

O TRABALHO DO PROFESSOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS EM ESCOLAS DA BAIXADA FLUMINENSE

Ana Paula de Carvalho Machado Pacheco, Helenice Maia

UNESA – Universidade Estácio de Sá – anapaulafavodemel2013@gmail.com

UNESA – Universidade Estácio de Sá – helemaia@uol.com.br

Resumo: O objetivo do estudo é analisar o trabalho do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em três escolas de dois municípios da Baixada Fluminense. Participaram da pesquisa qualitativa 19 profissionais, sendo, professores de classe regular, professores AEE, orientadores, estimulador, intérprete, responsáveis pela Educação Especial e responsável pelas Salas de recursos. Utilizamos técnicas de investigação variadas como análise documental, observação, aplicação de questionário e realização de entrevistas semi-diretivas. O material coletado foi tratado de acordo com seu conteúdo. A falta de horário para planejamento conjunto, dificuldades para realizar trabalho colaborativo, atendimento em contra turno e precárias condições de materiais são os maiores desafios para a efetivação da Educação Inclusiva. Conforme os professores de classe regular, para que o professor de AEE nas SRM desenvolva seu trabalho é necessário capacitação, paciência e respeito, cabendo-lhe reforçar os conteúdos da sala de aula e a responsabilidade pelo sucesso da inclusão. Os professores do AEE são, identificados como “salvadores da pátria”, pois diante das dificuldades enfrentadas para incluir o aluno, é ele quem “salva” a escola e os alunos, tentando executar seu trabalho da melhor maneira possível. São os “heróis”, aqueles que retiram forças de onde não têm, que são capazes de realizar “tarefas heroicas” (FISCHMAN, 2009), sendo estas nada mais do que formas de sobrevivência para encarar o cotidiano escolar. Os professores de AEE, não se veem nem como “heróis”, nem como “salvadores”, consideram a inclusão tarefa de toda escola e seu trabalho diferente de reforço escolar.

Palavras-chave: Inclusão, Atendimento Educacional Especializado, Salas de Recursos.

Introdução

Os anos 90 e seguintes foram marcados por reformas educacionais e modificações na legislação educacional que trouxeram implicações diretas na inclusão. O que decorre desses marcos legais, como veremos em seguida, é que os esforços para sua concretização se relacionam diretamente à valorização das potencialidades e funcionalidades das pessoas com deficiência na sociedade, perpassando o espaço escolar onde a inclusão envolve todas as pessoas que participam do processo ensino-aprendizagem: familiares, professores, alunos, coordenadores pedagógicos, diretores, funcionários e comunidade.

A Política Educacional brasileira está diretamente associada à temática da Educação Inclusiva, o que é evidenciado pelo artigo 9º na Resolução CNE/CEB n. 4 (BRASIL, 2009) que instituiu Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Neste artigo, é definido que

a elaboração do planejamento das atividades do AEE, assim

(83) 3322.3222

contato@ceduce.com.br

www.ceduce.com.br

como sua execução, são de competência dos professores que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009).

O Decreto Lei n. 7.611 (BRASIL, 2011a) revogou o Decreto Lei n. 6571 (BRASIL, 2008), que dispunha sobre o AEE, e se volta à Educação Especial – definindo oito diretrizes que a efetivarão (Art. 1) – e ao AEE, entendido como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (Art.2, § 1º), devendo ser prestado de forma complementar ou suplementar à formação e integrar a proposta pedagógica da escola.

São seus objetivos: 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, 2011a, Art. 3)

Esse Decreto corrobora as orientações para a construção de sistemas educacionais inclusivos que garantam às pessoas com deficiência o acesso ao sistema regular de ensino. Ainda em 2011, o Decreto Lei n. 7.612 (BRASIL, 2011b) instituiu o Plano Nacional da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, definindo como “pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial” e garantindo um sistema educacional inclusivo em suas diretrizes (Art. 3º, inciso I).

