



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

EDICARLA LUSSANI

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE):
UMA BREVE ANÁLISE A PARTIR DE UM ESTADO DO CONHECIMENTO**

ERECHIM

2022

EDICARLA LUSSANI

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE):
UMA BREVE ANÁLISE A PARTIR DE UM ESTADO DO CONHECIMENTO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonize Lepke.

ERECHIM

2022

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Lussani, Edicarla

Atendimento Educacional Especializado (AEE): Uma Breve Análise a partir de um Estado do Conhecimento / Edicarla Lussani. -- 2022.

77 f.:il.

Orientadora: Doutora Sonize Lepke

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Licenciatura em Pedagogia, Erechim,RS, 2022.

1. Educação Especial. 2. Atendimento Educacional Especializado. 3. Sala de Recursos Multifuncionais. 4. Formação de Professores. I. Lepke, Sonize, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

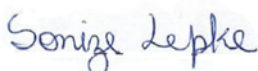
EDICARLA LUSSANI

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE):
UMA BREVE ANÁLISE A PARTIR DE UM DE ESTADO DO CONHECIMENTO**

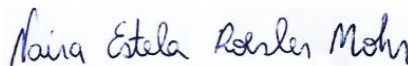
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 25/08/2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Sonize Lepke – UFFS
Orientadora



Prof.^a Naira Estela Roesler Mohr – UFFS
Avaliador interno



Prof.^a Cleusa Inês Ziesmann –
Avaliador externo

Dedico este trabalho aos meus filhos Guilherme e Pedro Henrique, que compreenderam as minhas ausências e esforços para que eu pudesse concluir minha graduação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que sempre esteve comigo, sendo meu fiel amigo, pela oportunidade de estar viva e realizar um dos meus sonhos de me formar professora.

Agradeço aos meus pais, por todo o zelo e dedicação que sempre tiveram comigo. Por entenderem minhas ausências e respeitar minhas decisões.

A todos os meus mestres que agregaram conhecimento e contribuíram de alguma forma na minha formação.

Agradeço ao meu esposo Roberto pelo apoio e incentivo para a realização desse sonho.

Agradeço aos meus filhos Guilherme e Pedro Henrique que tiveram que compartilhar o tempo da mãe/estudante neste período de estudos.

Gratidão à minha Orientadora Prof^a Dr^a Sonize Lepke pela parceria e incentivo na escrita, por ter me inspirado na área da Educação Especial, agradeço pelas partilhas não somente neste trabalho de conclusão de curso, mas também durante toda a graduação.

Enfim, agradeço aos familiares e amigos que de alguma forma ou de outra estiveram na torcida para a realização desta graduação.

Gratidão a mim, por nunca ter desistido, mesmo nos piores momentos de incertezas.

“Há escolas que são gaiolas, há escolas que são asas...
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo.
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.
Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.
Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo.
Existem para dar aos pássaros coragem para voar.
Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros.
O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado”.

Rubem Alves

RESUMO

O presente trabalho consiste numa revisão bibliográfica que tem por objetivo evidenciar e refletir sobre artigos referentes à pesquisas já feitas que são encontradas na SCIELO entre os anos de 2009 e 2021, e que discorrem acerca de como o espaço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) está sendo descrito a fim de compreender em quais regiões do Brasil ocorrem mais pesquisas sobre a Educação Inclusiva. Como pesquisa qualitativa, ocorreu através de um Estado do Conhecimento, de caráter reflexivo, analisando os textos referentes ao AEE sob à luz de questões acerca da educação do AEE, da Sala de Recursos Multifuncionais e da formação de professores para atender a demanda do público-alvo da educação especial. Inicialmente, buscou-se retomar documentos normativos que orientam a oferta do AEE. Em seguida, foram selecionados artigos no repositório da SCIELO que pudessem embasá-lo. Como resultado, obteve-se evidências de que as condições materiais, como salas de recursos, e condições humanas, como falta de especialização, interferem de maneira negativa nos processos inclusivos. Conforme a pesquisa, falta parceria entre ensino regular e a Educação Especial para realmente incluir e obter resultados satisfatórios no ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Sala de Recursos Multifuncionais; Formação de Professores.

ABSTRACT

The present work consists of a bibliographic review that aims to highlight and reflect on articles referring to research already carried out that are in SCIELO between the years 2009 and 2021, and that discuss how the space of Specialized Educational Assistance (AEE) is being described with the purpose of knowing which regions of Brazil there is more research on Inclusive Education. As a qualitative research, it was carried out through a State of Knowledge, of a reflective nature, analyzing the texts referring to the AEE in the light of questions about the formation of the AEE, the Multifunctional Resource Room and the training of teachers to meet the demands of the target audience of special education. Initially, we sought to resume the normative documents that guide the provision of AEE. Then, articles that could support it were selected from the SCIELO repository. As a result, evidence was obtained that material conditions, such as resource rooms, and human conditions, such as lack of specialization, interfere negatively in inclusive processes. According to the research, there is a lack of partnership between regular education and Special Education to really include and obtain satisfactory results in teaching and learning.

Keywords: Special Education; Specialized Educational Service; Multifunctional Resource Room; Teacher Qualification.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Pesquisa por descritores/Scielo	23
Gráfico 1 - Porcentagem de artigos pesquisados e ano de publicação	58
Gráfico 2 - Distribuição dos artigos por Instituições de Ensino Superior (IES)	58
Gráfico 3 - Metodologias utilizadas para as pesquisas	59
Gráfico 4 - Distribuição dos artigos por região do Brasil	59
Quadro 2 - Comparativo entre os artigos encontrados	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEE	Complexo Municipal de Educação Especial
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
EE	Educação Especial
ER	Ensino Regular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional da Educação
PNEEPEI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
SC	Salas Comuns
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)16	16
3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O AEE E O ENSINO REGULAR COMO DIREITO.....	20
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	23
5 DIÁLOGOS SOBRE SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM), O AEE E O PROFESSOR.....	62
5.1 SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM) E AS POLÍTICAS PÚBLICAS: COMO ESTÃO CONTRIBUINDO COM O AEE COMO SUPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REGULAR.....	62
5.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) PARA O AEE E AS RELAÇÕES DE TRABALHO.....	66
6 OBSERVAÇÕES FINAIS E CONCLUSÃO.....	70
REFERÊNCIAS.....	72

1 INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), de acordo com o Ministério da Educação (MEC), “[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. (BRASIL, 2008, p. 01)

A saber, conforme o decreto N° 7.611/11 – que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado:

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, p. 01).

Ainda, segundo o MEC (2008), tal serviço, que deve ser ofertado pela rede pública, filantrópica e privada, visa assegurar o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. A Lei n° 12.796 de 2013, altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, reafirmando que a educação inclusiva é transversal e deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino.

Com a garantia de acesso à educação em escolas regulares, independente das diferenças individuais, instituída pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI) de 2008 (BRASIL, 2008a), bem como no Plano Nacional da Educação (PNE), é estabelecido às pessoas com deficiência, ou qualquer outra necessidade especial, o direito de frequentar ambientes educacionais inclusivos. Conforme a Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015:

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 (BRASIL, 2015, p. 01).

Com base nisso, fundamentam-se duas garantias legais: o direito à matrícula e permanências nas classes regulares e o direito de matrícula no AEE no contraturno, os quais, conjuntamente, têm o objetivo de assegurar os processos inclusivos, a aprendizagem e a inserção social.

Não obstante, apesar das orientações previstas em documentos normativos e orientações das mantenedoras, permanece na escola a questão acerca do que fazer diante os alunos com deficiência.

De acordo com Martínez e Tacca (2011), não é difícil encontrar alunos desse nicho de educação que, mesmo com longos anos de permanência na escola, não dominam o processo de escrita, leitura e aritmética.

Como bem atenta Bisol, Pegorini e Valentini (2017), o acesso à escola e aos recursos de infraestrutura e recursos técnicos são condições necessárias, mas não suficientes para promover a aprendizagem – o objetivo principal da perspectiva inclusiva na educação.

Talvez a escola esteja se tornando um lugar possível para as diferenças, ao menos em nível discursivo. Concretamente, matrícula e presença não são sinônimos de inclusão, de participação, de respeito, de acesso, e, muito menos, de aprendizagem. Alunos com deficiências e outros transtornos do desenvolvimento estão sendo matriculados nas redes regulares de ensino, mesmo que estas apresentem recursos humanos e financeiros escassos (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017, p. 97).

Ademais, conforme Martínez e Tacca (2011), entende-se que a escola possui um papel social e tem a responsabilidade de oportunizar a construção do conhecimento, permitindo aos sujeitos a superação de obstáculos pessoais, relacionais, subjetivos e sociais nos seus processos de ensino e aprendizagem. Ainda, segundo elas os estudantes, são antes de tudo, sujeitos que deveriam ser olhados com um olhar mais atento e acolhedor, pensados nas muitas possibilidades que têm para desenvolver e aprender, e, dessa forma, participar de uma vida social de maneira mais efetiva.

O fato é que é um desafio para instituições de ensino regulares promover aprendizagens significativas para inclusão. Além da inexistência de garantias e da existência de dificuldades que perpassam a atuação do professor, como por exemplo, a falta de um auxiliar qualificado em sala de aula – o que prejudica, em tempo, o desenvolvimento de materiais adaptados – às escolas se deparam com a escassez de salas com recursos multifuncionais para atender de maneira eficiente as necessidades dos alunos.

Com base nisso, e diante do fato de que são poucas as pesquisas empenhadas em desenvolver práticas pedagógicas para auxiliar os professores no que concerne ao atendimento do aluno com deficiência, e, obviamente, dada a importância do processo inclusivo no ensino regular, esse trabalho irá estudar como AEE se dá e como ele contribui para o processo de formação integral dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Acredita-se que tal estudo

contribuirá para reflexões e discussões sobre novas possibilidades de ensino e aprendizagem na inclusão escolar.

De maneira específica, esta pesquisa decorrerá acerca de como é ofertado o Atendimento Educacional Especializado para os estudantes da Educação Especial. Para isso, serão analisados os documentos normativos que orientam a oferta do AEE nas escolas públicas de modo a evidenciar a importância da sala de recursos multifuncional, dos AEEs e do professor que atua nas salas multifuncionais bem como evidenciar as dificuldades quanto a formação continuada do professor do AEE e articulação com os demais professores.

Sobre o recurso metodológico para esse estudo, tendo em vista um aprofundamento no assunto em questão, aliada a pesquisa bibliográfica reflexiva, através do Estado do Conhecimento que faz uso do método de análise de abordagem qualitativa. Tal pesquisa compreende uma dedicação exclusiva a artigos científicos que envolvem publicações da Brasil Scientific Eletronic Library Online (SCIELO), sendo realizado, no primeiro momento, um levantamento de todos os resumos dos artigos publicados nos últimos doze anos, ou seja, de 2009 até o ano de 2021.

Compreendendo todos esses aspectos, esse trabalho está organizado em 5 seções. A primeira delas consiste numa breve apresentação da história da educação inclusiva e da regulamentação de Leis e Decretos da educação especial. Aborda-se também a necessidade de articulação entre o AEE e o ensino regular para ocorrer a inclusão.

A segunda seção trata dos direitos dos estudantes da educação especial no ensino regular e da efetivação das políticas públicas nas escolas.

Na terceira seção, apresenta-se a metodologia utilizada neste estudo e algumas observações sobre o que é possível encontrar nos artigos selecionados. Também são apresentados gráficos que orientam quantitativamente a compreensão da pesquisa.

Na quarta seção é analisado o ensino regular como instituição fragilizada em relação ao ensino daquele que não aprende do mesmo modo que os outros e pontua-se a necessidade de uma equipe diretiva atuante e qualificada para concretizar a educação especial no espaço de direito no ensino regular.

A última seção é formada pelas considerações finais que abordam dados estatísticos sobre o número de pessoas com deficiência no Brasil, os quais fomentam a relevância da inclusão social ser atingida na prática, e pela conclusão que consiste numa reflexão sobre os aspectos prejudiciais para a articulação do trabalho pedagógico nas escolas regulares no que concerne ao ensino de pessoas com deficiência.

2 PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Atualmente, apesar do significativo avanço em relação ao processo educacional dos alunos com deficiência, ainda existem algumas adversidades para educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Segundo Beyer (2013), diante de uma educação que seja inclusiva, que se proponha como articuladora de pedagogias acolhedoras das diferenças, a ideia de uma escola especial separada assusta e parece apresentar-se contrária à cronologia. A isso, Mantoan (2003) e Carvalho (2000; 2004), autoras brasileiras, consideram, também, cada uma a sua maneira, a proposta da educação inclusiva como o caminho fundante de uma escola igualmente inclusiva, acolhedora dos alunos, em suas singularidades e diferenças, cujo foco básico é a dissipação das barreiras para uma aprendizagem significativa.

