

Interação entre os professores de sala de aula comum e o profissional de Atendimento Educacional Especializado (AEE) numa escola estadual¹

Marlene de Fátima Müller²
André Luís Viegas³

Resumo

O presente artigo tem por finalidade investigar como a interação entre o profissional de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e outros colegas ocorre. Ele é responsável pela sala de recursos multifuncionais e interage com professores de sala de aula comum de ensino fundamental de uma escola estadual na cidade de Sapiranga (RS). Uma análise qualitativa de enfoque exploratório foi realizada, a partir de questionário respondido por treze (13) professores regentes dos alunos com deficiência. Constatou-se que parte dos professores, em especial dos anos iniciais, entende que há interação com o professor da sala de recursos multifuncionais. Um outro grupo salienta as dificuldades nesta interação, como a ausência de monitores em sala de aula, a exigência de laudo para atendimento e o pouco tempo de permanência na escola. Com base nos resultados obtidos, é possível afirmar que a interação dos professores de sala de aula comum com o AEE ainda é parcial na escola investigada.

Palavras-chave: Sala de recursos multifuncionais. Escola estadual. Interação de professores.

Abstract

The present article has the purpose to investigate how the interaction between the Specialized Educational Attendance (AEE) professional and other co-workers happens. He is responsible for the multifunctional resources room and interacts with teachers of the common classroom of elementary school of a state school in the city of Sapiranga (RS). A qualitative analysis of the exploratory approach was carried out, based on a questionnaire answered by thirteen (13) mentor teachers of disabled students. It was found that some teachers, especially the ones from the initial school years, demonstrated interaction with the teacher of the multifunctional resource room. Another group expresses the difficulties in this interaction, such as the lack of monitors in classroom, the requirement of medical report for attendance and the short time of staying in school. Based on the obtained results, it is possible to affirm that the interaction of the teachers of the common classroom with the AEE is still partial in the investigated school.

Keywords: Multifunctional room. Public school. Teachers' interaction.

¹ Artigo produzido como trabalho de conclusão do curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), convênio entre Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Porto Alegre, RS, Brasil e Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha (FETLSVC), Novo Hamburgo, RS, defendido em 07.12.2018.

² Pedagoga, orientadora educacional, psicopedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre. Professora de psicologia da educação e didáticas, orientadora educacional, supervisora de estágio do ensino fundamental da rede estadual do RS. E-mail: profemarlene@yahoo.com.br

³ Mestre em Educação em Ciências pela UFRGS. Docente do curso de Especialização em AEE e da FETLSVC. E-mail: viegas@liberato.com.br.

Artigo recebido em 20.12.2018 e aceito em 15.05.2019.

1 Introdução

O tema *inclusão* traz em seu âmago a necessidade da interação dos professores dos alunos com deficiência com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) das escolas, envolvendo o atendimento na sala de recursos multifuncionais. É necessário que os profissionais estejam capacitados a incluir esses alunos, uma vez que a demanda é crescente. É fundamental que exista a proposta de atividades diferenciadas, embasadas na educação para todos e na aceitação das diferenças.

Este artigo aborda a interação dos professores de uma escola estadual de ensino fundamental com o professor da sala de recursos multifuncionais, buscando identificar de que forma ela ocorre. A escola está situada na cidade de Sapiranga, Rio Grande do Sul, e tem como missão:

Incentivar uma educação de qualidade, através dos diversos recursos humanos e tecnológicos, respeitando a diversidade, prosperando como organização educacional e contribuindo para a transformação do educando, participando da sua evolução e da comunidade, dentro de um processo ensino-aprendizagem significativo, visando o aprimoramento da pessoa humana, educando em sua formação ética, bem como suas competências e habilidades. (RIO GRANDE DO SUL, 2017, p. 8).

A região, onde está localizada a escola investigada, caracteriza-se pela industrialização de calçados, sendo que grande parte da comunidade escolar é composta por operários da indústria calçadista. A escola possui sala de recursos multifuncionais implantada pelo Ministério da Educação, com o profissional capacitado de acordo com as exigências dos decretos e diretrizes nacionais. A sala atende alunos da própria escola.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é ofertado em turno inverso ao de aulas em sala de aula comum, respeitando-se a proibição da retirada de alunos para realização desse atendimento, durante o período de aula. Na escola, os atendimentos são realizados semanalmente de forma individual, tendo a duração de 50 a 60 minutos. O atendimento por um maior período de tempo ou dias na semana está sujeita à disponibilidade de horários, em relação à quantidade de alunos atendidos pela sala. Levam-se em consideração as características específicas de cada um dos indivíduos, que aponta tanto as necessidades, como as capacidades do aluno em permanecer por maior período de tempo – se for considerado relevante para maior desenvolvimento de suas potencialidades.

A realização de atendimentos individuais prevê um melhor direcionamento do trabalho diante das necessidades e capacidades apresentadas pelo aluno. Da mesma forma, a realização de atendimentos em grupos ocorre como alternativas e estratégias de práticas, nas quais os alunos possam identificar-se com o outro, desenvolver habilidades de socialização, colaboração mútua, assim como respeito e desenvolvimento da aceitação de regras em grupo.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário aplicado aos professores regentes dos alunos com deficiência da escola participante, tendo como objetivo, investigar como acontece a interação desses professores com o professor da sala de recursos multifuncionais, buscando compreender seus entendimentos sobre o processo de inclusão e seus principais desafios.

