

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS DE GRAJAÚ
CURSO DE LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS
HUMANAS/GEOGRAFIA

ANA VALÉRIA SOUZA LIMA

**UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO COLABORATIVO COMO FERRAMENTA DE
INCLUSÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Grajaú–MA

2024

ANA VALÉRIA SOUZA LIMA

**UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO COLABORATIVO COMO FERRAMENTA DE
INCLUSÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/Geografia como parte dos requisitos para obtenção do Grau de Licenciada.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Maria Barros Alves.

Grajaú-MA

2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Souza Lima, Ana Valéria.

Um estudo sobre o Trabalho Colaborativo como ferramenta de inclusão no Atendimento Educacional Especializado / Ana Valéria Souza Lima. - 2024.

30 p.

Orientador(a): Sandra Maria Barros Alves.

Curso de Ciências Humanas - Geografia, Universidade Federal do Maranhão, Grajaú, 2024.

1. Atendimento Educacional Especializado. 2. Educação Especial e Inclusiva. 3. Trabalho Colaborativo. I. Barros Alves, Sandra Maria. II. Título.

ANA VALÉRIA SOUZA LIMA

**UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO COLABORATIVO COMO FERRAMENTA DE
INCLUSÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura
Interdisciplinar em Ciências
Humanas/Geografia como parte dos
requisitos para obtenção do Grau de
Licenciada.

Aprovado em: 04 / 03 / 2023

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sandra Maria Barros Alves (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão UFMA

Profa. Ma. Ana Cristina de Assunção Xavier Ferreira
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Profa. Ma. Heline Maria Furtado Silva
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Dedico este trabalho a todos os professores que fizeram parte da minha vida e contribuíram para minha formação pessoal e acadêmica. Vocês participaram da concretização de um sonho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado força, coragem e resiliência para chegar até aqui, suas palavras foram meu guia e sustentação: “Não fui eu que lhe ordenei? Seja forte e corajoso! Não se apavore, nem se desanime, pois o Senhor, o Seu Deus, estará com você por onde você andar” (Josué 1:9).

Agradeço imensamente a minha orientadora Profa. Dra. Sandra Maria Barros Alves que se dispôs sempre a me ajudar, obrigada pela motivação e orientações.

Agradeço a Profa. Ma. Ana Cristina de Assunção Xavier Ferreira e a Profa. Ma. Heline Maria Furtado Lima, pela disponibilidade em participar da banca de defesa, obrigada.

Agradeço à minha família e amigos pelo incentivo e por terem acreditado em mim até quando eu mesma duvidei, obrigada.

Agradeço a Universidade Federal do Maranhão – UFMA, a seu corpo docente, direção e corpo técnico, que viabilizaram toda essa jornada de aprendizado, obrigada.

Por fim, agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a construção desse trabalho, obrigada.

RESUMO

Um dos assuntos atuais que permeiam o meio escolar é a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Pensando nisso, o presente artigo realiza um estudo sobre o Trabalho Colaborativo como ferramenta de inclusão no Atendimento Educacional Especializado entre os professores das salas comuns e os professores das salas multifuncionais, via implementação da Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva. Nesse sentido, busca-se uma reflexão sobre os entraves e desafios enfrentados nos espaços escolares para se efetivar a inclusão desse público. Com vistas a um melhor entendimento do objeto, buscou-se subsídios nos trabalhos de Barboza (2019), Capellini (2014), Bueno (2001), Garcez (2016), Silva (2015), Zerbato (2014), entre outros autores que pesquisam e escrevem sobre a temática da Inclusão e também à legislação que determina essa forma de ensino. O trabalho visa contribuir para uma melhor compreensão de como vem sendo ofertado o atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial, a partir de uma investigação bibliográfica como metodologia de trabalho, que possibilitou considerarmos que o Trabalho Colaborativo como uma ferramenta de inclusão é uma das alternativas a ser considerada como um dos possíveis apoios em escolas inclusivas.

Palavras chave: Educação Especial e Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado. Trabalho Colaborativo.

ABSTRACT

One of the current issues that permeates the school environment is the inclusion of students with special educational needs. With this in mind, this article carries out a study on Collaborative Work as a tool for inclusion in Specialized Educational Services among teachers in common classrooms and teachers in multifunctional classrooms, via the implementation of the National Policy for Special and Inclusive Education. In this sense, we seek to reflect on the obstacles and challenges faced in school spaces to achieve the inclusion of this public. With a view to a better understanding of the object, support was sought in the works of Barboza (2019), Capellini (2014), Bueno (2001), Garcez (2016), Silva (2015), Zerbato (2014), among other authors who they research and write about the topic of Inclusion and also the legislation that determines this form of teaching. The work aims to contribute to a better understanding of how services have been offered to target students in Special Education, based on a bibliographic investigation as a work methodology, which made it possible to consider that Collaborative Work as an inclusion tool is one of the alternatives to be considered as one of the possible support in inclusive schools.

Keywords: Special and Inclusive Education, Specialized Educational Service. Collaborative Work.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 CONHECENDO UM POUCO DA HISTÓRIA RECENTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	12
3 O TRABALHO COLABORATIVO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	19
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	25
REFERÊNCIAS.....	27

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo realiza um estudo sobre o Trabalho Colaborativo como ferramenta de inclusão no Atendimento Educacional Especializado, em busca do entendimento do processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais a partir do trabalho colaborativo entre os professores das salas regulares e os professores das salas multifuncionais, via implementação da Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva.

