

PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DA INDIVIDUALIZAÇÃO À NECESSIDADE DE COLABORAÇÃO

Laryssa Dantas da Silva ¹

Cláudia Roberto Soares de Macêdo Nazário ²

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães ³

GT 10 – Educação Especial

RESUMO

Destaca-se a existência de cargos ocupados por professores para atuarem junto aos estudantes que apresentam alguma deficiência: professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de Educação Especial. Estudos que investiguem a atuação desses professores tornam-se essenciais para a compreensão da função de cada um no processo educativo daqueles estudantes. Assim, buscou-se através de uma revisão sistemática de literatura (GALVÃO; PEREIRA, 2014), analisar o que pesquisas revelam acerca da atuação entre os professores de Educação Especial e de AEE, em uma perspectiva inclusiva colaborativa. Em uma busca no Portal SciELO, no período de 2015 a 2019, encontrou-se 16 trabalhos, porém apenas 4 atenderam aos critérios de análise: THESING; COSTAS, 2018; AMARAL; MONTEIRO, 2019; SEABRA JUNIOR; LACERDA, 2018; PASIAN; MENDES; CIA, 2017a. A investigação expôs que estudos na área ainda são exíguos, embora alguns já apontem para a necessidade de articulação entre os profissionais de Educação Especial e de AEE com toda a escola. Sugere-se que mais estudos dessa natureza sejam realizados em outros portais para colaborar com as discussões e avanços acadêmicos já existentes, possibilitando a adoção de propostas que sejam validadas científica e socialmente na área da inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação Especial, Inclusão Escolar, Professor de Educação Especial, Professor de Atendimento Educacional Especializado.

INTRODUÇÃO

Considerar a escola em tempos de inclusão significa compreendê-la como parte de uma conjuntura que reflete construções sociais e históricas, marcada por avanços e recuos ao longo da história da educação. Desse modo, a instituição escolar está inserida em um contexto social macro de relações (políticas, econômicas, culturais, etc.), portanto de poder, que reproduz e colabora com a produção de conhecimentos e valores na/para a formação de

¹Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, dantas.laryssa@yahoo.com.br;

²Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, claudiamacedo.ufrn@gmail.com;

³Professora Doutora Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, ritafora@hotmail.com.

estudantes, os quais podem tanto entender a dinâmica social a que pertencem, quanto atuar para transformá-la em função dos interesses individuais e coletivos (LIBÂNEO, 2012).

Esse entendimento justifica o movimento de inclusão escolar e social de grupos outrora marginalizados, mais especificamente a luta pelo acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais em decorrência de alguma deficiência à escolarização.

Com os paradigmas educacionais observa-se um fluxo semelhante, em que nem sempre se defendeu a inclusão escolar de estudantes em condição de deficiência, uma vez que já foram segregados do convívio social. Em decorrência das atividades de lutas por direitos dessas pessoas, elas passaram a ser vistas como sujeitos que, apesar de apresentarem especificidades, pertencem à coletividade. Assim, surgem as escolas especiais como uma tentativa de abarcar as necessidades educacionais desse grupo nesse contexto histórico. Já em meados de 1970, acontecem as primeiras matrículas de estudantes com deficiência em escolas comuns no Brasil (Paradigma da Integração), com a prerrogativa de que teriam que se adaptar às condições do ambiente, sem causar transtornos, e, caso contrário, seriam realocados nas escolas ou classes especiais (MARTINS, 2011).

Ainda que essa conquista não atendesse às expectativas educacionais das pessoas com deficiência, constituiu-se como uma referência embrionária no contexto da inclusão escolar, uma vez que deu visibilidade a demandas que antes eram simplesmente negadas. Nessa perspectiva, as escolas especiais tiveram “sua importância histórica, na medida em que foram, por um bom tempo, as únicas “arcas” educativas disponíveis e possíveis para os sujeitos considerados fora dos padrões sociais” (KRANZ, 2015, p.72).

A partir de questionamentos, paulatinamente, esse paradigma começa a ser reconstruído. Passa-se a repensar as concepções e práticas pedagógicas em prol da inclusão escolar da pessoa com deficiência, considerando que o ambiente é quem deve se adaptar para atender as diferenças dos estudantes (MARTINS, 2011).

