

**A COMPREENSÃO DO PROFESSOR ESPECIALISTA SOBRE SEU PAPEL NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Claudia Regina Mosca Giroto, Beatriz Aparecida Barboza Do Nascimento

Eixo 5 - A formação de professores na perspectiva da inclusão
- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

A reorganização do sistema educacional brasileiro, na perspectiva da educação inclusiva, conferiu à Educação Especial um caráter complementar e/ou suplementar ao ensino regular. Esse caráter impõe a necessidade de formação docente coerente com tal proposta tanto para o professor generalista, responsável pela alfabetização do público-alvo da Educação Especial no ensino regular, quanto para o especialista que realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para esse público. Frente a essas considerações, este trabalho teve por objetivo investigar a compreensão de 23 professores especialistas sobre seu papel no AEE, realizado em todas as salas de recursos multifuncionais de 19 escolas, de 5 municípios situados na área de abrangência da Diretoria de Ensino de Marília/SP e respectivas secretarias de educação desses municípios. Os dados foram coletados através de questionário. A análise de conteúdo evidenciou cinco eixos temáticos: Concepções sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; Profissionalização docente em Educação Especial; Papel do especialista frente ao AEE para alunos com deficiências, TGDs e altas habilidades/superdotação; Perfil dos alunos atendidos nas salas de recursos multifuncionais; e Perfil da organização dos serviços de apoio em Educação Especial com ênfase nas salas de recursos multifuncionais. Dentre os resultados obtidos, foi possível observar que o especialista tem compreensão acerca de seu papel no AEE, porém, enfrenta uma série de dificuldades, tais como: falta de interlocução com professor do ensino regular; reduzida participação da família no acompanhamento do atendimento realizado; salas de recursos multifuncionais ainda em fase de organização, entre outros. Palavras-chave: Educação Inclusiva. Professor Especialista. AEE.

A COMPREENSÃO DO PROFESSOR ESPECIALISTA SOBRE SEU PAPEL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Beatriz A. B. Nascimento; Claudia R. M. Giroto. CEFEPi e FFC, UNESP, Campus de Marília. FAPESP.

Introdução

A formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na perspectiva da educação inclusiva, é algo que tem sido amplamente discutido recentemente, pois a tendência de atribuir a esse profissional que atua no AEE e as salas de recursos multifuncionais a responsabilidade pela aprendizagem do aluno precisa ser cuidada e melhor compreendida (BRAUN, 2011).

Desse modo, discutir a formação dos professores que atuam em tais salas requer uma breve contextualização de como se constituiu o atual formato desse atendimento e qual o papel do professor especialista segundo alguns dispositivos legais, atualmente vigentes.

Documentos internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), fornecem definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa. Tais abordagens trazem como um de seus indicativos a necessidade de adoção de políticas educacionais que promovam a educação inclusiva, com vistas a garantir o acesso e permanência estudantil a toda diversidade de alunos que frequenta o sistema de ensino regular, entre os quais se incluem aqueles que constituem o público alvo da Educação Especial.

No Brasil, a Educação Especial (EE) vem sofrendo mudanças significativas ao longo dos anos. Destacam-se mudanças nas proposições políticas, ao assumir uma perspectiva inclusiva.

Para Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 344), “cabe enfatizar [...] que Educação Inclusiva não consiste apenas em matricular o aluno com deficiência em escola ou turma regular como um espaço de convivência para desenvolver sua ‘socialização’”. A inclusão escolar só terá significado se “proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento”.

Ao tomar como referência a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), o atendimento educacional especializado previsto nessa legislação foi proposto para ser realizado em salas de recursos dentro das escolas regulares. A LDB (BRASIL, 1996) garante o atendimento, aos alunos portadores de necessidades especiais (PNE), preferencialmente na rede regular de ensino, conforme estabelece o artigo 4º inciso III, bem como a capacitação de profissionais para atendê-los de maneira satisfatória.

Sob o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (BRASIL, 2001, p. 8) “cada aluno vai requerer diferentes estratégias pedagógicas, que lhes possibilitem o acesso à herança cultural, ao conhecimento socialmente construído e à vida produtiva, condições essenciais para a inclusão social e o pleno exercício da cidadania”.