A motivação para estudar sobre Educação Especial/Educação Inclusiva foi despertada pela primeira vez no terceiro período do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas-Geografia, quando cursei a Disciplina de Educação Especial, na sequência vieram as de Educação Inclusiva, Educação para a Diversidade e Linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização (Libras). Essas disciplinas que focavam nas diferenças, inclusão e direitos das pessoas com deficiências foram determinantes para a minha escolha de estudo.

É válido ressaltar que, inicialmente pretendia-se fazer “UM ESTUDO DO TRABALHO COLABORATIVO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO NA PROPOSTA DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO de GRAJAÚ-MARANHÃO”, o que não foi possível devido ao fato de haver começado a trabalhar em período integral, o que impossibilitou a coleta de dados e observação acerca da proposta de Atendimento Educacional Especializado realizado em Grajaú, tanto a encaminhada pela Coordenação Municipal de Educação Especial como a realizada em Escolas da rede municipal que possuem Salas de Recursos Multifuncionais. Somou-se a esse motivo, a mudança para outra de cidade e uma gravidez, o que inviabilizou a realização da pesquisa em Grajaú. Assim, pelas razões expostas e pela exiguidade do tempo para convalidação do curso, fez-se a escolha pela revisão bibliográfica, aqui apresentada.

Em continuidade à ideia exposta no primeiro parágrafo, a Educação Especial traz como abordagem atual a necessidade de uma educação para todos, em que haja respeito e valorização das diferenças. A esse respeito, Silva (2015, p. 22) destacou que “embora se observe alguns avanços no Ensino Especial, percebe-se também a necessidade de transformações conceituais, assim como do próprio sistema de ensino”, no sentido de apresentar novas práticas pedagógicas que visem

a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e com qualidade. Nesse sentido, busca-se uma reflexão sobre os entraves e desafios enfrentados nos espaços escolares para se efetivar a inclusão de alunos com deficiência.

A partir desse entendimento, para apreensão e compreensão do objeto em estudo, recorreremos aos escritos de Barboza (2019), Bueno (2001), Capellini (2004), Garcez (2016), Silva (2015), Zerbato (2014) entre outros autores que discorrem sobre a temática da Inclusão bem como do Trabalho Colaborativo; assim como à legislação que regulamenta essa modalidade de ensino, marcos históricos e legais, para a partir desse embasamento visualizar quais entraves, avanços e desafios estão presentes no processo de inclusão e, quais medidas necessitam serem tomadas para que a inclusão ocorra com qualidade, pautada na valorização, no respeito as diferenças e na potencialização do sujeito com deficiência.

Como etapa de estudo e reflexão são apresentadas as considerações acerca da inclusão, sob a óptica do trabalho colaborativo. Considerando-se que é responsabilidade de toda a comunidade escolar a participação e efetivação da inclusão. De modo que todos são responsáveis pelo desempenho escolar do aluno público-alvo da Educação Especial - de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008), fazem parte do PAEE, pessoas com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (Brasil, 2008) - com o objetivo de motivá-los para a superação de barreiras e limites impostos socialmente, independentemente de suas limitações ou características.

A realização desse trabalho se torna importante para a comunidade escolar ao revisar leituras que podem ajudar a compreender de que maneira vem acontecendo a inclusão nas escolas e, compreender o processo de aprendizagem/atendimento dos alunos no AEE (Atendimento Educacional Especializado). E, também, para entender a relação que se estabelece entre o professor da sala de recursos multifuncionais (SRM) e o professor da sala comum, a partir do Trabalho Colaborativo, com o propósito de ofertar educação com qualidade aos alunos deficientes, assim como a acessibilidade, avanços e os caminhos para a inclusão nas escolas.

Nesse sentido, apresenta-se um breve estado da arte acerca da temática, bem como um panorama da legislação que normatiza a Educação Especial Brasileira. O estudo teve como objetivo discutir o Trabalho Colaborativo como ferramenta de

inclusão no atendimento educacional especializado, suporte para as ações pedagógicas dos professores das salas de recursos multifuncionais (SRMs) e os professores das salas comuns via implementação da Educação Especial Inclusiva, identificando os desafios e perspectivas para a construção de uma prática profissional colaborativa, delineamos como objetivos específicos: conhecer e analisar as práticas pedagógicas dos professores da sala comum e das salas de recursos multifuncionais a partir do trabalho colaborativo; Verificar os desafios enfrentados na escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial e os benefícios do trabalho colaborativo nesse processo. Respondendo a questão: Como a metodologia do Trabalho Colaborativo aliada ao Atendimento Educacional Especializado pode se tornar uma ferramenta de inclusão?

Como já mencionado o presente trabalho, adotou a revisão bibliográfica como metodologia, ao realizar uma pesquisa exploratória e descritiva, com o intuito de encontrar subsídios teóricos que possibilitem uma maior compreensão do assunto, na perspectiva de contribuir para que as pessoas com deficiências possam ser vistas a partir de um novo olhar, formado a partir da compreensão que é possível tratá-las sem preconceitos. E, que os profissionais da educação consigam por meio do conhecimento aqui apresentado, conhecer e se aproximar da proposta metodológica do Trabalho Colaborativo, ainda pouco difundida no Brasil, salvo experiências pontuais e intervencionistas de pesquisadores que estudam a educação inclusiva nessa perspectiva, “o ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o especialista, planejam juntos, procedimentos que colaboram no ensino do estudante com deficiência” (Capellini, 2005, p. 20).

Assim, nesta proposta metodológica o compromisso, apoio e respeito são mútuos, além da partilha dos saberes de cada profissional envolvido no processo de inclusão, para a superação das dificuldades e viabilização de situações que favoreçam a aprendizagem dos alunos com deficiências.