No Brasil, segundo Beyer (2013), o projeto de integração escolar surgiu com impacto mais expressivo por volta da década de 90 resultante das pressões paradigmáticas decorrentes das experiências desenvolvidas em outros países, o que emergiu em diversas medidas dos órgãos responsáveis pela condução das políticas educacionais brasileiras na área da educação especial, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº.9.394 de 1996, que, mesmo com imprecisões, sinaliza o espaço preferencial do atendimento educacional dos alunos com necessidades especiais às escolas de ensino regular.

Outro exemplo é a Resolução 2/2001 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, publicada no Diário Oficial da União em 14 de novembro de 2001, que instituiu as diretrizes para a educação especial na Educação Básica. O documento apresenta, de forma mais precisa e detalhada, as orientações para o atendimento dos alunos com necessidades especiais na Educação Básica nas classes comuns do ensino regular.

Ainda, segundo Beyer (2013), a inclusão escolar brasileira instalou-se a partir da iniciativa de estudiosos da área e técnicos de secretarias, e não da iniciativa dos pais, familiares e escolas, de quem acredita-se que deveria partir. Nesse sentido, em vez de se constituir um movimento gradativo de decisões conjuntas entre pais e educadores, ocorreu uma imediata reversão de ações de implementação e adaptação das escolas e dos professores na direção do projeto inclusivo, e, desse modo, fundando um movimento deslocado das bases para o topo.

Na década de 90, a situação era de vulnerabilidade. A sensação era de desordem entre o surgimento e a formalização da política educacional nacional para os estudantes da educação

especial e a realidade educacional brasileira. As escolas, em sua grande maioria, encontravam-se ainda em situação de principiante diante desse projeto.

Ainda na década de 90, Glat (1998, p. 27) alertou que “[...] sem uma modificação estrutural do sistema educacional brasileiro, a inclusão de alunos portadores de deficiências [...] nunca será concretizada”. A autora já apontava que o caminho seria longo e muito ainda necessitava ser feito em termos de processos para conscientizar a comunidade escolar e a sociedade.

O movimento em prol da inclusão escolar ocorrido na década de 90 era, em parte, relacionado à história das escolas especiais: aquelas que, por muito tempo, ofertavam os seus serviços aos estudantes com algumas deficiências.

Segundo Beyer (2013), essas escolas surgiram na década de 50 em vista de um processo de escolarização da população brasileira. As famílias buscavam escolas regulares para os seus filhos, porém, elas tinham o acesso negado diante da identificação de uma diferença ou deficiência, e, já que o sistema escolar geral não era capaz ou não estava disposto a ensinar os alunos com deficiência, às escolas especiais tornaram-se a única forma possível de acesso à educação para esses.

As mudanças começam a ocorrer com a Constituição Federal de 1988 que já indicava novas possibilidades para a educação brasileira. A partir da década de 90 houve também um movimento mundial pela educação inclusiva, como por exemplo, a Declaração Mundial Educação para Todos (UNESCO, 1990), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Conferência Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

Citando um caso e acordo com a Unesco, o:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (UNESCO, 1994, p. 5).

Em uma medida significativa, esse documento influenciou os documentos que regem a educação brasileira, como, por exemplo, a Lei nº 9.394/ 96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – que no Art. 4º estabelece:

[...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, p. 11).

Ao indicar a necessidade da oferta deste serviço aos alunos com necessidades especiais¹ nas escolas regulares, novas possibilidades de acesso passam a ser instituídas. Sobre isso tem-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008, e o Decreto Legislativo nº 186, de julho de 2008, que ratifica a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), e institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, assegurando os direitos de todas as crianças e adolescentes em idade escolar estar na escola inclusiva, independente da sua deficiência, transtornos ou altas habilidades ou superdotação.²

A partir disso, conforme Lepke (2019), salas de recursos multifuncionais (SRM) foram implantadas em escolas públicas de todo Brasil, as quais tinham a responsabilidade de ofertar o AEE na própria escola ou em outra escola de ensino regular mais próxima, no turno inverso da escolarização do ensino regular.

Além disso, os Centros de Atendimento Especializado público e privado, sem fins lucrativos, conveniado com a Secretária de Educação, podem ser habilitados para a oferta desse serviço, tendo como função:

[...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 01).

De fato, o AEE é um serviço com recursos da Educação Especial para aqueles que necessitam de condições diferenciadas para acessar o currículo através da promoção de acessibilidade, materiais didáticos, equipamentos, espaços, sistemas de informação e comunicação e práticas pedagógicas em parceria com a sala de aula.

¹ Termo utilizado na década de 90 e na década seguinte para definir o que pode-se denominar como público-alvo da educação especial.

² Os documentos posteriores a esses surgiram para orientar e imprimir uma nova organização na educação básica, que compreende desde a educação infantil até o ensino médio (BRASIL, 1996).

Ademais, as pesquisas posteriores, dentre elas, Bridi e Pereira (2019), mostram que o AEE se define como um suporte pedagógico voltado para as fragilidades expostas por esses alunos em sala regular, e não como um reforço escolar

Acredito que desafios serão diários, mas com foco, persistência e muita força de vontade é possível romper barreiras e alcançar na prática a inclusão do aluno com deficiência dentro da escola e fora dela, possibilitando esse sujeito gozar de seus direitos e de sua autonomia dentro de suas particularidades e potencialidades (BRIDI; PEREIRA, 2019, p. 346)

Como visto, ao longo das décadas, mudanças significativas ocorreram para inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, porém, não sem discussões em relação às condições necessárias para a devida efetivação do processo inclusivo. Não obstante, a matrícula em escola regular e o AEE permanecem como um direito que pode e deve ser acessado por todos que desejam. Direito assegurado por políticas públicas e documentos normativos, porém, nem sempre observadas pelas instituições de ensino e mantenedora.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O AEE E O ENSINO REGULAR COMO DIREITO

Considerando que as escolas devem acolher todos os alunos sem distinção e a escolarização deve acontecer em classes comuns do ensino regular, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva tem como objetivos:

[...] a oferta do Atendimento Educacional Especializado, a formação dos professores, a participação da família e da comunidade e a articulação intersetorial das políticas públicas, para a garantia do acesso dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, no ensino regular. Junto com a política da educação inclusiva outros trabalhos vêm sendo desenvolvidos pela área da Educação Especial (BRASIL, 2010, p. 06).

Quando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) foi elaborada, era de comum acordo que todos os alunos com idade escolar deveriam estar frequentando as instituições de ensino regular, por isso ela instituiu o dever as escolas de ofertar seus serviços intencionando contribuir de maneira efetiva no processo de inclusão dos alunos na sala de aula regular de ensino.

Como bem atenta Bridi e Pereira (2019), o processo inclusivo deve movimentar todos os membros da instituição, já que os alunos público-alvo da Educação Especial são responsabilidade da escola.

Porém, diante de discussões posteriores, da permanência das escolas especiais e de algumas classes especiais, os pais e responsáveis das crianças públicos-alvo da educação especial têm a opção de escolher a escola que desejam realizar a matrícula. Assim, existe no Brasil o funcionamento das instituições especiais - em sua maioria Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e as escolas regulares, cada qual com sua mantenedora e seu funcionamento, dado que ambas podem ofertar o AEE conforme Resolução 4 de 2009:

[...] deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, p. 01).

A matrícula no AEE é facultativo para a família, ou seja, a família escolhe, se entender ser necessário e possível, dentro da sua dinâmica familiar, oportunizar o acesso ao serviço. Por isso, a família desenvolve um papel imprescindível quando está disposta a participar de forma colaborativa em parceria com a escola e o AEE.

Além disso, há alguns objetivos do Atendimento que contribuem como suporte aos alunos, quais sejam:

- I- prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II- garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III- fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino aprendizagem e
- IV- assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p. 01).

Diante disso, é possível perceber que a inclusão requer a participação da família, da sociedade e dos profissionais que atuam na escola, pois é através da escola e das relações estabelecidas que o direito é efetivado. Além do mais, conforme Glat (1998), a conversão do conceito de inclusão para a prática escolar somente é possível quando se leva em conta as experiências realizadas localmente, e é preciso olhar atentamente para as especificidades de cada sujeito e suas necessidades.

Por outro lado, a escola como espaço formativo necessita acolher as diferenças, semeando iniciativas de acolhimento a todos os alunos com deficiência ou sem. O respeito às diferenças e às pluralidades na escola corresponde à busca de uma sociedade que possa conviver uns com os outros, ocorrendo a inclusão, independente das características individuais e físicas.

Neste viés, segundo Matos (2008), a população está inserida numa sociedade que procura uma relação de pertencimento, que seja possível a percepção de pertencimento a ela. A autora ainda acrescenta que

[...] há algo que nos aproxima que nos identifica como pessoas. Estamos incluídos nessa sociedade humana pelo princípio da identidade, mas podemos ser excluídos pelo princípio da diversidade sempre que a diversidade resulte em discriminação. Afreside a nossa contradição. Temos que discutir a inclusão, porque há uma sociedade excludente, que dicotomiza identidade e diversidade (MATOS, 2008, p. 56).

Como é possível garantir a inclusão escolar da criança com deficiência se os educadores muitas vezes os rotulam, determinando o que e quanto ela irá aprender somente com base em suas concepções preconceituosas e na impossibilidade imposta por uma deficiência ou transtorno? Ou altas habilidades e superdotação?

Se realmente se quer incluir, será necessário olhar para as particularidades, aproximando práticas que dialoguem com as necessidades do processo de aprendizagem de cada estudante. Felizmente o atual contexto, parece ser cada vez mais evidente que uma deficiência, transtornos ou altas habilidades não impedem a aprendizagem, desde que sejam efetivadas metodologias

adequadas. Porém, cabe aos professores compreender o processo de desenvolvimento das crianças para criar estratégias e intervir adequadamente.

Porém, exige-se diferentes metodologias e um tempo maior para o desenvolvimento de cada etapa da criança com deficiência. As questões que emergem disso são: I) O professor é capaz de possibilitar a garantia desse direito?; II) O AEE contribui no processo de aprendizagem de maneira significativa?

Segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2008), são considerados serviços e recursos da Educação Especial aqueles que asseguram condições de acessar o currículo através da promoção de acessibilidade tanto aos materiais didáticos, equipamentos e espaços, aos sistemas de informação e comunicação e ao conjunto das atividades escolares.

Se os processos inclusivos ainda apresentam falhas, é necessário analisar quais são os ajustes necessários e quais conhecimentos e práticas ainda são desconhecidos na escola e essenciais para os estudantes. Assim, faz-se necessário repensar a formação inicial e construir uma formação continuada que atende as demandas do século XXI?

Muitas são as questões que perpassam o AEE, para dialogar sobre o tema, foi realizada a pesquisa bibliográfica e no próximo capítulo será retomado o percurso metodológico desenvolvido.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Para a realização deste Trabalho de Conclusão de Curso optou-se por uma pesquisa bibliográfica no site Brasil Scientific Eletronic Library Online (SciELO), e, com o intuito de conhecer melhor as pesquisas que vêm sendo feitas sobre esse tema, realizou-se um mapeamento dos artigos científicos publicados nos últimos doze anos sobre a educação do AEE. De acordo com Morosini e Fernandes (2014), essa forma de levantamento de documentos já publicados sobre determinado enfoque é conhecida como Estado do Conhecimento, o qual é definido enquanto

[...] Identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Desse modo, Estado do Conhecimento permite reconhecer a relevância sobre o que vem sendo pesquisado e, ao mesmo tempo, permite elaborar análises sobre o tema, com uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que objetivasse desenvolver. É, portanto, [...] um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 158), permitindo assim, estar em contato com o objeto de pesquisa.

Para esse Estado de Conhecimento, definiu-se como descritor no site de busca a palavra-chave: (educação do AEE), limitando o filtro pelo índice de resumos e selecionando como país o Brasil e as publicações realizadas entre 2009 a 2021, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Pesquisa por descritor na SCIELO

TERMOS PESQUISADOS	TRABALHOS SELECIONADOS
Educação do AEE	20

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Como visto, a busca seguiu sobre a Educação do Atendimento Educacional Especializado.

Como resultado, obtive o total de 20 publicações de artigos. Segue um quadro ilustrativo, sobre o ano, título e autor e resumos dos artigos científicos encontrados para a análise.