Conforme o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (BRASIL, 2001), o professor especialista é quem identifica as necessidades educacionais especiais, define e implementa respostas educativas para os alunos com tais necessidades, apoia o professor da sala regular, atua no desenvolvimento e aprendizagem desses alunos “[...] desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras.” Para tal, a Resolução nº4/2009 (BRASIL, 2009), estipula que esse professor deve ter graduação em Pedagogia ou formação no Normal Superior, bem como deve ter complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial.

A Resolução nº 4 (BRASIL, 2009) assegura que o ensino especial não substitui o ensino comum. Como consta em seu 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”. Bem como destaca, em seu Art. 9º, que compete ao especialista a “[...] elaboração e a execução do plano de AEE [...] 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”. Estabelece, como atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 3).

Espera-se do profissional responsável pelo AEE que atue em diferentes frentes: junto ao professor da sala regular; no acompanhamento de famílias; e em interlocução com os demais profissionais envolvidos no processo de escolarização dos alunos público-alvo do AEE. Tal público compreende alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGDs) e altas habilidades/superdotação.

O Decreto n 7.611/2011 (BRASIL, 2011a) retoma que a EE não é substitutiva à escolarização no ensino regular. Por sua vez a Nota Técnica nº 62/2011 (BRASIL, 2011b) reforça essa ideia ao dizer que “a modalidade de Educação Especial é parte integrante do ensino regular e não se constitui em sistema paralelo de educação”. Cabe ressaltar que em seu art. 2º, estabelece que é função da EE garantir os serviços de apoio especializados e que o AEE deve “integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes”.

Desse modo, o AEE realizado nas salas de recursos multifuncionais se constitui no suporte que irá contribuir para a permanência desses alunos público-alvo da EE na escola regular, logo, há de ter um investimento na organização dos espaços destinados para tal serviço e articulação entre o professor especialista e o professor generalista (BAPTISTA 2011).

Cabe destacar que em 2006, com a publicação das novas Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, houve a extinção das Habilitações em Educação Especial por meio da Resolução n.01 de 15 de maio de 2006. Os conteúdos da Educação Especial, que antes faziam parte da formação básica do pedagogo, foram deslocados para a formação continuada e assegurados, sobretudo, nos cursos de pós-graduação *lato sensu* – especialização, assim, ocorreu uma reorganização da grade curricular dos cursos de Pedagogias, tanto da rede pública quanto da privada (GIROTO, 2012).

Giroto (2012) destaca que, mesmo havendo essa mudança, são poucas as medidas adotadas para verificar, junto às instituições de ensino superior, se, de fato, os conteúdos que embasam a Educação Inclusiva e que ao menos esclarecem a contribuição da Educação Especial no contexto atual das políticas educacionais estão, de fato, sendo discutidos nos cursos de Pedagogia:

É compromisso da Universidade, no que diz respeito ao oferecimento de cursos de Pedagogia, a formação do professor da sala regular, e de cursos lato sensu, o preparo do especialista de forma a possibilitar o reconhecimento do papel de cada um e a discussão acerca dos limites e objetivos de sua atuação no sistema educacional, bem como o favorecimento do empoderamento de aspectos político-ideológicos, metodológicos e da legislação, tão imprescindíveis para uma formação crítica. Logo, o não cumprimento desse compromisso se constitui em um dos aspectos que precariza tal formação. (p. 31)

Embora a precária formação do professor seja frequentemente indicada como um obstáculo para a concretização da Educação Inclusiva, também deve se chamar a atenção para o fato de que a precarização da formação docente, tanto do professor generalista, quanto do professor especialista, não deve ser considerada como única barreira para a efetivação da Educação Inclusiva no Brasil (BAPTISTA, 2011; GIROTO, 2012; PLETSCH, 2009).

Subsidiado por tais ideias, o presente trabalho teve por **objetivo** investigar a compreensão de 23 professores especialistas que atuam no AEE, realizado nas salas de recursos multifuncionais de 19 escolas de 5 municípios situados na área de abrangência da Diretoria de Ensino de Marília/SP e respectivas secretarias de educação desses municípios, sobre seu papel nesse serviço de apoio a Educação Especial.