2 CONHECENDO UM POUCO DA HISTÓRIA RECENTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Partindo do pressuposto de que estudar a história de um povo é imprescindível para a compreensão de sua realidade Educacional, Saviani (1990) observa que as mudanças históricas que ocorreram em nossa sociedade, de certa forma, influenciaram a educação, e esta, por sua vez, contribuiu para essas transformações. Assim, devemos conhecer os marcos políticos da Educação Especial no contexto referente ao Atendimento Educacional Especializado e às Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) implementadas em muitas escolas brasileiras.

O Inciso III, do artigo 208, da Constituição Federal do Brasil de 1988, garante que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 2020, p. 175). Cabe ressaltar, que na época de sua promulgação, não havia um precedente legal, nem estudos teóricos aprofundados para a implementação imediata do Atendimento Educacional Especializado nas redes regulares de ensino.

A participação de um comitê brasileiro na “Conferência Mundial de Educação para Todos”, em 1990, e na “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”, que teve como resultado a publicação da Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), são consideradas como marcos da opção do Brasil em adotar os princípios da Educação Inclusiva baseado nas políticas universais. No entanto, “a influência das convenções internacionais e a criação de documentos oficiais sobre o direito de todos à educação não garantiram na prática a concretização dos princípios da Educação Inclusiva” (Zerbato, 2014, p. 24).

Haja vista, que a inclusão escolar parte do pressuposto que as diferenças entre os indivíduos são normais, o que exige a reestruturação do sistema educacional com vistas a promoção do acesso, permanência e aprendizado de qualidade para todos os estudantes e a superação de uma escola que tem contribuído historicamente para acentuar as desigualdades sociais, culturais e políticas (Bueno, 2001).

Destaca-se, que as modificações necessárias no sistema de ensino para garantir a escolarização de todos os alunos vem ocorrendo gradualmente, sendo um pouco mais expressivas nos últimos anos. Em 2007, um grupo de colaboradores, incluindo profissionais e pesquisadores da área da Educação, juntamente com

membros da Secretaria de Educação Especial do MEC (Ministério da Educação e Cultura), começaram a elaborar um documento que foi entregue ao então Ministro da Educação Fernando Haddad, em 07 de janeiro de 2008, intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que no item IV trazia como objetivo da Educação Especial nas redes de ensino:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

Desta forma, podemos afirmar que sob a perspectiva da Política Nacional de Educação Especial a Educação Inclusiva, tem como principal objetivo, assegurar a inclusão escolar de todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando que os sistemas de ensino garantam a esses alunos o acesso ao ensino regular, com participação e envolvimento de todos os profissionais da escola.

E o Atendimento Educacional Especializado, nos termos do documento já mencionado – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – é um importante instrumento para se alcançar rapidamente os objetivos acima elencados, pois é por meio do AEE que se:

[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 16).

Sendo assim, o AEE e as SRMs têm um importante papel como facilitadores na elaboração de atividades e na providência de materiais pedagógicos

que estimulem o aprendizado dos alunos com necessidades especiais, além de servirem como guias de orientação para professores e famílias.

Em relação às atividades a serem desenvolvidas pelo AEE, de acordo com a PNEEPEI (Brasil, 2008), esclarece que: “O Atendimento Educacional Especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, tais como o ensino de Libras, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros”. Disponibilizadas “ao longo de todo processo de escolarização do aluno com necessidade de Atendimento Educacional Especializado, o qual deve se articular com a proposta pedagógica do ensino regular” (Brasil, 2008, p. 16).

Conforme os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) executada em 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em Parceria com o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC), no Brasil 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais, o que corresponde a 8,9% da população dessa faixa etária foram identificadas com algum tipo de deficiência (Brasil, 2023). E, de acordo com o Censo Escolar, em 2022, as matrículas na Educação Especial em toda a Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio – cresceu. O aumento das matrículas nos últimos 5 anos foi de 41,6%, passou de 1,25 milhão em 2019 para 1,77 milhão em 2023. E mais que duplicou em comparação a 2010, quando havia cerca de 702 mil matrículas na Educação Especial (Brasil, 2024).

Outro aspecto que deve ser destacado é que, em 2023, a grande maioria dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), matriculados na Educação Básica, 91%, estudava em classes comuns – o que também representa um aumento em relação a cinco anos atrás, quando essa taxa era de 87,2% (Brasil, 2024).

Cabe ressaltar, que esse cenário era diferente há 20 anos, quando mais de 70% dos estudantes público-alvo da educação especial frequentavam salas e escolas exclusivas para esse público. A mudança apresentada nas estatísticas foi provocada pela Emenda Constitucional nº 59, promulgada em 11 de novembro de 2009. Como já observado, apesar dessa obrigatoriedade constar na Constituição de 1988, quando instituiu ser dever do Estado a universalização da Educação Básica, dos 4 aos 17 anos de idade, garantindo o direito de todas e todos à educação (Aguiar, 2022).

Para além dos avanços apresentados, os problemas da Educação Especial no Brasil ainda persistem, tais como, a escassez de oferta de serviços de

apoio, baixo investimento em recursos materiais e humanos, omissão do papel do poder público em suas três esferas: federal, estadual e municipal (Zerbato, 2014).

