

THE OFFER OF SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE IN THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK ACCORDING TO THE PEDAGOGIC COORDINATION

Vanessa Fiorini¹
Denise Macedo Ziliotto²

Abstract: The research aims to analyze the offer of Specialized Educational Assistance to Special Education students in the final years of Elementary School, based on the conceptions of the pedagogical direction of public schools. The proposed method to carry out the investigation is qualitative, descriptive, having as research locus the public education network in a municipality in the southern region of the country. The data collection instruments are interviews with pedagogical and educational advisors from four schools, analyzed from a hermeneutic perspective. Along with the results is the indication that the Specialized Educational Assistance has the Multifunctional Resource Room as an identified space for its realization, being assigned to specialized teachers.

Keywords: Educational Support; Basic education; Inclusion.

A oferta do atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino segundo a coordenação pedagógica

Resumo: A pesquisa tem por objetivo analisar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos da Educação Especial dos anos finais do ensino fundamental, a partir das concepções da direção pedagógica de escolas públicas. O método proposto para realizar a investigação é qualitativo, descritivo, tendo como locus de pesquisa a rede de ensino pública em município da região sul do país. Os instrumentos de coleta de dados são entrevistas com orientadoras pedagógicas e educacionais de quatro escolas, analisadas sob a perspectiva hermenêutica. Dentre os resultados, há a indicação de que o AEE tem a Sala de Recursos Multifuncionais como espaço identificado para sua realização, sendo atribuição de professoras especializadas.

Palavras-chave: Apoios Educacionais; Educação Básica; Inclusão.

¹ Universidade La Salle.. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9146-5425>.

E-mail: prof.vanessafiorini@gmail.com

² Universidade Federal de Pelotas. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9146-5425>

E-mail: dmziliotto@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial (EE) é ofertada em todos os níveis e modalidades de ensino e prevê dispositivos para que a educação inclusiva ocorra, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o profissional de apoio e a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). A EE está regulamentada como modalidade de ensino obrigatório a partir de 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996) e prevista na Constituição Federal (Brasil, 1988). A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) determina que a EE não será mais paralela ao ensino comum. Sua condição é transversal em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, disponibilizando recursos e serviços e realizando o AEE, complementar e/ou suplementar à formação escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na rede regular de ensino (Brasil, 2008).

O lócus prioritário do AEE é a SRM da própria escola ou de outra escola, em turno de realização inverso da escolarização. O AEE pode ser ofertado também em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação como indicam as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008 (Brasil, 2008a).

O AEE tem papel fundamental para que a educação inclusiva ocorra, pois os atendimentos especializados auxiliam e acompanham os alunos público-alvo da EE no processo de escolarização mediante atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente (Brasil, 2011). Haas e Baptista (2019) concebem o AEE “como o dispositivo pedagógico central para a implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na escola de ensino comum brasileira” (p.9). Neves, Rahme e Ferreira (2019) situam o AEE como elo articulador da educação inclusiva “garantido aos estudantes por meio da atuação de professores especializados, tempos, espaços e recursos adequados às necessidades específicas de cada sujeito que demande tal atendimento” (p.4).

É relevante refletir acerca da oferta do AEE, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Nessa etapa ocorrem mudanças na organização do currículo, cuja docência passa a ser por área de conhecimento. Assinala-se que a simultaneidade de referências no processo pedagógico e na condução da escolarização do aluno traz implicações importantes para a aprendizagem.

Heringer (2018, p. 6) salienta que “[...] o papel desta etapa de ensino é dar a formação básica para que o aluno seja inserido frente à sociedade como um cidadão ativo e que potencialize suas capacidades para alcançar os níveis superiores de ensino”.

Para Moraes (2019, p. 16), a transição escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental para os anos finais é enfrentada pelos estudantes como um grande desafio e “o processo exige novas perspectivas de reorganização e planejamento para encontrar estratégias que ofereçam continuidade a essa etapa, que se caracteriza por ser única, mas constituída de muitas singularidades” (p.16). O momento de transição representa distinção nas estruturas e características que conduzem o processo de aprendizagem, necessitando de diálogo ampliado entre as partes envolvidas, transpondo uma possível fragmentação no percurso de formação do estudante.

Textos normativos apresentados pelo Ministério da Educação (MEC) apontam atenção especial aos momentos de transição escolar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) ressalta que na fase de transição no Ensino Fundamental dos anos iniciais para os finais precisam “ser consideradas medidas para assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental, de modo a promover uma maior integração entre elas” (p.61). Vale ressaltar que a BNCC concebe o Ensino Fundamental “como um percurso contínuo, em que as etapas se integrem e se comuniquem, conferindo um aspecto orgânico próprio desse segmento de ensino” (Moraes, 2019, p. 34).