Percurso metodológico

Participantes

A seleção dos participantes se deu inicialmente pela obtenção de autorização junto a Diretoria de Ensino de Marília/SP-Brasil e a todas as Secretarias Municipais de Educação de 14 municípios da área de abrangência dessa Diretoria, bem como a relação de escolas desses municípios e respectivos diretores. Foi identificado um total de 123 escolas. Desse total, apenas 27 escolas com salas de recursos multifuncionais, tendo sido identificadas, nessas escolas, 50 salas de recursos sob a responsabilidade de 42 professores especialista, uma vez que parte desses professores era responsável por mais de uma sala na mesma escola, por funcionarem em período contrário.

Participam da pesquisa os 23 professores especialistas, que se encontravam em exercício profissional, por ocasião da aplicação do questionário, e que atuam no AEE realizado nas salas de recursos multifuncionais de 19 escolas de 5 municípios, situados na área de abrangência da Diretoria de Ensino de Marília/SP e respectivas secretarias de educação desses municípios que contavam tal serviço.

Cabe esclarecer que, do total de municípios inicialmente identificados na área de abrangência da Diretoria de Ensino de Marília/SP, cinco não possuíam sala de recursos

e/ou especialista contratado para oferta de AEE e os outros quatro não tiveram professores respondentes, sob a alegação de indisponibilidade de tempo.

Materiais

Os materiais utilizados para essa pesquisa compreenderam: um questionário previamente elaborado que incluiu perguntas abertas e fechadas, de alternativas; uma ficha de identificação com informações sobre data de nascimento, sexo, formação profissional, tempo de experiência no ensino regular; tempo de experiência no AEE; série em que atua ou atuou no ensino regular; e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido sobre a participação voluntária na pesquisa.

Coleta de dados

Os 23 participantes preencheram a ficha de identificação, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e responderam um questionário com onze perguntas acerca de conhecimentos e concepções sobre: Educação Especial; Educação Inclusiva; AEE; necessidades educacionais especiais; dispositivos legais que dispõem sobre a construção de sistemas educacionais inclusivos; perfil dos alunos atendidos nas salas de recursos multifuncionais; e recursos e estratégias utilizadas no AEE. Tal questionário foi respondido individualmente, nas respectivas escolas em que atuavam.

Análise dos dados

Sob a perspectiva da análise de conteúdo, corroborada pela análise quantitativa, e com base nas respostas obtidas, foram eleitos cinco eixos temáticos: A partir das respostas dos professores, obtidas através do questionário, foram identificados cinco eixos temáticos e respectivos subeixos, sendo eles:

- Eixo 1 - Concepções sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva;
- Eixo 2 - Profissionalização docente em Educação Especial;
- Eixo 3 - Papel do especialista frente ao AEE para alunos com deficiências, TGDs e altas habilidades/superdotação;
- Eixo 4 - Perfil dos alunos atendidos nas salas de recursos e/ou multifuncionais;
- Eixo 5 - Perfil da organização dos serviços de apoio em Educação Especial com ênfase nas salas de recursos e/ou multifuncionais.

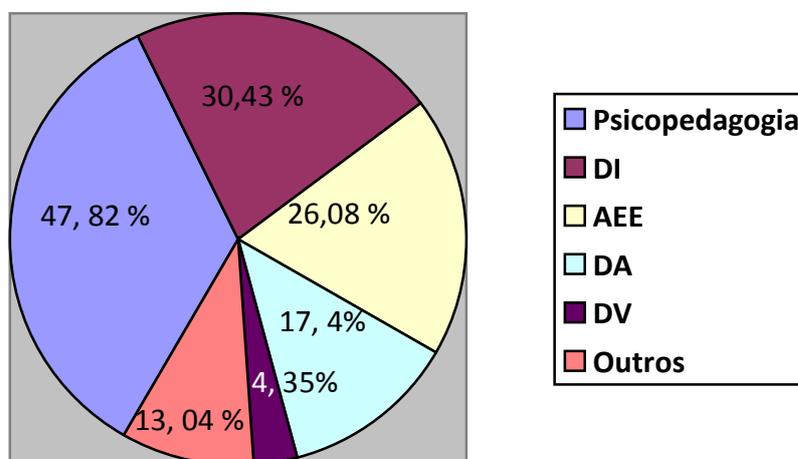
Cabe esclarecer que os dados apresentados e discutidos ressaltam, mais pontualmente, o eixo 3.

