

## Formação de professores para atendimento educacional especializado:

as propostas legais à prática cotidiana

Rita de Cássia Oliveira da Fonseca

Carmen Silvia B. F. Carvalho

**Como citar:** FONSECA, Rita de Cássia Oliveira da; CARVALHO, Carmen Silvia B. F. Formação de professores para atendimento educacional especializado: as propostas legais à prática cotidiana. *In:* SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar; CASTRO, Rosane Michelli de (org.). **Avaliação, formação docente e perspectivas da educação inclusiva:** eixos do atendimento educacional especializado. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 101-113.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-310-6.101-113>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

## CAPÍTULO 5

### FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: AS PROPOSTAS LEGAIS À PRÁTICA COTIDIANA

*Rita de Cássia Oliveira da Fonseca  
Carmen Silvia B. F. Carvalho*

#### INTRODUÇÃO

**N**a história da humanidade, o olhar sobre o diferente é marcado por estranhamento, preconceito, exclusão, segregação e negação dos direitos fundamentais. É possível enfatizar, basicamente, três concepções distintas a partir das quais se deu a luta pela inserção da pessoa com deficiência na escola: a exclusão, a integração e, finalmente, a inclusão.

Nesse contexto, o surgimento da Educação Especial foi marcado por equívocos e contradições conceituais e políticas. Com caráter substitutivo do ensino regular, cabia às instituições especializadas oferecer um atendimento clínico-terapêutico aos que dele necessitassem. No entanto, o efeito desses ambientes segregados tem reflexo na limitação das possibilidades de desenvolvimento, devido à falta de convivência com pessoas em condições sociais, afetivas e cognitivas diferentes.

Na integração, o aluno poderia frequentar a escola sob a condição de adaptar-se: acompanhar e desenvolver as atividades curriculares, no mesmo ritmo que os ditos “normais”.

A inclusão, por sua vez, vem sendo legitimada por dispositivos legais e práticas educativas amplamente difundidas no meio social, porém sua efetivação ainda consiste num desafio.

O desejo de realizar este trabalho surgiu a partir da atuação com os professores e alunos da Educação Especial, com o intuito de colaborar na construção de um espaço de aprendizagem colaborativa entre o professor do atendimento educacional especializado e da sala comum, onde os alunos possam atingir os níveis elevados de ensino assegurados pela lei.

É inegável que a educação brasileira tem características tradicionais enraizadas, com forte influência de nossa recente história de regime ditatorial. Em consequência disso, a escola tem um caráter homogeneizado, classificatório e competitivo, já que é fruto desse contexto. Assim, a construção de escolas inclusivas e a garantia de um ensino de qualidade para todos exigem a busca de novos saberes, a fim de se aprimorar as práticas e atender as diferenças. Dentre os materiais pesquisados, vários se detêm na educação inclusiva de alunos público-alvo da Educação Especial em escolas regulares. Entretanto, poucos trabalhos envolvem especificamente a formação de professores e as estratégias pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado, como os de Fávero (2007) e Mantoan (2005a; 2005b). A restrita fonte literária dificulta, mas, por outro lado, desafia para a busca de respostas a questionamentos que contribuem para o aprendizado.

Na fundamentação teórica, além dos autores citados, foi realizada a análise de documentos legais, tais como: a Constituição Federal/1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, a Declaração de Salamanca/1994, a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, o Decreto do MEC nº 6.571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que trata das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado de 2009, e o Decreto nº 6.949/2009, que ratificou a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência – ONU, dentre outros.

Para ampliar o campo de investigação, foram necessárias consultas sobre o tema, em bibliotecas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e Biblioteca Virtual da UNESP, em *sites* como do Centro de Referência em Educação Mário Covas – CRE, bem como a utilização de fontes como monografias, livros, teses, revistas e artigos científicos.