Dos problemas mencionados acima, um dos maiores obstáculos para a efetivação da política de inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial é o baixo investimento na contratação de profissionais especializados na área, professores de Educação Especial e/ou equipes multidisciplinares para apoio dentro das escolas de ensino comum, recaindo assim, principalmente, sobre os professores de sala de aula a responsabilidade de lidarem sozinhos com o desafio da inclusão, que soma as diversas outras dificuldades enfrentadas por estes no exercício de sua profissão, como jornadas de trabalho em dois ou três turnos, salários reduzidos, um grande número de alunos em sala de aula, escassez de material didático e formação inicial e continuada deficitária (Zerbato, 2014).

Entretanto, quando há professores especializados nas escolas comuns não se sabe claramente qual é o seu papel para favorecer a inclusão escolar. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) com caráter de documento orientador parece, segundo Bueno e Meletti (2012), privilegiar determinados aspectos da legislação em detrimento de outros. De acordo com os autores, o documento não especificou de forma clara o papel do professor de Educação Especial, e restringiu-se apenas em estabelecer diretrizes e metas voltadas ao AEE: ora como função de elaborar atividades diferenciadas daquelas realizadas em sala de aula, devendo ser complementar ou suplementar à formação do aluno, não sendo substitutivas à escolarização, ora que a Educação Especial deva realizar o AEE disponibilizando os recursos, serviços e orientação quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas classes comuns de ensino (Zerbato, 2014, p. 26).

Desse modo, o documento traz em si uma contradição: “ao mesmo tempo em que devem se diferenciar das atividades da sala de aula, a Educação Especial orienta a utilização de recursos e serviços no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (Capellini, 2004; Zerbato, 2014, p 26). E, exige, quando se refere ao ensino da Libras, do sistema Braille, do Soroban, da Orientação e Mobilidade, Comunicação Alternativa, Tecnologia Assistiva, entre outros, um profissional com conhecimento específico nessas áreas (Brasil, 2008). Como se pode observar, não há nenhuma orientação mais específica para o desenvolvimento de atividades conjuntas do professor especializado com o professor de ensino comum para suporte do processo ensino-aprendizagem, embora se mencione a constituição

de uma cultura colaborativa na escola, através da legislação publicada a partir dos anos 2000.

Através de vários documentos oficiais, a política de Educação Inclusiva brasileira, assegurou o acesso e permanência de todos e todas a uma educação democrática, de qualidade e que respeite a diversidade humana. No entanto, sua concretização vem ocorrendo gradualmente, uma vez que depende de investimento em recursos materiais e humanos e da reestruturação do sistema de ensino, o que exige a superação de antigos paradigmas educacionais. Prescinde ainda da mudança de atitude e de papéis dos muitos profissionais implicados no processo de efetivação da inclusão escolar.

Nesse sentido, de acordo com Costa (2012, p.123 *apud* Zerbato, p. 27):

[...] O conhecimento dos fundamentos da educação e a dinâmica das escolas fazem-se central na elaboração e encaminhamento das propostas e decisões coletivas. Como também dos procedimentos que tornam possível um trabalho pedagógico orgânico, ético e solidário dos indivíduos e grupos envolvidos no processo de inclusão (professores, gestores, coordenadores, supervisores, alunos, familiares e funcionários técnico-administrativos, dentre outros). Não será um movimento sem contradições. Sobretudo considerando os limites sociais e a inexistência de experiência com inclusão na sociedade capitalista.

Desse modo, deslocar das leis, planos e documentos para a realidade o conceito de Educação Inclusiva requer conhecimento e prática. O êxito da inclusão escolar encontra-se na dependência direta da implementação das políticas públicas pelas esferas federativas: União, Estados e Municípios, e “da responsabilidade na concretização dos princípios inclusivos pelos diversos grupos envolvidos nesse processo: governos, políticos, famílias, setor jurídico, pesquisadores, professores e demais profissionais” (Rabelo, 2012 *apud* Zerbato, 2014, p. 26).

Observou-se ainda na legislação acerca da política de Educação Inclusiva brasileira, que o suporte de vários serviços e profissionais especializados em favorecimento da escolarização da população alvo da Educação Especial são considerados de grande importância para sua execução, contudo, o investimento no país foi direcionado para um modelo único de atendimento, ou seja, o Atendimento Educacional Especializado ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais, o que em princípio seria o local por excelência de atuação do professor de Educação Especial.

Em atendimento aos dispositivos normativos que asseguraram que a escolarização do aluno público-alvo da Educação Especial ocorresse em salas de aulas de ensino comum, os quais incluem organização dos serviços de apoio em prol da inclusão escolar. Foi garantido o direito ao serviço do AEE nas SRMs, espaço definido com exclusividade para o trabalho do professor de Educação Especial.

A definição de um local para atuação do professor de Educação Especial sem uma diretriz que oriente suas práticas pedagógicas, propicia que, nas diferentes regiões do Brasil e nas diversas SRMs espalhadas pelo país, cada professor de Educação Especial trabalhe de uma forma diferente.

A busca pela organização desse trabalho a partir de uma base nacional e de metodologias que auxiliem na promoção de uma inclusão mais efetiva do aluno com deficiência, tem motivado diversas pesquisas como as realizadas pelo Observatório Nacional da Educação Especial (ONEESP)¹, Grupo de Trabalho vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos-SP, que vem desde o início dos anos 2000 se debruçando sobre a temática do Trabalho Colaborativo, propondo desde projetos de intervenções em escolas, até uma experiência piloto em algumas escolas da rede municipal de São Carlos. Destaca-se ainda a difusão dessa metodologia pelo Instituto Rodrigo Mendes² – IRM, fundado em 1994 e, que a oferece em parceria com diversas instituições formação EAD gratuita sobre a Educação Inclusiva.