A transição do ciclo inicial para o final do Ensino Fundamental também incide no público-alvo da Educação Especial. Santos e Gonçalves (2020) ao pesquisarem acerca dos desafios da transição entre as etapas da educação básica de estudantes com autismo, concebem que o processo de escolarização do ensino regular traz variadas provocações aos professores, “especialmente quando as práticas pedagógicas envolvem (ou precisariam envolver) a diversidade humana” (p.1). As transformações necessárias para a oferta da escolarização para todos acontecem de maneira processual sendo disparadas pelos momentos vividos na escola. Logo, “não se constroem naturalmente e nem antecipadamente, se constituem pelas relações estabelecidas entre professores e estudantes” (op cit). Igualmente, é reconhecido que as (des)continuidades na transição entre as etapas constituem-se ao longo do processo.

Dyonízio, Martins e Gimenez (2016) afirmam que o compromisso dos professores com as efetivas demandas dos alunos com deficiência é indispensável

para o sucesso do processo porque “Esse envolvimento estaria diretamente relacionado ao tempo semanal destinado ao trabalho com elas” (p.211). Nos anos finais do Ensino Fundamental, diante da fragmentação curricular e maior número de disciplinas, os professores participam de maneira mais reduzida para analisar as efetivas demandas e para compreender as dificuldades de aprendizado dos alunos.

Portanto, considerando as especificidades apresentadas acerca da Educação Especial no Ensino Fundamental, a pesquisa objetiva analisar a oferta do Atendimento Educacional Especializado aos alunos da Educação Especial dos anos finais do Ensino Fundamental, em escolas da rede em município do sul do país, considerando o contexto das políticas educacionais de inclusão. Os sujeitos escolhidos para participarem da pesquisa foram o/a orientador/a pedagógico/a e o/a educacional porque podem elucidar a questão de pesquisa ao compartilharem seus conhecimentos e experiências do cotidiano escolar. A coordenação pedagógica foi escolhida porque, majoritariamente, as pesquisas se pautam pela centralidade do professor ou do profissional de AEE diante do processo de aprendizagem dos alunos da EE. Contudo, é importante visibilizar a implicação de outros agentes da escola acerca dessa questão, ampliando a possibilidade de contar com a perspectiva que exceda a relação dual habitualmente abordada - o professor e o aluno - lançando a problematização para outras dimensões do contexto da escola.

A DIALÉTICA INCLUSÃO/EXCLUSÃO E A ESCOLA INCLUSIVA

Lopes (2009) analisa que o termo exclusão é utilizado “em campanhas políticas e em práticas de assistência, em discursos acadêmicos de distintas áreas do saber, em campanhas de saúde pública e, talvez principalmente, em políticas educacionais” (p.157). Esse termo relaciona-se normalmente às minorias: analfabetos, pessoas com deficiência, àqueles que não conseguiram/conseguem aprender na escola, meninos/as de rua, velhos/as abandonados/as, pobres. E, também “à própria noção de crise, como estado característico da contemporaneidade” (op cit). Para Veiga-Neto e Lopes (2011) além da importância de examinar os usos do vocábulo inclusão para aludir um número cada vez maior e mais diversificado de sujeitos a incluir ou já incluídos é “urgente, também, questionar os usos alargados da palavra exclusão, quando ela é entendida como ‘o outro da inclusão’. Nesse caso, excluídos referem-se àqueles que, de alguma maneira, são discriminados pelo Estado e/ou pela sociedade” (p.2).

Lopes e Rech (2013) assinalam que se pode entender a inclusão como termo oposto à exclusão ou tratar “como partes integrantes uma da outra – in/exclusão” (p.211). A propagação do uso desses termos propõe dois indicativos: a importância que a inclusão ganhou no Brasil ou a perda dos referenciais que os formaram historicamente. Nesse sentido, Veiga-Neto e Lopes (2011) concebem que escrever in/exclusão sinaliza que as formas de inclusão e de exclusão da contemporaneidade não tornam opostos esses conceitos, mas define uma articulação em que uma só atua na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade. Assim, essa forma de escrita é caracterizada pela presença de todos no mesmo ambiente físico “e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral” (p. 11).

Para Maciel (2009) uma das questões sinalizadas no discurso de inclusão social se remete ao acesso de todos ao direito à educação. Porém, o acesso de todos aos bens e serviços não é conexo ao sistema preponderante e determinante na sociedade – o capitalismo, pois “para sua manutenção, a exploração da força de trabalho dos sujeitos é um dos meios mais eficazes” (p.2). Além disso, ao passo que a criação de políticas de inclusão abranda os efeitos de algumas fraturas sociais, cria condições mínimas para que aqueles considerados excluídos continuem consumindo.

A respeito da prática da inclusão, uma demanda que deve ser considerada nas escolas regulares inclusivas são as difíceis e complexas adaptações, adequações para a eficaz inclusão dos alunos com deficiência, bem como a ausência de projeto pedagógico apropriado de acordo com as orientações do AEE (Batista Júnior, 2013). Lopes (2009) afirma que “a educação, em seu sentido mais amplo, passa a ser uma condição para que pessoas possam operar com a lógica da inclusão em todas as suas ações” (p.2). Assim, educar para a inclusão ou para uma sociedade inclusiva não implica somente a pretensão política de um governo, implica que os cidadãos sejam educados e direcionados para um modelo de sociedade cujos impedimentos econômicos, físicos e relacionais sejam pensados e reconstruídos (Lopes; Rech, 2013).