A pesquisa, por meio de uma revisão da literatura e análise documental especializada, objetiva compreender como se dá a abordagem dos autores da área educacional sobre o tema da formação do professor, desde as propostas legais à prática cotidiana, para a efetivação da inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que participam do Atendimento Educacional Especializado.

Investigar se a formação continuada e a prática pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado são condizentes com as concepções que fundamentam um novo fazer pedagógico que assegura o acesso, a permanência e o sucesso de todos, sem distinção, será determinante para compreender a contribuição desse profissional no fortalecimento da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, além de propor alternativas de melhoria de sua atuação.

#### **ANÁLISE DAS TRANSFORMAÇÕES CONCEITUAIS E PRÁTICAS DA ESCOLA PARA ATENDER À DIVERSIDADE**

Historicamente, a escola reproduziu uma educação excludente legitimada nas políticas e práticas pedagógicas educacionais reprodutoras das relações sociais de poder e dominação.

A organização tradicional da Educação Especial em instituição especializada substitutiva da educação regular foi amplamente difundida no Brasil, passando por avanços e retrocessos. Na Constituição Federal de 1988, o direito de todos à educação está garantido expressamente, quando estabelece, no art. 206, inciso I, a “[...] igualdade de condições, acesso e permanência na escola regular”, como princípio do ensino, e garante, como dever do Estado, a oferta do AEE, *preferencialmente* na rede regular de ensino, no contraturno (BRASIL, 1988, inciso III).

Por outro lado, a LDB/1996 interpreta de forma equivocada o advérbio *preferencialmente*, do texto constitucional, ao justificar a preferência de o aluno ter condições de ser incluído nas salas do ensino regular e não no local onde o AEE deve ser oferecido. Tal entendimento referendou a substituição do ensino regular pelo especial.

Fávero et al. (2007, p. 26) reforçam tal prerrogativa legal da seguinte forma:

Esse advérbio refere-se a “Atendimento Educacional Especializado”. Trata-se do atendimento que é necessariamente diferente do ensino escolar e que é indicado para melhor suprir as necessidades e atender às especificidades dos alunos com deficiência. Ele inclui, principalmente, instrumentos necessários à eliminação de barreiras que as pessoas com deficiência têm para relacionar-se com o ambiente externo.

Mantoan (2010) destaca que a disponibilização preferencial do AEE nas escolas comuns reafirma a importância de todos os alunos serem reconhecidos em suas diferenças:

O AEE, sendo um serviço oferecido na própria escola do aluno, beneficia-o em sua formação, por convalidar o que uma instituição inclusiva promove para todos os seus estudantes: a preparação para a vida pública e cidadã, a construção da identidade, a partir dos confrontos com as diferenças e a convivência com o outro em um único ambiente educacional. (MANTOAN, 2010, p.15).

Na segunda metade da década de 1990, ampliaram-se as discussões em torno de um novo modelo de educação denominado inclusão, em consonância com acordos e dispositivos legais nacionais e internacionais, dentre os quais a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – 1990 Jomtien/Tailândia, a Declaração de Salamanca – 1994/Espanha, a Convenção de Guatemala/México – 1999, as Diretrizes Nacionais da Educação Especial – 2001.

Todavia, é inegável que a inclusão de todos os alunos na escola regular constitui um desafio para o século XXI, que acarreta uma quebra de paradigmas. Em 2008, o MEC/SEESP publicou a Nova Política Nacional

de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, um divisor de águas no processo inclusivo brasileiro.

A partir da política, a Educação Especial tem um público definido: alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. Seu caráter complementar e suplementar tem maior abrangência, visto que é uma modalidade transversal que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da Educação Básica e Superior.

Enfatiza o documento Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A Política Nacional de Educação Especial tem por objetivo o acesso, a participação e aprendizagem dos alunos [...] orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Atendimento Educacional Especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para os atendimentos educacionais especializados e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transporte, na comunicação; Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2010, p. 20).