Como apontado, pode-se encontrar menção a construção de uma cultura colaborativa entre os profissionais da educação em diversos documentos oficiais, como uma das estratégias que poderia favorecer a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou AH/SD. A exemplo da Resolução nº 02 de 2001, que na redação do Art. 8º, inciso IV, apontou nesse sentido, como se pode observar abaixo:

¹ O Observatório Nacional de Educação Especial é coordenado pela Dra. Enicéia Gonçalves Mendes e é composto por pesquisadores provenientes de 16 estados brasileiros, representantes de 22 universidades e de 18 programas de pós-graduação (<https://www.oneesp.ufscar.br/quem-somos/quem-somos>).

² O Instituto Rodrigo Mendes (IRM) “foi fundado na cidade de São Paulo, em 1994, com o objetivo de oferecer a pessoas com deficiência oportunidades de desenvolvimento por meio da arte. Seu idealizador, Rodrigo Hübner Mendes, começou a pintar quando tinha 19 anos, logo após ter sofrido um acidente. Essa experiência foi de tal importância para o processo de reconstrução de sua autonomia que decidiu fundar o Instituto, inicialmente concebido como uma escola de artes”. Na atualidade se destaca como uma instituição que oferece formação sobre a Educação Inclusiva (<https://institutorodrigomendes.org.br/#nos>).

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (Brasil, 2001, p. 2).

A proposição de colaboração entre o professor do AEE e o professor da sala de aula comum previsto na Resolução 2/2001 (Brasil, 2001), foi endossada com a publicação da Resolução nº 4/2009 (Brasil, 2009a), que define no Art. 13 as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado, sendo uma delas, conforme o inciso VIII do referido artigo, a de estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009a, p. 3).

Essas e outras medidas evidenciam que há amparo legal para a adoção da proposta de Trabalho Colaborativo ou coensino³, no entanto, o que se percebe nas práticas inclusivas da grande maioria das escolas e redes de ensino, é que esta proposição não recebeu a importância merecida (Zerbato, 2014, p. 39).

No próximo tópico avançaremos na discussão acerca do trabalho colaborativo como ferramenta de inclusão no Atendimento Educacional Especializado.

³ A nomenclatura coensino adotada por vários autores corresponde a de Trabalho Colaborativo aqui apresentada. Contudo ressaltamos que a proposta difere no sentido que aponta pra o desenvolvimento de um trabalho que une o atendimento e o ensino na mesma sala.

3 O TRABALHO COLABORATIVO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Nos últimos anos um dos maiores desafios dos professores tem sido como ensinar alunos com necessidades educacionais especiais inclusos em suas turmas comuns. Por se tratar de uma prática relativamente nova, que foi ganhando contornos nas últimas décadas, requer uma nova forma de se pensar a educação de pessoas com deficiência, com implicações diretas na e para a formação de todos os profissionais que atuam no ensino. Haja vista que para a efetivação desse processo, faz-se necessário a reformulação de práticas pedagógicas tradicionais.

A Educação Inclusiva tem provocado com mais frequência dois tipos de reação dos professores: “a primeira é a de recusar tais alunos em suas salas, podendo tal recusa ser explícita ou velada. A segunda e, talvez a mais difícil, aceitar e buscar melhores práticas (Capellini, 2004, p. 71).

É comum ouvir professores de salas de ensino comum afirmarem que não foram formados para lidar com alunos público-alvo da educação especial e, que não recebem extra para trabalhar com essa modalidade educacional. Estes justificam seu descontentamento reclamando de turmas superlotadas que não comportam horários flexíveis, atendimento individual, adaptações curriculares, métodos específicos e outras demandas. Essas falas deixam transparecer o não dito, que é que muitos não acreditam na sua própria capacidade de conciliar todas essas situações. Desse modo, a inclusão de alunos com deficiência, corrobora para a formação de um campo de tensões e desestabiliza o trabalho do corpo coletivo da escola. Por trás desse conflito vivido pelos professores, tem-se a realidade de que estes foram formados para trabalhar com a “homogeneidade”, com o aluno “ideal”, porém tal aluno não existe (Capellini, 2004, p. 71).

Capellini (2004, p. 74; 76) aponta que para o professor que se encontra diante desse desafio provocado pela inclusão, o primeiro passo “é refletir sobre o que está ocorrendo em sala de aula, considerando as condições em que o trabalho pedagógico se desenvolve na escola e tomar decisões sobre a melhor forma de orientar a aprendizagem dos alunos”. Este, ao “entender melhor as dificuldades de ensino, não estaria só participando e levando inovações, mas contribuindo para a (re)construção de saberes escolares com os mesmos, além de por outro lado, sensibilizar o professor para a necessidade de sua formação permanente”.

A partir desse entendimento, um ensino de qualidade na perspectiva da Educação Inclusiva abrange tanto os professores do Ensino Comum quanto professores da Educação Especial, que atendem diretamente o aluno público-alvo da Educação Especial nas salas de Recursos Multifuncionais, os quais deveriam apoiar o trabalho realizado pelos professores de salas de ensino comum nas quais esses alunos estão incluídos, haja vista que não é possível incluir alunos com deficiência no ensino comum sem apoio especializado, “que ofereça aos professores dessas classes orientação e assistência, na perspectiva da qualificação do trabalho pedagógico ali desenvolvido e que demande a ampliação da visão das dificuldades e potencialidades dos alunos, incluídos os deficientes” (Capellini, 2004, p. 76; Zerbato, 2014).