Araruna (2018) estabelece que a universalização da educação escolar acarretou ao Brasil várias transformações tendo em vista ser um direito assegurado pela constituição de 1988. Na década de 90, a universalização escolar foi executada de forma incisiva estabelecendo a quebra de impedimentos e superação de desafios por meio da “equiparação de oportunidades educacionais para todos, e, conseqüentemente, a redefinição do papel do Estado no âmbito da execução das políticas sociais” (p.27). As políticas públicas, especialmente as



políticas educacionais, começam a ser norteadas por questões acerca da equidade na educação.

MARCOS E DIRETRIZES LEGAIS

O AEE caracteriza-se como serviço ofertado à escola regular pela EE sendo “apoio importante para a permanência qualitativa dos estudantes com necessidades educacionais especiais incluídos nos diferentes segmentos educativos do nosso país” (Santos; Queiroz, 2019, p. 5). Araruna (2018) explicita que o AEE tem garantia legal na Constituição Federal (BRASIL, 1988), baseando-se no modelo médico-psicológico enquanto concepção da deficiência. Rigoldi e Neme (2017, p. 4) assinalam que o artigo 208 da constituição (BRASIL, 1988) traz garantias ao direito à educação, de marca prestacional e determina a garantia de AEE aos estudantes com necessidades especiais, preferencialmente nas redes regulares de ensino.

Além da CF/88 (Brasil, 1988), a Lei nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) – no artigo 54, inciso III do capítulo IV, estabelece “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Roveder (2015, p. 35) aponta que na Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) encontra-se “o acréscimo do termo ‘gratuito’ ao se referir ao atendimento educacional especializado e a alteração do termo “portadores de deficiência” por “educandos com necessidades educacionais especiais”.

Alterando a LDBEN (Brasil, 1996), a Lei 12.796/2013 (Brasil, 2013) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação – em seu art. 4º, inciso III confirma o AEE gratuito, transversal em todos os níveis, etapas e modalidades, oferecido preferencialmente na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação (BRASIL, 2008) constitui-se num diferencial quando uma de suas principais diretrizes é o AEE “não segregado empreendido por profissionais capacitados e disponibilizado em todos os níveis de ensino – da creche à educação superior, para suprir as demandas do público da Educação Especial” (p.49). Lunardi-Lazzarin e Hermes (2015) afirmam que política definiu que a escola comum do ensino regular tornou-se um dos ambientes de desenvolvimento dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação “independente dos graus de comprometimento desses

sujeitos, pois eles têm à disposição o serviço do AEE ofertado no contraturno da escolarização” (p. 4). Para Neves, Rahme e Ferreira (2019) a política é um marco da educação brasileira na qual define EE e seu público-alvo compreendendo o AEE como elo articulador “a ser garantido aos estudantes por meio da atuação de professores especializados, tempos, espaços e recursos adequados às necessidades específicas de cada sujeito que demande tal atendimento” (p.4).

Rigoldi e Neme (2017) afirmam que, para uma educação inclusiva que seja alcançada observando a garantia constitucional de AEE, os sistemas de ensino precisam proporcionar e organizar oportunidades de acesso aos ambientes da escola, instrumentos pedagógicos, humanos e materiais, bem como ferramentas primordiais de respeito e valorização das diferenças e promover melhores condições de aprendizagem. Além disso, é necessário prestar atenção, para além das políticas públicas de educação inclusiva, na permanência do estudante numa formação escolar continuada, de modo que, um AEE possibilite a igualdade de condições indispensável, “com suas premissas legais de garantia de uma educação de qualidade e objetivos que incluem a superação de todos os obstáculos ao processo de ensino-aprendizagem, sendo uma conquista e uma garantia constitucional de todo aluno com deficiência” (p. 18).

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009) reporta-se ao Decreto nº 6.571/2008 assinala a oferta do AEE primeiramente na escola de matrícula do aluno ou em outra da mesma rede, seja em SRM ou em Centros. “No entanto, há espaço ainda para que instituições de educação especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos continuem oferecendo o AEE através de Centros” (Baptista; Viegas, 2016, p. 7). As alterações, na forma da EE, advêm da ocasião em que se determina a dupla matrícula - na escola regular e no AEE, nas SRM ou no Centro - transformando, assim, “o atendimento especializado complementar ou suplementar ao ensino regular e não mais substitutivo” (p. 11).

DELINEAMENTO DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa teve por objetivo analisar a oferta do AEE aos alunos da Educação Especial dos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas da rede municipal em cidade da região metropolitana de Porto Alegre, considerando o contexto das políticas educacionais de inclusão. Pesquisar o cotidiano das escolas é aproximar-se das estratégias e fazeres dos professores, também dimensionado como um espaço de poder, entendendo “ a complexidade das práticas com suas

trajetórias, ações, corpo e alma, redes de fazeres em permanente movimento” (Oliveira; Alves, 2008, p.59).

