

A contribuição do atendimento educacional especializado em uma escola municipal, Codó, Maranhão, Brasil

Autores:

Yara de Sousa Lima

Psicóloga - UniFacid Wyden Licenciada em Formação Pedagógica - Instituto Federal do Maranhão

Elza Ribeiro dos Santos Neta

Mestra em Geografia, Natureza e Dinâmica do Espaço - UEMA. Docente do curso de Geografia da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL

DOI: 10.58203/Licuri.22013

Como citar este capítulo:

LIMA, Yara de Sousa; SANTOS NETA, Elza Ribeiro dos Santos. A contribuição do atendimento educacional especializado em uma escola municipal, Codó, Maranhão, Brasil. In: Oliveira, Habyhabanne Maia (Org.). **Desafios contemporâneos na Educação: Uma visão interdisciplinar**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 21-34.

ISBN: 978-65-85562-20-1

Resumo

A educação inclusiva é uma realidade no Brasil e o atendimento educacional especializado - AEE é necessário e importante no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência. O objetivo desta pesquisa se configurou em analisar a contribuição do AEE no processo de ensino-aprendizagem na Escola Modelo Municipal Remy Archer do município de Codó-MA, destacando a importância da qualificação continuada destes professores e o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos para eliminar as barreiras no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de campo, do tipo descritivo com abordagem qualitativa realizada na escola supracitada, através de entrevista semiestruturada aplicada a duas profissionais. Os resultados apontaram que existe AEE visando a educação inclusiva, porém não se sabe ao certo quantos alunos recebem esse suporte. Ambas as profissionais possuem formação acadêmica para trabalhar com alunos com deficiências educacionais, porém não ficou claro acerca da formação continuada ofertada pelo município. O desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, buscando eliminar as barreiras no processo de ensino e aprendizagem é uma realidade nesta escola.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Ensino-aprendizagem. Recursos didáticos.

INTRODUÇÃO

Na atualidade o debate sobre a educação especial vem crescendo consideravelmente, ocorrendo mudanças paradigmáticas, normativas e conceituais e um fortalecimento de ações do governo federal brasileiro, que buscam mudanças nas práticas sociais e educacionais dos sujeitos envolvidos na educação especial (DELEVATI, 2012).

No Brasil, o atendimento educacional ofertado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população considerada “normal”, muito embora a Constituição Federal de 1988 apontasse a garantia dos direitos sociais como base, até a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no ano de 2008, ainda existia a proposta que a educação para “alguns” ocorresse em espaços segregados.

De acordo com Ferreira (2011) a educação inclusiva configura-se como o acesso à educação de pessoas que historicamente foram excluídas por sua etnia, gênero, classe, idade ou deficiência. As escolas devem ter a capacidade de atender a todas as crianças, sem exclusão, qualificando-as e reconhecendo as diferenças individuais como um valor que deve ser levado em consideração no processo de ensino e aprendizagem, tornando assim um ambiente acolhedor para os alunos, independente de suas condições pessoais, sociais ou culturais.

Na busca por garantir que os alunos com deficiência tenham a acessibilidade e permanência na escola regular, em algumas escolas municipais é oferecido como um dos serviços da Educação Especial o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que de acordo com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, tem como objetivo a formação do aluno por meio de estratégias que eliminem as barreiras para o processo de aprendizagem, produzindo o acesso ao currículo, buscando independência para a efetivação das tarefas e construção da autonomia (BRASIL, 2009).