2 Desenvolvimento

2.1 Reflexões sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

A sala de recursos multifuncionais é espaço fundamental para o AEE. É nesse ambiente que são elaboradas atividades diferenciadas, visando desenvolver habilidades específicas para cada aluno com deficiência. Essa sala deve estar organizada com materiais didáticos diversos e acesso adequado, necessitando do envolvimento dos professores regentes, para atender seus objetivos. De acordo com o Ministério da Educação:

As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2011).

A sala de recursos multifuncionais precisa estar inserida no plano político pedagógico da escola (RIO GRANDE DO SUL, 2017, p. 47), e seu uso tem como finalidade principal o auxílio ao aluno público-alvo da educação especial em seu desenvolvimento global. Esse processo envolve as relações que são estabelecidas entre aluno, professor de sala de recursos multifuncionais e professor de sala de aula comum.

Os professores que trabalham com alunos com deficiência devem participar de formação continuada para oferecerem um atendimento significativo para esses alunos. Sendo assim:

O AEE é feito por professores que devem ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial, inicial ou continuada, para atuar com cada tipo de deficiência. [...] A educação especial

na perspectiva da educação inclusiva implica numa transformação da formação de professores, que necessitam se adequar a novos conhecimentos que são próprios do atendimento educacional especializado. (MACHADO, 2010, p. 61).

Os professores de AEE, além de terem formação que atenda à demanda da educação especial, devem continuar o aperfeiçoamento de sua prática, buscando constantemente novos conhecimentos. Os professores da sala de aula comum, por sua vez, devem estar envolvidos com o AEE, conhecendo a sala de recursos multifuncionais e o trabalho nela desenvolvido, possibilitando, dessa forma, o planejamento pedagógico que vise desenvolver as habilidades do educando com deficiência.

2.2 Histórico da deficiência

Os primeiros registros que se tem sobre a educação especial, segundo Rampelotto (2004), são relativos aos trabalhos realizados por Itard com Victor em 1797, sendo que os trabalhos que o pesquisador desenvolveu foram referentes às questões diárias da criança e a socialização dele no mundo. Itard não morava em uma grande cidade e sim em uma casa mais afastada, onde era rodeado pela natureza, pelo campo. Ao nos reportarmos algumas cenas do filme francês, *O menino selvagem/L'enfant sauvage* - (O MENINO..., 1970), várias foram as cenas, nas quais Itard utiliza o meio ambiente, para tentar levar conhecimentos ao menino.

Ao longo dos anos a educação especial traz consigo as marcas da exclusão, dos estigmas que são criados e, com eles, a falta de conhecimentos em algumas culturas e localidades. Até o século XVIII, as deficiências eram ligadas ao misticismo e ao ocultismo, devido à falta de conhecimento científico sobre o tema. A crença de que o homem foi criado à imagem e semelhança de Deus, de acordo com a Bíblia Sagrada, redundava que as pessoas que nasciam com deficiência fossem consideradas imperfeitas. Esse entendimento *empurrava* essas pessoas para a marginalização, segregação, exclusão e, até mesmo, sacrifício (MAZZOTA, 2005).

Somente a partir do século XIX com o avanço dos conhecimentos científicos e a elaboração de novas leis, as pessoas com deficiência passaram a ter condições mais favoráveis de respeito e exercício de sua cidadania (MAZZOTA, 2005).

O continente europeu foi pioneiro no surgimento de grupos de movimentos favoráveis às pessoas com deficiência e, por consequência disso, aconteceram mudanças significativas na sociedade, em relação à aceitação dos mesmos. Posteriormente,

essas ideias expandiram-se para os Estados Unidos, Canadá e, tempos depois, para outros países, chegando até o Brasil.

A Declaração de Salamanca apresenta uma estrutura de ação em educação especial:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. (BRASIL, 1994, p. 3).

Os serviços de atendimento a pessoas cegas, surdas, deficientes mentais e físicas tiveram início no Brasil do século XIX, em espaços de atendimento privados, não governamentais. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamim Constant (IBC), foi criado em 1854 por D. Pedro II. A inclusão da Educação Especial na política educacional brasileira ocorreria somente no século XX, entre os anos de 1950 e 1960. Posteriormente, teve início a integração no contexto social, onde quem deveria se adaptar a sociedade seria o indivíduo com deficiência – não a sociedade prepara para recebê-lo (MAZZOTTA, 2005).

A partir dos anos 1990, o termo *inclusão*, objeto de muitas discussões, passou a ser colocado na prática, com a proposta de fazer uma leitura mais profunda acerca das deficiências, atendendo a todos em suas diferenças.

No século XXI, foram elaboradas as propostas mais significativas de inclusão, uma vez que se passou a reconhecer os direitos das pessoas com deficiência em todos os segmentos da sociedade, principalmente na escola que deve trabalhar, para que a inclusão aconteça de fato, para que a pessoa com deficiência possa exercer sua cidadania. Dessa forma, mais tarde foram criadas as salas de recursos multifuncionais, ofertando o Atendimento Educacional Especializado.