A investigação adotou a perspectiva qualitativa, descritiva, tendo como instrumento entrevistas realizadas com orientadoras/es pedagógicas/os e educacionais. Oito profissionais foram convidados a participar da pesquisa a partir da mediação/aprovação da secretaria de educação do município e, mediante a confirmação da disponibilidade, foram agendadas e entrevistas, sendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a permissão para gravação. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e analisadas.

A modalidade analítica, após a coleta de dados, foi a hermenêutica, que segundo Gadamer (2006) toma a interpretação como, permitindo à educação “interpretar seu próprio modo de ser, em suas múltiplas diferenças” (p. 15). A perspectiva da pesquisa, ao convocar a equipe pedagógica para subsidiar o estudo sobre o AEE, colocando em diálogo a orientação e a supervisão escolar como lugares distintos em relação à EE, busca produzir outros olhares sobre o campo analisado. Nesse intuito entrelaça, na vertente interpretativa, as contribuições das participantes aos norteadores conceituais e legais das políticas da educação inclusiva, considerando notadamente o contexto dos anos finais do ensino fundamental da escola pública.

CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DE PESQUISA

A investigação foi desenvolvida em município da região metropolitana de Porto Alegre que possui 23 escolas que atendem alunos nos anos finais do Ensino Fundamental. O número de matrículas dos anos finais do Ensino Fundamental no ensino regular está somado com o número de matrículas da Educação Especial, então, o total de matrículas dos anos finais do Ensino Fundamental no ensino regular é de 4.950 quando retirado o número de matrículas da EE que é de 238. Isso ocorre porque o aluno público-alvo da EE, obrigatoriamente, está matriculado no ensino regular e na EE simultaneamente.

A partir dos dados verifica-se que o número de matrículas da Educação Especial nos anos finais corresponde a 4,80% do total de matrículas do ensino regular que somam 95,2%. Com relação ao número de matrículas e número de professores do ensino regular, este possui 4.950 matrículas e 585 professores desse ensino. O número de matrículas no AEE é de 237, atendidas por 36 professores especializados, o que corresponde a 6,5 alunos por professor especializado. Vale ressaltar que todas as escolas municipais que possuem anos finais do Ensino Fundamental ofertam o AEE.

A formação mínima para atuação no AEE é o título de graduação, sendo que em algumas administrações anteriores no município exigiu-se ainda a especialização em EE. Os 36 profissionais que atuam no AEE atendem os alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Cada escola organiza o AEE de acordo com suas demandas: há escolas em que um professor especializado atende somente alunos dos anos iniciais e outro, somente alunos dos anos finais. Por outro lado, há escolas que se organizam para o professor especializado atender o aluno do início da sua escolarização até a finalização do Ensino Fundamental.

A respeito dos profissionais de apoio em sala de aula comum, são 37 com contrato ativo, sendo a contratação por meio de processo seletivo simplificado, cujo edital seleciona estudantes de licenciaturas e do ensino médio do curso de magistério. Após a contratação, ao longo do ano letivo os profissionais recebem formações com o intuito de qualificar e instrumentalizar a prática com os estudantes da EE.

O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO E O AEE NAS ESCOLAS

A pesquisa foi realizada em quatro escolas de duas regiões diferentes da cidade, a fim de que diferentes realidades sociais e educacionais sejam contempladas. Dessas escolas, duas possuem SRM próprias, uma está em adaptação de espaço e outra no momento da entrevista possuía sala de recursos também em adaptação de espaço, nomeadas por E1, E2, E3 e E4.

Em cada escola foram entrevistadas duas profissionais dos anos finais do Ensino Fundamental – uma orientadora pedagógica (também conhecida como supervisora escolar) e uma orientadora educacional (também conhecida como orientadora escolar) em cada escola, nomeadas por E1OE, E1OP, E2OE, E2OP, E3OE, E3OP, E4OE e E4OP - sendo OE: Orientadora Educacional e OP: Orientadora Pedagógica, acompanhado da designação da escola.

As entrevistadas têm entre 38 e 56 anos de idade. O tempo de atuação na educação varia de dois a 19 anos, e o tempo médio de atuação nas suas respectivas escolas é de 3 anos e 4 meses, e no cargo é de 12 anos e 8 meses. Seis delas são graduadas em Pedagogia, uma é graduada em Licenciatura em Letras e outra graduada em Filosofia, e todas têm contrato de 40 horas de trabalho semanal.

A seguir é descrita a oferta do AEE nas escolas investigadas, situando o contexto em investigação. A **E1** possui 10 turmas de AEE com uma média de cinco alunos matriculados em cada. Nas aulas presenciais, as professoras do AEE atendem os alunos no contra turno, duas vezes por semana com duração de uma

hora cada atendimento. No período de aulas remotas, as professoras do AEE entraram em contato com as famílias para dar suporte na realização das tarefas enviadas pelos professores do ensino comum. As professoras especializadas organizam aula síncrona com os alunos dos anos finais do AEE. Isso não funciona como obrigação, é feito por escolha das professoras. E1OP refere que “*não que elas tenham que fazer, elas fazem porque acham importante*”.