Com base no exposto, o interesse pelo tema surgiu diante da importância do AEE para a eficácia do processo de aprendizagem para alunos com deficiência e da possibilidade de realizar um estudo aprofundado sobre a educação inclusiva e o AEE na cidade de Codó-MA. O objetivo desta pesquisa se configurou em analisar a contribuição do AEE no processo de ensino-aprendizagem na Escola Modelo Municipal Remy Archer do

município de Codó-MA, destacando a importância da qualificação continuada destes professores e o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos para eliminar as barreiras no processo de ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada na Escola Modelo Municipal Remy Archer, município de Codó-MA, esta escola foi escolhida por ser conhecida como uma referência no atendimento a crianças com deficiência. Os dados foram coletados através de pesquisa de campo por meio de entrevista semiestruturada, aplicada à coordenadora e a professora de AEE da escola, aqui identificadas como Entrevistada 1 e Entrevistada 2, visando responder os objetivos da pesquisa. Após a coleta de dados foi usada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2009), que consiste em organizar e analisar os dados coletados, objetivando compreender o conteúdo que emerge nos relatos dos participantes.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E NO MARANHÃO

A educação inclusiva ao longo da história vem se configurando como um movimento complexo, caracterizado como uma ação política, cultural, social e pedagógica que luta pela defesa de que todos os alunos devem estar juntos, participando e compartilhando conhecimento; e reconhecendo que a entrada de pessoas com deficiência em instituições regulares desencadeia práticas discriminatórias, o assunto vem ocupando debates na sociedade contemporânea, que ressaltam a construção emergente de espaços sociais menos excludentes, apontando alternativas para a convivência na diversidade (BRASIL, 2010). Carvalho e Bonfim (2006) apontam que a educação especial no Maranhão foi oficializada nos anos de 1960, quando os alunos com deficiência passaram a ir às escolas de ensino formal, mesmo que estivessem em classe especial.

A proposta da educação inclusiva busca o rompimento de um percurso de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, para que os alunos da educação especial possam se matricular nas classes comuns do ensino regular, tendo também o direito da disponibilização do atendimento educacional especializado, acarretando, portanto numa

mudança cultural e estrutural da escola para que todos tenham suas especificidades supridas (BRASIL, 2010).

Partindo desta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial desenvolve a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, “que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2008, p. 05).

As autoras Glat, Pletsch e Fontes (2007) destacam que em decorrência das novas demandas e perspectivas sociais, vários profissionais que trabalham com a proposta de inclusão têm buscado outras formas para o processo de educação escolar para o público alvo, pois não se trata apenas de matriculá-lo em escola ou turma regular, mas sim de possibilitar ingresso e permanência deste aluno com deficiência, participando assim da construção do conhecimento dentro da singularidade de aprendizagem e conhecimento de cada aluno.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a formação do professor

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) se configura como um dos assuntos mais abordados quando se fala em políticas de educação inclusiva, sendo apontado como um indicador para aumentar as possibilidades da escolarização deste alunado, a Constituição Federal Brasileira de 1988 assegura o acesso à escola pública e gratuita no ensino regular e o profissional de AEE para os alunos com deficiência (BORGES; TORRES, 2020).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 - (art 58, § 2º) “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, p. 19). Reforçando a ideia, de acordo com Machado (2013) o AEE se destina aos alunos que tiveram alguma avaliação e foram diagnosticados com deficiência ou transtorno, onde se utiliza uma organização pedagógica diferente, visando um desenvolvimento saudável e a superação dos seus limites intelectuais.

O atendimento educacional especializado deve ser ofertado de forma complementar e/ou suplementar ao processo de escolarização do aluno, para tanto:

[...] 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 (BRASIL, 2008, p. 16).

Este atendimento deve ser iniciado na fase de zero a três anos de idade, partindo de uma obrigatoriedade do sistema de ensino, tanto para as escolas de ensino regular, quanto para os centros especializados, cabendo constar no Projeto Político-Pedagógico das escolas regulares. Vale ressaltar que embora seja uma garantia legal, a opção por participar desses atendimentos é uma decisão do aluno e/ou responsável legal.

Neste segmento, vêm surgindo novas demandas acerca da formação inicial ou continuada de professores, sendo necessário repensar sobre os saberes e atuação profissional, construindo a ideia de preparar o professor para um conhecimento e transformação positiva e crítica do contexto de sua prática, ultrapassando a ideia obsoleta de que a formação é somente uma utilização científica e didática (MILANEZ; OLIVEIRA; MISQUIATTI, 2013).