No mês de Janeiro de 2008, foi publicada a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva* da Secretaria da Educação Especial/Ministério da Educação e Cultura (SEESP/

MEC) (BRASIL, 2008a), que passou a orientar os sistemas de educação, em relação aos recursos e serviços prestados para a educação especial, de forma que complementasse o ensino regular como oferta obrigatória e de responsabilidades dos sistemas de ensino.

Essa política reforça o sentido da educação especial que consta na Constituição de 1988, que diz que essa modalidade de ensino não substitui o ensino comum e define a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, preferencialmente na rede pública (BRASIL, 1988). A educação especial e o atendimento educacional especializado estão atualmente dispostos no decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011:

(...) atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar a formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

[...] Art. 4º O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular [...]. (BRASIL, 2011)

As salas de recursos multifuncionais tiveram início em 2005 e foram instituídas legalmente, através da portaria Normativa nº13 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), sendo que o *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que pretende dar apoio aos sistemas de ensino, suprindo com materiais diferenciados com a finalidade de dar atendimento de qualidade nas salas de recursos multifuncionais. Segundo a Resolução Nº 4 de 2 de Outubro de 2009:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e

desenvolvimento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.

Art. 4º Para fins dessas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência;

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento;

III – Alunos com altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2009a, p. 17).

O manual de implantação do programa que é oriundo do MEC orienta a aquisição dos materiais necessários para montar as salas de recursos multifuncionais, informa sobre sua disponibilização, permite elaborar critérios, monitorar os sistemas de ensino sobre a organização das salas, cadastrar as escolas e promover a formação de professores para atendimento nessas salas (BRASIL, 2010).

O professor da sala de recursos multifuncionais precisa ser um agente transformador, em relação à inclusão, que atue de forma que a escola tradicional, que é excludente, passe a ser um local, onde a inclusão aconteça de fato. Segundo Baptista (2011, p. 68):

Tais singularidades e as exigências de formação qualificada continuam integrando um debate nacional que prevê grandes responsabilidades para um serviço que tem no profissional que o representa seu principal 'recurso' ou 'instrumento'.

O professor da sala de recursos multifuncionais deve desenvolver um currículo acessível, que atenda a educação para todos. Além do mais, precisa construir pontes com o restante da comunidade escolar, em especial com os professores regentes dos alunos com deficiência em sala de aula comum, contribuindo para construir uma educação realmente inclusiva.

2.3 Campo teórico e conceitual

As políticas que hoje conduzem à educação especial preveem uma realidade na qual todo sujeito com deficiência esteja incluído dentro das escolas, em salas de aulas comuns. Para que isso aconteça, é necessário que os professores dos alunos com deficiência estejam preparados para atuar nessa

realidade e interajam com o professor da sala de recursos multifuncionais.

Formação para inclusão educacional remete a parcerias entre professores de ensino regular e de ensino especial, equipe pedagógica, pais e comunidade, pois toda a ação para a inclusão envolve esforços coletivos. Ao professor da sala de recursos cabe orientar o professor da classe comum sobre estratégias e metodologias que favoreçam autonomia e envolvimento do aluno em todas as atividades propostas ao grupo. (BAUCH, 2014, p. 12).

A educação especial teve a contribuição de Vygotsky que afirma que o conhecimento é construído em ambientes naturais de interação social, estruturados culturalmente. Vygotsky sempre teve interesse em estudar aqueles que eram chamados na época de *defeituosos*. Sua obra aborda as habilidades que a pessoa com deficiência possui e que deve ser desenvolvida de outra maneira. Afirma que a pessoa com deficiência não é um ser incapaz, apenas tem um desenvolvimento diferente de acordo com suas interações sociais diferentes.

A criança, cujo desenvolvimento se há complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que seus coetâneos normais, é uma criança desenvolvida de uma outra forma. (VYGOTSKY, 1984, p. 3).

O interesse de Vygotsky por estudar a parte psicológica no ser humano teve início, através de um curso de formação de professores de crianças com cegueira, retardo mental, e afasia (nomenclaturas utilizadas por Vygotsky). Em 1925, Vygotsky criou o laboratório de psicologia para crianças deficientes e, a partir de seus estudos, afirma que:

[...] organiza a mente, dispõe-na de tal modo que é possível o máximo de compensação. E o que é mais importante, cria uma enorme persistência em exercitar e desenvolver tudo quanto possa desenvolver, tudo quanto possa compensar o defeito em questão. (VYGOTSKY, 1998, p. 223).

Para Vygotsky, o ser humano nasce apenas com recursos biológicos, porém, através da convivência social, acontece o desenvolvimento humano. Afirma que essas estruturas de aprendizagem são construídas e reconstruídas baseadas em utilização de instrumentos e de simbologia (material concreto):

Se é correto que o signo foi a princípio um meio de comunicação e somente depois passou a ser um meio de conduta da personalidade, resulta completamente evidente que o desenvolvimento cultural se baseia no uso dos signos e que sua inclusão no sistema geral do comportamento transcorre inicialmente de forma social externa (VYGOTSKY, 2000, p. 147)

Segundo recortes históricos, disponíveis na antiguidade, em cidades gregas, crianças, que nasciam mal formadas, eram abandonadas em locais considerados sagrados, então poderiam ou não sobreviver, pois estavam ao relento, correndo sérios riscos, visto que, segundo a crença dos gregos, suas vidas estariam a mercê dos deuses. Segundo Silva (2009):

[...] quando nascia uma criança, o pai realizava uma festa conhecida como 'amphidromia' [...]. Os costumes exigiam que ele tomasse a criança em seus braços, dias após o nascimento, e a levasse solenemente à sala para mostrá-la aos parentes e amigos e para iniciá-la no culto dos deuses. A festa terminava com banquete familiar. Caso não fosse realizada a festa, era sinal de que a criança não sobreviveria. Cabia, então, ao pai o extermínio do próprio filho.