Para compreender melhor as transformações conceituais ocorridas na escola, para que efetivamente atenda à diversidade, é válido evidenciar o conceito de inclusão e seus princípios, além de traçar um paralelo entre a educação regular e a educação especial, o papel do professor da sala comum e do atendimento educacional especializado, sua formação e, por fim, as concepções que norteiam as práticas pedagógicas nos dois espaços. Salienta o UNICEF (2005, p. 7):

Nos extremos, alguns meninos e meninas se transformam em invisíveis, quando lhes denegam seus direitos, quando passam completamente despercebidos em suas comunidades, quando não podem ir à escola ou quando estão longe do alcance das autoridades devido a sua ausência nas estatísticas, nas políticas e nos programas.

## AFINAL, O QUE É INCLUSÃO?

A palavra *inclusão* é associada, no meio educacional, à capacidade de conviver e respeitar as diferenças, onde todos compartilham saberes, sem discriminação, seleção ou classificação.

É notório, porém, que o movimento em favor da inclusão é permeado por avanços e retrocessos. “O propósito desse movimento não é identificar e legitimar as diferenças, defendendo-as a partir de códigos, avaliações, hierarquizações, que desencadeiam a segregação e a criação de grupos marcados por uma identidade” (MANTOAN, 2010 p.13).

Em entrevista à *Revista Nova Escola*, uma das pioneiras nos estudos da inclusão no Brasil Mantoan (2005a), oferece uma bela contribuição ao debate, quando assim caracteriza a educação inclusiva:

A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro.

Assim, *estar junto* significa receber o aluno, implica uma inserção física, que acontece pelo imperativo moral, enquanto *estar com* pressupõe um envolvimento e interação, que traz, em consequência, a inclusão, a qual acontece não somente por uma questão moral/legal, mas essencialmente por uma questão ética.

A Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência ratificou os direitos adquiridos e referendados nos dispositivos legais, dos quais o Brasil é signatário, porém, não é raro no meio educacional o argumento de que nem todos têm condição de ser incluídos na escola regular e que, dependendo do comprometimento, alguns estudantes devem permanecer nas instituições especializadas. Essa questão é polêmica e divide opiniões, contudo, ilustra o fato de que a concepção do profissional define se a prática é inclusiva ou não.



Nesse cenário, a educação brasileira tem uma difícil empreitada, no sentido de encontrar alternativas que assegurem o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos à educação, em conformidade com os dispositivos legais.

Com o propósito de ampliar essas questões, é oportuno traçar um paralelo entre as práticas pedagógicas do ensino regular e as do ensino especial.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva é incisiva: a escola regular deve receber todas as crianças, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas salas regulares e oferecer no contraturno o atendimento educacional especializado, com caráter complementar e suplementar.

Com efeito, tal determinação exige mudanças radicais no dia-a-dia da escola, cuja consequência é a melhora da qualidade da educação de todos. Ainda persiste o discurso da falta de preparo para atender à diversidade, de estrutura física inadequada, mas o que justifica tal resistência, de um modo geral, dentre outros fatores, é a descrença nas vantagens de incluir e a falta de sensibilidade.

A esse respeito, Brandão (2010, p. 7) enfatiza, em entrevista concedida à *Revista da Educação Especial*:

Na perspectiva de inclusão de todos os alunos independente de suas características físicas, intelectuais ou sensoriais, a escola deve promover respostas pedagógicas de acordo com as necessidades de cada um. [...] Além da organização do atendimento educacional especializado, em salas de recursos multifuncionais ou centros de AEE para a oferta de serviços e recursos, pedagógicos e de acessibilidade, a escola deve efetivar mudanças nas práticas pedagógicas em classes comuns, adotar uma pedagogia dialógica, interativa e interdisciplinar que estimule as potencialidades dos alunos.

Em outras palavras, não é possível pensar em inclusão sem se desnudar de verdades absolutas e sem se abrir ao espírito colaborativo. Só assim será possível encontrar caminhos e identificar meios para que todos aprendam com suas singularidades.