Brasil (2005) reforça a ideia, acrescentando que uma das maiores dificuldades dos professores se encontra na vasta variedade da realidade sociocultural que existe no nosso país, pois além de compreender conceitos, se faz necessário que o professor que atua com alunos com necessidades educacionais especiais vincule seu conhecimento a situações vividas em cada realidade escolar.

Sala de recursos multifuncionais no processo de inclusão

Como mencionado anteriormente, a inclusão educacional se configura como um direito do aluno para sua escolarização efetiva, propondo assim mudanças na concepção e nas práticas de gestão, sala de aula e na formação de professores, e como proposta das

políticas públicas, organiza-se as salas de recursos multifuncionais, ambiente este que se realiza o AEE para os alunos com necessidades educacionais especiais no âmbito escolar.

Partindo das necessidades educacionais deste alunado, o MEC publica no ano de 2006 a obra: “Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado”, disponibilizado aos gestores e educadores educacionais, com o objetivo de apoiar o processo de implantação de salas de recursos, apontando que:

As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escola. (MEC, 2009, p.13).

O Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, aponta em seu Art. 3º, parágrafo 1º, que “as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (p. 2). Ressalva-se que embora as salas de recursos já fossem utilizadas em muitas redes de ensino do país, a nova roupagem, multifuncional, está ligada a um novo incremento de acessibilidade e recursos tecnológicos.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA MODELO MUNICIPAL REMY ARCHER, MUNICÍPIO DE CODÓ, MARANHÃO

A cidade de Codó é localizada na Mesorregião leste maranhense, com 114.275 habitantes, distribuídos em uma área de 4.361,32 km², com distância de 290 km da capital São Luís, e é o sétimo município mais populoso do estado do Maranhão (BRASIL, 2022).

Possui importante centro educacional, atendendo alunos desde o maternal até o ensino superior. De acordo com os dados do Censo escolar de 2021 o município atende 25.311 alunos na rede pública, sendo que cerca de 121 destes alunos necessitam de atendimento educacional especializado.

A Escola Modelo Municipal Remy Archer, fica localizada em uma área de fácil acesso, em Codó-MA (Figura 1). Conta com uma infraestrutura física de 11 salas de aulas, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), biblioteca, dispensa, sala de diretoria, sala de professores, cozinha, refeitório, auditório, sala de secretaria, almoxarifado, quadra de esportes coberta e área verde. A escola possui uma quantidade de 905 alunos, distribuídos nos turnos matutino e vespertino.



Figura 1: Fachada da Escola Municipal Remy Archer.

A entrevista foi aplicada para duas profissionais que prestam serviço a esta unidade em 2022, conforme características descritas na Tabela 01.

Tabela 1. Dados descritivos das entrevistadas que trabalham na escola pesquisada

Identificação	Formação Profissional	Função na Escola
Entrevistada 01	Especialista em Neuropsicopedagogia Especialista em Educação Especial e Inclusiva	Professora de AEE
Entrevistada 02	Licenciatura em Matemática e Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia Educação Especial e Inclusiva	Gestora Escolar

Os dados da pesquisa apontam que ambas as entrevistadas são do sexo feminino, este fato é corroborado pelo pensamento das autoras Buss-Simão e Rocha (2018), que apontam uma maior predominância do sexo feminino no ensino infantil, e que ao longo da história é possível perceber a associação das atividades do magistério infantil como uma

função ligada a maternidade e à filantropia, onde estas mulheres na maioria dos casos desenvolviam estas atividades pela aptidão e geralmente não possuíam formação acadêmica.

Quanto à formação profissional, a entrevistada 01 possui especialização em Neuropsicopedagogia, que Alvelino compreende como uma ciência transdisciplinar, a partir da junção da Neurologia, Psicologia e Pedagogia, baseada nos conhecimentos da neurociência, que busca analisar “o sistema nervoso e sua atuação no comportamento humano, tendo como principal enfoque, a aprendizagem por meio da práxis” (2019, p. 36). A entrevistada possui ainda, especialização em Educação Especial e Inclusiva, sendo este profissional responsável por analisar conteúdos, selecionar e organizar estratégias e metodologias que buscam contribuir para o processo de aprendizagem de todos os alunos (POKER; MARTINS; GIROTO, 2016).