Resultados e Discussão

A análise dos dados teve como base os questionários que foram respondidos pelos 23 professores especialistas. Foi realizada a leitura das respostas obtidas, com vistas a observar se tais respostas atenderam, de fato, as perguntas apresentadas. Em seguida, foram identificados trechos dessas respostas para a definição de eixos temáticos e respectivos subeixos, nas situações que se fizeram pertinentes.

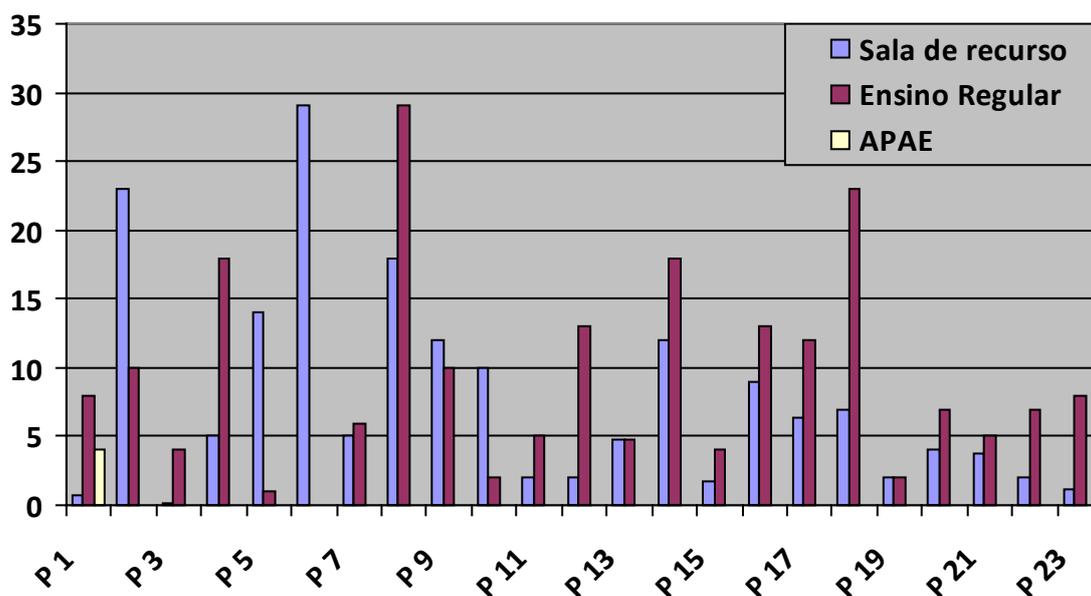
A primeira parte do questionário se refere às informações sobre os dados de identificação dos participantes e constituem a Ficha de Identificação. Todos os questionários foram respondidos por pessoas do sexo feminino e masculino com a faixa etária entre 31 e 52 anos, com graduação em Pedagogia. No que se refere a Pós Graduação, dos 23 respondentes todos informaram ter realizado curso dessa natureza, sendo, aproximadamente, 47,8% em Psicopedagogia. Outras especializações, tais como em AEE, Deficiência Intelectual Deficiência Auditiva, Deficiência Visual, Educação Inclusiva e Intérprete em LIBRAS, também foram mencionadas. Os dados podem ser melhores esclarecidos conforme o Gráfico 1:

Gráfico 1: Distribuição de professores conforme o tipo de curso de formação continuada *latu senso*



Ainda com a primeira parte do questionário, foi possível obter informações sobre o tempo de experiência profissional no ensino regular. O tempo indicado variou entre 0 a 23 anos. Sobre o tempo de experiência no AEE houve uma variação de 2 meses a 29 anos, sendo que um dos respondentes atuou na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE) antes de reger sala de recursos multifuncionais para a oferta do AEE. Tais dados são apresentados no Gráfico 2, no qual os participantes são nomeados pela letra P, seguida por um número de identificação:

Gráfico 2. Distribuição do tempo de serviço dos professores especialistas



A segunda parte do questionário se referiu as questões previamente elaboradas, abertas e fechadas, de alternativas. Na Tabela 1 se encontram dispostos os cinco eixos anteriormente mencionados, bem como seus respectivos subeixos:

Tabela 1. eixos temáticos e subeixos identificados nos trechos das respostas dos professores especialistas

Eixos temáticos	Subeixos
1. Concepções sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	- Respeitar a diversidade, reconhecendo as diferenças
	- Educação para todos
2. Profissionalização docente em Educação Especial	- Psicopedagogia - Deficiência Intelectual - Deficiência Auditiva - Deficiência Visual - Outros
3. Papel do especialista frente ao AEE para alunos com deficiências, TGDs e altas habilidades/superdotação	- ajudar os alunos a terem independência/autonomia
	- orientar professores e famílias sobre os recursos
	- identificar e produzir recursos e estratégias pedagógicas
4. Perfil dos alunos atendidos nas salas de recursos e/ou multifuncionais	- alunos com necessidades especiais
5. Perfil da organização dos serviços de apoio em Educação Especial com ênfase nas salas de recursos e/ou multifuncionais	

Fonte: Exemplos de respostas obtidas dos professores especialistas através de um questionário

O primeiro eixo de análise foi orientado pela discussão a respeito das concepções sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Embora os professores entendam que Educação Inclusiva tem um sentido mais amplo do que Educação especial, aproximadamente, 43,5 % dos 23 respondentes, compreendem que ambas tem o mesmo significado, o que demonstrou confusão conceitual quanto a áreas de atuação.

Em relação à formação dos professores, os 23 respondentes referiram a necessidade de inserção de conteúdos sobre Educação Inclusiva na formação básica, já que “a Educação Especial é muito complexa é preciso de mais tempo para a nossa formação” (P1) e “não tem como esperar para saber sobre Educação Especial só na especialização, além do mais é muito difícil trabalhar com o professor do ensino regular que não sabe quase nada sobre atuar com alunos com deficiência na classe comum” (P 21). Desses, aproximadamente, 69,5% alegaram estar fazendo algum curso complementar e participando de palestras e eventos relacionados ao assunto, os demais alegaram não terem tempo ou dinheiro para tal, conforme os exemplos que seguem:

[...] já foi muito difícil conseguir fazer a especialização porque sempre trabalhei dois turnos no ensino regular e eu fiz aquela especialização por área, no meu caso foi DI. Agora tem sido muito complicado participar dos cursos de formação, porque a maioria é tudo pago (P13).

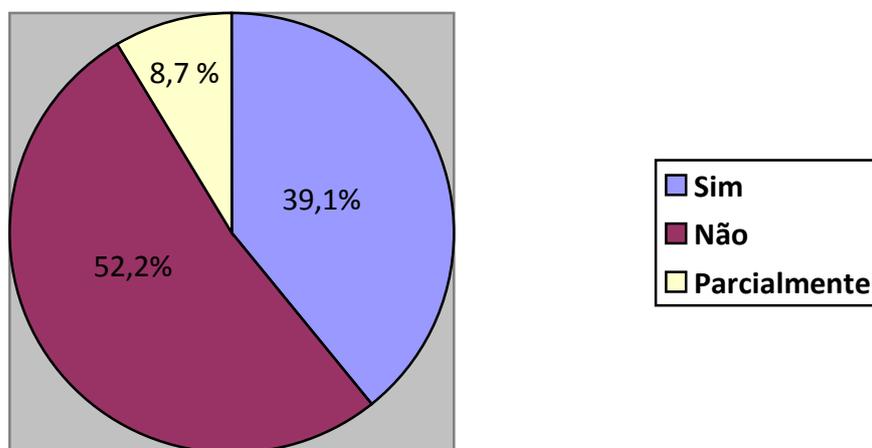
Eu participo quando dá, só que nos casos que a própria Diretoria promove esse tipo de formação, porque com meu salário não teria condições de manter (P19).