Essa dinâmica ainda carrega marcas de toda uma história de profunda exclusão, a inclusão escolar é, portanto, uma construção processual contínua (CRUZ, 2009; KASPER, LOCH, PEREIRA, 2008), que desencadeia ações normativas que norteiam a organização dos sistemas educacionais que se pretendem inclusivos, como por exemplo, no âmbito nacional, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e, mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015). No âmbito internacional

destaca-se a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

Em sua essência, esses documentos ratificam a importância da igualdade de direitos das pessoas, inclusive daquelas em situação de deficiência, especificamente no que se refere ao acesso, permanência e qualidade à educação. Em conformidade com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018),

Tendo em vista que a educação é um dos direitos fundamentais que deve ser garantido a fim de reduzir desigualdades históricas, no caso de indivíduos com deficiências, pressupõe-se como necessária a adoção de alguns mecanismos de diferenciação associados aos mecanismos já institucionalizados pela cultura, a fim de se equiparar as condições de ensino para se chegar a uma igualdade de produtos, garantindo a todos o acesso aos bens e serviços. (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2018, p. 23).

Como um dos mecanismos de diferenciação em busca da equidade educacional, além do que a instituição escolar oferece em comum a todos os estudantes, destaca-se a existência de cargos ocupados por professores para atuarem junto aos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais em decorrência de alguma deficiência, como é o caso dos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de Educação Especial, e que leva a questionamentos, como: Qual a função desses professores? A chegada desses profissionais nas escolas tem colaborado com o processo de inclusão escolar? Há pontos e contrapontos entre as práticas docentes desenvolvidas pelos professores de Educação Especial e de AEE, em uma perspectiva inclusiva? O que revelam as pesquisas?

Dessa forma, estudos cuja natureza seja a investigação da atuação desses professores, torna-se essencial para que possamos compreender qual a função de cada um, como eles se diferenciam e/ou podem se complementar no contexto da inclusão de estudantes com deficiência (pontos e contrapontos), levando em consideração que esses profissionais fazem parte de um sistema educacional cujos atores da comunidade escolar precisam atuar de modo colaborativo, ensejando a inclusão de todos.

O interesse por essa temática relaciona-se com os trabalhos de pesquisas que as autoras estão desenvolvendo pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a nível de Mestrado (investigando a chegada dos Professores de Educação Especial nas escolas públicas estaduais no estado do Rio Grande do Norte - RN) e Doutorado (investigando a articulação entre a atuação dos professores de AEE e sala de aula, especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública

municipal da cidade do Natal/RN), vinculadas à linha de pesquisa: Educação e Inclusão em Contextos Educacionais.

Assim, o objetivo dessa produção é analisar o que pesquisas revelam acerca da atuação entre os professores de Educação Especial e de AEE, em uma perspectiva inclusiva colaborativa com toda a escola, a partir de uma busca em um portal eletrônico, no recorte temporal entre 2015 e 2019. A seguir, apresenta-se o detalhamento da escolha metodológica para esse fim. Adicionalmente, discorre-se acerca das discussões e resultados da pesquisa, além de apresentar uma síntese conclusiva do trabalho desenvolvido.

METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como uma revisão sistemática de literatura. “Trata-se de um tipo de investigação focada em questão bem definida, que visa identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis” (GALVÃO; PEREIRA, 2014, p.183). Como critérios para esta análise, delimitou-se o período de 2015 a 2019, explorando a base de dados do Portal SciELO.

Selecionou-se os trabalhos que apresentaram, em seu título e/ou resumo, correspondência com a proposta deste estudo, utilizando os seguintes descritores: Professor de Educação Especial e Inclusão escolar; Professor de AEE e Inclusão escolar; Professor de Atendimento Educacional Especializado; Professor de Educação Especial, Professor de AEE e Inclusão escolar; Professor de Apoio e Inclusão escolar; Educação especial e Professor de Apoio; Educação Especial e Professor de AEE.

Localizou-se 20 trabalhos, e ao ler os seus títulos e resumos, só 4 atingiram os critérios para análise a que se propõe esse artigo (THESING; COSTAS, 2018; AMARAL; MONTEIRO, 2019; SEABRA JUNIOR; LACERDA, 2018; PASIAN; MENDES; CIA, 2017a), conforme ilustra o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Pesquisas que revelam algum grau de articulação do trabalho entre os professores de Educação Especial e de AEE, em uma perspectiva inclusiva.