Segundo relatos da história, a deficiência existe desde o surgimento da humanidade, mesmo que escondida ou ignorada. As crianças que nasciam com algum tipo de deficiência eram mortas muitas vezes pelos próprios pais, sendo que tal atitude era aceita como normal pela sociedade.

Os filósofos gregos Platão e Aristóteles defendiam a prática de eliminar as crianças que nasciam com deficiência, justificando que deveria haver equilíbrio demográfico e econômico, visto que os deficientes, muitas vezes, dependiam economicamente do Estado. Sendo assim:

Aristóteles. A Política, Livro VII, Capítulo XIV, 1335, b-Quanto a rejeitar ou criar os recém-nascidos, terá de haver uma lei, segundo a qual nenhuma criança disforme será criada; com vistas a evitar o excesso de crianças, se os costumes das cidades impedem o abandono de recém-nascidos deve haver um dispositivo legal limitando a procriação, se alguém tiver um filho contrariamente a tal dispositivo, deverá ser provocado o aborto antes que comecem as sensações e a vida (a legalidade ou ilegalidade do aborto será definida pelo critério de haver ou não sensação e vida). (GUGEL, 2015, p. 63).

Como se percebe na história, as pessoas nascidas com deficiências eram discriminadas pelas sociedades antigas, sendo vítimas de crimes por não estarem nos padrões de perfeição que eram impostos.

Posteriormente, surgiu uma nova maneira de pensar sobre a deficiência, com o cristianismo, que condenava o assassinato de crianças que nasciam com deficiência. As diferenças passaram a ser mais aceitas, porém havia distanciamento das pessoas com deficiência. Algumas pessoas ajudavam-nas pelo medo do julgamento de Deus. De acordo com Rosanne de Oliveira Maranhão:

[...] baseava-se na caridade - virtude que tinha como base o sentimento de amor ao próximo, o perdão, a humildade e a benevolência - conteúdo este pregado por Jesus Cristo e que, cada vez mais, conquistava sobremaneira os desfavorecidos. Entre estes estavam aqueles que eram vítimas de doenças crônicas, defeitos físicos e mentais. (MARANHÃO, 2005, p. 25).

Partindo dessa nova mentalidade, iniciou-se uma preocupação com o bem estar das pessoas nascidas com deficiência, onde morariam e como se alimentariam. Porém a mudança não ocorreu de forma instantânea. Foram criados os orfanatos e as casas que acolhiam essas pessoas com a intenção de afastá-los do convívio social. Foram necessárias, também, novas leis que garantiriam a inclusão das pessoas com deficiência. Com o desenvolvimento da ciência e, mais tarde, com a Segunda Guerra Mundial, houve uma grande preocupação com esse público, visto que os soldados mutilados na guerra necessitavam de apoio.

Foi a partir da Segunda Guerra Mundial que o direito necessitou se preocupar com grupos sociais específicos, nesse caso surgem os mutilados da guerra, pessoas que foram para a guerra sem nenhuma deficiência e voltam às suas casas com algum tipo de mutilação que impedem a fruição normal de suas atividades de vida diária. (TAHAN, 2012, p. 21).

Com o acontecimento da guerra, aos poucos se percebeu que a deficiência poderia ser adquirida por qualquer pessoa. Desenvolveu-se uma nova maneira de pensar a deficiência, não como um castigo, mas como consequência de fatos que poderiam acontecer com qualquer indivíduo. As mudanças foram acontecendo de forma lenta na Europa, onde mais leis foram criadas e estendidas a vários países, até que as pessoas com deficiências puderam conquistar, aos poucos, seu espaço.

O artigo 4º da Resolução de Nº 4 de 2 de Outubro de 2009 (BRASIL, 2009a), bem como na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006) e a Emenda Constitucional, por meio dos Decretos 186/2008 e 6.949/200, Artigo 1º, estabelecem que:

(...) pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2008b, 2009b).

Em 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, foi elaborado um documento, que trata de princípios,

políticas, e práticas sobre as necessidades especiais, em relação à educação, orientando as ações sobre educação especial em níveis estaduais, regionais, nacionais e internacionais. A Declaração de Salamanca afirma que:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994, p. 17-18).

No Brasil, foram criadas muitas leis que favorecem a inclusão e, entre elas, está o decreto nº 6.571/2008, a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva* da SEESP/MEC que passa a gerenciar os recursos para a educação especial nos sistemas de ensino (BRASIL, 2008a).

