

A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS ENQUANTO ESPAÇO DE PRÁTICAS INTEGRADORAS E INCLUSIVAS

Sara Ingrid Borba¹
Ricardo Santos de Almeida²

RESUMO

Este estudo objetiva-se por discutir os limites do efetivo atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais e a contribuição ao desenvolvimento educacional e interacional das crianças atendidas em uma escola pública de Maceió/AL, em 2024. Neste sentido, apresenta resultados que evidenciam a Sala de Recursos Multifuncionais como lócus e referência do processo de inclusão escolar, através do Atendimento Educacional Especializado (AEE). De cunho qualitativo, esta pesquisa apresenta em forma de relato de experiência profissional como o ser professor em ambiente inclusivo promove a justiça social e respeita-se a diversidade dos sujeitos. Ao operacionalizar um ambiente em que todos os educandos têm as mesmas oportunidades de aprender e se desenvolver promove-se a participação ativa de todos e fomenta um ambiente de aprendizado acolhedor. Corrobora para esta compreensão Montoan (2010) no que se refere ao debate na perspectiva de uma Educação Inclusiva. Carvalho (2010) contribui ao defender a ideia da organização do atendimento educacional baseado no paradigma da inclusão, e Stainback e Stainback (1999) problematizam a Educação Inclusiva como prática de inclusão de todos independente de suas deficiências, origens econômicas, culturais. Essas discussões resultaram em descobertas como a negação da efetivação da prática docente no AEE, a falta de clareza sobre a finalidade da Sala de Recursos, nos evidenciando no âmbito escolar a importância do trabalho de um professor-educador-aprendiz nesse rico espaço escolar.

Palavras-chave: Inclusão, Aprendizagem, Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A escola, compreendida como um espaço sociocultural, desempenha um papel fundamental no fortalecimento do desenvolvimento intelectual e social de crianças e jovens e recomenda-se que “o professor seja conhecedor e especialista nesta área educacional de ensino-aprendizagem e esteja interessado nas crianças como seres humanos em seu desenvolvimento” (Gomes; Almeida, 2023, p. 22) e sua estrutura precisa contemplar a diversidade dos sujeitos que nela se inserem.

Historicamente percebida como o principal local do saber, a escola também contribui para a evolução da ciência e das compreensões pedagógicas e tem ampliado

¹Doutora pelo Curso de Educação, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, singridborba@gmail.com;

²Doutor pelo Curso de Geografia, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM; Doutor pelo Curso de Educación, da Universidad Interamericana reconhecido pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, ricardosantosal@gmail.com.



essa perspectiva, reconhecendo que a aprendizagem ocorre em qualquer ambiente onde os sujeitos interagem sendo perceptível um “aumento crescente nas exigências que se fazem aos professores, que assumem um número cada vez maior de responsabilidade” (Gomes; Almeida, 2023, p. 24). Nesse sentido, as interações sociais são cruciais para o desenvolvimento, e a capacidade de aprender é universal, embora cada indivíduo aprenda em seu próprio tempo e de acordo com suas possibilidades.

A escola, assim, transcende a mera transmissão de conhecimento para se tornar um espaço de preparo para a vida em sociedade, refletindo suas relações sociais e culturais requerendo atenção constante, “pois o preconceito pode resultar em sentimentos de diminuição da autoestima e obstáculos nas interações emocionais e sociais para as pessoas com deficiência” (Santos, 2024, p. 6).

Ao problematizarmos o papel das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) como espaço fundamental para a inclusão escolar por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) através da pesquisa, de cunho qualitativo, discute-se os desafios e contribuições do AEE, apresentando relatos de docente como professora na SRM “oferecendo apoio pedagógico aos estudantes com deficiências, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento” (Santos, 2024, p. 8).