Giroto e Milanez (2013) destacam que, em muitas situações, em razão dos baixos salários, os professores se veem obrigados a enfrentar dupla jornada de trabalho, o que compromete o aperfeiçoamento profissional.

Ao serem perguntados se sua formação específica tem sido suficiente para respaldar sua atuação no AEE, 52, 2 % referiram a não satisfação com a formação recebida em nível de pós-graduação *lato sensu*, por considerarem que tal formação não condiz com a realidade educacional enfrentada na regência da sala de recursos multifuncionais.

Para Pletsch (2009, p. 148) o atual desafio que é colocado para a formação de professores é o de “produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade”. Além disso, o professor precisa ser capaz adaptar atividades e conteúdos e de construir estratégias de ensino (PLETSCH, 2009).

Gráfico 3. Distribuição de professores de acordo com a compreensão acerca da aplicabilidade dos cursos de formação continuada por eles realizados na prática escolar



Alguns exemplos de trechos de respostas dos participantes exemplificam os dados acima apresentados:

(P3) “A habilitação em D.V. não contribuiu muito para essa sala, pois por enquanto não tenho nenhum aluno com D.V.”.

(P7) “Porque agora as salas tornaram-se multifuncionais, e no meu tempo a formação não abrangia todas as áreas, escolhíamos uma específica, o que nos torna defasados no conhecimento as outras áreas.”

Logo, mesmo que haja oferta de cursos de capacitação, esses cursos podem ainda não ser suficientes, no sentido de abranger toda a dimensão da Educação Especial (MARINS; MATSUKURA, 2009).

Todos os respondentes referiram compreender seu papel como suporte ao processo de escolarização desses alunos no ensino regular conforme pode-se observar nos exemplos de trechos de respostas a seguir, que trata do que é estabelecido na Resolução nº 4 (BRASIL, 2009): “ajudar os alunos a terem independência/autonomia” (P1 e P2); “orientar professores e famílias sobre os recursos” (P2); “identificar e produzir recursos e estratégias pedagógicas” (P2, P4 e P7); “proporcionar melhores condições para o aluno” (P3); “trabalhar em parceria com o professor do ensino regular” (P4); “articular e promover ações que favoreçam a inclusão” (P5); “a formação dos especialistas não é suficiente para trabalhar nessas salas” (P6).

O fato de esse papel se encontrar claramente definido e estabelecido pela legislação vigente (BRASIL, 2009) pode ter corroborado para obtenção desse dado, embora parte desses professores, conforme anunciado anteriormente, tenham demonstrado compreender Educação Especial e Educação Inclusiva como um mesmo conceito.

Cabe destacar que os resultados obtidos indicaram que os professores que atuam no AEE entendem qual é o seu papel, dentro desse contexto educacional inclusivo, que diz respeito ao acompanhamento e apoio ao aluno com deficiências, TGDs e altas habilidades/superdotação incluídos no ensino regular, bem como à orientação dos professores de classe comum, porém, tem dificuldade em concretizar isso em decorrência da falta de organização prevista na Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), que estabelece que o AEE deve fazer parte do projeto político pedagógico da escola, o que inclui refletir e propor condições para sua operacionalização.

Em relação a parceria entre os professores especialistas e os professores do Ensino Regular, 56,5% dos 23 respondentes disseram ter tal parceria e todos concordaram que essa parceria é uma forma de contribuir para sua atuação como professor especialista no AEE.

Mazzota (1982, p.48) destaca que os professores das salas de recursos multifuncionais tem uma dupla função: “prestar atendimento direto ao aluno e indireto através de orientação e assistência aos professores da classe comum, às famílias dos alunos e aos demais profissionais que atuam na escola”.

Braun (2011, p. 7) ainda enfatiza que “mudar a estrutura da escola significa modificações na sua dinâmica e na postura daqueles que a organizam. Então, também terão que passar por mudanças, atitudinais e conceituais, os profissionais que atuam nesse espaço”. Segundo a autora é “relevante lembrar que o AEE não é o único espaço responsável pela organização das estratégias de ensino para o aluno com especificidades” (BRAUN, 2011, p. 10).