Teixeira (2019) afirma que “as práticas do AEE não devem ser voltadas para a correção das peculiaridades de cada estudante” (p.46), mas sim fazer uma ponte entre o professor de sala de aula regular e o processo de ensino-aprendizagem. E1OP expressa admiração pelas professoras especializadas e elogia a SRM: “*é extremamente organizado, as profissionais são maravilhosas, perfeitas, super dedicadas, tem a formação, todas elas têm a formação de início*”. E1OP menciona que os planos de aula devem ser construídos a partir das Adaptações Curriculares Individualizadas (ACIs).

A orientadora educacional da E1 relata que quando o aluno ingressa na escola e é percebida alguma especificidade desse aluno, ela solicita que a família vá ao neurologista para realizar o WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) – teste psicométrico - ou ela mesma encaminha o aluno ao Centro Municipal de Apoio Psicológico e Psicopedagógico para este solicitar o WISC. Encaminha também ao psicólogo e psicopedagogo. Com o WISC em mãos e com os pareceres e relatórios da escola, a família vai ao neurologista para ser emitido o laudo do aluno. A partir do laudo, o aluno é encaminhado à SRM, sem laudo, “*não tem como encaminhar porque é obrigatório*”, menciona E1OE.

Para Pletsch e Paiva (2018), o laudo não pode servir como referência para que se inclua ou exclua alguém do AEE. É comum que haja esse adiamento ou impedimento para que o aluno com deficiência seja atendido, pois as avaliações realizadas com esse aluno projetam um fim e não são vistas como um processo de aprendizagem. Os autores consideram a Nota Técnica nº. 4/2014 (BRASIL, 2014) como um avanço pois não cobra o laudo para que ocorra o atendimento pedagógico do estudante. É preciso entretanto considerar o aumento de indicações de alunos como AEE, embora haja uma diversidade de dificuldades que remetem ao contexto social ou mesmo educacional e que são avaliadas e conduzidas na perspectiva individual.

Na E2, E2OP refere que em oito turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, somente dois alunos são atendidos com um planejamento diferenciado, com uma ACI. Outros quatro alunos acompanham o mesmo planejamento da turma que o professor do ensino comum trabalha em sala de aula, apenas com algumas flexibilizações. Essa escola não menciona turmas de

AEE. Acerca dos encaminhamentos para o aluno participar do AEE, E2OE explica que a orientadora encaminha para a Coordenação da Educação Especial na SMED, pois “*elas precisam autorizar a criança a fazer parte da SRM, existem critérios para isso, a criança precisa de uma Classificação Internacional de Doenças (CID), precisa ter um laudo, enfim, precisa ter documentos que comprovem que a criança é cliente da SRM*”. E2OP assinala que a escola oferece a SRM para os alunos do AEE “*tanto para as deficiências e as patologias, quanto para as altas habilidades*”. A orientadora educacional avalia que sua escola possui uma SRM muito bem estruturada e com profissionais especializados com muita experiência e qualificação.

E2OE ressalta que a comunicação entre orientação, equipe pedagógica e SRM é muito boa porque “*essas colegas (professoras especializadas) são muito acessíveis, o trabalho com elas é muito fácil*”. E2OE salienta que essa comunicação é necessária para que se atinja os objetivos com o aluno, do contrário, o trabalho fica segmentado. E2OE completa observando que para a construção da ACI há uma comunicação fundamental entre o professor da sala de aula, a professora da SRM e equipe pedagógica na qual cada profissional traz o que conhece do aluno. Porém, E2OE salienta que muitas vezes a falta de tempo impede que tudo aconteça e flua bem. Sugere que a escola precisa de muita reunião e de muito encontro para que o trabalho funcione melhor, tendo a participação do professor especializado, o trabalho do professor da sala de aula se qualifica porque “*o professor da sala de aula não tem formação para dar conta do estudante com necessidades especiais*”. A orientadora pedagógica relata que a escola recebe alunos de altas habilidades de outras escolas do município, pois elas não possuem profissional especializado nessa área para o atendimento desses alunos.

Na E3, E3OE assinala que atualmente a escola tem três alunos de AEE nas turmas dos anos finais, não fala em turmas de AEE. Ela ressalta que há dois anos a escola não tinha o apoio do AEE, acontecia em outra escola do município, para onde os alunos se deslocavam e frequentavam no turno inverso. Depois desse período, a escola conseguiu ofertar o AEE dentro do espaço escolar, E3OE declara: “*Daquele nosso jeitinho, um espaço para pessoa, para o profissional vir e atender dentro da escola então nossos alunos*”. Essa oferta ocorre uma vez por semana, por um profissional de outra escola do município, no “*espaço do Laboratório de Aprendizagem. Infelizmente ele é bem reduzido e até mesmo precário*”, ressalta a entrevistada.

E3OP, da E3, refere que a profissional especializada tem carga horária de 10 horas. Então, num dia da semana, no contraturno é ofertado o AEE aos

alunos. Essa escola não possui SRM, a E3OP nomeia de ‘sala de atendimento’ já que precisa o espaço ser dividido com a professora do Laboratório de Aprendizagem (LA) e com os eventos que ocorrem na escola porque é o único lugar possível já que os demais espaços são salas de aula. E3OP qualifica a profissional especializada como alguém preocupada com sua função, de atender o aluno, de estar presente em sala de aula, de estar sempre à disposição até mesmo ajudando em “*fazer plano de aula se eu preciso, se o professor não está, ou se a gente acha que não está de acordo*”.