Ano	Tipo de publicação	Título e autor	Resumo
2021	Artigo Científico	<p>O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM.</p> <p>João Otacilio Libardoni dos Santos Geysel Patrizzia Teixeira Sadim Carlo Schmidt Maria Almerinda de Souza Matos</p>	<p>Este artigo trata da síntese de resultados de pesquisa de mestrado em Educação, o qual objetivou caracterizar a organização e o funcionamento do atendimento educacional especializado (AEE), realizado nas salas de recursos multifuncionais (SRM), visando ao atendimento dos educandos com autismo na rede municipal de Manaus. Delineada pela abordagem qualitativa de caráter descritivo, a pesquisa foi norteada pelo método dialético. Como locus da coleta de dados, foram escolhidas cinco escolas da rede municipal de Manaus que possuem SRM. Para a coleta de dados, foram utilizados roteiros de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos professores participantes. Para análise das entrevistas, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (1977). Os resultados e as discussões dos dados foram organizados de acordo com as categorias de análise definidas:</p>

			<p>encaminhamento; atividades desenvolvidas; perfil dos docentes que atuam no AEE; e parcerias.</p> <p>Constatou-se que os elementos problematizados neste estudo explicitam a compreensão de que o processo de inclusão, por meio do AEE, perpassa pelas políticas públicas de educação inclusiva e aponta que a organização e o funcionamento das SRM são fundamentais na construção de contextos inclusivos para os educandos com autismo.</p> <p>Palavras-chave:</p> <p>Atendimento Educacional Especializado; Autismo; Educação Especial.</p>
--	--	--	--

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/vJp3j4SOxWSkhXzt6WKz5nm/?lang=pt>

Ano	Tipo de publicação	Título e autor	Resumo
2021	Artigo Científico	<p>Atuação pedagógica no ensino pré-escolar de alunos com o Transtorno do Espectro Autista.</p> <p>Eduardo Pimentel da Rocha Amanda Traqueta Ferreira-Vasques</p>	<p>Objetivo: descrever o panorama do contexto pedagógico no ensino pré-escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em um município do estado de São Paulo, Brasil.</p> <p>Métodos: participaram 32 professoras compreendendo o ensino infantil (EI), a educação especial (EE) e o atendimento</p>

		<p>Dionísia Aparecida Cusin Lamônica</p>	<p>educacional especializado (AEE), que responderam questionário sobre atuação com alunos autistas. Uma análise qualitativa descritiva dos dados foi realizada.</p> <p>Resultados: a média de idade das professoras foi 40,6 anos, com formação em Magistério, Pedagogia, Educação Especial e/ou Educação Artística, sendo 84,4% pós-graduadas. 87,4% conheciam características do TEA, tendo recebido laudo diagnóstico 80% das professoras do AEE; 66,7% da EE, 57,1% do EI. 78,1% referiram dificuldades de socialização, comunicação, comportamento, aprendizagem; 15,6% comportamento agressivo/irritação; 12,5% dificuldades de atenção/concentração; 6,2% dificuldades de coordenação motora, em seus alunos autistas.</p> <p>62,5% consideram que seus alunos autistas apresentam potencial para acompanhar ensino regular; 68,8% recebiam orientações de profissionais da equipe; 78,1% participaram de cursos/palestras sobre a temática; 28,1% consideraram estarem aptas para ensinar crianças autistas; 78,1%</p>
--	--	--	--

			<p>afirmaram serem necessárias adequações na estrutura de ensino.</p> <p>Conclusão:</p> <p>O panorama do contexto pedagógico no ensino pré-escolar de alunos com TEA, no município pesquisado carece reflexões. É necessário informações sobre características do TEA, cursos de capacitação, informações sobre acompanhamentos individuais, para que os professores estejam preparados para promover o ensino-aprendizagem eficaz.</p> <p>Descritores:</p> <p>Ensino; Transtorno do Espectro Autista; Educação.</p>
--	--	--	--

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/vJp3j4SOxWSkhXzt6WKz5nm/?lang=pt>

Ano	Tipo de publicação	Título e autor	Resumo
2020	Artigo Científico	<p>Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial</p> <p>Anna Augusta Sampaio de Oliveira</p>	<p>As mudanças implementadas no Brasil, relacionadas à Educação Inclusiva e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), têm efeitos substanciais na atuação das (os) professoras (es) em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), uma vez que passa a ser exigido o trabalho com todas as categorias do público-alvo da Educação Especial. Assim, esta pesquisa teve como objetivo</p>

		<p>Rosângela Gavioli Prieto</p>	<p>analisar a formação e a atuação das (os) professoras (es) das SRM da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Como procedimento de coleta de dados, foi usado um questionário eletrônico por meio do Google Docs, o qual foi enviado para 400 professoras (es) dessas salas, dos quais foi obtida a devolutiva de 179 (45%). Após a coleta, os dados foram analisados por meio do Software Atlas.ti 8.4-14 for Windows. Os resultados indicaram que 150 professoras (es) (84%) não se sentem capacitadas (os) para atuação com todas as categorias do público-alvo da Educação Especial e 29 (16%) afirmaram que sim. Como complementação, foi solicitado às (aos) professoras (es) que comentassem suas respostas. Das (os) 179 respondentes, 81 (45%) apresentaram justificativas relacionadas à sua experiência de trabalho nas áreas de sua formação; 61 (34%) referiu-se à necessidade de aperfeiçoamento profissional; 28 (16%) comentaram que possuem formação apenas em uma ou poucas das categorias que atuavam; 5 (3%) remeteram à sua</p>
--	--	---------------------------------	---

			<p>experiência de trabalho; e 4 (2%), à intersectoriedade. A análise dos dados permite afirmar que há distanciamento significativo entre a formação e a atuação com toda a diversidade do público-alvo da Educação Especial, de modo a interpor dificuldades substanciais à prática pedagógica.</p> <p>Palavras-Chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Formação de Professoras (es).</p>
--	--	--	---

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/vJp3j4SOxWSkhXzt6WKz5nm/?lang=pt>

Ano	Tipo de publicação	Título e autor	Resumo
2019	Artigo Científico	<p>Avaliação do Impacto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a Defasagem Escolar dos Alunos da Educação Especial</p> <p>Roberta Rodrigues Salvini Raquel Pereira Pontes Cristiana Tristão Rodrigues Maria Micheliana da Costa Silva</p>	<p>Este trabalho tem como objetivo analisar a influência das políticas públicas voltadas à inclusão escolar, em especial do acesso ao Atendimento Educacional Especializado, sobre os anos de defasagem escolar dos alunos público-alvo da educação especial. Para a condução da análise empírica, o método <i>Propensity Score Matching</i> foi empregado, com base nos microdados do Censo Escolar da Educação Básica - 2016. Treze amostras foram construídas, segundo as necessidades educacionais</p>

			<p>especiais dos alunos. Os resultados sugerem impacto positivo do programa, no sentido de reduzir os anos de defasagem escolar para dez grupos de deficiência, com destaque para alunos com surdez. Mesmo com os impasses enfrentados pelos estudantes, pelos profissionais e demais envolvidos na condução do AEE, ele se mostra eficiente em elevar a aprendizagem. Este estudo contribui para a avaliação do programa, que demanda constante aperfeiçoamento, de modo a atender às especificidades educacionais particulares a cada estudante.</p> <p>Palavras-Chave: Atendimento Educacional Especializado; Educação Especial; Inclusão.</p>
--	--	--	---

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/vJp3j4SQxWSkhXzt6WKz5nm/?lang=pt>

Ano	Tipo de publicação	Título e autor	Resumo
2019	Artigo Científico	Política Educacional e Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede de Ensino Público de Manaus	Este estudo objetivou analisar a política educacional e pedagógica da Educação Especial na rede municipal de ensino público de Manaus, à luz da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; conhecer o perfil dos

		<p>Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro</p>	<p>gestores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma determinada Zona Distrital; descrever a estrutura de funcionamento da rede para o atendimento dos alunos da Educação Especial, bem como as ações da Gerência de Educação Especial para a formação continuada de professores. Os participantes da pesquisa foram 13 gestores. O instrumento utilizado na entrevista foi um questionário semiestruturado produzido no <i>Software Sphinx Lexica</i>. A pesquisa é de caráter qualitativa e descritiva, em que, inicialmente, se fez levantamento documental de âmbito federal e municipal e suas regulamentações. No âmbito municipal, foram levantadas informações sobre matrículas, escolas e institucionalização do AEE, projeto político pedagógico das escolas, salas de recursos multifuncionais e ações para a formação continuada de professores. Os resultados evidenciaram que a estrutura educacional da Secretaria Municipal de Educação, embora tenha alguns avanços, precisa de</p>
--	--	---	---

			<p>melhorias para que possa atender à legislação vigente, principalmente no que tange à formação de professores para atuar no AEE. No que se refere à gestão nas escolas, evidenciou-se que os gestores desconhecem a proposta do AEE. Consequentemente, essa ausência de informação pode limitar a construção de uma escola inclusiva, na medida em que sua institucionalização perpassa por informações contidas nos documentos legais, bem como formação da equipe escolar, cujas ações precisam estar articuladas ao Sistema de Ensino Municipal.</p> <p>Palavras-chave:</p> <p>Educação Especial; Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Políticas Públicas Educacionais.</p>
--	--	--	--

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/vJp3j4SOxWSkhXzt6WKz5nm/?lang=pt>

Ano	Tipo de publicação	Título e autor	Resumo
2019	Artigo Científico	Política Educacional e Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede de Ensino Público de Manaus	Este estudo objetivou analisar a política educacional e pedagógica da Educação Especial na rede municipal de ensino público de Manaus, à luz da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

		<p>Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro</p>	<p>Inclusiva; conhecer o perfil dos gestores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma determinada Zona Distrital; descrever a estrutura de funcionamento da rede para o atendimento dos alunos da Educação Especial, bem como as ações da Gerência de Educação Especial para a formação continuada de professores. Os participantes da pesquisa foram 13 gestores. O instrumento utilizado na entrevista foi um questionário semiestruturado produzido no <i>Software Sphinx Lexica</i>. A pesquisa é de caráter qualitativa e descritiva, em que, inicialmente, se fez levantamento documental de âmbito federal e municipal e suas regulamentações. No âmbito municipal, foram levantadas informações sobre matrículas, escolas e institucionalização do AEE, projeto político pedagógico das escolas, salas de recursos multifuncionais e ações para a formação continuada de professores. Os resultados evidenciaram que a estrutura educacional da Secretaria Municipal de Educação, embora</p>
--	--	---	---

			<p>tenha alguns avanços, precisa de melhorias para que possa atender à legislação vigente, principalmente no que tange à formação de professores para atuar no AEE. No que se refere à gestão nas escolas, evidenciou-se que os gestores desconhecem a proposta do AEE. Conseqüentemente, essa ausência de informação pode limitar a construção de uma escola inclusiva, na medida em que sua institucionalização perpassa por informações contidas nos documentos legais, bem como formação da equipe escolar, cujas ações precisam estar articuladas ao Sistema de Ensino Municipal.</p> <p>Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Políticas Públicas Educacionais.</p>
--	--	--	--

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/vJp3j4SOxWSkhXzt6WKz5nm/?lang=pt>

Ano	Tipo de publicação	Título e autor	Resumo
2019	Artigo Científico	Curso de EAD: Impactos na Formação e Prática dos Professores	As políticas públicas em prol da Educação Inclusiva no Brasil, demandaram desde 2008, que os professores tivessem novos

		<p>Zanandrea Guerch da Silva, Ana Cláudia Oliveira Pavão</p>	<p>conhecimentos e práticas com metodologias diferenciadas para atender aos alunos com deficiência no ensino regular. Assim, as instituições públicas de ensino passaram a ofertar Cursos, na modalidade a distância, para formação de professores para atuar no Atendimento Educacional Especializado-AEE. Nesse sentido, este estudo tem por objetivo verificar o impacto da oferta do Curso de AEE, modalidade a distância, na formação e prática dos alunos egressos. A metodologia consiste em uma pesquisa descritiva exploratória, de caráter qualitativa, do tipo estudo de caso, sendo os sujeitos os professores egressos da 10ª Edição do Curso de AEE, ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria, RS/BRASIL. Como instrumento de pesquisa foi utilizado um questionário, semiestruturado com perguntas abertas e fechadas. Para a análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo, com três categorias iniciais: perfil do egresso, situação profissional e prática no AEE. Os resultados apontam que os egressos percebem os impactos da</p>
--	--	--	--

			<p>formação e prática, por meio dos conteúdos abordados, da qualidade das interações e materiais, utilizados no Curso e das modificações que foram realizadas nas escolas.</p> <p>Palavras chave: EAD; Formação de professores; AEE; Egressos.</p>
--	--	--	--

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/vJp3j4SOxWSkhXzt6WKz5nm/?lang=pt>

Ano	Tipo de publicação	Título e autor	Resumo
2019	Artigo Científico	<p>Jogos Digitais e Aprimoramento do Controle Inibitório: um Estudo com Crianças do Atendimento Educacional Especializado</p> <p>Daniela Karine Ramos Fernanda Albertina Garcia</p>	<p>A interação com jogos digitais pode ter impacto sobre as funções executivas e oferecer contribuições à educação. Dentre as dimensões das funções executivas, destaca-se o controle inibitório e sua importância para o autocontrole, atenção seletiva, controle dos impulsos e adequação do comportamento. Diante disso, propôs-se intervenções no Atendimento Educacional Especializado (AEE), contando com o apoio da família para o uso de jogos digitais no contexto escolar com o propósito de exercitar as funções executivas. O objetivo foi avaliar as contribuições do uso dos jogos digitais como estratégia complementar no AEE, voltado a crianças que foram identificadas</p>