DESCRITOR	QUANTIDADE DE TRABALHOS (2015 A 2019)	AUTORES ANALISADOS
Professor de Educação Especial e Inclusão escolar	9	- THESING; COSTAS, 2018.

Professor de AEE e Inclusão escolar	1	- Não se encaixou.
Professor de Atendimento Educacional Especializado	6	- AMARAL; MONTEIRO, 2019; - SEABRA JUNIOR; LACERDA, 2018; - PASIAN; MENDES; CIA, 2017a.
Professor de Educação Especial e Professor de AEE e Inclusão escolar	1	- Não se encaixou.
Professor de Apoio e Inclusão escolar	0	-
Educação Especial e Professor de Apoio	2	- Nenhum se encaixou.
Educação Especial e Professor de AEE	1	- Não se encaixou.

FONTE: Portal SciELO, 2019.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A fim de responder ao objetivo deste artigo, utilizou-se, inicialmente, os descritores: Professor de Educação Especial e Inclusão escolar; Professor de AEE e Inclusão escolar. Encontrou-se 10 trabalhos (respectivamente, 9 e 1). Desses, apenas 1 apresentou relevância para esse estudo (THESING; COSTAS, 2018).

O trabalho de Thesing e Costas (2018), é norteado por uma perspectiva que provoca o leitor a pensar sobre ações que sejam necessárias à efetivação de uma escola que de fato se torne inclusiva, à luz das proposições da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

A partir de uma abordagem qualiquantitativa, a pesquisa foi realizada com professores de educação especial atuantes em quatro municípios do Rio Grande do Sul, e teve como objetivo conhecer as trajetórias formativas desses professores e as características dos seus contextos de atuação. O estudo problematiza as proposições dos professores de educação especial para a possibilidade de transformar as escolas em espaços efetivamente inclusivos.

Concluiu-se que a maioria dos professores acreditam nos processos de inclusão escolar, todavia, sinalizam a importância de ações de diferentes sujeitos envolvidos na

educação escolar. Para que a proposição de uma escola inclusiva se torne uma realidade, os professores sinalizam algumas necessidades, como:

organização de espaços e tempos de planejamento pedagógico entre os diferentes professores na escola, a promoção de eventos e cursos de formação continuada e o maior apoio nos processos de mediação entre a escola e as famílias dos estudantes com deficiência (THESING; COSTAS, 2018, p.282).

Corroborar-se com a ideia aqui defendida: a de que é preciso haver articulações entre os profissionais da educação no âmbito escolar, seja ele: coordenadores pedagógicos, gestores, professores da sala de aula comum, do AEE e da Educação Especial, em que todos os sujeitos partícipes do corpo escolar atuem de maneira colaborativa com vistas à inclusão escolar de todos, inclusive do público-alvo da Educação Especial. (COSTAS; HONNEF, 2015; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018).

Em continuidade ao levantamento bibliográfico, observou-se que surgiu apenas 1 trabalho com o descritor Professor de AEE e Inclusão escolar, e considerando que ele não se encaixou nos critérios para análise, portanto, não houve nenhum trabalho que relacionasse Professor de AEE e Inclusão escolar. Esse dado incita reflexões acerca da atuação que esse profissional tem desempenhado nas instituições escolares, uma delas é: Até que ponto a forma como o AEE é implementado atualmente na escola, tem colaborado com a inclusão escolar?

Além de outros estudos no âmbito das pesquisas em Mestrado e Doutorado que as autoras têm desenvolvido, a observação da escassez de trabalhos que relacionem Professor de AEE e Inclusão escolar, dentro do recorte de tempo, descritores e portal utilizado nesse tudo, depreende-se a ideia de que há um isolamento desse serviço ofertado na escola.

Apesar de esse serviço ser essencial para o processo de inclusão escolar, o modo como as instituições se organizam, ao mesmo tempo que responsabiliza o profissional do AEE pelas demandas inclusivas na escola, desfavorece o encontro dele com os demais. Isso apresenta como uma das consequências, um cenário de AEE restrito a acontecer em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's).