A entrevistada 02 possui licenciatura em matemática e em Pedagogia, compreendendo-se como uma profissional que atua no campo pedagógico, que possui conhecimentos para atuar com as alterações da educação, na prática do processo educacional, apontando assim para as oportunidades de desenvolver ações inovadoras em sala de aula (COSTA, 2015). Possuindo ainda especialização na área de Neuropsicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva, descrita anteriormente e em psicopedagogia, que têm como foco de estudo os indivíduos e o processo de ensino/aprendizagem e as dificuldades ou transtornos que podem surgir em tua atuação profissional (SCHNEIDER; BLASZKO, 2016).

Diante da entrevista realizada, encontra-se uma divergência de resposta quando questionadas sobre a quantidade de alunos com deficiências educacionais especiais que são acompanhados pela escola, enquanto a entrevistada 01 aponta que existe um número de 35 alunos, a entrevistada 02 informa que são 63 alunos com laudos, podendo assim, sinalizar que a professora de AEE possivelmente atende somente uma parte desses alunos, ficando outra professora responsável pelo acompanhamento dos demais, ou alguns alunos podem estar sem atendimento do profissional específico. Cabe enfatizar que isso aponta uma falha da escola, tendo em vista que a instituição deve possuir uma organização administrativa, entretanto não sabem ao certo a quantidade de alunos que são acompanhados.

As entrevistadas não forneceram informações sobre as deficiências do público atendido pela escola, ou mesmo as mais predominantes, porém de acordo com o Decreto

nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, o sistema de ensino é destinado aos alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

De acordo com Rodrigues, Lima e Viana sabe-se que a formação inicial de um professor não contempla todos os saberes necessários para sua atuação em sala de aula, tendo em vista a mudança constante da realidade, e com isso, faz-se necessário que este profissional esteja sempre em processo de formação continuada, buscando “(re)aprender, ou (re)significar suas práticas diárias, buscando aprimorar seus conhecimentos e suas práticas” (2017, p. 30).

Ambas as entrevistadas dizem que buscam por formação continuada, e compreende-se diante de suas formações profissionais que possuem qualificação profissional para trabalhar com o público com deficiências. Porém, em relação à oferta de cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação do município, a entrevistada 01 relata que realiza acompanhamento de supervisão de educação inclusiva participando de encontros mensais e oficinas, e a entrevistada 02, diz que “*ainda não foi contemplada*”. Não informando, assim, a respeito de cursos específicos ofertados pelo município, e ainda deixando um questionamento de como a seleção da participação dos profissionais para as discussões sobre essa temática funcionam, tendo em vista que a entrevistada 01 participa de encontros mensais e a entrevistada 02 afirma não ter participado de nenhuma formação.

Levando em consideração a atuação do profissional do AEE no processo de ensino-aprendizagem e inclusão da pessoa com deficiência na escola, ambas compartilham da importância e indispensabilidade desse profissional, podendo destacar a fala da entrevistada 01, que a atuação visa “*minimizar ou até mesmo eliminar barreiras educacionais dando autonomia ao aluno de acordo com suas necessidades*”.

Corroborando com esse pensamento, o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 mencionado anteriormente, aponta em seu Art. 1º, parágrafo 1º que “considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 1).

Como proposta de tornar a escola um espaço para a construção de uma gestão democrática, o Projeto Político Pedagógico (PPP) torna-se uma ferramenta indispensável

para a organização dos seus objetivos, propondo a participação eficiente de todos os membros da escola e comunidade para o desenvolvimento de ações visando que todos, e isso incluem as pessoas com deficiência, tenha acesso à educação de qualidade (FLORES; D'ÁGUA; GONÇALVES, 2017). Neste sentido, as entrevistadas informam que a escola estabelece no PPP um trabalho voltado para a inclusão, porém não entram em detalhes de como ocorre este processo. É importante destacar que para a construção do PPP, é essencial a articulação entre os professores do AEE e os professores da sala comum, demarcando as necessidades existentes pela comunidade escolar.