			<p>pelas professoras como tendo dificuldades no desempenho do controle inibitório. Para tanto, realizou-se um estudo quase-experimental de abordagem mista com 8 crianças divididas em grupo participante e controle, as quais foram avaliadas pré e pós intervenções com base no desempenho em atividades lúdicas propostas e na aplicação de testes psicológicos. Os resultados indicaram, de modo geral, melhora superior no grupo participante quando comparado ao controle que não participou das intervenções com os jogos digitais. Nas atividades lúdicas, revelaram maior assertividade, controle das ações e desempenho. Nos testes, observou-se melhor desempenho ao compararem-se as intervenções pré e pós e os grupos em quatro dos cinco testes aplicados. Conclui-se que os jogos digitais podem ser recursos alternativos às intervenções que ocorrem no AEE para aprimorar as funções executivas e melhorar as condições para aprendizagem no contexto escolar.</p> <p>Palavras-chave: Educação Especial; Jogos;</p>
--	--	--	--

			Tecnologia Educacional; Processo cognitivo; Autocontrole.
--	--	--	---

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/vJp3j4S0xWSkhXzt6WKz5nm/?lang=pt>

Ano	Tipo de publicação	Título e autor	Resumo
2019	Artigo Científico	Impactos da política de educação especial (2008) no Ceará e em Fortaleza Heulalia Charalo Rafante Sergio Cristóvão Selingardi Sonia de Oliveira da Silva Lenaye Valvassori Silva	Este artigo analisa os impactos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (2008) no estado do Ceará e no município de Fortaleza. Foram realizadas pesquisas bibliográficas, documentais e exame dos microdados do Censo Escolar (2010-2017), referentes às matrículas, aos docentes e às escolas. A análise foi feita à luz do materialismo histórico dialético, considerando-se a sociedade capitalista dividida em classes antagônicas, em que o Estado/sociedade política, para criar e consolidar a hegemonia, estabelece a interrelação com a sociedade civil, que dissemina e articula elementos culturais e influencia a política pública (GRAMSCI, 2001). Nesse sentido, buscou-se compreender as diferentes forças presentes na sociedade brasileira, que influenciam a elaboração e a

		<p>implementação da PNEEPEI. Em relação ao Censo Escolar, no Ceará e em Fortaleza, os resultados foram: aumento das matrículas totais de alunos PAEE no Ensino Regular; em relação ao AEE, houve aumento no número de alunos matriculados, de professores e de escolas, não exclusivas e exclusivas, mas as matrículas não contemplam todos os alunos PAEE e há carência de professores e de escolas com esse atendimento. Houve avanços no processo de inclusão, mas a força das instituições privadas manifesta-se na ampliação das escolas exclusivas e na parceria estabelecida na organização do AEE para alunos da escola regular, mantendo-se o sistema paralelo de Educação Especial. Porém, é fundamental a continuidade na implementação da política e a superação das contradições existentes, até garantir o direito à educação a todos os alunos PAEE na rede regular de ensino.</p> <p>Palavras-chave: Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva; Impacto de política pública;</p>
--	--	--

			Educação especial; Inclusão escolar; Censo escolar.
--	--	--	---

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/vJp3j4S0xWSkhXzt6WKz5nm/?lang=pt>

Ano	Tipo de publicação	Título e autor	Resumo
2019	Artigo Científico	Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva Libéria Rodrigues Neves Mônica Maria Farid Rahme Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira	Este artigo analisa os significados do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e sua relevância para a definição dos rumos da escolarização dos estudantes com deficiência no Brasil, nos últimos dez anos. Destaca a centralidade conferida pela Política ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), como complementar e/ou suplementar ao ensino comum, no processo de inclusão escolar. Diante disso, propõe-se uma interlocução com o discurso psicanalítico, de modo a problematizar o lugar atribuído ao AEE nesse contexto, bem como a persistência de movimentos segregadores, que insistem em se inscrever mesmo que a orientação política proponha uma Educação Inclusiva. Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Atendimento Educacional

			Especializado; Política Educacional; Psicanálise
--	--	--	--

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/vJp3j4SOxWSkhXzt6WKz5nm/?lang=pt>

Ano	Tipo de publicação	Título e autor	Resumo
2019	Artigo Científico	Clínica e Escolarização dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) Paula Ramos Pimenta	O artigo analisa as prerrogativas da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a inclusão escolar dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Problematiza as implicações, para a educação, de se concebê-los como pessoas com deficiência, o que acarretaria um risco de o educador desconsiderar o funcionamento psíquico particular desses alunos, demonstrado pelas teorias psicológicas analisadas - Teoria da Mente e Psicanálise. Empenha-se em fazer com que os achados de tais teorias contribuam para a reflexão do professor com seus alunos, em especial aquele de atendimento educacional especializado (AEE), tanto nas estratégias comportamentais, quanto na preparação do material pedagógico que leve em conta suas características psíquicas conhecidas.

			Palavras-chave: TEA; Educação Especial; Educação Inclusiva; Teoria da Mente; Psicanálise.
--	--	--	---

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/vJp3j4SOxWSkhXzt6WKz5nm/?lang=pt>

Ano	Tipo de publicação	Título e autor	Resumo
2019	Artigo Científico	Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado Gláucia Uliana Pinto Mateus Henrique do Amaral	Este texto trata da formação docente continuada e das práticas de ensino no Atendimento Educacional Especializado (AEE). À luz da abordagem histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, objetivamos debater a atuação do docente na promoção de uma educação escolar que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência, repensando as práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE. A partir de registros de um projeto envolvendo 23 professoras e suas práticas, tomamos situações relatadas em diários de campo, explicitando o trabalho pedagógico e as relações de ensino com alunos com deficiência, dando ênfase às possibilidades de redimensionamento de práticas pedagógicas nos processos de formação docente. Nosso estudo considera a necessidade de uma melhor formação teórica e um

			<p>maior engajamento político por parte dos professores, de modo que tenham maior clareza daquilo que fundamenta suas práticas, para que contribuam na luta pelo direito à educação de qualidade para todos na escola pública.</p> <p>Palavras-chave</p> <p>Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Práticas de Ensino; Psicologia Histórico-cultural; Pedagogia Histórico-crítica.</p>
--	--	--	---

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/vJp3j4SOxWSkhXzt6WKz5nm/?lang=pt>

Ano	Tipo de publicação	Título e autor	Resumo
2018	Artigo Científico	<p>O que pensam as equipes diretivas escolares sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE)</p> <p>Neusa Denise Marques de Oliveira Aliciene Fusca Machado Cordeiro</p>	<p>O artigo apresenta um estudo que teve por objetivo investigar as compreensões das equipes diretivas escolares sobre o serviço de Atendimento Educacional Especializado. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um questionário. Participam da pesquisa sete diretores (as), oito supervisores (as) e sete orientadores(as) de sete escolas de uma cidade do Estado de Santa Catarina, totalizando 22 participantes. A análise de conteúdo foi utilizada para analisar as compreensões das sete Equipes</p>

			<p>Diretivas (ED). Os resultados demonstraram que a maioria dos participantes tem uma compreensão sobre o AEE focada no público alvo da Educação Especial. Assim, o Atendimento Educacional Especializado parece ser entendido pelas equipes diretivas como um serviço individualizado, setorizado e com pouca interlocução entre os profissionais da escola.</p> <p>Palavras-chave: Gestão escolar; Equipe diretiva escolar; Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado.</p>
--	--	--	---

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/vJp3j4SOxWSkhXzt6WKz5nm/?lang=pt>

Ano	Tipo de publicação	Título e autor	Resumo
2017	Artigo Científico	Atendimento Educacional Especializado: Reflexões sobre a Demanda de Alunos Matriculados e a Oferta de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Manaus-AM	Este estudo objetiva evidenciar e discutir os dados referentes às ofertas das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), como espaço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), mapeados na Rede Municipal em Manaus, com intenção de entender como esses serviços estão sendo organizados em cumprimento aos dispositivos legais para sua implementação. Como pesquisa

		<p>João Otacílio Libardoni dos Santos Maria Almerinda de Souza Matos Geyse Patrizia Teixeira Sadim João Rakson Angelim da Silva Marta Patricia Faianca</p>	<p>quantitativa, de caráter descritivo, discute os dados referentes às SRM. Inicialmente fez-se um levantamento documental por meio dos regulamentos de âmbito federal que regulamentam e caracterizam a política de inclusão escolar (Educação Inclusiva). Em seguida, foram coletados dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Manaus) referente aos números de SRM e de alunos da Educação Especial matriculados em classes comuns, e em classes exclusivas, no Brasil e em Manaus (2009 - 2015). Levantou-se para discutir: 1) o número de alunos da Educação Especial matriculados em Classes Comuns do Ensino Regular por Divisão Distrital Zonal (DDZ); e 2) o número de escolas municipais que possuem SRM, distribuídos por DDZ das áreas urbanas e rural. Os resultados revelaram que o quantitativo de SRM implementadas na rede municipal de ensino, nos últimos três anos (2014 a 2016), tem sido insuficiente para atender o</p>
--	--	---	--

			<p>aumento de matrículas do público-alvo da Educação Especial no ensino regular. Conforme a pesquisa, estima-se um déficit de 30 SRM para atender a demanda vigente.</p> <p>Palavras-chave:</p> <p>Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Atendimento em Sala de Recursos.</p>
--	--	--	---

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/vJp3j4SOxWSkhXzt6WKz5nm/?lang=pt>

Ano	Tipo de publicação	Título e autor	Resumo
2017	Artigo Científico	<p>Aspectos da Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado: um estudo em larga escala</p> <p>Mara Silvia Pasian Enicéia Gonçalves Mendes Fabiana Cia</p>	<p>Há uma série de legislações que regulamentam a política de inclusão escolar e o acesso dos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE) à classe comum da rede de ensino público brasileiro. Além do acesso dos alunos PAEE às classes comuns, é fundamental garantir a sua permanência e seu sucesso na escolarização e sua integração. Objetivou-se, com este estudo, conhecer a opinião dos professores de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) sobre a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Foi aplicado um questionário on-line em larga escala, que coletou repostas de 1.202 professores de</p>

			<p>SRM das redes municipais de ensino de 20 estados e mais de 150 municípios. Os resultados apontam a) dificuldades no atendimento em horário contrário à sala de aula comum, b) número de SRM insuficiente em algumas regiões e c) necessidade de apoio de outros profissionais.</p> <p>Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão escolar; Atendimento Educacional Especializado.</p>
--	--	--	--

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/vJp3j4SOxWSkhXzt6WKz5nm/?lang=pt>

Ano	Tipo de publicação	Título e autor	Resumo
2016	Artigo Científico	<p>Encaminhamento e Perfil do Público-Alvo da Educação Especial de uma Sala de Recursos Multifuncionais: Estudo de Caso¹</p> <p>Cassia Carolina Braz de Oliveira Eduardo José Manzini</p>	<p>A definição do público-alvo da Educação Especial está na legislação. No entanto, neste percurso muitos dos alunos atendidos foram excluídos do serviço por não estarem contemplados nesta nova nomenclatura, levantando os questionamentos: estes alunos recebem algum tipo de atendimento? Mesmo não estando definidos na legislação, frequentam as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)? Nesse sentido, os objetivos propostos foram: pontuar os motivos para o</p>

			<p>encaminhamento dos alunos para a SRM e identificar quem são os alunos que frequentam a SRM. A metodologia da pesquisa foi baseada no estudo de caso, tendo uma SRM como lócus. Os participantes foram: a professora especialista e a coordenação da Educação Especial. Foram utilizados para a coleta de dados a entrevista semiestruturada, a análise dos documentos dos alunos que frequentavam a SRM e roteiros de observação. Para o tratamento dos dados realizou-se a triangulação de dados. Os resultados obtidos apontaram que quatro dos alunos que frequentavam o atendimento educacional especializado (AEE) na SRM possuíam deficiência intelectual, quatro eram denominados alunos com necessidades educacionais especiais, e não era necessário o laudo para a matrícula. Os motivos para o encaminhamento, em sua maioria, eram baseados no rendimento que o aluno apresentava na classe regular e se estava alfabetizado ou não; outros motivos, como deficiência e a solicitação dos pais para a</p>
--	--	--	--

			<p>avaliação, também estavam presentes. Conclui-se que o lócus da pesquisa possuía uma estrutura divergente da legislação quanto aos alunos considerados Públicos-alvo da Educação Especial.</p> <p>Palavras-chave: Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Sala de Recursos Multifuncionais</p>
--	--	--	--