A Lei n. 13.005 (BRASIL, 2014), que aprovou o PNE 2014-2024, propõe em sua meta quatro:

universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 24).

Prevê, entre outras estratégias para o cumprimento dessa meta, a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e incentivo à formação continuada de professores para o AEE nas escolas - estratégia 4.3 - e promoção da

articulação pedagógica entre o ensino regular e o AEE - estratégia 4.8.

Mais recentemente, a Lei n. 13.146 (BRASIL, 2015) instituiu a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), considerando que a pessoa com deficiência é “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Art. 2º). Esta legislação prevê atendimento prioritário em órgãos públicos e dá ênfase às políticas públicas para essas pessoas. Seu capítulo IV versa sobre o Direito à Educação e no artigo 28 são definidas as incumbências do poder público, dentre elas: assegurar a “elaboração de plano de atendimento educacional especializado” (inciso VII), “garantir a participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar” (inciso VII) e incentivar a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (inciso X).

Sabe-se que o ordenamento jurídico não garante a inclusão e menos ainda uma Educação Inclusiva de qualidade, pois não se trata só de políticas públicas, mas sim de reconhecer os direitos à educação por parte de toda a população. Porém, apesar de políticas a favor da inclusão de pessoas com deficiência, estudos têm apontado o quanto é difícil assegurar sua concretização nas escolas públicas. Crochik et al. (2011), por exemplo, analisaram atitudes de professoras do 5º ano do Ensino Fundamental no que se refere à Educação Inclusiva e constataram que, de um modo geral, elas eram favoráveis à inclusão, mas isso não descartava suas atitudes preconceituosas, veladas ou explícitas.

A estigmatização⁴ do aluno deficiente pode decorrer das expectativas e crenças em relação à aprendizagem desta criança ou jovem e essa atitude pode acarretar consequências no processo de inclusão, agravando a exclusão. A Educação Inclusiva não está dissociada da função social da escola. O papel da escola é ensinar e estar preparada para identificar e eliminar as barreiras que impedem o acesso de qualquer aluno ao conhecimento.

No caso da inclusão escolar de alunos com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é possível que encontremos professores que consideram que essas crianças precisam concluir seu processo de letramento/alfabetização na classe especial para só então serem incluídos na classe comum. Cabe lembrar que até bem pouco tempo os alunos com deficiência eram encaminhados diretamente para as

Classes Especiais, onde deviam ser “preparados” para a integração em turmas comuns. Conforme explica Glat (2005, p. 37).

Não é incomum que os professores do ensino regular confundam o papel do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e que projetem para as Salas de Recursos Multifuncionais, uma função de sala de reforço, reduzindo dessa forma a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo geral:

Analisar o trabalho do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)

Como objetivos específicos:

- Perceber que informações têm os professores sobre o trabalho docente realizado pelo professor de AEE na SRM
- Investigar que tipo de parcerias são estabelecidas entre o professor de turma comum e o professor de AEE
- Compreender como se dão as interações entre os professores de turma comum e alunos com deficiência durante a realização do trabalho docente em sala de aula.

Metodologia

A pesquisa aqui delineada foi realizada em três escolas municipais, sendo duas de Belford Roxo e uma de São João de Meriti. Participaram 19 profissionais, sendo quatro professores de classe regular e cinco professores AEE, cinco orientadores educacionais, um estimulador e um intérprete que trabalhavam nas três escolas, dois responsáveis pela Educação Especial, um de cada município, e o responsável pelas Salas de Recursos de Belford Roxo. Foram utilizadas as seguintes técnicas de coleta de dados: análise de documentos disponibilizados pelas escolas, como Projeto Político Pedagógico e Projeto de Ensino Individualizado; Observação do cotidiano escolar e, mais especificamente, do AEE realizado na SRM e entrevistas com os 19 profissionais para as quais foi elaborado um roteiro com seis perguntas relacionadas a pontos positivos e negativos da inclusão, trabalho do AEE, parceria professor do AEE e professor da sala de aula regular, adaptação curricular e aprendizagem. Como emergissem constantemente questões relacionadas à parceria entre o sistema de saúde e o sistema educacional, uma nova pergunta sobre o tema

foi incorporada às perguntas bases. Os dados coletados foram analisados em seu conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011).