Foi criado também o decreto 7.611/11 que fala sobre a educação especial e o atendimento especializado. Esse decreto é composto por onze (11) artigos, e o primeiro deles aborda o dever do Estado, a educação em escolas comuns das pessoas que possuem altas habilidades, transtornos globais de desenvolvimento e deficiências:

Art. 3º [...] I- prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II- garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III- fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV- assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, p. 12).

É dever do Estado possibilitar acesso às pessoas com deficiência em salas de aulas comuns, porém para que possa haver consolidação da prática de inclusão, é preciso que exista envolvimento de toda a comunidade escolar, pois a educação inclusiva envolve uma cultura escolar, onde todos podem permanecer sem discriminação, atingindo as várias propostas educativas e propõe uma reestruturação no ensino tradicional.

2.4 Metodologia

A metodologia de pesquisa foi do tipo qualitativa com coleta de dados, através de

questionário semiestruturado, direcionado aos professores regentes dos alunos com deficiência, buscando-se investigar como acontece a interação desses professores com o professor da sala de recursos multifuncionais. Trata-se, também, de um estudo tipo exploratório, permitindo assim o aprimoramento das ideias e hipóteses sobre o tema estudado.

A coleta de dados foi baseada na aplicação e

análise de questionário (Quadro 1), cujo público-alvo são os professores regentes de sala de aula comum, que possuem alunos com deficiência, e tem como objetivo averiguar as hipóteses levantadas, quanto à interação dos professores com a sala de recursos multifuncionais. Um questionário, segundo Parasuraman (1991), é um conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do projeto.

Quadro 1 – Questionário semiestruturado utilizado na coleta de dados

Caro(a) Professor(a):
Estou realizando minha pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso em Especialização em Atendimento Educacional Especializado, cujo tema aborda Interação dos Professores com a Sala de Recursos Multifuncionais na Escola Estadual. Gostaria de convidá-la a participar da presente pesquisa, respondendo ao questionário abaixo. Esclareço que as informações coletadas são mantidas sob sigilo ético, garantindo a privacidade de todos os dados, não sendo usados nomes ou dados que possam identificá-la. Ao responder a esse questionário, está sendo autorizado o uso das respostas em meu trabalho.

Formação:
Idade:
Gênero:

- 1-Como você percebe a inclusão na escola?
- 2-Como você percebe a interação com a sala de recursos multifuncionais?
- 3-Como acontece essa interação?
- 4-Quais as dificuldades enfrentadas ao ministrar aula para os alunos com deficiência?
- 5- A sala multifuncional possui recursos para atender os alunos com deficiência?
- 6-Existe um trabalho diferenciado para cada tipo de deficiência?
- 7- O que poderia ser realizado para facilitar seu trabalho com alunos com deficiência?

Fonte: Os autores (2018).

É importante destacar que foram preservadas as identidades dos profissionais que participaram deste trabalho por questões éticas, sendo que os mesmos autorizaram o uso de suas respostas. O referido questionário contemplou as questões do quadro 1.

Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo, através da qual foram examinadas as respostas recebidas, relacionando-as com as hipóteses de trabalho e o levantamento teórico. Para Bardin (2011, p. 47), análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Nessa forma de análise de conteúdo, o pesquisador procura compreensão sobre as características que estão implícitas e explícitas nas mensagens, levando todos os aspectos em consideração, com a finalidade de entender o que foi transmitido.

É importante destacar que a coleta de dados foi realizada pessoalmente com cada professor, que aproveitou para expor suas *aflições* ao ministrar aulas para alunos com deficiência.

2.5 Análise e interpretação de dados

Os respondentes do questionário são os professores regentes dos alunos com deficiência da escola investigada, homens e mulheres entre 28 e 58 anos. A análise dos dados deste trabalho teve como ponto de partida as respostas dos treze (13) professores participantes, que foram nomeados de professor um (1) a treze (13).

A primeira questão apresentada foi: *Como você percebe a inclusão na escola?* Dos treze (13) professores, nove (9) responderam que percebem a inclusão com grande dificuldade, que existe o espaço de AEE, porém faltam monitores para dar suporte para os alunos com deficiência; falta tempo; as famílias não apoiam; existem problemas de adaptação dos alunos, e, se os alunos com deficiência que não

possuem laudo médico, não são atendidos. O excerto a seguir exemplifica essa percepção:

P1- Não acontece, existem alunos sem laudo, não existe apoio das famílias em casa e falta tempo.

P5- Ainda é difícil trabalhar com inclusão por falta de preparação, suporte.

P11- Difícil, pois não há assessoria.

Um dos professores mostrou-se resistente à inclusão, pois entende que a inclusão é um problema, respondendo desta forma:

P3- Não entendo como inclusão, vejo mais como exclusão, pois adaptamos atividades ou trazemos algo totalmente diferente para esse aluno, fazendo com que ele se sintam mais diferente do que já é.

O posicionamento desse professor permite uma reflexão sobre o entendimento a respeito da inclusão. Parece não estar claro seu significado, já que há um aparente desconforto por parte do professor em fazer algo *diferente* para um aluno com deficiência, associando essa necessidade à *exclusão*. Essa percepção se relaciona com a problemática apresentada por Bueno (1999, p. 15):

[...] na medida em que, por um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalharem com crianças que apresentam deficiências evidentes e, por outro lado, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que têm calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atente [...].