Argumenta-se que a flexibilização curricular que cria “um ambiente educacional sensível às necessidades emocionais, cognitivas e sociais dos estudantes” (Santos, 2024, p. 1) e a colaboração entre educadores e famílias são cruciais para o sucesso da inclusão como um “compromisso com a equidade, diversidade e construção de um ambiente educacional democrático e significativo para todos os estudantes” (Santos, 2024, p. 1). Salientamos, portanto, a importância de políticas públicas e a formação de professores para promover um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

Este estudo se propõe a evidenciar a importância da experiência de profissionais responsáveis pelo AEE. Como objetivos específicos, busca discutir as problemáticas dos atendimentos em SRM e explorar conhecimentos que possam promover condições favoráveis às crianças e jovens (Brasil, 1996), assegurando seu acesso ao direito fundamental à educação (Brasil, 1998).

A motivação para esta pesquisa surge da reflexão da primeira autora, professora/psicopedagoga de SRM, sobre seu contexto de atuação e a necessidade de



aprimorar os atendimentos aos estudantes encaminhados para o AEE (Borba, 2023).

METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e reflexivo, fundamentada em uma abordagem teórica e na análise da realidade das Salas de Recursos (Borba, 2023). A pesquisa foi realizada em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de uma escola municipal em Maceió/AL, que atendia uma população de baixa renda e registrava um aumento de casos e a intensificação de dificuldades de aprendizagem após a pandemia, com 24 crianças encaminhadas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A abordagem qualitativa, de caráter descritivo e reflexivo, na pesquisa, ocorreu baseada nos relatos da própria professora-autora sobre suas experiências no AEE. Essa perspectiva pessoal e vivencial (Borba, 2023) é central para o cunho qualitativo e reflexivo do trabalho e fazem jus a discussão consubstanciada a partir da educação colaborativa que diz respeito às partilhas e ao fazer juntos sob “espírito de igualdade e a tomada de decisões conjunta. Sem uma hierarquia, os professores partilham responsabilidades e os conhecimentos especializados relacionados (professores especializados e do ensino geral) são importantes” (Santana; Almeida, 2023, p. 56).

A análise desses relatos e das descobertas no âmbito do AEE se deram amparadas no aporte teórico de Montoan (2010), Carvalho (2004), e Stainback e Stainback (1999). Isso demonstra a reflexão crítica dos fatos da experiência da professora em diálogo com a teoria.

Debruçando-se na evidência da realidade no ambiente das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que serviram como campo de pesquisa, em uma escola do município Maceió/AL, foi realizado um recorte temporal de três meses que consistem na prática da observação “acurada das crianças é um instrumento essencial nesse processo” (Brasil, 1998, p. 33), análise da “criança como um ser social, psicológico e histórico” (Brasil, 1998, p. 43) e discussão “sobre o andamento dos trabalhos com as crianças” (Brasil, 1998, p. 78) e dos principais problemas encontrados na execução do atendimento às crianças com deficiência (PcD) nessa escola.

A descrição detalhada do contexto da escola e dos estudantes atendidos (por



exemplo, estudantes no terceiro ano do Ensino Fundamental sem habilidades de leitura e escrita, aumento de casos pós-pandemia, estresse, desatenção, agitação) contribui para o caráter descritivo (Borba, 2023).

Ao vivermos “numa sociedade democrática” (Santana; Almeida, 2023, p. 58) que viabiliza investigarmos os fatos da experiência da própria professora em diálogo com a teoria, conferindo um caráter reflexivo à análise dos dados, é importante “reconhecemos que todos têm direitos iguais, ao mesmo tempo em que compreendemos que estes têm resultados desiguais” (Santana; Almeida, 2023, p. 58).