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/vJp3j4SOxWSkhXzt6WKz5nm/?lang=pt>

Ano	Tipo de publicação	Título e autor	Resumo
2015	Artigo Científico	<p>Atendimento Especializado em Esporte Adaptado: discutindo a iniciação esportiva sob a ótica da inclusão</p> <p>André Luís Normanton Beltrame Tânia Mara Vieira Sampaio</p>	<p>Nesta pesquisa, a prática da educação inclusiva foi objeto de reflexão, a partir da análise de um projeto de Atendimento Educacional Especializado (AEE), chamado Centro de Iniciação Paralímpica (CID-PL). De abordagem qualitativa e descritiva e por meio de entrevista semiestruturada tivemos como objetivo analisar e discutir, a partir da percepção de seus professores, se o CID-PL atende aos referenciais de uma proposta de educação inclusiva. A partir da convergência dos resultados nas categorias de análise: competição, participação e reflexos na escola percebemos fortes indicativos da</p>

			<p>competição e treinamento como único objetivo do projeto distanciando da participação e seu diálogo com a escola que se pretende inclusiva. Concluímos que embora exista uma forte presença da reprodução de valores é papel do professor desconstruí-las problematizando questões mais complexas e se envolvendo por meio do diálogo, com os anseios e frustrações de quem são seus protagonistas.</p> <p>Palavras-chave: Educação Inclusiva; Práticas Pedagógicas; Esporte Adaptado; Iniciação Paradesportiva</p>
--	--	--	---

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/vJp3j4SOxWSkhXzt6WKz5nm/?lang=pt>

Ano	Tipo de publicação	Título e autor	Resumo
2015	Artigo Científico	Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual Renata Andrea Fernandes Fantacini	A educação inclusiva é um processo em construção e diante desse novo cenário, são questionadas as condições de ensino organizadas nas escolas comuns para esses alunos, pois elas, em geral, não correspondem às especificidades que os mesmos apresentam. Este estudo teve como objetivo geral conhecer e refletir sobre a organização da educação inclusiva para o atendimento do

		Tárcia Regina da Silveira Dias	<p>aluno com deficiência intelectual nos diferentes espaços educacionais na rede municipal de uma cidade de pequeno porte do interior paulista; buscando-se conhecer a percepção de professores especialistas sobre as condições de ensino organizadas para os alunos com deficiência intelectual nas escolas comuns. Participaram desta pesquisa, as professoras que atuam na equipe de AEE no município. O método utilizado foi a aplicação de entrevistas semiestruturadas aos professores do AEE para conhecer as suas percepções sobre a educação de alunos com deficiência intelectual. A análise dos dados foi articulada com a fundamentação teórica a partir de estudos disponíveis na literatura da área. Os resultados apresentados indicam que é preciso conhecer como estão ocorrendo às práticas inclusivas. Conclui-se que este estudo é uma amostra de uma experiência que está caminhando e espera-se que possa contribuir para a organização do ensino dos alunos com deficiência intelectual.</p>
--	--	-----------------------------------	--

			Educação Especial; Inclusão; Deficiência Intelectual; Organização Escolar
--	--	--	---

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/vJp3j4SQxWSkhXzt6WKz5nm/?lang=pt>

Ano	Tipo de publicação	Título e autor	Resumo
2014	Artigo Científico	A educação especial em maceió/alagoas e a implementação da política do atendimento educacional especializado David dos Santos Calheiros Neiza de Lourdes Frederico Fumes	esta pesquisa busca recuperar aspectos da História da Educação Especial do município de Maceió/Al e analisar o atual processo de implantação da política do atendimento educacional especializado (AEE) na rede municipal desta cidade alagoana. Além disso, procuramos também descrever algumas das condições geográficas, políticas, econômicas, sociais e educacionais da cidade de Maceió, em virtude de que estas características podem colaborar na compreensão de alguns dos resultados diagnosticados. Elegemos a análise documental como abordagem de pesquisa, a fim de diagnosticar a realidade estudada. Os resultados apontam que a Educação Especial, no município em questão, é bastante recente e que, apesar disso, há alguns esforços para responder a atual política de oferta do AEE em

			<p>unidades escolares da rede municipal de educação. No entanto, diversas dificuldades foram encontradas, a saber: precária estrutura arquitetônica dos espaços escolares e ausência de profissionais habilitados. Estas dificuldades são consonantes com a realidade do município estudado que enfrenta sérios problemas de cunho econômico, político, social e educacional, os quais desfavorecem o desenvolvimento da Educação como um todo e da Educação Especial em particular. Diante disso, urge a necessidade de políticas/ações que promovam não somente a melhoria da formação profissional especializada para o AEE e das condições de infraestruturas do espaço escolar, mas principalmente a valorização e o fortalecimento de um sistema municipal de educação que, por muito tempo, vem sofrendo com o descaso de más administrações públicas.</p> <p>Palavras-chave: Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Sala de Recursos Multifuncionais</p>
--	--	--	---

Ano	Tipo de publicação	Título e autor	Resumo
2012	Artigo Científico	<p data-bbox="628 371 906 680">Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores</p> <p data-bbox="675 757 860 898">Esther Lopes Maria Cristina Marquezine</p>	<p data-bbox="941 371 1394 2056">Este trabalho é recorte de uma pesquisa desenvolvida em uma escola de Ensino Fundamental - anos iniciais. O objetivo da pesquisa foi analisar a percepção dos professores sobre a importância da sala de recursos multifuncional Tipo I - Atendimento Educacional Especializado - AEE, no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular. A pesquisa contou com a participação de quatro profissionais da educação, os quais exercem diferentes funções na escola. No estudo foram seguidos os pressupostos da pesquisa qualitativa, com ênfase nas práticas da pesquisa-ação, utilizando entrevistas com roteiros semiestruturados, para coleta de dados. O referencial teórico contempla breve histórico da Educação Especial, apontando a deficiência intelectual como um dos maiores desafios nesse processo. Apresenta a sala de recursos como apoio no processo inclusivo e a importância da presença do professor</p>

			<p>especializado, para esse atendimento. Os resultados ressaltam a importância da sala de recursos no processo inclusivo. Contudo, revela que o trabalho nela desenvolvido não deve e não pode ser confundido com reforço escolar ou repetição de conteúdos curriculares da classe regular. Ela deve ser um espaço de desafio no qual o aluno, com deficiência, encontra condições necessárias para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, com vistas à superação de seu próprio limite, em busca da verdadeira inclusão.</p> <p>Palavras-chave: Inclusão; Educação Especial; Deficiência Intelectual; Sala de Recursos; Atendimento em Sala de Recursos.</p>
--	--	--	---

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/vJp3j4SOxWSkhXzt6WKz5nm/?lang=pt>

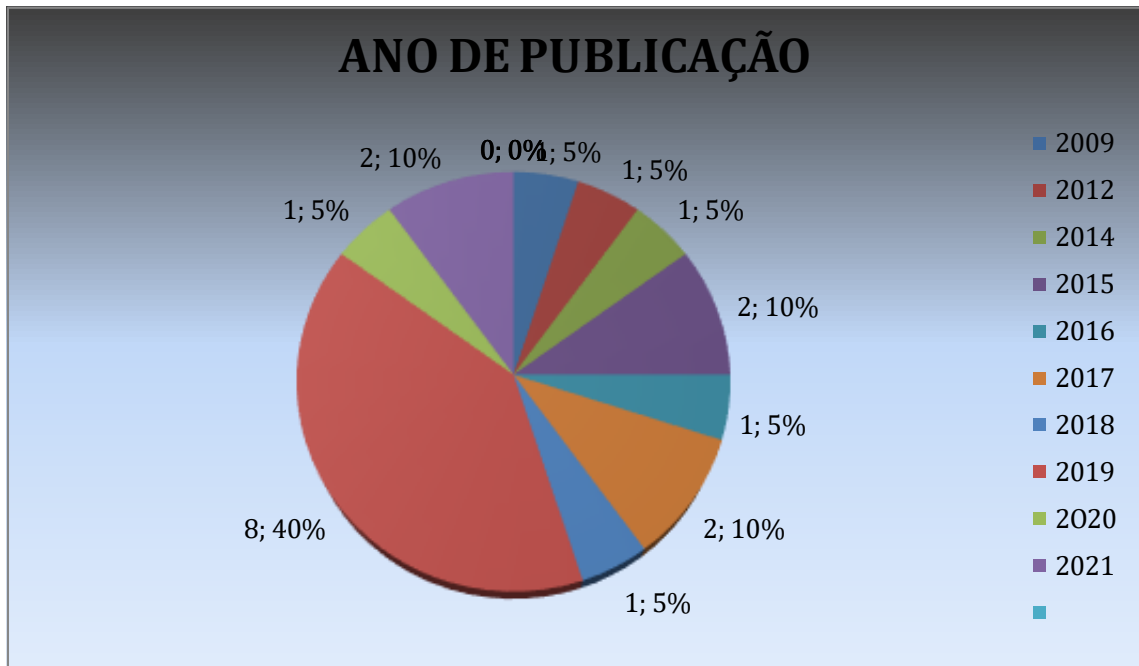
Ano	Tipo de publicação	Título e autor	Resumo
2009	Artigo Científico	Sistema contábil para gestão da ecoeficiência empresarial Cassio Luiz Vellani Maísa de Souza Ribeiro	Desenvolvimento Sustentável, Responsabilidade Social Corporativa e Sustentabilidade Empresarial são conceitos que convergem para o mesmo objetivo: integrar os aspectos econômicos, sociais e ecológicos dos negócios. Muitas empresas

			<p>mantêm ações que visam à proteção ambiental. No entanto, para contribuir para a sustentabilidade do negócio essas atividades devem convergir para a ecoeficiência. Para isso, a ação ecológica empresarial deve atuar sobre os resíduos emitidos pelas operações da própria empresa e os gastos nelas incorridos devem resultar em benefícios econômico-financeiros ao negócio. Nesse contexto, este artigo identifica a seguinte pergunta de pesquisa: em termos contábeis, como podem ser categorizadas as ações ecológicas empresariais para fornecer informações sobre eventos relacionados com a ecoeficiência do negócio? Procura-se responder a essa pergunta por meio de uma Pesquisa Estudo (holístico) de Casos Múltiplos (tipo 3) e com a seguinte proposição: as ações ecológicas empresariais (AEE) foram classificadas de acordo com suas finalidades, ou seja, tratamento de resíduos próprios, decorrentes de ações internas e ações decorrentes de eventos externos como a preservação de áreas verdes, recuperação de áreas contaminadas, programas de</p>
--	--	--	---

			<p>educação ambiental da comunidade externa. Dessa forma, o gestor poderá ter condições para verificar a ecoeficiência do processo operacional propriamente (AEE internas) e os aspectos relacionados à gestão ambiental global (AEE internas e externas). São analisados três tipos de materiais e identificam-se 608 exemplos de ações ecológicas mantidas por 181 empresas. A pesquisa empírica deste artigo revela que a proposta está alinhada com a prática e resulta num sistema contábil para a gestão da ecoeficiência das empresas.</p> <p>Palavras-chave: Sustentabilidade Empresarial; Ecoeficiência; Contabilidade da Gestão Ambiental; Pesquisa Estudo de Caso.</p>
--	--	--	---

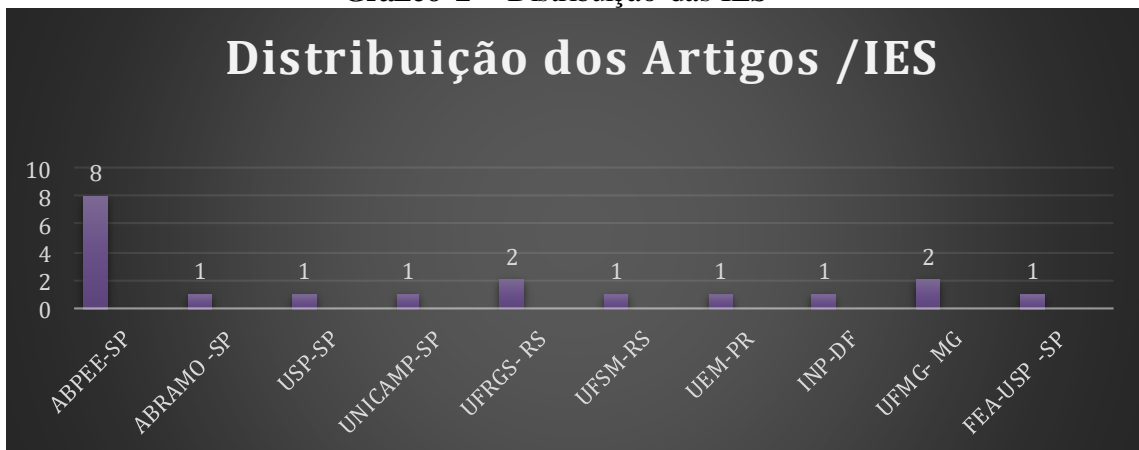
Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/vJp3j4SQxWSkhXzt6WKz5nm/?lang=pt>

A segunda etapa constituiu-se em uma análise dos resumos buscando encontrar trabalhos com especificidades que pudessem dar suporte a pesquisa em questão. Como mostra o gráfico subsequente, o qual observa a porcentagem de pesquisas e os respectivos anos de publicação, foram encontrados 19 resumos entre os anos de 2009 a 2021, chamando a atenção para o ano de 2019, com 8 artigos publicados.