Considerações Finais

Em razão dos dados obtidos, cabe considerar que, há a necessidade de maior investimento na formação profissional de especialistas que atuam em salas de recursos multifuncionais, em razão da dificuldade de compreensão sobre conceitos básicos, como por exemplo, a dificuldade em distinguir Educação Especial e Educação Inclusiva.

O papel do professor especialista também deve ser tratado nessa formação, já que esse não tem a obrigação de alfabetizar os alunos público-alvo do AEE - que compreendem os alunos com deficiências, TGDs, altas habilidades/superdotação -, cabendo tal responsabilidade para o professor generalista, então a parceria desejada entre o professor do ensino regular e o professor especialista é de difícil concretização. O professor especialista deve promover o suporte para que no ensino regular tais alunos tenham condições de, uma vez atendidas suas especificidades, participarem efetivamente do processo de ensino e aprendizagem.

Deve haver uma transformação na estrutura da escola, não só no sentido físico, mas também mudanças atitudinais e conceituais de todos os profissionais envolvidos com a educação.

A responsabilidade do sucesso desses alunos não pode ficar somente nas mãos dos professores especialista e nem do AEE. A escola como um todo é responsável pela promoção dos alunos com deficiências, TGDs e altas habilidades/superdotação.

Referências

BAPTISTA, C. R. (2011). Ação Pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Rev. Bras. de Ed. Especial*, v. 17, p. 59-76.

BRASIL.(1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. (2001). *Parecer CNE/CEB nº 17/2001*, aprovado em 3 de julho de 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acessado em: 10/12/2012.

_____. (2006). *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em 11/10/11.

_____. (2009) *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. 2009. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf. Acesso em: 12/06/2012.

_____. (2011a). *Decreto 7.611*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm Acesso em: 20/10/12.

_____. (2011b). *Nota Técnica nº 62/2011*. Disponível em: <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/index.php/noticias/745-orientacoes-aos-sistemas-de-ensino-sobre-o-decreto-no-76112011>. Acesso em: 10/12/2012.

BRAUN, P. (2011). *O atendimento educacional especializado e a escola básica: pontos e contrapontos da proposta*. In: VI SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2011. Nova Almeida-Serra/ES. Anais...Nova Almeida-Serra/ES.

GIROTO, C. R. M. (2012) . Reflexões sobre a formação do professor para o Atendimento Educacional Especializado no contexto das atuais políticas educacionais. In: SOUZA, C. B. G.; RIBEIRO, P. R. M.. (Org.). *Políticas públicas em educação no contexto ibero-americano*. 16ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 1, pp. 27-39.

GIROTO, C. R. M. ; MILANEZ, S. G. C. (2013) . La formación del profesorado de apoyos educativos especializados: ¿ que é ha cambiado en la practica docente especializada en el escenario educativo de Brasil?. In: HEREDERO, E. S.; GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O.. (Org.). *La formación del profesorado para la atención a la diversidad en Brasil y Españã*. 1ed.Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, v. 1, p. 05-218.

GLAT, R; PLETSCHE, M. D; FONTES, R.S. (2007). *Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade*.

Edição: 2007. Vol. 32. N. 02. Disponível em:
<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a5.htm>. Acessado em: 15/12/2012.

MARINS, S. C. F.; MATSUKURA, T. S. (2009) *Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental das cidades-pólos do estado de São Paulo*. Ver. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 15, pp. 45-64, jan-abr.

MAZZOTA, M. J. S. (1982) *Fundamentos da educação especial*. São Paulo: Pioneira.

MENDES, E. G. (2002) *Desafios Atuais na Formação do Professor de Educação Especial*. Revista Integração. Brasília: MEC/SEESP, v. 24.

PLETSCH, M. D. (2009). *A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas*. UFPR. N. 33. Educar. Curitiba. pp. 143-156.

UNESCO. (1990). *Declaração sobre educação para todos*. Plano de Ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: 1990 (versão portuguesa). UNICEF, Brasília.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acessado em: 22/11/2012.