Resultados e Discussão

Com relação ao perfil dos professores, verificou-se que o grupo apresenta características bastante homogêneas em relação ao sexo (todas são mulheres) e escolaridade (todas têm curso superior), mas com características heterogêneas no que diz respeito à idade (as idades oscilam entre 36 e 45 anos e 46 a 50 anos, porém as orientadoras educacionais têm idade entre 26 e 30 anos, assim como a estimuladora), ao tempo de magistério (o tempo de atuação não é menor do que 16 anos, mas as orientadoras educacionais e a estimuladora atuam há menos de 10 anos), à ocupação do cargo e tipo de especialização. As três escolas têm em comum a característica de que somente os professores de AEE têm especialização em Educação Especial. Em nenhuma das três escolas os professores de classe regular que têm alunos incluídos possuem especialização em Educação Especial. Da análise dos documentos, foi possível verificar que, de maneira geral, as três escolas enfrentam dificuldade quanto ao trabalho de parceria entre as professoras de AEE e as professoras de classe regular e um dos motivos para que isso aconteça é, de acordo com elas, a falta de tempo para um planejamento conjunto, o prejudica a inclusão. Constatou-se, também que o professor do AEE é percebido por seus colegas como o grande responsável pela inclusão dos alunos com deficiência, sendo visto como o “salvador da pátria”, como identificado por Triches (2010), metáfora que parece condensar o significado atribuído ao seu trabalho, que até certo ponto envaidece o profissional, mas que também é um fardo muito pesado para ele carregar sozinho. Como diz Amaral (1995) citado por Pletsch (2005, p. 74),

Na nossa cultura, muitas vezes os trabalhos efetuados junto a integrantes de grupos minoritários ou estigmatizados revestem-se de uma “aura” (ranço inegável da já discutida visão de paternalismo e assistencialismo), aura essa que, num certo sentido, envaidece o profissional, mas que por outro lado, pode vir a ser pesado fardo no exercício de suas funções.

De todas as dificuldades identificadas pelos participantes, a mais apontada foi a ausência de trabalho colaborativo entre professoras de AEE e de classe regular, ocasionada pela falta de tempo para um planejamento em conjunto e o atendimento ser feito no contra turno. Como registraram Glat e Nogueira (2002, p. 26), a criança estar na escola em horário diferente do seu horário escolar requer “uma reorganização do sistema educacional” e, para isso, é necessário rever antigas concepções e modelos

educacionais, para que o aluno com deficiência tenha seu desenvolvimento cognitivo, cultural e social garantido e melhorado seu desempenho escolar, o que não é fácil nem imediato. Além disso, os pais ou responsáveis por essas crianças nem sempre estão disponíveis para levá-las para a escola ou têm impedimento financeiro para isso. O Plano Educacional Especializado (PEI) é indicado pelos professores como um fator importante, porque norteia o trabalho docente, porém, mesmo que tenha sido elaborado, como foi visto, acabou se mostrando ineficaz, uma vez que não é feito em parceria entre a professora de AEE e a de ensino regular. Vliese e Pletsch (2014), ao pesquisarem sobre o PEI para a escolarização do aluno com deficiência intelectual, também verificaram que havia diversas dificuldades para lidar com a prática pedagógica e o currículo para estes alunos, a complexidade para garantir o trabalho colaborativo entre os professores de AEE e de classe regular e o despreparo dos docentes para realizar seu trabalho. As dificuldades inerentes à escola parecem indicar que os docentes não conseguem dar conta sozinhos do aluno incluído. Sant'Ana (2005) afirmou que as principais dificuldades da inclusão estavam vinculadas não apenas à falta de formação especializada, mas também à falta de apoio técnico no trabalho com alunos inseridos nas classes regulares. Da análise das entrevistas, ficaram evidenciadas as dificuldades identificadas ao longo da pesquisa: falta de apoio; responsabilidade da inclusão ancorada nos profissionais de AEE; barreiras que precisam ser quebradas como o preconceito e o estigma; a diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva; escassez de sala de recursos e de materiais; necessidade de capacitação dos professores; dificuldade de parceria entre os professores do AEE e professores regulares; o esvaziamento do contra turno; e a falta de articulação entre a Educação e a Saúde. Todos esses fatores evidenciam a fragilidade do trabalho do professor de AEE assim como a inclusão de alunos com deficiência. O que parece acontecer é uma inclusão que exclui o aluno público alvo do AEE.