Sabe-se ainda que diante das deficiências educacionais especiais dos alunos inclusos, são necessários estratégias e recursos didáticos para trabalhar as atividades nas salas de recursos multifuncionais. Diante disso, a entrevistada 01 aponta que utiliza *“jogos, em sua maioria confeccionados por nós professores de acordo com a necessidade do aluno atendido”*. Podendo assim mencionar a autora Silva (2016), que compreende o uso de jogos pedagógicos como contribuintes para o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo das crianças, além de incentivar o lúdico, contribuindo assim com o avanço da aprendizagem dos alunos. Em suas respostas, as entrevistadas não apontam para as atividades que são realizadas em sala de aula.

No que tange as avaliações realizadas no âmbito escolar de pesquisa, as entrevistadas informam que é realizada de acordo com as necessidades e diversidades de cada aluno, mediante as diretrizes curriculares nacionais. Neste sentido, cabe esclarecer que a construção curricular será seguida conforme aquela garantida na própria LDBEN, sendo complementada quando necessário de acordo com as deficiências educacionais especiais de cada aluno, de forma a atender o processo contínuo de dificuldades de aprendizagem, proporcionando assim, o acesso ao currículo, com suas graduais e progressivas adaptações (BRASIL, 2001).

Acerca das atividades voltadas para o profissional de AEE, é notório que exige formações e atribuições específicas para a sua atuação, porém, cabe ressaltar também, as dificuldades encontradas por estes. E quando questionadas sobre as maiores dificuldades no desenvolvimento do trabalho no processo de educação inclusiva, a entrevistada 01 informa que é *“a contribuição da família, uma vez que a inclusão não é só na escola, é social, e a família demora para aceitar as diferenças e dificuldades de cada aluno atendido”*.

Compartilhando dessa fala, as autoras Kupske (2018) e Pinheiro (2017) veem a família e a escola como as primeiras instituições onde o indivíduo é inserido, sendo a primeira responsável pela educação informal e a segunda pela formal, onde cada uma possui seu papel para a formação plena e na construção do comportamento social dos sujeitos.

[...] a descoberta de deficiência de um ente familiar quebra o equilíbrio homeostático da família, sendo necessário assim a reestruturação dos papéis atribuídos aos seus membros, e as expectativas, os sonhos e as prioridades do grupo devem ser revistas. Toda a família vivencia a perda que provoca um choque e ainda o medo e as consequências futuras que a deficiência pode trazer (PINHEIRO, 2017, p. 14).

Embora as dificuldades encontradas pelas famílias sejam fatos reais, esta possui papel importante no desenvolvimento da criança, e possui responsabilidades e deveres na formação e no processo de escolarização, independente das singularidades de cada indivíduo, pois a família contribui para o desenvolvimento de atividades voltadas para o processo de inclusão.

Sobre este assunto, a fala da entrevistada 02 afirma que dentre suas maiores dificuldades encontra-se o ambiente físico para a realização das atividades pedagógicas. Castro et al (2018) ressalta que a acessibilidade dos espaços físicos contribui de forma efetiva para a participação e autonomia de pessoas com deficiências educacionais especiais, devendo a escola inclusiva, proporcionar um espaço físico adaptado e uma arquitetura vinculada à pedagogia, que favoreça o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de desenvolvimento desta pesquisa foi possível observar que existe um profissional de AEE na Escola Modelo Municipal Remy Archer. Entretanto não foi possível ter acesso a dados concretos da quantidade de alunos acompanhados por este profissional na escola, desta forma, não se pode afirmar que todos os alunos com deficiência possuem um atendimento adequado as suas respectivas dificuldades.

Através dos dados foi possível perceber que o processo de ensino aprendizagem para os alunos público alvo atendidos na escola em questão, são ofertados por profissionais que possuem especialização na área de educação inclusiva, e preconiza-se que são aptas para desenvolverem suas atividades.