No que diz respeito à formação do professor, diante da materialidade da Educação Inclusiva, esta deve contemplar a capacitação de dois tipos de profissionais: “professores do ensino comum com formação básica para lidar com a diversidade e professores especializados, os quais trabalhariam como equipe de atendimento e apoio” (Capellini, 2004, p. 77).

De acordo com os estudos de Capellini (2004, p. 85):

dentre as diversas estratégias existentes para remover as barreiras da aprendizagem na escola, a colaboração entre educadores comuns e equipes de consultores especialistas, professores especialistas ou mesmo entre os alunos tem sido uma das mais significativas. Independentemente, das diferenças nas instâncias de colaboração, o trabalho realizado de forma colaborativa - consultoria colaborativa, ensino colaborativo e aprendizagem cooperativa - ambas são apontadas, na literatura estrangeira, como promissoras no processo de inclusão escolar (BAUWENS, HOURCADE, & FRIEND, 1989; SELF, BENNING, MARSTON & MAGNUSSON, 1991; PUGACH & JOHNSON, 1995; WALTHER-THOMAS, BRYANT, & LAND, 1996; O'SHEA & O'SHEA, 1997; WOOD, 1998; ARGUELLES, HUGHES & SCHUMM, 2000, FENNICK, 2001, KATZ & MIRENDA, 2002; KARA, 2002, WEISS & LLOYD, 2003, BALDWIN, 2003, MCLAUGHLIN, 2003, HASELDEN, 2004).

Ao apontar a colaboração como uma estratégia promissora para a efetivação da educação inclusiva, Capellini (2004) lista vários estudos que vinham sendo desenvolvidos, principalmente, por pesquisadores americanos desde meados dos anos 1980. Já no Brasil, os estudos sobre a metodologia do trabalho colaborativo

ganha contorno no início dos anos 2000, sendo ela própria⁴, a primeira pesquisadora que vai estudar e desenvolver uma pesquisa-ação com o propósito de avaliar a viabilidade da proposta, quando desenvolveu sua pesquisa de doutoramento, em Educação Especial, vinculada ao Observatório Nacional da Educação Especial (ONEESP), na Universidade Federal de São Carlos. Atualmente, têm-se vários trabalhos sendo realizados e implementados como experiências pilotos em escolas de vários municípios. Ainda são ações pontuais, mas que têm sido cada vez mais frequentes, devido a ação do Instituto Rodrigo Mendes, que oferece formação continuada EAD gratuita⁵ para professores, gestores e outros profissionais da educação, que desejam desenvolver suas atividades a partir dessa metodologia.

Dito isto, convém observar, que o Trabalho Colaborativo efetivo requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha dos saberes. Nessa proposta de trabalho, faz-se necessário romper com as rivalidades entre colegas, uma vez que nenhum profissional deve se considerar melhor que outros. É uma proposta em que cada profissional engajado pode aprender e se beneficiar dos conhecimentos dos demais, tendo em vista que a finalidade da colaboração é beneficiar o aluno.

Dessa forma, em busca de desenvolver práticas colaborativas bem sucedidas, os professores devem conhecer o currículo e elaborar o planejamento em conjunto, “além de possuir habilidades interpessoais favorecedoras, competência profissional e compromisso político, de forma que possam trocar de um lado para outro e apoiar cada aluno a satisfazer às suas necessidades” (Capellini, 2004, p. 87). Destaca-se que a atuação do gestor escolar é indispensável para a efetivação deste processo.

Observa-se, que “o ensino colaborativo pressupõe oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Por isso, motivação, compromisso pessoal e participação voluntária são ingredientes importantes para o sucesso do ensino colaborativo (Capellini, 2004, p, 91).

Ainda segundo a autora, para que o ensino colaborativo seja efetivo, é necessário: a) ser tolerante, reflexivo e flexível; b) aceitar a responsabilidade pelo

⁴ “No entanto, não encontramos até o momento no banco de dados da CAPES, estudos versando sobre ensino colaborativo em contextos inclusivos disponíveis (BRASIL, 2003), cabendo-nos então, iniciar e avançar os estudos sobre essa temática” (Capellini, 2004, p. 101).

⁵ Aqui, preferi não enveredar sobre as parcerias mantidas pelo Instituto Rodrigo Mendes, que oferece a formação em Trabalho ou Ensino Colaborativo em parceria com o Instituto Lemman, que sabidamente tem sido favorecido na prestação de Consultoria Pedagógica em estados e municípios brasileiros.

sucesso de todos os alunos; c) manter relações positivas um com o outro e; d) ajustar expectativas para os estudantes com deficiência na classe comum (Capellini, 2004, p. 93).

As habilidades elencadas, somam-se ao compromisso que deve ser estabelecido, com vistas a participação ativa de todos os envolvidos no processo. De modo, que os procedimentos pensados a partir da realização do Trabalho Colaborativo possam auxiliar de forma bem sucedida os alunos público-alvo da Educação Especial incluídos nas salas de Ensino Comum. Para tanto, faz-se indispensável que os professores mantenham uma boa comunicação, e tenham habilidade para o trabalho em grupo, planejando previamente suas ações (Capellini, 2004, p. 93).

Ou seja,

[...] o ensino colaborativo ou coensino é um tipo de prestação de serviço de apoio no qual “um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes”. Este serviço de apoio surgiu como meio alternativo ao trabalho das SRM, classes especiais ou escolas especiais para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes PAEE, pois uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum, todos os recursos do qual este poderá se beneficiar deve ir junto com ele para o contexto de sala de aula, incluindo o professor especializado. Com o trabalho em coensino tem-se oportunidade de ampliar o olhar sobre os desafios, partilhar as dificuldades enfrentadas no processo de inclusão e tornar os profissionais mais responsáveis pela escolarização de todos os alunos (Zerbato, 2004, p. 38).