Uma escola que respeita a diversidade deve definir, em seu Projeto Político-Pedagógico, mudanças na metodologia, nas estratégias de

avaliação, adequações no currículo, as atribuições dos professores do AEE e da sala comum, a fim de garantir o desenvolvimento pleno, a autoestima e a dignidade do aluno independentemente de sua condição.

Para tanto, a colaboração do professor desse serviço tem papel fundamental na aprendizagem, pois “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras à plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas.” (BRASIL, 2008b).

Vale salientar que a oferta do AEE, por si, só não é garantia de acesso, permanência e aprendizagem, pois prevalecem na sala regular as práticas equivocadas, respaldadas por atitudes homogêneas, seletivas e discriminatórias. Espera-se que todos os alunos reajam do mesmo jeito, aprendam e se interessem pelas mesmas coisas, sem levar em conta apenas seus interesses, preferências, limitações e potencialidades.

Desse modo, é oportuno destacar que as Diretrizes Operacionais para o AEE, na Educação Básica, determinam que a oferta desse serviço deva constar no Projeto Pedagógico da escola e prever em sua organização:

a Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; b. Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola; c. Plano de AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos; d. Professor para o exercício da docência do AEE; e. Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outro que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção; f. Articulação entre professores do AEE e do ensino comum; g. Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE. (BRASIL, 2009).

Sabe-se que muitas escolas se dizem inclusivas, mas mantêm a cultura do repasse, da seriação, reprovação, da avaliação meritocrática; um exemplo clássico é a negação do direito à progressão continuada e da matrícula no ano/série compatível com a idade.

A esse respeito, a Declaração de Salamanca (1994) sublinha o teor do princípio fundamental da educação inclusiva:

Todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, usam de recurso e parceria com as comunidades. (UNESCO, 1994).

Mais adiante, lê-se, nos fatores relativos à escola: “O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes.” (UNESCO, 1994).

Outro equívoco que compromete o processo é o isolamento entre os professores do AEE e da sala comum, os quais desempenham papéis distintos, porém, inter-relacionados.

O professor da sala comum é responsável pelos conteúdos curriculares trabalhados na sala, devendo, para tanto, planejar intervenções desafiadoras e promover a aprendizagem colaborativa, pensar formas diversificadas de avaliação global da aprendizagem, que respeite os tempos de aprendizagem do aluno. Já o professor do AEE avalia as condições gerais do aluno, suas limitações, competências, dificuldades e habilidades, para se garantir a acessibilidade curricular; confecciona materiais e recursos adaptados para serem utilizados pelo aluno e orienta o professor da sala comum sobre as avaliações e registro sistemático. O trabalho articulado desses dois profissionais contribui não só para mensurar o que o aluno não sabe, mas oportuniza a identificação das condições favoráveis e as barreiras à aprendizagem existentes na escola.

Neste estudo, foi possível constatar que os autores apontam a necessidade urgente de transformação da escola, de sorte a atender à diversidade.

No que tange à formação do profissional que atua no AEE, o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Especial-SEESP, tem

implementado uma política de formação continuada em serviço, na modalidade à distância, com o objetivo de apoiar as redes de ensino na garantia de condições mínimas, como a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas e procedimentais.

A tecnologia da informação e da comunicação dá uma grande contribuição, visto que aproxima educadores no país inteiro numa rede de formação, onde as vivências, os saberes e as dúvidas são compartilhados no grupo e tematizados à luz de referencial teórico atualizado.

Além disso, foi lançado o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, por meio do qual se investe em seminários, cursos anuais nos municípios brasileiros, cujo público-alvo são gestores e educadores da escola comum. Por outro lado, é preciso definir bem que tipo de formação oferecer para o professor do AEE e da sala comum, já que a educação especial na perspectiva inclusiva tem um novo papel, que, conseqüentemente, exige uma política de formação continuada com base nessa nova perspectiva, justificando o investimento do MEC nos professores do AEE.