A pesquisa foi qualitativa porque se concentrou na experiência subjetiva de (Borba, 2023) e nos relatos da professora-autora; foi descritiva ao detalhar o contexto e os desafios do AEE em uma SRM específica; e foi reflexiva ao analisar essas experiências à luz de referenciais teóricos e propor discussões sobre as problemáticas encontradas. Logo, o artigo está organizado em tópicos que introduzem, abordam teórico-metodologicamente os fundamentos da Educação Inclusiva, a caracterização da escola e da Sala de Recursos Multifuncionais, o processo de atuação do profissional do AEE, e, por fim, as considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

No âmbito da Educação Especial, a relação entre escola e comunidade é de suma importância, representando um direito conquistado que se contrapõe a antigas posturas de exclusão e negação da pessoa com deficiência. Ao longo do processo histórico, houve um avanço significativo na terminologia, passando de “pessoas com necessidades especiais (PNE)” (Borba, 2023, p. 4) e “Pessoa portadora de deficiência (PPD)” (Borba, 2023, p. 4) para o termo atual “Pessoa com Deficiência (PcD)” (Borba, 2023, p. 4), definido na Convenção das Nações Unidas, buscando afastar terminologias pejorativas e discriminatórias demarcando seu lugar no mundo.

No que concerne a Educação Especial, deve ser “trabalhada por meio das práticas pedagógicas que são utilizadas por professores capacitados para atender os estudantes com deficiências” (Gomes; Almeida, p. 35) e deve estar amparada pelo Artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 9.394/1996 (Brasil, 1996). A Lei supracitada viabiliza dentre outras questões, no cerne da



identidade docente, o direito ao aperfeiçoamento profissional continuado corroborando para a validação dos “aspectos fundamentais que servem para explicação da realidade atual e os avanços ou atrasos em garantias de políticas públicas que venham facilitar a inclusão das crianças e jovens com deficiência nas escolas” (Borba, 2023, p. 4), ou seja, um atendimento educacional que faça jus a inclusão cidadã de todos os jovens e adultos independentemente de sua necessidade.

O debate sobre a Educação Inclusiva tem se fortalecido a partir de estudos, debates e lutas por políticas públicas, contribuindo significativamente para a qualidade e melhoria da educação especial e, conseqüentemente, para o fortalecimento da sala de recursos na escola (Borba, 2023).

A escola é compreendida como um espaço sociocultural onde se espera que ocorram processos de aprendizagem capazes de fortalecer o desenvolvimento intelectual e social de crianças e jovens (Borba, 2023). Historicamente, a cultura brasileira tomou a escola como o lócus principal do saber, mas os avanços da ciência apontam que a aprendizagem ocorre em qualquer espaço onde os sujeitos podem interagir, promovendo o desenvolvimento educacional.

O ato de “aprender a conviver e relacionar-se com pessoas que possuem habilidades e competências diferentes, que possuem expressões culturais e marcas sociais próprias, é condição necessária para o desenvolvimento de valores éticos” (Brasil, 1998, p. 35) elevam a condição de cidadania de todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem reafirmando neste inteirim “a dignidade do ser humano, o respeito ao outro, a igualdade e a equidade e a solidariedade” (Brasil, 1998, p. 35). Nesse sentido, todos podem aprender, cada um ao seu tempo e de acordo com suas possibilidades.

A escola, portanto, não é apenas um local de transmissão de conhecimento, mas um espaço de preparo para a vida em sociedade, que reflete as relações sociais e culturais, portanto, “a inclusão é um caminho coletivo e não isolado. Salas de aula verdadeiramente inclusivas podem ser criadas através do Ensino colaborativo de profissionais entre professores que estejam dispostos a trabalhar juntos num processo de aprendizagem contínuo” (Santana; Almeida, 2023, p. 71).

Para garantir a inclusão de crianças e jovens com deficiência nas escolas, as políticas públicas são essenciais, e as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)



emergem como uma das políticas-chave para viabilizar esses direitos. O objetivo é que a SRM seja um espaço intrinsecamente inclusivo, promovendo o bem-estar, a participação e a inclusão desses estudantes, por direito, no ambiente escolar. A valorização deste espaço e dos profissionais que nele atuam é crucial, assim como o comprometimento da escola com os processos inclusivos.