Gráfico 1 – Anos de publicações das pesquisas

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Já o gráfico a seguir, mostra a distribuição dos artigos por Instituições de Ensino Superior (IES).

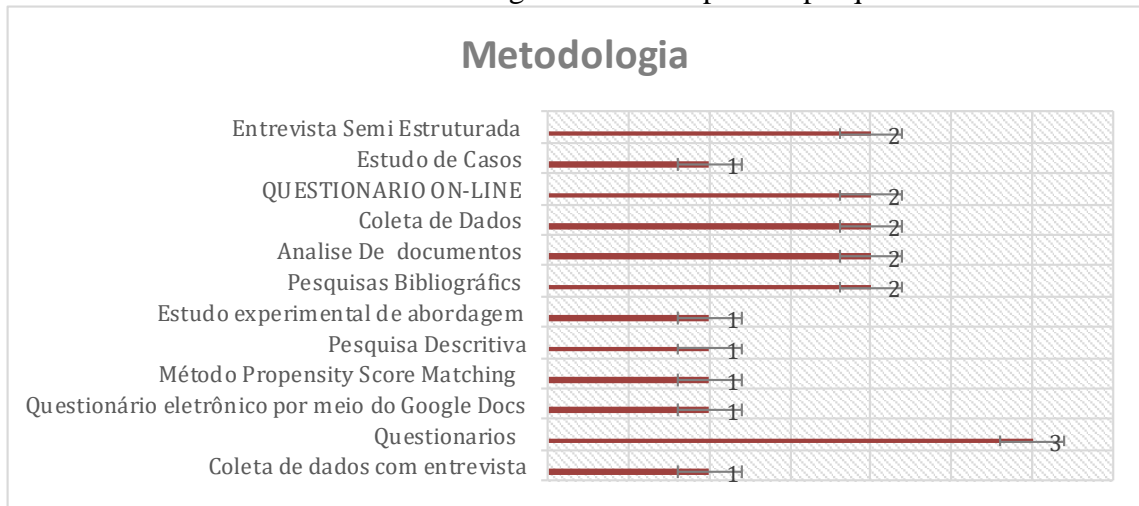
Gráfico 2 – Distribuição das IES

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Observando esse gráfico, é possível perceber que a instituição Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), localizada em Bauru, no estado de São Paulo, tem oito publicações referente ao tema Educação AEE que abordam esse nicho da educação.

O próximo gráfico apresenta quais metodologias são mais utilizadas para as pesquisas.

Gráfico 3 – Metodologias utilizadas para as pesquisas

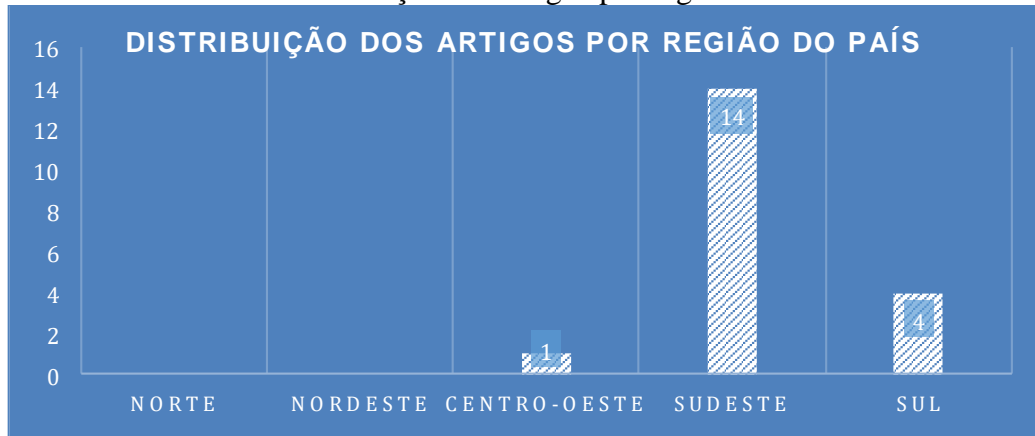


Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Analisando as metodologias utilizadas nos 20 trabalhos selecionados, um com título Sistema contábil para gestão da ecoeficiência empresarial (2009) foi descartado por estar fora do contexto do objetivo dessa pesquisa. Foi possível perceber que os questionários ficam em primeiro lugar, sendo utilizados em 3 pesquisas. Logo após está o método de entrevista semiestruturada, questionário on-line, coleta de dados, análise de documentos, pesquisa bibliográfica, com 2 resultados. Na sequência aparece o método de estudo de caso, com um resultado, estudo experimental de abordagem, pesquisa descritiva, método propensity score matching, questionário eletrônico por meio do Google Formulário e coletas de dados com entrevista, todos apresentando apenas um resultado.

O gráfico a seguir apresenta a distribuição dos artigos por regiões do Brasil.

Gráfico 4 – Distribuição dos artigos por regiões do Brasil



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Nesse gráfico é possível perceber que, nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, as pesquisas que utilizam o descritor mencionado são mais raras ou inexistentes. Também é possível perceber que na Região Centro Oeste existe apenas um artigo – não obstante, embora o número seja pequeno, há um pequeno avanço nas pesquisas sobre o AEE. Já a região Sudeste mostra a maioria dos artigos, e a região Sul apresenta quatro artigos.

Os artigos encontrados passaram por um processo de investigação minuciosa de seus resumos. Posterior a isso, as informações foram organizadas para que pudessem ser analisadas minuciosamente, tal como *bibliografia anotada*, que faz parte da primeira etapa do Estado do Conhecimento que possibilita fazer uma seleção de artigos em um banco de dados para posteriormente realizar as análises, interligada a essa análise foi feita a referência dos trabalhos encontrados, organizando os anos das publicações dos trabalhos, o nome dos autores, títulos e resumos do trabalhos.

Para as autoras Morosini e Nascimento (2015) a bibliografia anotada é “organização da referência bibliográfica completa dos resumos das teses e dissertações encontradas” (MOROSINI; NASCIMENTO, 2015, p. 108). Já a *bibliografia sistematizada* faz parte da segunda etapa do nosso Estado do Conhecimento que consiste na “organização destas informações de forma mais específica, subdividindo a tabela em itens de análise, como título, ano de publicação, autor” (MOROSINI; NASCIMENTO, 2015, p. 108) e *bibliografia categorizada* que faz parte da terceira e última etapa do Estado do Conhecimento, através dela surge categorias e subcategorias.

A terceira etapa do Estado do Conhecimento é a *bibliografia categorizada* que consiste em uma “[...] organização dos documentos em blocos temáticos, ou seja, a partir do estabelecimento de categorias de análise destas informações” (MOROSINI, 2015, p. 08).

Nesse sentido, os artigos foram analisados, separados em uma tabela de análise contendo o ano de publicação, a instituição, o autor, título, objetivos, metodologia, nível, resultados e conclusões, conforme Quadro 2.

Essa terceira etapa oportunizou uma visão mais ampla e comparativa entre os artigos encontrados, segue o quadro meramente ilustrativo para demonstrar como ocorreu essa análise dos artigos científicos.

Quadro 2 – Comparativo entre os artigos encontrados

Nº	Ano	Instituição	Autor	Título	Objetivos	Metodologia	Resultados	Conclusões
1								
...								

Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir de Morosini e Nascimento (2015).

A partir dessa análise comparativa, conforme ilustrada no modelo do quadro acima, entre os artigos identificou-se uma categoria denominada de *Diálogos sobre Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), o AEE e o Professor*, e, a partir dela surgiram as subcategorias: *Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)*, *EAs Políticas Públicas: como estão contribuindo com o AEE como suplementação do Ensino Regular* e a outra subcategoria, *Formação de Professores (as) para o AEE*.

Na primeira categoria e na segunda subcategoria foram encontrados 11 artigos que se assemelham sobre o mesmo assunto. Após uma breve análise delas, foi possível perceber que esta categoria *Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e as Políticas Públicas: como estão contribuindo com o AEE como suplementação do Ensino Regular* busca analisar como ocorrem as aprendizagens nas SRM, além de identificar fatores que contribuem na compreensão entre o AEE e a SRM como suplementação do Ensino Regular bem como esse direito é entendido por algumas equipes diretivas. Essa categoria também busca analisar os significados e os impactos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e como esta influência na inclusão escolar, em especial ao acesso ao Atendimento Educacional Especializado. Conforme o Manual de Orientação do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, a educação inclusiva é concebida como “[...] um direito assegurado na Constituição Federal para todos os alunos e a efetivação desse direito deve ser cumprido pelas redes de ensino, sem nenhum tipo de distinção.” (BRASIL, 2010, p. 03)

Na última subcategoria foram encontrados 8 artigos. Especificamente, eles falam sobre a formação e atuação das(os) professoras(es) e apontam que há um distanciamento significativo entre a formação e a atuação com toda a diversidade do público-alvo da Educação Especial, desse modo interpõe as dificuldades substanciais a prática pedagógica, além da ausência, ou seja falta de profissionais habilitados para atuarem nessa área, falta de cursos de capacitação, informações sobre acompanhamentos individuais, para que os professores estejam preparados para promover o ensino-aprendizagem de forma eficaz.

5 DIÁLOGOS SOBRE AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS, DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DO PROFESSOR

5.1 SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS: COMO ESTÃO CONTRIBUINDO COM O AEE COMO SUPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REGULAR

A Sala de Recursos Multifuncionais foi destinada para as redes de ensino através de convênio com o MEC, que, além de mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, fornecia os equipamentos, como, por exemplo, equipamentos de informática.

Segundo Alves (2006), essas salas devem possuir materiais diferenciados e profissionais preparados para atender a demanda das diferentes necessidades educativas especiais dos estudantes, e a escola regular deverá disponibilizar a contrapartida, no turno inverso, desde o fornecimento de salas e pessoal para que o programa seja realizado de forma exitosa.

Nesse viés, Baptista (2011), salienta a centralidade da sala de recursos como dispositivo pedagógico prioritário na política de Educação Especial da atualidade, tendo em vista que sua característica é de complementação da sala de aula regular e não da substituição dela.

Para Glat e Pletsch (2019), quando se observa as dificuldades no sistema educacional brasileiro, percebe-se que são inúmeros os problemas enfrentados pelos estudantes que compõe o público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva, como, por exemplo, as dificuldades quanto à matrícula e a educação inadequada -seja pela ausência de recursos ou de profissionais qualificados ou pela desatenção do poder público.

Aqui, torna-se mister enfatizar que um critério para o encaminhamento dos alunos para a SRM ainda continua sendo o laudo médico. Porém, ocorre uma contradição entre as disposições federais e municipais, já que a nota técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014, determina que o laudo médico não pode ser exigido para garantir o direito à educação.

A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito (BRASIL, 2014, s. p.).

Logo, constata-se que para o aluno com deficiência poder ingressar na SRM e receber o atendimento especializado, não é suficiente ser identificado como sendo público-alvo da educação especial pela equipe multidisciplinar da escola. Além disso, é necessário seguir normas do Conselho Municipal da Educação (CME) de cada município, com as respectivas normativas, e, muitas vezes, os professores, mesmo seguindo essas normativas, ficam aguardando a saída de um laudo ou parecer que fundamente o encaminhamento para o AEE, para, posteriormente, colocarem em prática seu trabalho na SRM.

Ainda, como atenta Cordeiro e Oliveira (2008),

[...] parece haver um entendimento por parte da maioria das equipes diretivas pesquisadas, que o AEE se limita ao espaço da SRM. Esse entendimento, por sua vez, pode revelar uma carência por parte das equipes diretivas de um aprofundamento teórico sobre a área da Educação Especial. Uma vez que a forma como a política e as diretrizes da Educação Especial parecem ser interpretadas pelas equipes diretivas e como o serviço vem se materializando no contexto escolar de forma setORIZADA, pode sinalizar que há uma carência no entendimento de que Educação Especial está contida na Educação [Regular]. O AEE é um dos apoios para o estudante público-alvo da EE e também, à comunidade escolar, e precisa estar contemplado nas diretrizes da escola (CORDEIRO; OLIVEIRA, 2018, p. 10-11).