Entretanto, no universo investigado, a manifestação relatada foi isolada. As demais respostas aos questionários indicam que a maioria dos professores compreende o significado de *inclusão* e a defende.

Apenas dois (2) professores, no entanto, responderam que a escola é *preocupada com o tema inclusão*, que existe um espaço de atendimento, ainda que distante do ideal. Isso pode ser constatado, através da resposta do professor 8 (P8): “É feito um trabalho razoável, mas longe do ideal”.

Um dos professores, professor 4 (P4), respondeu que: “A escola é preocupada com a inclusão, existe um trabalho e troca entre os profissionais”. Na segunda questão, *Como você percebe a interação com a sala de recursos multifuncionais?*, dos treze (13) professores, nove (9) responderam que não existe interação. Percebe-se que são professores de alunos que não possuem laudo médico, como mostram os excertos: “Tenho aluno sem laudo” (Professor 11), “Nunca tive atendimento de aluno que não tem laudo” (Professor 13).

Por outro lado, quatro (4) professores responderam que existe interação, que é um local de grandes possibilidades de aprendizagens, como ilustram os excertos:

P1- Fator positivo, possibilitando ao aluno atividades diferenciadas.

P2- Existe uma grande interação. Lugar de possibilidades de aprendizagem.

P4- Acontece e existe a troca.

Na terceira questão, *Como acontece essa interação?*, dos treze (13) professores, seis (6) deles responderam que não acontece interação, como mostram as respostas:

P1- Não acontece, pois os alunos sem laudo não são atendidos.

P3- Às vezes, procurei por ajuda, principalmente no início da minha docência, mas depois, poucas vezes fui ao encontro e muito menos recebi uma visita, ou um “você precisa de ajuda?”

P6- Não acontece, não se tem retorno.

P9- Não acontece sem laudo.

P11- Não há.

P13- Não acontece.

Sete (7) professores responderam que existe interação, através de trocas, encontros entre professores de AEE e professor de sala de aula comum, como mostram os excertos:

P2- Troca de informações, quando o professor procura.

P4- Através de encontros, trocas pela mídia e encaminhamentos.

P5- Acontece de fato ampliando a aprendizagem. O professor de AEE é focado no aluno.

P7- Através de vivências de atividades, estímulo ao aluno inclusivo a participar, considerando suas limitações, estimular a interação com os demais colegas.

A questão *Quais as dificuldades enfrentadas ao ministrar aula para os alunos com deficiência?* apontou que a maioria dos professores percebe que o atendimento aos alunos com deficiência é dificultado pela falta de monitores, falta de tempo para diversificar as atividades e pela exclusão por parte dos colegas de classe, como mostram os excertos:

P1- Falta tempo, não existem monitores, os colegas dos alunos os excluem.

P2- Demandam atendimento diferenciado, e as turmas dos alunos *normais* (sic) são maioria, então os colegas os excluem.

P3- A maior dificuldade é ter 20 e poucos alunos, todos com suas peculiaridades, atendê-los com qualidade e sozinha.

P4- Muita dificuldade, não se consegue auxiliar e isso gera angústia.

P5- Falta monitoria, não conseguindo atingir os objetivos, pois o aluno deficiente (sic) exige muito tempo.

P6- Falta tempo, a demora do aluno é maior ao realizar as atividades.

Na questão 5, *A sala de recursos multifuncionais possui recursos para atender os alunos com deficiência?*, a maioria respondeu que existem recursos, porém os alunos sem laudo não são atendidos. Para atendimento aos alunos cegos, não existe recursos e falta disponibilidade de horários para atendimento, como se pode observar nas respostas:

P1- Possui, porém os alunos sem laudo não são atendidos.

P2- Existe, porém pode melhorar.

P3- Até onde sei a sala é bem estruturada.

P4- Para alguns, para baixa visão e cegueira não existem.

P5- Possui

P6- Parcialmente

P7- Muitas vezes não, faltam recursos.

P8- Sim, material diversificado.

P9- Faltam recursos para deficientes visuais.

Na questão de número 6, *Existe um trabalho diferenciado para cada tipo de deficiência?*, dos treze (13) professores, cinco (5) deles responderam que existe um trabalho diferenciado, como ilustra o excerto:

P4- Existe, cada caso exige um planejamento diferente.

P12- Sim. É o professor que faz a adaptação para seus alunos.

Dos treze (13) professores, seis (6) responderam que não há um trabalho diferenciado, um professor ficou na dúvida, outro citou os alunos sem laudo que não são atendidos, e um não respondeu:

P2- Não existe.

P3- Acredito que sim e, se não tem, deveria ter.

P6- Não existe.

P7- Não.

P9- Não existe.

P10- Em sala nem sempre. São muitos casos, cada um com suas dificuldades.

P11- Para alunos sem laudo não há.

P13- Não respondeu.

Na pergunta 7, *O que poderia ser realizado para facilitar seu trabalho com alunos com deficiência?*, a maioria dos professores respondeu que se houvessem monitores para o auxílio em sala de aula, o trabalho seria facilitado, assim como o apoio das famílias, atendimento dos alunos sem laudo no AEE,

atividades específicas para cada deficiência, retorno da sala de recursos multifuncionais e materiais didáticos diferenciados, como mostra o excerto:

P1- Monitores, mais tempo, comprometimento das famílias, apoio da estrutura pedagógica nos pareceres de alunos com potencial de agressividade, atividades específicas indicadas pelo AEE.