Outra reflexão que emerge dessa análise é: A forma atual como as SRM's funcionam tem contribuído para a inclusão escolar ou tem se apresentado com um espaço que reforça a segregação? Sobre isso, Mendes; Vilaronga e Zerbato (2018) fomentam a discussão:

O atendimento educacional especializado quando ofertado exclusivamente em salas de recursos, ou seja, extrassala de aula comum, reforça o pressuposto de que o problema está no aluno, e não na escola. O que há de especial neste sistema de apoio, incluindo o aluno, seu professor e seu

ensino, fica restrito ao ambiente especializado e segregado da sala de recurso enquanto a classe comum permanece inalterada. A abordagem de atendimento é funcionalista porque se centra em compensar supostos déficits no aluno com deficiência. Esse sistema de apoio baseado exclusivamente no atendimento especializado extraclasse comum, além de acomodar a diferença, reforça o divórcio que existe entre Educação Especial e Educação Geral. A responsabilidade pela escolarização desses alunos acaba recaindo majoritariamente sobre os professores especializados, enquanto a escola como um todo pouco é demandada para acolher a diferença de seus alunos (MENDES, VILARONGA, ZERBATO 2018, p. 29).

Desse modo, ratifica-se a necessidade de trocas colaborativas não só entre o Professor de Educação Especial e outros profissionais; entre o Professor do AEE e outros profissionais, mas também entre eles (Professor do AEE e de Educação Especial) e a escola como um todo, com o intuito de, coletivamente, construir uma escola de fato inclusiva. Sobre a necessidade de articulação entre os profissionais na escola, assinalam outros autores (ANACHE; RESENDE, 2016; PASIAN; MENDES; CIA, 2017b; OLIVEIRA; MANZINI, 2016; TOGASHI; WALTER, 2016; SILVA; MOLERO; ROMAN, 2016; BAPTISTA; VIEGAS, 2016).

Mediante a reflexão acima, optou-se, então, por usar o descritor, de forma isolada: Professor de Atendimento Educacional Especializado. Emergiram da busca 6 trabalhos, em que 3 demonstraram pertinência para essa revisão (AMARAL; MONTEIRO, 2019; SEABRA JUNIOR; LACERDA, 2018; PASIAN; MENDES; CIA, 2017a).

Amaral e Monteiro (2019) analisaram a produção científica sobre a formação de professores no GT 15 – Educação Especial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período de 2011 a 2017. Para tanto, consultaram o resumo das comunicações e pôsteres apresentados nas páginas das edições nacionais do evento. Foram analisados 19 trabalhos que versaram sobre formação docente, análise de suas políticas e propostas formativas. Uma das evidências apontadas nesse estudo foi a valorização dos conhecimentos produzidos coletivamente na formação continuada.

Amaral e Monteiro (2019) consideram a importância de trabalhos que discutam a formação inicial do professor que atua no AEE, a construção de conhecimento sobre a vivência e o processo formativo nos cursos de licenciatura e estudos que reflitam acerca do papel da teoria na formação continuada em Educação Especial.

As autoras aqui defendem que a formação continuada em serviço pode ser uma proposição que provoca o encontro de todos os profissionais na escola, portanto, uma maneira de estreitar o distanciamento entre todos, gerando assim, trocas que podem colaborar na/para a construção de uma escola inclusiva.

Seabra Junior e Lacerda (2018), se propuseram a analisar as contingências a que o professor do AEE está submetido ao realizar o desenvolvimento e aplicação dos recursos pedagógicos necessários aos estudantes da sala de recurso multifuncional. Para isso, utilizaram roteiro de entrevista semiestruturada e análise de conteúdo. Recorreram a um fluxograma com etapas para o desenvolvimento de recursos de tecnologia assistiva como base para a entrevista e escopo teórico.

Os resultados sinalizaram que os professores realizam as etapas do fluxograma, no entanto, não se esgotam nelas, e apresentam em suas práticas docentes preocupações em diferentes áreas, quais sejam: o trabalho colaborativo, a invisibilidade do recurso de tecnologia assistiva, constante compreensão do universo do aluno e, principalmente, o acompanhamento do uso de recursos no ambiente escolar.