Como visto, a burocracia, sem contar a demora do recebimento dos laudos, prejudicam e atrasam a inserção dos estudantes com deficiência ou transtornos no processo de ensino e aprendizagem. É necessário agilidade para receber o atendimento que beneficiará o estudante na aquisição de conhecimentos significativos para sua especificidade. Conjuntamente à falta de clareza por parte da grande maioria das equipes diretivas sobre a Educação Especial que está garantida na Educação Regular, a espera pelo laudo contribui negativamente, retardando o processo de ensino e aprendizagem e uma educação de qualidade para todos.

Segundo Cordeiro e Oliveira (2018, p. 11),

Acredita-se que as equipes diretivas possuem um papel de referência na escola, na organização e implementação do serviço de AEE, juntamente com a comunidade escolar, considerando a necessidade desse serviço e sua forma de atuação para auxiliar a permanência e aprendizagem dos estudantes público-alvo da EE, por meio de um processo de escolarização que leve em conta suas singularidades, potencialidades e sobretudo a garantia do direito de aprender.

Prontamente, percebe-se a importância de se ter uma equipe diretiva atuante, que busca organizar e implementar condições para concretizar a Educação Especial no espaço de direito no Ensino Regular e complementar o ensino dos estudantes com deficiência no AEE, sempre buscando, dentro do processo de escolarização, um olhar atento ao estudante de forma

individualizada, mas também no todo, acolhendo as fragilidades, as singularidades e as potencialidades.

Além disso, “[...] É importante ressaltar que o espaço da Sala de Recursos Multifuncionais e o professor especializado, por si só, não asseguram ao estudante público-alvo da Educação Especial uma melhoria em seu processo de escolarização” (CORDEIRO; OLIVEIRA, 2018, p. 10).

De fato, parece haver uma falta de clareza por parte dos professores e dos gestores, quanto ao papel do professor da sala de recursos. Percebemos a necessidade de uma parceria entre ensino regular e o AEE para que possa possibilitar o processo de escolarização, mas não cabe unicamente ao professor a responsabilidade da aprendizagem do aluno com deficiência.

Outro ponto a destacar é que, ao menos em alguns municípios, conforme Queiroz e Guerreiro (2019), ocorre um déficit de SRM.

Dessa forma, apresentamos a necessidade do planejamento, do acompanhamento e do assessoramento das políticas de inclusão no município de Manaus, posto que a demanda dos alunos para o AEE é crescente em decorrência da ampliação de matrículas, e as SRM implantadas pelo município não são suficientes para atender a eles. Com isso, os investimentos do Governo Federal nos municípios e nos estados são imprescindíveis, bem como o monitoramento e a ampliação desses serviços com objetivo de atender a todos os alunos (QUEIROZ; GUERREIRO, 2019, p. 245).

A partir disso, pode-se notar que apesar dos documentos que orientam a atuação das salas de recursos especificar o funcionamento, ainda permanecem as dificuldades quanto à implementação do que está assegurado e a garantia dos processos inclusivos. Por outro lado, é preciso reafirmar que o Projeto Político Pedagógico (PPP) deverá assegurar o AEE para aqueles que dele necessitam.

[...] Ainda que as diretrizes de Educação Especial possam colaborar para a organização de sistemas educacionais inclusivos, elas se mostram apenas como documentos norteadores da política. Desse modo, a forma como ocorre sua materialização passa, ainda, pelos interesses dominantes da sociedade, pelo entendimento dos gestores dos sistemas de ensino, assim como pela compreensão da equipe diretiva e dos profissionais da educação como um todo, os quais têm a incumbência de sua efetivação no espaço escolar (CORDEIRO; OLIVEIRA, 2018, p. 19).

A realidade é que o Ensino Regular ainda está muito fragilizado ou despreparado para ensinar aquele que não aprende do mesmo modo, que exige estratégias e metodologias diferenciadas, que possui ritmos de aprendizagem específicos, diferente daquilo que a sociedade padronizou como sendo o normal. Desse modo,

[...] uma mudança acerca dessa visão apresentada sobre o AEE, nos dizeres das equipes diretivas, se mostra uma tarefa complexa, considerando que a escola pública brasileira tem enfrentado muitos desafios, quando se trata do ensino, considerando a diversidade cada vez maior de estudantes, assim como as proposições políticas da Educação que permeiam o cotidiano das escolas, as quais parecem estar fundamentadas e organizadas em procedimentos normativos, avaliativos, em que predominam a competitividade e individualidade nas relações entre os indivíduos da mesma escola em detrimento de um trabalho coletivo. Considera-se, nesse sentido, que o AEE, hoje, parece ser a expressão mais evidente da (des) articulação entre a Educação Regular e a EE (CORDEIRO E OLIVEIRA, 2018, p. 20).

A falta de organização e estruturação acabam prejudicando ainda mais o processo inclusivo e somente será creditando positivamente o direito assegurado pelos documentos normativos, quando também os professores compreenderem que os estudantes da educação especial demandam um tempo maior, atividades direcionadas e práticas que dialoguem com os processos inclusivo. Assim,

Evidenciamos, na gestão das escolas, o descompasso das ações dos gestores escolares quanto ao AEE, na medida em que este não estão claros, no Projeto Político Pedagógico, o seu funcionamento e sua organização para os alunos em salas de recursos multifuncionais. A manutenção da Escola Especial indica que ainda não se estabeleceu uma política de educação inclusiva, pois os estudantes permanecem excluídos do ensino regular. Assim, percebemos a necessidade de ações que possibilitem a inclusão desses alunos nas instituições de ensino, como um necessário para o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades. Dessa forma, a construção de uma escola inclusiva passa pela capacitação específica na temática em pauta por toda a equipe técnica (QUEIROZ; GUERREIRO, 2019, p. 246).

Nesse sentido, percebe-se a falta de entendimento que vai desde o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola - que não está organizado para incluir -, a falta de conhecimentos de como ocorre o funcionamento das SRM e o AEE, além de compreensibilidade das políticas de educação inclusiva, o que impede a concretização da Escola inclusiva, visto que ela só é possível se houverem parcerias firmadas e com as mesmas concepções, acreditando numa perspectiva de educação inclusiva para todos independente de suas necessidades e deficiências.

Entretanto, os avanços já conquistados demonstram que, embora em passos lentos, segue-se no caminho certo, derrubando barreiras e pré-conceitos enraizados socialmente e culturalmente, e com comunicação e empatia é possível avançar ainda mais.

5.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) PARA O AEE E AS RELAÇÕES DE TRABALHO

Conforme (BRASIL, 2009), algumas funções de um professor do AEE são: I) organizar o tipo e também a quantidade de atendimentos aos estudantes nas salas de recursos multifuncionais, II) estabelecer estratégias e recursos pedagógicos, considerando as necessidades individuais de cada aluno, III) combinar articulação com os professores das salas de aula regular, procurando promover recursos e serviços que propiciam maior participação dos estudantes da educação especial nas atividades escolares, IV) possibilitar e ensinar o uso da tecnologia assistiva (TA) a qual abrange metodologias, recursos, práticas e ferramentas que objetivam a qualidade de vida, a independência e a autonomia dos usuários, possibilitando ampliar as habilidades funcionais dos estudantes e V) conduzir professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acesso aos educandos.

Ainda, segundo Brasil (2009, p. 03), para atuar no AEE “[...] o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”.

Porém, na atuação cotidiana, mesmo com esse critério de formação específica, não ocorre, por parte do professor, o atendimento eficaz de diferentes tipos de deficiências e suas especificidades. Apesar desse critério não exigir do professor uma formação voltada para cada uma das situações de deficiência ou transtorno, segundo Machado (2011),

A primeira estruturação que ocorre nessa formação parte da compreensão de que o professor do AEE não é um especialista em uma dada deficiência. Seu objetivo é conhecer o aluno, identificar suas possibilidades e necessidades, traçar um plano de AEE para que possa organizar os serviços, as estratégias e os recursos de acessibilidade. (MACHADO, 2011, p. 05).

Assim, compreende-se que o professor, além da formação inicial para exercer a docência e atuar no AEE, necessita de formação específica para a Educação Especial bem como estudos e pesquisas contínuas – uma formação continuada.

Contudo, uma educação de qualidade não depende somente do professor, mesmo que ele seja a peça fundamental e indispensável. É somente com uma parceria entre professor da Educação Especial, o professor do ensino regular e demais integrantes da escola, tal como equipe diretiva e coordenação, profissionais da saúde e o apoio e incentivo da família do

estudante para que o processo de ensino e de aprendizagem aconteça de forma a potencializar a aprendizagem do aluno.

Obviamente que os professores devem se preocupar com uma formação continuada que os auxiliem nas suas propostas pedagógicas, mas ele sozinho não terá esse êxito. Nesse sentido, segundo Cordeiro e Oliveira (2018, p. 19), ainda há uma ideia equivocada sobre a integridade da educação especial no ensino regular, fundamentalmente por parte das equipes diretivas, pois,

Embora os dizeres da minoria dos integrantes das equipes diretivas apontem para um entendimento menos individualizado e isolado do processo de escolarização dos estudantes público alvo da Educação Especial, não foi possível identificar uma abordagem crítica em que a Educação Especial seja compreendida como integrante da Educação Regular que se desenvolve em um sistema político, econômico e cultural marcado pela dialética inclusão/exclusão.

Sabe-se que o profissional da educação possui muitos desafios diários na sua atuação como professor. Porém, para de fato ocorrer um avanço, é necessário que os direitos dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular sejam claros. Dessa maneira,

Restringir o entendimento sobre o AEE ao estudante com deficiência ou à Sala de Recursos Multifuncionais e ao professor especializado pode indicar, ainda, uma compreensão descontextualizada e desarticulada sobre o serviço no âmbito da escola, indicado que se mantém, nos espaços escolares, uma visão de segregação que responsabiliza a Sala de Recursos Multifuncionais, bem como o professor especializado, pela aprendizagem do estudante público-alvo da EE (CORDEIRO; OLIVEIRA, 2018, p. 20).

Para superar concepções que não dialogam com o contexto atual, aprender sobre metodologias ou tecnologias torna-se tão importante quanto as formações garantidas por lei e oportunizadas pelas mantenedoras. Essas devem ofertar cursos de formação ou atualização para os profissionais atuantes nesta área específica e para os demais profissionais que fazem parte do corpo docente da escola. Além disso, a gestão escolar desempenha um papel primordial no bom funcionamento da escola, e necessita ter clareza no que está posto e organizado no Projeto Político Pedagógico (PPP), definindo neste importante documento datas transversais no calendário escolar anual, propondo a formação continuada que abrange desde a compreensão e orientação da forma como está prevista a organização de documentos normativos para além da teoria, objetivando esclarecimentos e conseqüentemente colocando em prática o conhecimento adquirido, que vai desde a forma de organização do Projeto Político Pedagógico (PPP) até a formação mais específica na educação especial. Desse modo,

Com relação à institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no PPP da escola, 100% dos gestores assinalaram que o AEE está contemplado no PPP, mas, quando questionados sobre como está organizado no PPP de sua escola, 46,7% não souberam informar. Os que souberam informar relataram as características do AEE, como a sua organização no contraturno (20,0%), sua parceria com o professor do ensino regular (6,7%), sua organização em horário específico de acordo com as necessidades do aluno (13,3%) e seu embasamento em documentos legais (13,3%). Dessa forma, evidenciamos que os gestores desconhecem a proposta do AEE. Consequentemente, essa ausência de informação pode limitar a construção de uma escola inclusiva, na medida em que sua institucionalização passa por informações contidas nos documentos legais, bem como formação da equipe escolar, cujas ações precisam estar articuladas ao Sistema de Ensino Municipal (QUEIROZ; GUERREIRO, 2019, p. 237).

O que é perceptível é a falta de conhecimento na elaboração do PPP por ser um documento importante que rege ou deveria reger todo espaço escolar. É ele que organiza e faz a referência sobre a identidade de cada instituição de ensino, trazendo suas concepções de criança, de mundo, de educação, de inclusão e de como o processo deveria acontecer na instituição.

E é no PPP e nas formações continuadas que deverá estar explicitado o importante papel de todos os professores no processo inclusivo, bem como, a necessidade do trabalho articulado entre o professor do ensino regular e o professor do AEE na perspectiva de criar estratégias e possibilidades de um ensino de qualidade e significância para cada indivíduo, sempre buscando avançar nas suas potencialidades. Como atentam Oliveira e Prieto (2020, p. 01),

Os professores pontuam a ausência de intersetorialidade para a atuação, desde a parceria na própria unidade educacional, em uma perspectiva de um trabalho colaborativo e de corresponsabilidade, assim como a parceria com outras áreas que poderiam dar suporte à ação educativa como os estudantes PAEE, como a família, a saúde mental, ou os equipamentos sociais que possam possibilitar um pensar coletivo sobre as necessidades de alguns casos específicos, os quais, muitas vezes, não são nem fáceis e nem simples, portanto podem impor a prerrogativa de ações conjugadas e coletivas, na escola como também com outros setores da administração pública, como a área da saúde para assegurar sua aprendizagem e seu bem-estar.