Conclusões

Podemos afirmar que para os profissionais que participaram deste estudo além de um saber específico que envolve o trabalho docente nas SRM, é indispensável para o sucesso da inclusão o apoio do governo, mas claramente das Secretarias de Educação, sendo fundamental para uma escola ser inclusiva a colaboração entre o professor de AEE e o professor de classe regular. A dificuldade de parceria entre eles foi constatada, sobretudo pela falta de um tempo em comum, o que impede a elaboração de um planejamento conjunto e a obrigatoriedade do aluno deficiente frequentar a SRM no contraturno. Os participantes apontam esses dois fatores

como os mais impeditivos para a efetivação dessa parceria.

Tanto os professores de classe regular como os profissionais ligados ao AEE comentaram sobre a importância de seu aperfeiçoamento e o qualificaram como indispensável para o sucesso da inclusão. Preocupam-se com os conhecimentos necessários a um professor que trabalha com aluno incluído, pois estão diante de enormes carências em relação às suas condições de trabalho e, por falta de alternativa, acabam recorrendo a práticas inspiradas no modelo de integração escolar, uma vez que é o que é possível fazer. É inegável a contribuição da integração em décadas passadas. Sanches e Teodoro (2006) afirmam que a integração foi um avanço na época para a escolarização, socialização e dignificação da pessoa com deficiência. Mas, é notório que precisamos avançar e efetivar a inclusão.

Embora estudos realizados por pesquisadores do campo da Educação Especial tenham mostrado que a SRM acaba por se transformar num local para aulas de reforço, constatou-se que, nas escolas aonde foi realizada a coleta de dados, essa prática parece estar mudando, o que revela um resultado diferenciado daqueles que vinham sendo obtidos. Aparentemente os professores de AEE estão revendo sua prática e trabalhando atividades específicas de memória, atenção, concentração, atividades motoras e conteúdos pedagógicos. Parte desse avanço pode-se atribuir ao fato do tema inclusão escolar estar sendo tema de formação continuada desses professores que têm conversado mais sobre o assunto e, conseqüentemente, disseminando maiores informações entre os pares.

Para sondar que informações, comportamentos e expectativas têm os professores sobre seu trabalho com alunos com deficiência nas SRM foram aplicados questionários e realizadas entrevistas. A análise dos dados coletados revelou que uma Escola Inclusiva, socialmente construída pelo grupo, é dependente capacitação de seus profissionais. Os professores enfatizam em seus discursos que é preciso estar capacitado para realizar as tarefas demandadas pela inclusão, pois a falta de conhecimento e a inadequada formação dos docentes, seja inicial ou continuada, contribui para sua inviabilização.

A formação aligeirada, desfocada da realidade das salas de aula, onde apenas uma disciplina sobre Educação Especial tem sido ofertada nos cursos de Pedagogia, dificulta a compreensão do processo de inclusão e acaba por se constituir em uma barreira para práticas educativas inclusivas.