Em outras palavras, o Trabalho Colaborativo define-se por ter o professor da sala de aula comum e o professor de AEE trabalhando em colaboração, dividindo tarefas e responsabilidades. E desenvolvendo juntos metodologias de ensino, adaptações e avaliações, em prol do educando (Barboza, 2019).

Contudo, colocar em prática uma proposta de trabalho baseada no trabalho colaborativo não é simples, “é uma tarefa árdua, que demanda tempo e paciência. O fato dos profissionais pertencerem a um mesmo grupo ou escola não significa que poderão necessariamente interagir colaborativamente” (Capellini 2004; Zerbato, 2014, p. 41; Barboza, 2019). De modo que:

[...] para um grupo ser efetivamente colaborativo é necessário a construção de diversas habilidades: confiança, comunicação em grupo, resolução de problemas e conflitos. Para o autor, poucos

professores e profissionais de apoio tem tido a oportunidade de receber formação e praticar habilidades colaborativas. Por isso, não basta a intenção voluntária dos profissionais para trabalhar em colaboração, é preciso formação e treinamento dessas habilidades para o sucesso do trabalho colaborativo (Zerbato, 2014, p. 41).

Além das questões já apontadas e, que devem ser superadas para a efetivação do Trabalho Colaborativo como ferramenta de inclusão, convém destacar, que “propor uma nova forma de trabalho para um sistema de ensino que há décadas funciona da mesma forma é desafiador, e como em qualquer outro processo”, o trabalho colaborativo “implicará que os profissionais passarão por estágios de adaptação até atingir o objetivo final da colaboração” (Zerbato, 2014, p. 46).

Nesse sentido, Zerbato (2014) a partir de seus estudos, elaborou um quadro que apresenta os estágios e os componentes para a efetivação do Trabalho Colaborativo, o qual dispomos abaixo:

Figura 1 – Estágios e componentes do Trabalho Colaborativo

Componentes	<i>Estágio Inicial</i>	<i>Estágio de Comprometimento</i>	<i>Estágio Colaborativo</i>
Comunicação interpessoal	A comunicação inicial entre os professores é reservada, o que pode gerar conflito e insatisfação.	A comunicação passa a ser mais efetiva e interativa entre os professores	O desenvolvimento de sinais não verbais é suficiente entre os professores para expressarem suas ideias, sentimentos.
Arranjo físico	O educador especial tem um lugar particular ou ao fundo da sala.	O educador especial se movimenta mais livremente.	Acontece o movimento natural dos dois professores na sala e são cientes da posição de cada um.
Familiaridade com o currículo	O professor de Educação Especial não tem familiaridade com o conteúdo e metodologia utilizadas. Professor de ensino comum tem confiança limitada na capacidade do professor de Educação Especial em ensinar.	Mais disposição do professor de ensino comum em aceitar modificações curriculares.	Os dois professores apreciam e compartilham as competências curriculares.
Metas e modificações do currículo	As atividades são padronizadas e o educador especial é visto como auxiliar.	Professor de ensino comum começa a entender que modificações são necessárias.	Diferenciação nas formas de ensinar os conceitos aos estudantes.
Planejamento instrucional	Professor de ensino comum ensina e o educador especial é visto como assistente.	Inicia-se um planejamento em comum.	Planejamento em comum e ideias compartilhadas.
Apresentação instrucional	Um professor conduz a apresentação das atividades e o outro é auxiliar.	Professor de Educação Especial começa a compartilhar as funções em sala de aula.	Apresentação da lição, fornecimento de instruções e estruturação das atividades por ambos. Os alunos interagem com os dois professores.
Manejo da sala de aula	Professor da Educação Especial assume o papel de “gerente do comportamento” enquanto o outro ensina.	Mais comunicação entre os dois professores sobre regras e rotinas da sala de aula.	Ambos estão envolvidos no sistema de gerenciamento e ensino da turma.
Avaliação	Cada professor tem seu sistema para avaliar os alunos.	Os dois professores discutem as ideias de avaliação.	Ambos apreciam a necessidade da variedade de avaliações do progresso dos alunos.

Fonte: Zerbato (2014, p. 47).

Como apresentado por Zerbato (2014), é da conjugação de todos esses estágios e componentes que vai vicejar o Trabalho Colaborativo como uma ferramenta de inclusão, contudo, deve-se ressaltar que:

[...] os professores por si só não são responsáveis pela superação de muitos dos temas citados acima. Por exemplo, as barreiras sistêmicas, tais como a necessidade de um planejamento de tempo, recursos, menor dimensão das turmas e desenvolvimento profissional exigem uma ação administrativa por parte da escola (Zerbato, 2014, p. 48).

Assim, como não são os únicos responsáveis pela implementação do Trabalho Colaborativo como uma ferramenta de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, estes podem apresentar reações aversivas à imposição da referida proposição, uma vez que essa os obriga a ajustar os estilos de ensino para atender não somente aos alunos da turma como também aos profissionais presentes em sala de aula.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, observou-se que o processo da inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nas salas de aulas comuns, é desafiador. Isto porque, além das dificuldades encontradas no dia a dia escolar, torna-se necessário repensar e inovar as práticas pedagógicas, partindo de um modelo curricular flexível, capaz de atender às diversidades, bem como da melhoria dos espaços que acabam dificultando o trabalho do profissional de educação, como salas cheias, poucos recursos e mal gerenciamento da gestão pública (Capellini, 2004; Zerbato, 2014). E, também, da superação de um problema recorrente na educação brasileira, que se refere aos professores regentes de turmas, os quais receberam pouca ou nenhuma formação pedagógica adequada para lidar com estudantes com necessidades educacionais especiais, ficando a cargo, do interesse pessoal a busca por essa formação.