P2- Monitores, mais tempo, atividades específicas indicadas pelo AEE.

P3- Primeiramente, precisaríamos de um monitor para cada aluno de inclusão, pois conseguiríamos dar maior atenção, tanto para a turma, como para cada aluno de inclusão. Segundo, as turmas com alunos de inclusão ou com dificuldade de aprendizagem, deveriam ter menos alunos.

P4- Monitores, materiais de acordo com cada deficiência, mais tempo para trabalhar com os alunos inclusos. Obs: A inclusão sem recursos acaba por excluir.

Através das respostas da questão de número 7, pode-se perceber a grande dificuldade que os professores enfrentam, devido à falta de profissionais qualificados para auxiliarem no atendimento dos alunos com deficiência. Esses professores sentem-se frustrados, incapacitados para atenderem seus alunos, o que gera grande angústia, como mostram algumas das respostas.

O monitor desempenha um papel de grande importância, pois tendo contato direto com o aluno com deficiência, apoia o mesmo em suas atividades na classe, auxilia, quando precisa na sua alimentação, higiene, deslocamento, entre tantas outras atividades do cotidiano do aluno.

A monitoria também desempenha um papel de apoio emocional, podendo transmitir segurança ao aluno assim como sua família, construindo uma base, para que o aluno com deficiência possa obter um bom relacionamento com todos na sociedade (BRASIL, 2008a).

Sobre os alunos sem laudo que não são atendidos na sala de recursos multifuncionais, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica determinam que:

A Secretaria da Educação, em regime de colaboração com as Secretarias de Educação municipais, e demais mantenedoras devem constituir equipe multidisciplinar como apoio pedagógico e técnico às escolas para o acompanhamento sistemático e contínuo. Essa equipe deve ser constituída por professor de Educação Especial, orientador educacional, supervisor educacional, psicólogo, psicopedagogo, profissional da saúde e assistente social. (BRASIL, 2001).

A não disponibilização da equipe descrita nas

diretrizes acaba gerando, como consequência, as dificuldades de atendimento na sala de recursos multifuncionais aos alunos sem laudo médico que ateste a deficiência, embora a nota técnica Nº 04/2014 / MEC / SECADI / DPEE de 23 de janeiro de 2014 afirme que:

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. (BRASIL, 2014).

Ainda, de acordo com a resposta de um professor, pode-se perceber que uma parte das famílias dos alunos com deficiência não se envolve nos trabalhos escolares; Eles não participam ativamente e dificultam seu processo de aprendizagem.

É importante destacar que a escola possui o Setor de Orientação Educacional (SOE), onde atua uma orientadora, com formação em pedagogia e orientação educacional e psicopedagogia, com carga horária de 20 horas semanais. São realizados atendimentos para a maioria dos alunos com deficiência que não possuem laudo e também atende alunos sem deficiência, mas que apresentam problemas com a aprendizagem.

A investigação do processo de inclusão nas escolas pelo olhar dos professores da sala de aula mostra-se como uma necessidade para a avaliação da efetividade das políticas públicas e dos princípios que orientam a educação inclusiva. Carneiro e Uehara (2016), em pesquisa realizada em uma escola da rede municipal do interior do estado de São Paulo, obtiveram apenas três manifestações positivas, entre treze (13) professores de ensino fundamental I, sobre a adequação de receber alunos com deficiência na sala de aula comum, como forma de inclusão - sendo que duas (2) destacavam o aspecto da socialização, e somente uma destacou o desenvolvimento de suas capacidades. As pesquisadoras constataram, ainda, que os educadores participantes apontam como empecilhos:

(...) o grande número de alunos nas classes, a falta

de apoio auxiliar, falta de formação dos professores para essa tarefa, falta de recursos materiais, falta de estrutura física adequada, falta de recursos humanos e, por fim, falta de uma cultura de inclusão. (CARNEIRO; UEHARA, 2016, p. 918).

Em pesquisa realizada nos anos finais do ensino fundamental de uma escola da rede privada de Araraquara (SP), Ferreira e Carneiro (2016) identificaram que seis (6) entre sete (7) professores participantes manifestaram concordância com a inclusão escolar, porém:

(...) consideram fundamentais os suportes de apoio, como as salas de recursos multifuncionais e a formação continuada pensada para o processo inclusivo. (FERREIRA; CARNEIRO, 2016, p. 980).

Não apenas a matrícula do aluno com deficiência na escola regular, nem apenas a existência da sala de recursos garante que o processo de inclusão ocorra. Os Estudos de Caso encontrados demonstram, como neste trabalho, o que foi destacado por Carneiro e Uehara (2016), que há necessidade de criar uma cultura de colaboração, envolvendo os diferentes atores da escola: professores da sala de aula comum, professores especializados, gestores da escola, família, parceiros da comunidade, entre outros.