Os professores de AEE parecem basear seu trabalho no respeito e no amor ao aluno incluído, pois parecem acreditar que estas atitudes suprem as necessidades educativas desse aluno, o que também já foi identificado em diversos estudos sobre trabalho docente: o amor e o respeito superam as inúmeras dificuldades enfrentadas por esses professores durante seu trabalho. No entanto, as interações observadas entre os professores de AEE e alunos com deficiência não descartavam a aprendizagem, mesmo num ambiente precário e desprovido de recursos físicos e didático-pedagógicos, o que pode apontar indícios favoráveis ao processo de inclusão, pois aqueles profissionais pareciam começar a acreditar mais na capacidade cognitiva dos alunos incluídos.

Também foi possível verificar vestígios de inclusão-integração. As falas de alguns participantes parecem sugerir que o local ideal para os alunos com deficiência são as salas específicas ou as turmas especiais, o que parece indicar que estamos diante de uma visão integracionista.

Quanto ao trabalho do professor de AEE, este parece estar condensado pela metáfora “salvador da pátria”, identificada na fala dos professores de classe regular, pois diante das inúmeras dificuldades enfrentadas para incluir o aluno com deficiência, o professor de AEE é quem “salva” a escola, tentando executar seu trabalho da melhor maneira possível. Cabe ressaltar que o professor percebido como “herói”, que parece retirar forças de onde não tem, que é capaz de realizar “tarefas heroicas” (FISCHMAN, 2009), que nada mais são do que “estratégias de sobrevivência” (WOODS, 1990) para encarar o cotidiano escolar, é recorrente em pesquisas sobre o trabalho docente.

Quanto ao professor de AEE, os mesmos não entendem seu trabalho como heroico. Em suas falas, identificou-se uma nova percepção sobre o que fazem: as atividades que desenvolvem na sala de AEE não são de reforço escolar e a SRM não é espaço para isso.

Diante do exposto, sabemos que os resultados apresentados ratificam os de outros estudos quanto ao processo de inclusão nas escolas. Porém verificamos uma pequena, mas significativa mudança na percepção dos professores de AEE sobre seu trabalho na SRM, o que pode indicar um começo de um caminho a ser trilhado em prol da Educação Inclusiva.

Referências:

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

BRASIL. Decreto n. 3.956 de 08 de outubro de 2001a. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 mai 2014.

_____. Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011a. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 2 mar 2016.

_____. Decreto n. 7.612 de 17 de novembro de 2011b. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 2 mar 2016.

_____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 mai 2014.

_____. Lei n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 mai 2014.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 ago 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br>. Acesso em: 15 mai 2014.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 ago 2015.

_____. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 fev 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de

2002c. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 29 fev 2016.

CROCHÍK, J. L. et al. Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere a Educação Inclusiva. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 565- 581, 2011.

FISCHMAN, G. E. Dos professores super-heróis aos intelectuais comprometidos: limitações e possibilidades das narrativas redentoras em Educação. 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, outubro 2009, Caxambu. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br>. Acesso em 25 mar 2016.

GLAT, R. *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/os-desafios-na-educacao-inclusivaperspectivas-e-avancos-na-sindrome-de-down/41784/>. Acesso em: 29 fev 2016.

_____. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Inclusão -Revista da Educação Especial*, ME/SEESP, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

_____; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, Brasília: MEC/SEESP, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

SANCHES, I. ; TEODORO, A. Inclusão Escolar: conceitos, perspectivas e contributos. *Revista Lusófona de Educação*, v. 8, p. 63-83, 2006.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

TRICHES, J. *Organismos Multilaterais e Curso de Pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores*. 2010. 272 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010

VLIESE, E. C.; PLETSCHE, M. D. Plano Educacional Individualizado (PEI) e currículo: possibilidades para a escolarização de alunos com deficiência intelectual. 10p. I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS EM DIÁLOGO. UERJ, 2014.



Disponível em: <http://www.cap.uerj.br>. Acesso em: 22 dez 2015.

WOODS, M. Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. *Exceptional Children*, v. 64, n. 2, p. 181-195, 1998.