sua prática seja inflexível, ao contrário, se necessário for, o plano poderá ser revisto e reorientado para garantir a qualidade no ensino. Dessa forma, essa flexibilidade não pode servir de argumento para a ausência de um plano, afinal, ele é importante até mesmo para garantir um outro direcionamento no momento em que as ações planejadas não forem viáveis.

A legislação nacional traz que

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009, p. 2).

Todavia, a imprecisão conotada pela política nacional quanto à função e ao papel das SRM, e até mesmo o conteúdo e ao currículo, uma vez que essa função se define pelo “complementar e suplementar”, faz com que o professor não consiga compreender e estabelecer modos de organizar sua prática pedagógica e com isso se confunda e, muitas vezes, anule sua ação de planejamento, por desconhecer os objetivos de seu trabalho, sendo que não entende a sua função e atuação em relação aos processos de escolarização de seus alunos.

Esclarecer as “intenções de ensino” é tarefa que as professoras de educação especial precisam entender como critérios orientadores para a formulação de objetivos de ensino. Afinal, se a integração da pessoa com história de deficiência no ensino regular é uma das “metas” atuais, é relevante que essas professoras tenham clareza dos aspectos que envolvem essa integração no sentido de saber onde, porque e de que modo integrar os alunos (BAÚ; KUBO, 2009, p.127).

Por fim, o esclarecimento das intenções de ensino, a compreensão de seu papel e função são discussões que devem ser fomentadas, a fim de promover reflexões não só acerca da atuação dessas professoras, mas dos aspectos que envolvem a formação docente, a política educacional brasileira e de inclusão, a escola e a educação pública e de qualidade para todos.

Pensar sobre o planejamento é oportunidade de pensar sobre a organização do trabalho pedagógico, assim, acreditamos que as análises trazidas aqui possam contribuir para alcançar alternativas de luta pela inclusão escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As professoras apresentam dificuldade em elaborar um planejamento, que seja capaz de identificar as habilidades dos alunos PAEE e, a partir disso, encontrar maneiras de subsidiar recursos técnicos e pedagógicos que favoreçam a escolarização dos mesmos.

Acreditamos que um dos fatores que concorrem para isso decorre da falta de compreensão que essas professoras possuem sobre sua ação pedagógica no AEE e da distância da relação com a sala comum. Outro fator que colabora com isso são as condições de implementação da SRM e do AEE, uma vez que, a diversidade do PAEE impede que essas professoras consigam desenvolver um planejamento que preze pelas particularidades de aprendizagem de cada aluno, uma vez que eles pertencem a características diversas, bem como diferentes níveis de ensino.

Por isso, enfatizamos que a reflexão crítica em equipe é fundamental para criar as condições para a implementação da educação inclusiva, com o objetivo de pensá-la articulada com a luta pela melhoria e transformação da educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

BAÚ, J. ; KUBO, O. M. **Educação Especial e a capacitação do professor para o ensino**. Curitiba: Juruá, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: Abril de 2013.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Presidência da República. Casa Civil. Ministério da Educação, 2008b. Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>. Acesso em: Março de 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2009. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: Novembro de 2010.

\_\_\_\_\_. **Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010.** Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 7 de maio de 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011a. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

**Presidência da República. Casa Civil.** Disponível em: <135 www.planalto.gov.br/ccivil\_03/\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: Julho de 2012.

\_\_\_\_\_. Nota Técnica nº 62, de 08 de dezembro de 2011. Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2011b. Disponível em:<<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/index.php/noticias/745-orientacoes-aossistemas-de-ensino-sobre-o-decreto-no-76112011>>. Acesso em: Julho de 2012.

FUSARI, J. C. O Planejamento educacional. **Revista Ande**, 8, São Paulo, 1984. p. 33-35.

GOIÁS. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011/2012.** Secretaria de Estado da Educação de Goiás, 2011.

JOENK, I. K. **Uma Introdução ao Pensamento de Vygotsky.** Linhas (UDESC), Florianópolis/SC, v. 3, n.1, p. 01-12, 2002.

MENDES, E. **Observatório Nacional de Educação Especial:** estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Projeto de Pesquisa – Observatório da Educação, Edital Nº 38/2010 CAPES/INEP. Brasília, 2010.

MILANESE, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2012.

PENTEADO, V. S. Plano de Curso, Plano de Ensino ou Plano de Aula, que Planejamento é esse? **Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil,** Cascavel - PR, v. único, p. 37-37, 2003.

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial da Perspectiva da Inclusão Escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em:<<http://www.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 23 set. 2012.

ROSA, E. H. da; GALERA, J. B. **A gestão do espaço físico escolar:** um desafio social. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1699-8.pdf>>. Acesso em: Janeiro de 2013.

SAVIANI, N. Currículo – um grande desafio para o professor. **Revista de Educação.** Nº 16. São Paulo, 2003 – pp. 35-38.

SILVA, A. M. da. **Educação Especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibpx, 2010 (Série Inclusão Escolar).

TANNÚS-VALADÃO, G. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial: Propostas oficiais da Itália, Estados Unidos, França e Alemanha** (Dissertação de Mestrado). São Carlos, PPGEES, UFSCar, 2010.

TARTUCI, D. **Relatório Parcial de Pós-doutorado**. São Carlos, Julho-2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

VEIGA, I. P. A. Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Didática: O ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papirus, 1996 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

VIANNA, M. M.; PLETSCHE, M. D.; MASCARO, C. A. A. de C. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre o plano de desenvolvimento psicoeducacional individualizado. In: VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2011, Londrina / PR. **Anais do VI CBMEE**, 2011. p. 3150-3158.

*Recebido em: 10/01/2022*

*Aprovado em: 12/02/2022*

*Publicado em: 15/02/2022*