A inclusão é um direito universal de poder existir e ser tratado como humano, como pessoa. Ao defender “a inclusão se apoia na ideia de que somos iguais, porque diferimos uns dos outros e de que a diferença se diferencia infinitamente” (Montoan, 2010, p.13), buscando assegurar o direito de ser diferente na igualdade de direito à educação. A construção de uma Educação Inclusiva exige o rompimento com paradigmas antigos e a busca por novas possibilidades. Os caminhos percorridos pela educação brasileira para concretizar seu projeto inclusivo “têm esbarrado em equívocos conceituais” (Montoan, 2010, p.13).

Para Carvalho (2004), a proposta da Educação Inclusiva consiste em “remover as barreiras para a aprendizagem e para a participação de qualquer aluno, independentemente de suas características orgânicas, psicossociais, culturais, étnicas ou econômicas” (Carvalho, 2004, p. 113). A organização do atendimento educacional, baseada no paradigma da inclusão, deve procurar a remoção dessas barreiras, destacando as barreiras de cunho atitudinal como as mais significativas. Isso envolve o currículo e as adaptações curriculares, a avaliação contínua do trabalho, a intervenção psicopedagógica, a qualificação da equipe de educadores, os recursos materiais e uma nova concepção de Educação Especial cuja oferta é “dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (Brasil, 1998, p. 36).

Stainback e Stainback (1999) destacam que o desafio da Educação Inclusiva é promover a colaboração e a cooperação de todos os envolvidos, o que exige a construção de redes de apoio internas (entre estudantes, professores e demais funcionários, pais e familiares) e o estabelecimento de parcerias com profissionais e setores da comunidade externa. Stainback e Stainback (1999) definem a Educação Inclusiva como “a prática da inclusão de todos independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses estudantes sejam satisfeitas” (Stainback; Stainback, 1999,



p. 21).

A inclusão, como um paradigma de sociedade, é validada por Borba (2023) a partir da ideia desta enquanto “direito universal de poder existir e ser tratado como humano, pessoa” (Borba, 2023, p. 12). Neste sentido, conceitualmente têm-se nesse paradigma de sociedade a inclusão como um “processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos” (Sassaki, 2009, p. 10).

O movimento que consiste na busca pela inclusão acontece “com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações” (Sassaki, 2009, p. 10) e é possível a realização da mesma a partir de ações como a flexibilização curricular, flexibilização do tempo para realização das atividades, e acessibilidade para além do espaço físico, incluindo o aspecto metodológico de flexibilização e adequação de atividades.

As políticas públicas são fundamentais para facilitar a inclusão de crianças e jovens com deficiência nas escolas. As SRM são destacadas como uma das políticas-chave para promover caminhos viáveis e garantir esses direitos. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) orienta que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser realizado preferencialmente nas escolas comuns, no contexto das SRM.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), define o AEE como gratuito para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a ser oferecido de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. O AEE compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, prestados de forma complementar à formação de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2011).

A Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), promove a garantia de direitos e o respeito à dignidade das pessoas com deficiência, incluindo aspectos essenciais da educação como a adaptação curricular e a acessibilidade física. Complementarmente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da



Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 é uma importante diretriz que visa a promoção da inclusão de estudantes com necessidades especiais em escolas regulares. A Resolução do Conselho Municipal de Educação (COMED) nº 01/2016 do Município de Maceió/AL, o Decreto nº 6.571/2008 (Brasil, 2008) e a Resolução nº 4/2009 (Brasil, 2009) do Conselho Nacional de Educação (CNE) também garantem a oferta do AEE em todas as etapas e modalidades da educação básica na rede pública de ensino.

O professor de AEE desempenha um papel árduo e crucial e enquanto “profissional atua sobre as peculiaridades dos estudantes, provendo recursos, meios, equipamentos, linguagens e conhecimentos que os apoiam no acesso e participação no ensino comum. Seu trabalho vai além do ensino de técnicas, códigos ou manuseio” (Mantoan, 2010, p.13) de recursos e seus usos, pois, como professor especializado na perspectiva inclusiva, ele integra sua especialidade ao ensino comum sem desfigurá-la, não visando à aprendizagem de conteúdos curriculares, mas sim o acesso e a participação.