3 Conclusão

Constatou-se, por meio das análises das respostas dos professores participantes da pesquisa, que se percebe a interação de parte dos professores regentes dos alunos com deficiência com o professor da sala de recursos multifuncionais na escola investigada. É possível verificar que os professores, que responderam de forma afirmativa sobre a interação, são concursados e, especialmente atendem ao currículo (1º a 5º ano). Além disso, esses profissionais já estão há mais tempo na escola e permanecem um turno inteiro, todos os dias da semana. Isso possibilita a construção de vínculos com seus alunos e demais membros da comunidade escolar, favorecendo o comprometimento com o trabalho de inclusão.

Percebeu-se que esses professores, que interagem com o professor da sala de recursos multifuncionais e se comprometem com o AEE, estão dispostos a investir em novas alternativas que visem à aprendizagem de fato do aluno com deficiência, utilizando-se de novas metodologias que contemplem cada educando em suas particularidades.

Outro grupo de professores, com base nas respostas, não apresenta maior interação com o professor da sala de recursos multifuncionais e o desenvolvimento do processo de inclusão. Esses

profissionais possuem contratos emergenciais e/ou são professores de área (6º ao 9º ano), não estando presentes na escola todos os dias da semana. Também lecionam em várias turmas, com períodos de 50 minutos e têm um número elevado de alunos – o que limita a construção de vínculos. Como exemplo, a disciplina de inglês trocou três vezes de docente, durante o ano letivo, em que a pesquisa foi desenvolvida.

Através da coleta de dados, também se constatou que os alunos que não possuem laudo não são atendidos na sala de recursos multifuncionais, embora a nota técnica Nº 04/ 2014 do MEC / SECADI / DPEE (BRASIL, 2014) afirme que o aluno com deficiência e sem laudo possa ser atendido na sala de recursos multifuncionais. Atendimentos a estudantes sem laudo e que tenham problemas de aprendizado são realizados na escola pela orientadora educacional, que também tem formação em psicopedagogia.

Concluiu-se, através dos dados coletados, que existem grandes dificuldades enfrentadas pelos professores, no que diz respeito ao trabalho com os alunos com deficiência, como a falta de monitoria, que é garantida pela lei, e faz parte do atendimento educacional especializado. O processo de inclusão na escola investigada, a partir das manifestações dos professores participantes da pesquisa, ocorre de forma parcial, com maior percepção positiva dentre os professores dos anos iniciais.

Referências

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 59-76, maio-ago. 2011. Edição Especial.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUCH, K. B. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor de PDE/ Recursos para a promoção da inclusão na escola**. 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_edespecial_artigo_katia_belasque_bauch.pdf. Acesso em: 29 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. 2009a.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

[dmdocuments/rceb004_09.pdf](#). Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2001. 79 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2010. 33 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Nº 04 / MEC / SECADI / DPEE SECADI**. 2014. Disponível em: <http://www.iparadigma.com.br/bibliotecavirtual/items/show/321>. Acesso em: 11 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 abr. 2007.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 ago. 2009b.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/art_227_.asp. Acesso em: 18 out. 2018.

BRASIL. Senado Federal. Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu Protocolo Facultativo**, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da**

União: seção 1, Brasília, p. 1, 10 jul. 2008b.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CARNEIRO, R. U. C.; UEHARA, F. A inclusão de alunos público alvo da educação especial no ensino fundamental I através do olhar dos professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p. 911-934, 2016. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p911-934>. Acesso em: 11 dez. 2018.

FERREIRA, J. A. O.; CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva: o trabalho pedagógico com alunos público-alvo da educação especial do ensino fundamental II na sala de aula comum. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p. 969-985, 2016. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p969-985>. Acesso em: 11 dez. 2018.

GUGEL, M. A. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. 2015. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/v1/wp-content/uploads/2014/09/A-pessoa-com-defici%C3%Aancia-e-sua-rela%C3%A7%C3%A3o-com-a-hist%C3%B3ria-da-humanidade-1.pdf>. Acesso em: 21 maio 2018.

MACHADO, R. **Educação especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARANHÃO, R. O. **O portador de deficiência e o direito do trabalho**. São Paulo: LTr, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

O MENINO Selvagem. Direção: François Truffaut. Produção: Marcel Berbet. França. Interpretes: Jean Pierre Cargol, François Truffaut, Françoise Seigner,

Jean Dasté, Annie Miller, Claude Miller, Paul Villé, Nathan Miller, Mathieu Schiffman, Jean Gruault. Roteiro. Les Productions Artistes Associés/Les films du Caross e distribuido pela United Artists, 1970. (90 min).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Nova York, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994.

PARASURAMAN, A. **Marketing research**. 2th. ed. Reading: Addison Wesley, 1991.

RAMPELOTTO, E. M. A invenção da educação especial. **Revista Educação Especial**, n. 24, 2004.

RIO GRANDE DO SUL. Escola Estadual de Ensino Fundamental... **Projeto Político Pedagógico**. Sapiranga, 2017.

SILVA, O. M. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 2009. 470 p. Disponível em: <https://issuu.com/amaurinolascosanchesjr/docs/-a-epopeia-ignorada-oto-marques-da->. Acesso em: 18 dez. 2018.

TAHAN, A. P. F. A universalidade dos direitos humanos. In: SILVEIRA, V. O. (coord.); CAMPELO, L. G. B. (org.). **Estudos e debates em direitos humanos**. São Paulo: Letras Jurídicas, 2012. v. 2.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998. 232 p.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. 2. ed. Madrid: Visor, 2000. t. 3.