A respeito da ACI, E3OP aponta que deixou a professora do AEE “*bem livre*” e quando um professor de sala de aula não havia construído a ACI, a orientadora pedagógica conversava com o profissional, retomando a possibilidade de um trabalho conjunto. Santos (2016) enfatiza que as redes de ensino são quem deve disponibilizar o espaço físico, como também as formações de forma contínua a professores que estão no AEE e a elaboração de práticas educacionais inclusivas que envolvam toda a comunidade escolar e serviços de saúde.

A E4 tem cinco alunos do AEE nas turmas dos anos finais, não sendo mencionadas turmas ou grupos de AEE especificamente. E4OP relatou que a escola recebe o aluno e esse e a família passam para uma conversa com a orientadora. Se a família já relata as necessidades da criança, a orientadora solicita o laudo e documentação para fazer os encaminhamentos para esse aluno acessar a SRM. Se a família não relata, a escola “*depende de que alguém perceba a necessidade do aluno para poder fazer os encaminhamentos*”, refere E4OP. A SRM iniciou esse ano na escola, anteriormente, o aluno se deslocava para outra escola do município. A respeito das profissionais especializadas e a ACI dos alunos, as orientadoras avaliam que estão sempre disponíveis a ajudar o professor da sala de aula com seus planos de aula e ajustar as ACIs. “*As gurias da sala de recursos correm atrás dos planejamentos, tentam ajudar na organização das aulas, vendo se aquela tarefa está conforme a ACI produzida*”, menciona E4OP. JBF refere que se foi feita a ACI do aluno tanto o professor da sala de aula deve nortear seu planejamento e avaliação pela ACI: “*se foi feita uma ACI aí tem todo um trabalho em cima disso, não pode ter essa fala de que aí vai passar, eu vou ter que passar*”.

A participação dos alunos no AEE está vinculada à obrigatoriedade de matrícula no ensino regular e EE. No entanto, é facultativa a participação no AEE, sendo que os responsáveis podem recusar o atendimento, assinando um termo de desistência do atendimento ofertado pela Educação Especial. Essa ação da família, em alguma medida, é uma formalidade que exime o município de

qualquer responsabilidade, já que está sendo ofertado o atendimento e é a família que não quer que o aluno participe. Pode ocorrer também que o aluno esteja matriculado na EE por causa de alguma especificidade e não necessite de atendimento específico das profissionais especializadas. Importante refletir se as famílias conhecem os direitos educacionais que podem ser assegurados aos filhos, bem como a responsabilidade da escola em identificar as demandas dos estudantes e avaliar a melhor forma de respondê-las no processo educativo.

A partir dos elementos apresentados é possível identificar que as participantes concebem que o locus prioritário do AEE é a SRM, referindo o encaminhamento para o uso desse espaço como equivalente ao encaminhamento para o AEE. Importante salientar que se trata de dois serviços diferentes ofertados pela Educação Especial, onde um aluno pode usufruir da SRM com todo seu espaço, atividades pedagógicas e/ou tecnológicas, porém, não ter necessariamente a necessidade de um AEE; da mesma forma um aluno disléxico (não é público da EE), pode se beneficiar das potencialidades de uma SRM. Ainda outra consideração: se a professora do LA necessita de jogos pedagógicos e/ou tecnologias para atender seu aluno, pode ter acesso aos materiais que são da SRM.

Concebe-se a aprendizagem como processo inerente à constituição de redes de conhecimentos, saberes, vínculos, interesses e desejos, que se institui a partir de vários recursos e profissionais na escola, sendo um movimento que implica relações para garantir sentido e intencionalidade. Nessa perspectiva, A EE também precisa da interlocução dos profissionais da escola para que a educação que se pretende inclusiva seja efetiva.

Percebe-se, que no contexto analisado, as participantes indicam que há o entendimento de que o AEE deve ser ofertado obrigatoriamente em SRM, que é vista como um espaço que não é da escola, tampouco dos alunos do ensino comum, pois seu uso se restringe somente aos alunos e profissionais da Educação Especial. Esse entendimento pode ser evidenciado em E3OP, ao descrever que o AEE iniciou em sua escola em 2019 (antes acontecia em outra escola do município), porém ele acontece num local improvisado já que a escola não dispõe de espaço físico apropriado. E3OP declara que *“a gente colocou uma sala de atendimento lá porque nós não tínhamos esse atendimento lá. [...] não tem o espaço da sala, não teria e não tem como botar todos os materiais que elas (professoras do AEE) têm pra essa sala”*. Considerando que o AEE pode e deve acontecer em qualquer local no ambiente escolar - na sala de aula regular, no pátio, na quadra, no LA, na sala de informática ou no refeitório - não se sustenta a ideia de que o AEE tenha a obrigatoriedade de acontecer somente na SRM.