O processo de avaliação no AEE busca investigar habilidades importantes considerando a idade cronológica das crianças, como habilidades motoras, atenção, foco, concentração, compreensão de comandos, linguagem (leitura, escrita, oralidade) e conceitos básicos de matemática (Borba, 2023). É fundamental desmistificar a visão de que todos os estudantes devem apresentar o mesmo nível de aprendizagem, e o olhar dos professores e demais sujeitos na escola precisam ser mais sensível ao outro, valorizando o que as crianças conseguem ser, e não apenas o que conseguem fazer. Incluir é aceitar e ajudar o indivíduo a ser e estar no mundo, sem forçar padrões e atributos exigidos (Borba, 2023, p. 12).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os principais resultados da pesquisa, apoiados por Montoan (2010), Carvalho (2004) e Stainback e Stainback (1999) nos revelam importantes descobertas e desafios na prática do AEE, tais como a negação da efetivação da prática docente no Atendimento Educacional Especializado (AEE) no que se refere a efetividade das práticas realizadas no AEE, bem como a falta de clareza sobre a finalidade da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Neste caso, existe uma falta de compreensão sobre o



propósito e a importância da SRM, o que demanda um debate mais esclarecedor no ambiente escolar reafirmando que a vivência nestes espaços de ensino-aprendizagem transcende as sensibilidades do-discentes para além das descrições sobre as ações que nele acontecem (Borba, 2023).

No que se refere a relevância da pesquisa para repensar práticas, este estudo reafirma ser crucial repensar as práticas pedagógicas em relação à aprendizagem das crianças como um todo, incentivando um olhar mais específico para suas potencialidades e para os impedimentos ao desenvolvimento de suas habilidades “habilidades motoras, atenção, foco, concentração, compreensão de comandos; habilidade de linguagens de leitura e escrita, oralidade; habilidades de contagem, conceitos básicos de matemática” (Borba, 2023, p. 11).

Um dos desafios encontrados por Borba (2023) foi a falta de compreensão sobre a importância do processo inicial de investigação, mesmo sem um parecer médico ou Classificação Internacional de Doenças (CID), para construir estratégias de acompanhamento e elaborar o Plano Educacional Individualizado (PEI) com adaptações curriculares e metodológicas.

Faz-se necessária a contribuição formativa pelos órgãos e sistemas de educação com ênfase em ações concretas para a inclusão, como a flexibilização curricular, a flexibilização do tempo para a realização das atividades e a acessibilidade para além do espaço físico, incluindo o aspecto metodológico de flexibilização e adequação de atividades, pois “o atendimento do aluno no estabelecimento” (Gomes; Almeida, 2023, p. 35) deve respeitar a especificidade da diversidade bem como o ensino-aprendizagem deve contribuir para a autonomia dos sujeitos. Logo, este processo evidencia aspectos importantes referentes às dificuldades encontradas no AEE, mas também as possibilidades que exigem sensibilidade e comprometimento do profissional atuante na SRM (Borba, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciamos a importância da reflexão sobre a prática do profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) frente aos diversos desafios e na busca por ferramentas e instrumentos para a realização do acompanhamento no âmbito



educacional. Um dos achados é a negação da efetivação da prática docente no AEE e a falta de clareza sobre a finalidade da Sala de Recursos, o que exige um debate mais esclarecedor no âmbito escolar sobre a importância desse espaço rico de inclusão.