Também enfatiza-se a necessidade de explicitar as formações continuadas para superar o que recorrentemente aparece nas pesquisas e já anunciado, visto que

Quando os gestores foram questionados sobre a proposta de formação continuada no PPP da escola, 61,5% sinalizaram que a escola não possui essa proposta. Esse fato foi observado na análise dos PPPs das escolas e, quando mencionada, estava vinculada à SEMED por meio do Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE); no entanto, sem muita clareza de como se daria essa formação (QUEIROZ; GUERREIRO, 2019, p. 237).

Nesse contexto, há urgência de uma nova percepção a respeito do modo de organização da escola e de formações continuadas que capacitem os profissionais atuantes nas instituições de ensino. Silva (2015) enfatiza que há necessidade da escola pública e seus atores reconhecerem as mudanças do sistema educacional inclusivo, posto que as implementações de ações pedagógicas não se limitam apenas aos documentos legais, mas também à mudança de atitudes e práticas pedagógicas observando os ordenamentos legais, previstas na Política Nacional de Educação na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008), que por sua vez:

[...] propõe que, ao longo de todo o processo de escolarização, o AEE deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. Os professores das SRME das salas comuns (SC) relatam as dificuldades em manter a parceria (SANTOS *et al.*, 2021, p. 111).

Os trabalhos analisados evidenciaram que existe clareza quanto à formação inicial dos professores que atuam no AEE e que existe a necessidade de formação continuada no sentido de aprimorar práticas. Porém, há também a necessidade de efetivar diálogos entre os professores no sentido de articular o trabalho que envolva os estudantes da educação especial na perspectiva inclusiva. Desse modo,

[...] para que o AEE consiga atender à demanda dos alunos da educação especial, é preciso que o professor que atua nas SRM estabeleça comunicação com o professor da sala comum, a fim de obter informações sobre o atendimento ou o retorno das atividades desenvolvidas. Somente por meio dessa parceria e desse trabalho colaborativo os professores poderão desenvolver um planejamento efetivo de acordo com as necessidades de cada aluno (SANTOS *et al.*, 2021, p. 113).

Por outro lado, ao gestor escolar cabe um importante papel de criar as condições materiais e humanas para que os professores possam desenvolver o seu trabalho dialogando com a família e com a comunidade no sentido de assegurar o processo inclusivo, a aprendizagem e o respeito às diferenças.

6 OBSERVAÇÕES FINAIS E CONCLUSÃO

De acordo com o que foi visto até aqui, ainda há um longo caminho para percorrer se de fato é almejado um ensino inclusivo para todos. De forma indicativa, ficou evidente a necessidade de desenvolver mais pesquisas sobre a área de educação em questão para que seja oportunizado trocas de saberes entre os profissionais da educação para que possam contribuir no processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos.

Dados levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019, mostram que 25% da população brasileira possui algum tipo de deficiência, o que fundamenta a necessidade de lidar adequadamente com as diferenças, superando preconceitos e possibilitando igualdade de oportunidades, e isso começa na família, na escola como espaço educativo e formativo influenciando os demais indivíduos de nossa sociedade.

Os professores devem propiciar e reafirmar uma educação especial na perspectiva inclusiva construída a partir de 2008, que é muitas vezes contestada, enquanto processo que precisa ser melhorado, através de discussões com a comunidade escolar e formação continuada.

Quem atua na educação básica percebe que nas cidades menores, muitas vezes, as escolas não possuem o AEE nem professores especializados para esse atendimento. Isso prejudica e limita estes estudantes, já que o professor do ensino regular, sozinho, não tem como dar a atenção necessária para atender a demanda que o estudante com deficiência necessita. Ou seja, a falta dessas condições materiais e humanas dessas escolas prejudicam os processos inclusivos.

Ademais, ficou evidenciado nas pesquisas a necessidade em relação a formação inicial do professor que atua no AEE bem como a formação continuada como direito dos profissionais que atuam na educação. É necessário dialogar sobre as práticas e rearticular o trabalho pedagógico de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem no contexto de determinada escola.

Também ficou evidente que falta parceria do professor do AEE e do ensino regular, por inúmeros fatores, como, por vezes a falta de diálogos, falta de comprometimento, falta de tempo, falta de trocar ideias e práticas pedagógicas que possam auxiliar o estudante no aprimoramento do seu conhecimento.

Outro ponto enfático das pesquisas é a preocupação com a formação continuada dos professores e a necessidade de que eles bem como os gestores tenham clareza que os processos inclusivos são de responsabilidade de todos que atuam na escola, sendo que cabe aos gestores

oportunizar o acesso às orientações legais e momentos para articulação dos professores a fim de promover práticas que beneficiam a todos os estudantes, especialmente o público-alvo da educação especial, na perspectiva inclusiva.

Outro aspecto notório das pesquisas é o fato de que a estrutura organizacional da educação especial é tida como um conjunto que inclui a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, o AEE e a formação continuada, que, apesar de estar previsto e posto no contexto da escola, deve ser melhor seu funcionamento e sua articulação.

Este aspecto também é fundamental para a continuidade dos estudos e pesquisas nesta área de educação. Logo, as pesquisas não se encerram por aqui. Nesse sentido, acreditamos que novos trabalhos deverão aprofundar o tema e ampliar a discussão.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. **Sem-espaço para Atendimento Educacional Especializado**. MEC: 2006.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 17, p. 59-76, out. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPHqg8HQYsLYxb6tXb/>. Acesso em: 02 mar. 2022.

BELTRAME, André Luís Normanton; SAMPAIO, Tânia Mara Vieira. Atendimento especializado em esporte adaptado: discutindo a iniciação esportiva sob a ótica da inclusão. **Revista da Educação Física / UEM**, v. 26, n. 3, p. 377-388, set. 2015. DOI: <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v26i3.24990>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/refuem/a/gKY9BczQKMX6CmQgZdbwbBN/>. Acesso em: 01 ago. 2022.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BISOL, Cláudia Alquati; PEGORINI, Nicole Najji; VALENTINI, Carla Beatris. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 24, n. 01, p. 87-100, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p87-100>. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6804>. Acesso em: 01 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. [Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial]. Brasília, DF: Ministério da Educação, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceboo4_09.pdf04/10/2014. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. [Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional]. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192 Acesso em: 21 set. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014**. [Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no

Censo Escolar]. Brasília, DF: Ministério da Educação, 23 jan. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 07 jan. 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=8. Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12625&Itemid=860. Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 18 set. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília, DF: Presidência da República, 17 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza; PEREIRA, Daiane Flores. Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto escolar. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Org.). **Práticas educacionais inclusivas na educação básica**. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, p. 345-366, 2019.

CALHEIROS, David dos Santos; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. A educação especial em Maceió/Alagoas e a implementação da política do atendimento educacional especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 2, p. 249-264, 22 jul. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000200008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/mWJbCDjBL3wHN6qymHRCGqP/?lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2022.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a Educação Especial**. WVA, 2000.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; OLIVEIRA, Neusa Denise Marques de. O que pensam as equipes diretivas escolares sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 01-24, 19 abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698173991>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/GRV6y8byvvkyWNz9r9HdmvB/>. Acesso em: 27 jun. 2022.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; DIAS, Tércia Regina da Silveira. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 1, p. 57-74, mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/XSp5WxWt4q5rFG9Jpc9VV4g/?lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2022.

GLAT, Rosana. Capacitação de professores: primeiro passo para uma Educação Inclusiva. *In*: TANAKA, N. N.; SHIMAZAKI, E. M (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em Educação Inclusiva**. Londrina: EDUEL, 1998.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, v. 23, n. 28, p. 345-356, 13 jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/WPCq9MJGxq6zytWmH4Vgrvj/>. Acesso em: 30 mar. 2022.

LEPKE, Sonize. **Políticas Educacionais na Perspectiva da Inclusão**. Tese de doutorado. 159 f. UCS, 2019.

LOPES, Esther; MARQUEZINI, Maria Cristina. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 3, p. 487-506, 29 nov. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000300009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/Kp6t79yGSWJJKNswXDfxPLR/>. Acesso em: 01 ago. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjans; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas: Alínea, 2011.

MATOS, Maria Almerinda de Souza. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na rede pública municipal de Manaus**. 2008. 229f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, 01 mai. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644415822>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/reveducacao/article/view/15822>. Acesso em: 14 set 2021.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, v. 05, n. 02, p. 154-164, 13 dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>. Acesso em: 12 jan. 2022.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do. Uma perspectiva metodológica da produção sobre Internacionalização da Educação Superior em programas de pós-graduação do Brasil. **VIII Seminário Internacional de Educação Superior – RIES – REDE GEU: A Educação Superior e Contextos Emergentes**. Porto Alegre, 2015.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 01, 07 mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684853>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/J8j5ZYK99htRZyQnW7Cqbrs/?lang=pt>. Acesso em: 8 set. 2021.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 2, p. 342-360, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0186>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/tM5kkt47pwmgdJHytrDCKvf/?lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2022.

OLIVEIRA, Cassia Carolina Braz de; MANZINI, Eduardo José. Encaminhamento e Perfil do Público-Alvo da Educação Especial de uma Sala de Recursos Multifuncionais: Estudo de Caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 4, p. 559-576, dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/YVrKGrhSTrgHNNCTCFmsRfs/?lang=pt>. Acesso em: 04 jul. 2022.

ONU. Departamento de Assuntos Económicos y Sociales. Personas con Discapacidad. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 2006. Disponível em: <http://bit.ly/2rV0HN9>. Acesso em: 01 set. 2021.

PASIAN, Mara Sílvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. **Educação em Revista**, v. 33, 03 abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698155866>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/S3bw9vdchLpkJ8yTN6V5HcB/?lang=pt>. Acesso em: 04 ago. 2022.

PIMENTA, Paula Ramos. Clínica e Escolarização dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Educação & Realidade**, v. 44, n. 01, 07 mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684859>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/QYmr6MvJbr3WygLfGLBrm5x/?lang=pt>. Acesso em: 8 set. 2021.

PINTO, Gláucia Uliana; AMARAL, Mateus Henrique do. Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado. **Pro-Posições**, v. 30, 02 dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0032>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/hRjmHBLWH7zkdNtCWVMysLD/?lang=pt>. Acesso em: 08 set. 2021.

QUEIROZ, Julia Graziela Bernardino de Araújo; GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. Política Educacional e Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede de Ensino Público de Manaus. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 233-248, 13 jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200004>. Disponível em: https://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382019000200233&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 27 jun. 2022.

RAFANTE, Heulalia Charalo *et al.* Impactos da política de educação especial (2008) no Ceará e em Fortaleza. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 21 out. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945218350>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/HmS58qB4qSGXLzsSRJzx43B/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

RAMOS, Daniela Karine; GARCIA, Fernanda Albertina. Jogos Digitais e Aprimoramento do Controle Inibitório: um Estudo com Crianças do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 01, p. 37-54, mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/YPhVPPQ5x9xWXv6B XJZ6MGz/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

ROCHA, Eduardo Pimentel da; FERREIRA-VASQUES, Amanda Tragueta; LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin. Atuação pedagógica no ensino pré-escolar de alunos com o Transtorno do Espectro Autista. **Revista CEFAC**, v. 23, n. 2, 12 ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698173991>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/JGqJ3VbFntmZjRdWVvVLwBJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 ago. 2022.

SALVINI, Roberta Rodrigues *et al.* Avaliação do Impacto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a Defasagem Escolar dos Alunos da Educação Especial. **Estudos Econômicos**, v. 49, n. 3, p. 539-568, 10 out. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-41614934rrcm>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ee/a/cPK5nWbDbfvn33T6tnqYYnh/>. Acesso em: 10 out. 2021.

SANTOS, João Otacilio Libardoni dos *et al.* O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, n. 260, p. 99-119, 11 jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.4150>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/vJp3j4SQxWSkhXzt6WKz5nm/?format=html>. Acesso em: 27 jun. 2022.

SILVA, Zanandrea Guerch da; PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira. Curso de EAD: Impactos na Formação e Prática dos Professores, **Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología**, n. 23, p. 31- 42, jul. 2019. DOI: 10.24215/18509959.23.e04. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S185099592019000100005&script=sci_abstract&tlang=pt. Acesso em: 01 ago. 2022.

SILVA, Wanda Lúcia Borsato da. Atendimento Educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais: suporte a educação inclusiva na rede pública municipal de ensino de Petrópolis. *In*: COSTA, Valdelúcia Alves da. **Formação e pesquisa**: articulação na educação inclusiva. Niterói: Intertexto, 2015. p. 177-194.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 1994.

Disponível em: <http://bit.ly/V2IXPv>. Acesso: 01 set. 2021.