Destaca-se que poucos professores e profissionais de apoio tem tido a oportunidade de receber formação e praticar habilidades voltadas para o desenvolvimento do Trabalho Colaborativo. Não basta a intenção voluntária dos profissionais para trabalhar em colaboração, é preciso formação e treinamento dessas habilidades para o sucesso do trabalho colaborativo, haja vista que, a ação pedagógica, requer mais do que professores e alunos, prescinde de meios para que possibilitem o desenvolvimento das atividades dos professores em sala de aula.

Evidenciou-se em nossa pesquisa que a Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado estão alcançando passo a passo algumas conquistas, representadas nas formações continuadas ofertadas pelas secretarias de educação sejam estaduais ou municipais ou por iniciativa de gestores escolares. As formações são voltadas para o cumprimento das leis de inclusão. E, para que o proposto na legislação se efetive, faz-se necessário inovar as práticas pedagógicas com vistas o atendimento das diversidades, embasado na ideia de favorecer a construção de uma sociedade inclusiva, o que requer o trabalho colaborativo de toda comunidade, iniciando-se pelos órgãos gestores.

Percebeu-se que a legislação referente à Educação Especial e Inclusiva, aponta direcionamentos para a implantação, a obrigatoriedade, mas ainda não contempla, de forma clara como deve ser redefinida a atuação do professor especialista dentro da perspectiva de inclusão escolar. Dessa forma, a atuação, a

partir do modelo de Trabalho Colaborativo, que aqui apresentamos e que tem sido divulgada como uma ferramenta de inclusão por algumas pesquisas é uma das alternativas a ser considerada como um dos possíveis apoios em escolas inclusivas.

Porém, convém observar, que essa não é a única possibilidade de atuação do professor especialista, este pode atuar como professor colaborador, seja nas instâncias de planejamento, na implementação de práticas dentro da sala de aula, na atuação junto ao coletivo da equipe escolar ou mesmo com as famílias (Capellini, 2004; Zerbato, 2014), como é o mais comum observar nas escolas que oferecem atendimento escolar.

Ressaltamos que, apesar de apresentar aspectos metodológicos promissores, o Trabalho Colaborativo não é solução de todos os problemas enfrentados para a efetivação da educação inclusiva, e não soluciona por si só o problema da qualidade da escola, “sendo apenas uma das estratégias que podem potencializar a construção de escolas inclusivas, quando implementadas de forma séria podem contribuir para esse processo” (Capellini, 2004, p.226; Zerbato 2014).

Então, o Trabalho Colaborativo não irá sanar as barreiras que se tem a enfrentar para que a Inclusão de fato se concretize, mas é uma ferramenta importante que unida a outras práticas pode servir para o enfrentamento dos obstáculos à uma Educação Inclusiva bem-sucedida.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Camila. Trabalho colaborativo como ferramenta para inclusão escolar. In: **Diversa**. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/formacao-trabalho-colaborativo/>. Acesso em: 12 de nov. de 2023.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012 (Parte I, p. 25- 50).

BARBOZA, Janaina Cristina Pereira. **Trabalho colaborativo entre o AEE e o professor regente: a hora da inclusão**. Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/10879>. Acesso em: 2 de out. de 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília – DF. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 de Out. de 2023.

BRASIL. CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAS. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 21 de ago. de 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União. Brasília, 14 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 21 de ago. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria nº 555/2007, prorrogado pela portaria nº948/2007 Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=381-politica-nacional-seesp&Itemid=30192. Acesso em: 21 de ago. de 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 13/2009. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf. Acesso em: 22 de ago. de 2023.

BRASIL, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**: Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 05 de out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial – Nota Técnica –

SEESP/GAB/Nº09/2010 – **Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado**. Brasília – DF, 9 de abril de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-ae&Itemid=30192. Acesso em: 22 de ago. de 2023.

BRASIL. **Avanços das políticas públicas para as pessoas com deficiência**: uma análise a partir das Conferências Nacionais, Brasília. 2012. Disponível em: http://conselhos.social.mg.gov.br/conped/images/conferencias/avancos_politicas_publicas.pdf. Acesso em: 2 de set. de 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 de julho de 2023.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Brasil tem 18,6 milhões de pessoas com deficiência, indica pesquisa divulgada pelo IBGE e MDHC**. Brasília-DF: IBGE/MDHC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/brasil-tem-18-6-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-indica-pesquisa-divulgada-pelo-ibge-e-mdhc>. Acesso em: 12 de nov. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: Notas Estatísticas: Versão Preliminar. Brasília: INEP/DEED, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf. Acesso em: 02 de fev. de 2024.

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. Temas sobre desenvolvimento. São Paulo: **Memnon**, vol. 9, n.54, p. 21-27, 2001.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. Doutorado (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/Universidade Federal de São Carlos, 2005. São Carlos: UFSCar, 2005.

SILVA, Danielle, Aline, Ramos, De Sousa. **Uma análise sobre a educação especial nas salas de atendimento educacional especializado (AEE) da rede pública de ensino do município de Grajaú**. Universidade Federal do Maranhão. Grajaú, 2015. 45f.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: outubro de 2023>

ZERBATO, Ana Paula. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/Universidade Federal de São Carlos, 2014. São Carlos: UFSCAR, 2014.