Tal concepção, mais do que remeter a um espaço físico, sinaliza o caráter distinto das demais atividades educativas, ao se utilizar de outros recursos e de uma relação majoritariamente dual – aluno e o profissional do AEE. Soma-se a esse contexto a exigência de o aluno possuir um laudo (e portanto, diagnóstico) para ser encaminhado ao AEE, mencionada pelas orientadoras. Tal situação pode ensejar uma posição de exclusão no sistema educativo, pois há entendimento de que o atendimento do aluno que necessita de um AEE é instituído a partir de uma categorização de cunho classificatório psiquiátrico. A conformação da oferta, considerando as especificidades apresentadas e o contexto dos anos finais do ensino fundamental, enseja articulações ampliadas e a construção de uma cultura inclusiva que permeie o currículo e as relações na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi analisar a oferta do Atendimento Educacional Especializado aos alunos da Educação Especial dos anos finais do Ensino Fundamental, em quatro escolas da rede municipal, considerando o contexto das políticas educacionais de inclusão. Foram analisados os marcos legais referentes ao AEE e identificadas as especificidades do AEE nas escolas investigadas. As fontes de coleta de dados foram entrevistas com orientadoras pedagógicas e educacionais que compartilharam sua visão sobre o dispositivo previsto na legislação educacional.

A pesquisa identificou que três escolas possuem SRM e uma se utiliza do Laboratório de Aprendizagem para a realização do AEE. Há o entendimento preponderante que equipara a SRM ao AEE, seja no reconhecimento dos estudantes, seja como referência aos alunos da Educação Especial. Há oferta em turmas e individualmente, reconhecendo a importância do planejamento diferenciado e da flexibilização curricular, presente nas ACIs. Tratando-se do contexto de anos finais, onde um grupo de professores responde por cada turma/ano, evidencia-se a ausência de interlocuções entre os docentes, a professora da sala de recursos e a equipe pedagógica, atribuída predominantemente à falta de tempo e de formação técnica para atender os alunos da EE.

Tendo a coordenação pedagógica como fonte para a análise da oferta do AEE na investigação desenvolvida, foi importante situar o que baliza o acompanhamento de profissionais e dos alunos da EE. Referente às especificidades dos anos finais, não há a definição enquadres ou processos

diferenciados, comparativamente aos anos iniciais, no contexto da escola pública em análise. A indistinção sugere que não sejam dimensionadas dissonâncias entre os profissionais que atendem os estudantes e as características do alunado dessa etapa de escolarização, o que poderia se refletir no planejamento e flexibilização curricular realizados pelos docentes.

No contexto brasileiro, a diminuição de matrículas da EE no ensino médio em relação ao ensino fundamental e, de forma ainda mais exponencial, no ensino superior, é resultado de diversos fatores, dentre os quais se destaca a condição de pertencimento e aprendizagem dos alunos para a permanência no percurso escolar. É salutar problematizar os dispositivos atinentes à EE, como o AEE, a sala de recursos e o profissional de apoio, considerando a importância da integralidade da educação. Considerar as especificidades dos alunos e da dinâmica escolar com relação à etapa de ensino concernente pode trazer efeitos significativos para a qualificação dos saberes que instituem e são instituídos pelo aprendizado de todos que fazem parte da escola.

Construir espaços de troca de experiências entre os professores de sala de aula e os que atuam no AEE, bem como momentos de transmissão de conhecimentos e estratégias acerca da EE podem ser ações que possibilitem novas vivências para os alunos público-alvo da educação especial e, sobretudo, novas configurações para a escola.

REFERÊNCIAS

ARARUNA, Maria Rejane. **Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum**: Um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2018. Disponível em:

<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/39664>. Acesso em: 24 abr. 2022.

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, Maio-Ago., 2011. Edição Especial. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbec/a/B4mkmTPHqg8HQYsLYxb6tXb/abstract/?lang=pt>. Acesso em 20 ago. 2022.

BAPTISTA, Claudio Roberto; HAAS, Clarissa; FREITAS, Cláudia Rodrigues de. Contextos de convergência: a Educação Especial, as Políticas Públicas e os Processos Escolares Inclusivos. **Políticas públicas para a educação: Desafios atuais**, v. 8, n. 1, 2014. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/56570/34774>. Acesso em: 2 jul. 2022.

BAPTISTA, Claudio Roberto; VIEGAS, Luciane Torezan. Reconfiguração da Educação Especial: Análise da Constituição de um Centro de Atendimento Educacional Especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 3, Marília, jul./set. 2016. DOI 10.1590/S1413-65382216000300009.

Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000300429&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 21 jul. 2022.

BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes. **Discurso, identidade e letramento no atendimento educacional à pessoa com deficiência**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/17032>. Acesso em: 23 set. 2022.

BRASIL. Constituição (1988), de 5 de outubro de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: maio 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 10 maio 2020

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, p. 39-40, 14 set. 2001A. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 23 set. 2020.



BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Diário Oficial da União: Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001B. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 26 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SECADI. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011. Diário Oficial da União: Brasília, DF, p. 26, 18 set. 2008B.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm.

Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Resolução nº 04 CNE/CEB, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Conselho Nacional de Educação: Brasília, DF, 2009A. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Diário Oficial da União: Brasília, DF, p. 12, 18 nov. 2011.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm.

Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,**

para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, p. 1, 5 abr. 2013.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm.

Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL. Nota Técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE, 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**. Ministério da Educação: Brasília, DF, 2014. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-not04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 out. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_fi_nal_site.pdf. Acesso em: 25 fev. 2021.

DYONÍZIO, Cristiane Makida; MARTINS, Ida Carneiro; GIMENEZ, Roberto. Inclusão Escolar: Uma reflexão sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Revista comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 2, p. 207-224, maio-agosto 2016. DOI 10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23n2p207-224.

Disponível em:

<https://www.metodista.br/revistas/revistas-uminep/index.php/comunicacoes/article/view/2819>. Acesso em: 2 out. 2021.

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. Democratização da escola e processos escolares inclusivos: a potência da trama narrativa currículo e Atendimento Educacional Especializado nos cotidianos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-23, dez. 2019. DOI 10.5902/1984686X41104. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41104>. Acesso em: 24 maio 2022.

HERINGER, Larissa Oliveira. **Prática, cotidiano escolar e currículo: Os desafios da transição entre os Anos Iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental.** 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdades Doctum de Serra, 2018. Disponível em: <http://dspace.doctum.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/1329>. Acesso em: 3 jun. 2021.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. **Revista Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, jul. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8297/5536>. Acesso em: 15 maio 2022.

LOPES, Maura Corcini, RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrio.br/ojs/index.php/faced/article/view/12942>. Acesso em: 5 abr. 2022.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; HERMES, Simoni Timm. Educação Especial, Educação Inclusiva e Pedagogia da Diversidade: Celebrar a diversidade! Exaltar a tolerância! Notabilizar o respeito! Proclamar a solidariedade! **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 53, p. 531-544, set. 2015. DOI10.5902/1984686X18802. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18802>. Acesso em: 24 maio 2021.

MACIEL, Carina Elisabeth. Discurso de inclusão e política educacional: uma palavra, diferentes sentidos. **Revista InterMeio**, Campo Grande, v. 15, n. 30, p. 32-54, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2455>. Acesso em: 6 abr. 2022.

MORAES, Yeda Silva. **Escolhas didáticas e pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa: um olhar para a transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37337>. Acesso em: 10 jan. 2021.

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 e realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, 2019. DOI 10.1590/2175-623684853.

Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000100203&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 maio 2022.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

PLETSCH, Márcia Denise; PAIVA, Carla de. Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 1039-1054, out./dez. 2018. DOI 10.5902/1984686X32902.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32902>. Acesso em: 24 maio 2022.

RIGOLDI, Vivianne; NEME, Eliana Franco. Atendimento especializado e educação inclusiva: O confronto entre a educação especial e a prática escolar regular. **Revista de direito sociais e políticas públicas**, v. 3, n. 1, p. 38-59, jan./jun. 2017. DOI 10.26668/IndexLawJournals/2525-9881/2017.v3i1.2125.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/322588872_ATENDIMENTO_EDUCACIONAL_ESPECIALIZADO_E_EDUCACAO_INCLUSIVA_O_CONFRONTO_ENTRE_A_EDUCACAO_ESPECIAL_E_A_PRATICA_ESCOLAR_REGULAR. Acesso em: 22 set. 2021.

ROVEDER, Ângela Balbina Picada. Sala virtual de recursos multifuncionais para potencializar o atendimento educacional especializado. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/10654>. Acesso em: 3 maio 2021.

SANTOS, Fernanda Vianny Siqueira dos; QUEIROZ, Paulo Pires de. A normatização do AEE na educação infantil municipal de Niterói. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-14, maio 2019. DOI 10.5902/1984686X32798. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32798/32798>. Acesso em: 24 maio 2021.



SANTOS, Ivone Rodrigues dos. **Bases teórico-pedagógicas do atendimento educacional especializado das redes públicas municipais de educação de Aparecida de Goiânia/GO e Cascavel/PR.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6532>. Acesso em: 3 maio 2021.

SANTOS, Emilene Coco dos; GONÇALVES, Mariana Aguiar Correia Lima. **Os Desafios Da Transição Entre As Etapas Da Educação Básica:(Des)Continuidades No Processo De Escolarização Dos Estudantes Com Autismo.** In: VI Seminário Nacional de Educação Especial / XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, v. 3, n. 3, 2020, Vitória/ES. **Anais eletrônicos[...]**.Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34296>. Acesso em: 1 mar. 2022.

TEIXEIRA, Amanda Machado. **Inclusão escolar na perspectiva docente: a realidade do atendimento educacional especializado nas escolas públicas municipais de Uruguaiana/RS.** 2019. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana, Uruguaiana, 2019. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/rii/4492>. Acesso em: 5 maio 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão, Exclusão, In/Exclusão.** 2011. **Revista Verve**, São Paulo, n. 20, p. 121-135, 2011. DOI 10.23925/verve.v0i20.14886. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118>. Acesso em: 5 nov. 2021.

Recebido em 23/07/2023.

Aprovado em 16/10/2023.