Mais uma vez, pesquisas apontam para a importância de se desenvolver um trabalho colaborativo entre os profissionais da Educação Especial e Comum, no sentido de formar, acompanhar, propor, participar, envolver-se em práticas que extrapolem o isolamento, entendendo que esse movimento é uma via de mão dupla, na medida em que, indo ao encontro do outro, ambos têm a possibilidade tanto de refletir sobre a resolução de problemas (administrativos, pedagógicos, comportamentais), como de promover o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos em busca de uma escola inclusiva (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018).

Pasian; Mendes e Cia, 2017a desenvolveram uma pesquisa sobre a formação do professor de educação especial nas SRM's, pois estudos dessa natureza são importantes para verificar o que está sendo viabilizado, as dificuldades encontradas e o que requer mais investimento. Assim, o objetivo do estudo foi analisar a opinião dos professores de SRM em relação à formação deles, através de um questionário on-line que foi aplicado em larga escala, em âmbito nacional.

A pesquisa coletou dados de 1202 professores de SRM de 20 estados, em mais de 150 municípios. A maioria dos participantes apontou a necessidade de outro profissional na SRM e falta de preparo. A formação foi destacada a fim de buscar aprimoramento de seus conhecimentos. Além disso, a maioria dos professores sente-se reconhecido pela escola e família.

Percebe-se que esse trabalho dá voz aos professores de SRM's dando visibilidade ao que de fato é apontado nas políticas voltadas para a atuação do profissional do AEE: as inúmeras atribuições e exigências para se ocupar essa função (BRASIL, 2009), que leva à

reflexão sobre se de fato é possível realizar tantas demandas dentro da carga horária semanal que lhes é disponibilizada.

Uma das soluções apresentadas pelos professores de SRM's apontada no trabalho de Pasion; Mendes e Cia, 2017a é a necessidade de outro profissional na SRM. Será que isso atenderia aos critérios estabelecidos nas Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica (BRASIL, 2009)?

Acredita-se que o trabalho o colaborativo entre os Professores de Educação Especial e de AEE em articulação com toda a escola seja um dos caminhos possíveis para abarcar as demandas advindas do fazer docente e, seria uma parceria basilar para/na escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial em ambiente comum de ensino.

Avançando no levantamento desta revisão sistemática, conforme o objetivo a que ela se propões, relacionou-se os termos a seguir gerando mais um descritor de busca: Professor de Educação Especial e Professor de AEE e Inclusão escolar, e foi encontrado 1 trabalho, porém, não condisse com o propósito desta investigação. Isso demonstra uma escassez de trabalhos cuja natureza seja a articulação, que acredita-se nesse momento social, histórico e política da educação brasileira que se pretende inclusiva.

Haja vista a escassez de trabalhos encontrados conforme a análise acima, e considerando que a nomenclatura de Professor de Educação Especial por vezes é utilizada na literatura como Professor de apoio (embora não seja essa a compreensão das autoras), julgou-se pertinente ampliar os descritores, almejando encontrar um quantitativo maior de pesquisas.

Assim, foi utilizado: Professor de apoio e Inclusão escolar; Educação especial e Professor de apoio. Desta busca, foram encontrados 2 trabalhos, no entanto, não apresentaram relação com a temática deste estudo. Por fim, utilizou-se o descritor: Educação Especial e Professor de AEE, encontrou-se 1 trabalho, o qual não apresentou relevância para este estudo.

A escassez de trabalhos que tratem da articulação entre os professores da Educação Especial e de AEE, leva à reflexão de que:

Os marcos legais da Educação Especial são fundamentais para a instituição das práticas inclusivas na educação. Entretanto, existem ainda inúmeros desafios para a implementação de suas premissas. No âmbito da gestão, fazer efetivamente trabalharem em conjunto os profissionais do AEE, o professor regente e o profissional de apoio de sala de aula mostra-se, a nosso ver, a maior dificuldade da inclusão, atualmente. Na esfera da formação docente, ainda são insuficientes a quantidade e os modelos de cursos informativos e os encontros de reflexão sobre a prática do professor com os alunos de inclusão. (PIMENTA, 2019, p.6).