A relevância deste estudo ajuda a repensar as práticas em relação à aprendizagem das crianças como um todo, promovendo um olhar mais específico para suas potencialidades e para o que impede o desenvolvimento de suas habilidades. Foi possível evidenciar que, para além da acessibilidade física, é fundamental contribuir com ações como a flexibilização curricular, a flexibilização do tempo para a realização das atividades e a acessibilidade metodológica, com adequação de atividades. A flexibilidade no planejamento e a construção de um acompanhamento contínuo, com ajustes e arranjos necessários, são cruciais para o avanço na aprendizagem dos estudantes da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Destacamos que o papel do professor de AEE é árduo e essencial, pois o mesmo atua sobre as peculiaridades dos estudantes e provendo os recursos, meios, equipamentos, linguagens e conhecimentos que os apoiam no acesso e participação no ensino comum. O trabalho desse profissional, na perspectiva inclusiva, integra sua especialidade ao ensino comum, visando o acesso e a participação, e não apenas a aprendizagem de conteúdos curriculares.

Esta pesquisa reforça a necessidade de ampliar a discussão sobre a inclusão escolar, abordando as diversas realidades encontradas e considerando o aprofundamento no conhecimento das políticas públicas que garantem os direitos das pessoas com deficiência, visando à ampliação das possibilidades de inclusão social e à equidade. É fundamental desmistificar a visão de que todos os estudantes devem apresentar o mesmo nível de aprendizagem e que o olhar dos professores e demais sujeitos na escola precisam ser mais sensível ao outro, valorizando o que as crianças conseguem ser, e não apenas o que conseguem fazer. Incluir é aceitar e ajudar o indivíduo a ser e estar no mundo, sem forçar padrões e atributos exigidos.

Reitera-se a SRM como espaço de práticas integradoras e inclusivas, essencial para a garantia dos direitos e o bem-estar das crianças e jovens com deficiência no âmbito escolar. As descobertas salientam as dificuldades vivenciadas no AEE e as possibilidades que exigem sensibilidade e comprometimento do profissional, reforçando a necessidade de um compromisso contínuo da escola com os processos de inclusão.



Este artigo abre possibilidades para futuras pesquisas e aprofundamento do tema, especialmente no que tange à formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Inclusiva e à efetiva implementação das políticas públicas.

REFERÊNCIAS

BORBA, Sara Ingrid. **Sala de recursos multifuncionais** – um espaço de práticas integradoras e inclusiva. Mensagem recebida por: ricardosantosal@gmail.com em 05 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília/DF, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm.

Acesso em: 04 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2014-2018/2014/Lei/L13005.htm.

Acesso em: 02 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília/DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília/DF, 7 jul. 2015. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso

em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, Brasília/DF, 1998.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: Ministério da Educação (MEC) do Brasil, 2008.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial Brasília, 1998. Disponível em:



https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 02 ago. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 4/2009**. Conselho Nacional de Educação: Brasília/DF, 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000. 174 p.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MACEIÓ. **Resolução n. 01/2016**. Maceió/AL, 2016.

GOMES, Cleudson Rodrigues.; ALMEIDA, Ricardo Santos de. A preparação profissional dos docentes na atuação e os recursos pedagógicos como auxílio aos estudantes com necessidades educacionais especiais. **Revista Interseção**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 21–36, 2023. Disponível em:

<https://periodicosuneal.emnuvens.com.br/intersecao/article/view/520>. Acesso em: 02 ago. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O atendimento educacional especializado na educação inclusiva. Mantoan. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v.5, n.1, p. 12-15, jan/jul. 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2025.

SANTANA, Milene Matos de; ALMEIDA, Ricardo Santos de. Ensino colaborativo e docência compartilhada na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Interseção**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 54–79, 2023. Disponível em: <https://periodicosuneal.emnuvens.com.br/intersecao/article/view/523>. Acesso em: 2 ago. 2025.

SANTOS, Thais Emilia de Campos dos. O currículo na escola inclusiva: flexibilização curricular. **Caderno Pedagógico (Lajeado. Online)**, v. 21, p. 1-41, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/issue/view/122>. Acesso em: 02 ago. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, v. 11, p. 10-16, mar./abr. 2009. Disponível em: https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 10 abr. 2025.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