Quanto às formações continuadas, ficou perceptível que essas não atendem a todos os profissionais. É válido pontuar que aqueles que conseguem obter uma formação continuada tendem a atender melhor os alunos, prestando assim um serviço mais qualificado. Como ocorre a seleção para a formação continuada não foi especificado durante a entrevista, podendo assim, ser algo a ser esclarecido em outras pesquisas.

A partir das respostas das entrevistadas é possível perceber que embora tenham dificuldades em relação à formação continuada, os professores informam desenvolver recursos didáticos e pedagógicos, subtendendo assim, que buscam eliminar as barreiras no processo de ensino e aprendizagem, conforme as necessidades de cada aluno e sua faixa etária.

REFERÊNCIAS

ALVELINO, W. F. A neuropsicopedagogia no cotidiano escolar da educação básica. *Revista Educação em Foco*, n. 11, 2019.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Edições 70°. Lisboa: 2009.

BORGES, A. A. P.; TORRES, J. P. Educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil: análise da influência internacional no contexto local. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 1, p. 148-170, jan./abr., 2020.

BRASIL. *Diretrizes Operacionais da Educação Especial para Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

BRASIL. *Documento subsidiário à política de inclusão*. Organizadores: PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BRASIL. *LDB: Lei de Diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996.

BRASIL. *Marcos Políticos-Legais da Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 04/08/2020.

BRASIL. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. *Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E. A. C.; Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, 2018.

CARVALHO, M. B. W. B. BONFIM, M. N. B. A educação especial no Maranhão: apontamentos históricos. *Caderno de Pesquisa*, São Luis, v. 23, n. Especial, set-dez., 2016.

CASTRO, G. G. et al. Inclusão de alunos com deficiência em escolas da rede estadual: um estudo sobre acessibilidade e adaptações estruturais. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 93-106, jan./mar., 2018.

COSTA, R. A. R. *Identidade do pedagogo: formação e atuação*. In: XII Congresso Nacional de Educação. 2015.

DELEVATI, A. C. *AEE: Que “atendimento” é este? As configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí/RS*. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. (Dissertação de Mestrado).

FERREIRA, C. B. R. *Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez*. Brasília: Universidade de Brasília, 2011. (Monografia de Especialização).

FLORES, A. S.; D'AGUA, S. V. N. L.; GONÇALVES, H. J. L. Perspectivas da Educação Inclusiva a partir do Projeto Político Pedagógico. *Rev. NEaD-Unesp*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 20-34, 2017.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusive & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Revista do Centro de Educação*, v. 32, n. 2, p. 343-355. Santa Catarina: 2007.

KUPSKE, F. A. *Inclusão e a relação entre família e escola no processo de aprendizagem do aluno com deficiência*. 2018. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI, 2018. Monografia de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia).

MACHADO, R. *O atendimento educacional especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas, na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2013. (Tese de Doutorado).

MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. N. Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento. *Cultura Acadêmica*. Marília: Oficina Universitária, São Paulo, 2013.

PINHEIRO, M. A. *A família e a inclusão escolar: fatores que influenciam a responsabilidade da família no processo de inclusão escolar*. 2017. Tesis de Maestría em Ciencia de la Educación. Asunción (Paraguay): Universidad Autónoma de Asunción.

POKER, R. B.; MARTNS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M. Educação inclusiva: em foco a formação de professores. *Cultura Acadêmica*. Marília: Oficina Universitária, São Paulo, 2016.

RODRIGUES, P. M. L.; LIMA, W. S. R.; VIANA, M. A. P. A importância de formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. *Saberes Docentes em Ação*, v. 03, n. 01, set., 2017.

SCHNEIDER, L.; BLASZCO, C. E. *A atuação do Psicopedagogo no contexto escola: Estudo pautado pelas vozes dos profissionais*, 2016.

SILVA, E. A importância dos jogos pedagógicos na sala de recursos multifuncional tipo I. *Cadernos PDE*, Paraná, v. 2, 2016.