Em termos práticos, o critério de seleção para atuar no AEE depende das Secretarias de Educação, de forma que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva assim determina:

Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação do atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial. (BRASIL, 2008b).

Ainda há muito que ser feito, visto que a oferta é maior que a demanda, a escassez de intérpretes em LIBRAS e Braille é um exemplo disso; por outro lado, existem experiências exitosas de escolas que vivenciam a inclusão, nas quais o currículo e as atividades são adequados para atender aos diferentes modos de aprender, as estratégias metodológicas e de

avaliação do professor são diversificadas, de sorte a promover a autonomia, a reflexão e a autorregulação da aprendizagem pelo aluno no grupo.

Nessa perspectiva, a avaliação do AEE é mais ampla, tem por finalidade quebrar as barreiras à aprendizagem e, em decorrência, elaborar materiais, propor mudanças na prática e avaliação coerentes com as necessidades específicas do aluno. Já a avaliação da classe comum é mais específica, direcionada às questões curriculares, conquista da autonomia e desenvolvimento global do aluno.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão provoca modificações no modelo educacional vigente em nosso país. Isso significa rever o modo como a escola lida com o diferente, com as formas de ensinar e como se dá a aprendizagem.

Tais preocupações motivaram esta pesquisa, com o objetivo de compreender a abordagem dos autores da área educacional sobre o tema da formação continuada para a efetivação da inclusão escolar dos alunos com deficiência que participam do Atendimento Educacional Especializado.

Foi possível perceber, a partir da leitura do referencial, que mesmo com a ampla difusão da Política de Educação Inclusiva, o campo da pesquisa e produção de conhecimento para a compreensão e análise de práticas pedagógicas adotadas por professores do AEE e das classes comuns ainda é restrito. No entanto, autores como Brandão (2010) e Fávero (2007), dentre outros, acenam para a importância da formação continuada do professor e das mudanças na organização pedagógica das escolas, como condição ao fortalecimento de espaços de aprendizagem efetivamente inclusivos, onde a reelaboração do conhecimento, o estabelecimento de relações, o desenvolvimento de habilidades e competências promovem a construção do conhecimento.

A reorientação das práticas do professor desses dois espaços é determinante na garantia da inclusão efetiva de todos, porém, não acontece num passe de mágica. Nesse sentido, o MEC disponibiliza, na última década, cursos de formação continuada em serviço, na modalidade

a distância ou semipresencial. A aprendizagem colaborativa e participativa entre os pares fortalece a atuação e modifica sua concepção.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, C.; MANTOAN, M. T. E. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.  *Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/educacao/marcos-politico-legais.pdf>> Acesso em: 16 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Resolução nº 4*, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2011.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 set. 2008a. Seção 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008b. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 27 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Lei nº. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf)>. Acesso em: 29 jul. 2011.

CRAVEIRO, C. B. Entrevista. *Revista da Educação Especial*, Brasília, DF, v. 5, n. 2, p. 7, jul./dez. 2010.

FÁVERO, E. A. G. et al. *Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

MACEDO, L. *Ensaio pedagógicos: Como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: ArtMed, 2005.

MANTOAN, M. T. E. O atendimento educacional especializado na educação inclusiva: inclusão. *Revista da Educação Especial*, Brasília, DF, v. 5, n. 1, p.13. jan.-jul. 2010.

- \_\_\_\_\_. Entrevista. *Revista Nova Escola*, São Paulo, n. 182, p. 24-26. abril/maio 2005a.
- \_\_\_\_\_. O direito de ser, sendo diferente na Escola. In: RODRIGUES, David. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus. 2005b.
- REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*. Marília. v. 15, n. 2, p. 179-356, maio/ago, 2009.
- UNESCO - UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 25 jul. 2010.
- UNICEF. Estado Mundial da Infância 2006. *Excluídos e invisíveis*. Nova Iorque, 2005.