Logo, as reflexões tecidas nesta revisão sistemática de literatura revelam a incipiência do trabalho colaborativo entre os profissionais que atuam mais diretamente com estudantes com deficiência (Professor de Educação Especial e de AEE) e os demais sujeitos que compõem a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação expôs que estudos na área ainda são exíguos, embora alguns já apontem para a necessidade de articulação entre os profissionais de Educação Especial e de AEE com toda a escola. Todavia, as pesquisas não podem se exaurir na constatação de que ela (a articulação) seja necessária. É preciso avanços nas pesquisas, políticas, proposições e implementações, de modo que se torne uma prática frequente e seja possível sinalizar os efeitos desta proposta de atuação no processo de inclusão escolar, defendida pelas autoras.

Sugere-se que mais estudos dessa natureza sejam realizados em outros portais, com o intuito de filtrar se há outras produções que defendem essa vertente, a fim de ampliar os achados deste artigo, dando visibilidade ao panorama já existente sobre a colaboração entre profissionais no processo de inclusão escolar.

Essa prática, além de se constituir como uma forma de colaborar com as discussões e avanços acadêmicos já existentes, possibilita a adoção de propostas que sejam validadas científica e socialmente na área da inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Mateus Henrique do; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. A Formação de Professores no GT 15 - Educação Especial da ANPED (2011-2017): Entre Diálogos e (Novas) Pistas. **Rev. bras. educ. espec.** Bauru, v.25, n.2, p.301-318, June 2019.

ANACHE, Alexandra Ayach; RESENDE, Dannielly Araújo Rosado. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação**, Set 2016, Volume 21 Nº 66 Páginas 569 – 591.

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**, Set 2016, Volume 22 Nº 3 Páginas 429 – 442.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** MEC, Secretaria da Educação Especial, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** - Lei nº 13.146. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. 6 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

COSTAS, F. A. T.; HONNEF, C. O trabalho docente articulado como proposta pedagógica para educação especial na perspectiva inclusiva no ensino médio e tecnológico. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 23, n. 35, p. 1-16, mar. 2015.

CRUZ, Talita Souza Umbelino Rodrigues da. **Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autistas no ensino regular.** 139 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba/São Paulo, 2009.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 23, n. 1, p.183-184, mar. 2014.

KASPER, Andrea A.; LOCH, Márcia V. P.; PEREIRA, Vera Lúcia Duarte do Valle. Alunos com deficiência matriculados em escolas públicas de nível fundamental: Algumas considerações. **Educar em Revista**, Curitiba, Paraná, v. 31, p. 231-243, 2008.

KRANZ, Cláudia Rosana. **O desenho universal pedagógico na educação matemática inclusiva.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. As relações “dentro-fora” na escola ou as interfaces entre práticas socioculturais e ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos. ALVES, Nilda. (Org.) **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: Cortez, 2012. P. 333-349.

MANZINI, E. J.; SANTOS, M. C. F. **Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência — recursos pedagógicos adaptados.** 1. ed. Brasília: MEC, 2002. v. 1.

MARTINS, Lúcia de A. R. **Fundamentos em Educação Inclusiva.** 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, v. 1. 51, 2011.

MENDES, Enicéia G. VILARONGA, Karla Ariela R. ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos: EdUFSCar, 2018. 160 p.

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**, Dez 2016, Volume 22 Nº 4 Páginas 559 – 576.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez. 2006.

PASIAN, Mara Silvia. MENDES, Enicéia Gonçalves. CIA, Fabiana. Aspectos da organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado: um estudo em larga escala. **Educação em Revista**, 2017, Volume 33b.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v.47, n.165, p.964-981, Sept. 2017a.

PIMENTA, Paula Ramos. Clínica e Escolarização dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Educ. Real**. Porto Alegre, v.44, n.1, e84859, 2019.

SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar; LACERDA, Lonise Caroline Zengo de. Atendimento Educacional Especializado: planejamento e uso do recurso pedagógico. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v.23, e230016, 2018.

SILVA, Carla Cilene Baptista da; MOLERO, Elaine Soares da Silva; ROMAN, Marcelo Domingues. A Interface entre Saúde e Educação: percepções de educadores sobre educação inclusiva. **Psicologia Escolar e Educacional**, Abr 2016, Volume 20 Nº 1 Páginas 109 – 115.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. As proposições de uma escola inclusiva na concepção de professores de educação especial: algumas problematizações. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** Brasília, v.99, n.252, p.277-293, Aug. 2018.

TOGASHI, Cláudia Miharú; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Set 2016, Volume 22 Nº 3 Páginas 351 – 366.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994.