

  
**Artigo****O trabalho em parceria na educação inclusiva: experiências na Educação Infantil****Working in partnership in inclusive education: experiences in Early Childhood Education****El trabajo en colaboración en la educación inclusiva: experiencias en la Educación Infantil****Patrícia Cristina Rosalen<sup>1</sup>, Laura Noemi Chaluh<sup>2</sup>**

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro-SP, Brasil

**Resumo**

O presente artigo é um recorte de pesquisa que teve como objetivo geral compreender de que forma a estrutura organizativa de uma escola pública possibilitou o trabalho com os alunos público-alvo da educação especial (PAEE) para a efetivação da proposta de educação verdadeiramente inclusiva. Neste trabalho discutimos a colaboração/parceria numa perspectiva que articula os diferentes segmentos de profissionais da escola na interlocução com a família, perspectiva que almeja potencializar a aprendizagem do aluno PAEE. Apresentamos experiência desenvolvida com aluno da Educação Infantil, no contexto de uma escola municipal do interior do estado de São Paulo, em que a vice-diretora/pesquisadora apresenta processos colaborativos desenvolvidos entre professora regente, professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e agente educacional, sujeitos que se responsabilizaram por elaborar e desenvolver projetos, atividades e materiais pedagógicos para o referido aluno. Os dados produzidos para este trabalho contemplam: Diário de Bordo das professoras, Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do aluno, registro avaliativo da mãe do aluno, caderno de registro cotidiano da vice-diretora e registro reflexivo das professoras e agente educacional sobre suas experiências junto ao aluno PAEE. A produção dos dados foi analisada a partir do paradigma indiciário. A colaboração/parceria foi possibilitada através da constituição de um grupo onde os sujeitos se apoiaram mutuamente, experimentaram ações conjuntas e tinham sentimentos de pertença produtiva, em torno do objetivo comum de garantir a aprendizagem do aluno PAEE. A participação da família foi primordial para o alcance dos objetivos propostos com o aluno PAEE.

---

<sup>1</sup> Vice-diretora na rede municipal de ensino de Rio Claro. Membro do Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade (GREEFA, CNPq).

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-89870090>E-mail: [patricia\\_rosalen@hotmail.com](mailto:patricia_rosalen@hotmail.com)

<sup>2</sup> Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro/SP. Líder do Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade (GREEFA, CNPq).

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0014-7232>E-mail: [laura.chaluh@unesp.br](mailto:laura.chaluh@unesp.br)

**Abstract**

The present article is a research clipping whose general objective was to understand how the organizational structure of a public school made possible the work with students with disabilities for the realization of the truly inclusive education proposal. In this work we discuss the collaboration/partnership in a perspective that articulates the different segments of professionals of the school in the interlocution with the family, perspective that seeks to potentiate the learning of a student's with disabilities. We present an experience developed with a student of Early Childhood education, in the context of a municipal school in the interior of the state of São Paulo, where the vice-director/researcher presents collaborative processes developed between teacher regent, a teacher of Specialized Educational Assistance (AEE) and an educational agent, subjects who were responsible for preparing and developing projects, activities and teaching materials for the referred student. The data produced for this work are: Teacher's Diary, student's Individual Development Plan (PDI), evaluation record of the student's mother, daily register of the vice-director and the reflective register of the teachers and educational agent about their experiences with the student with disabilities. The production of the data was analyzed from the indexing paradigm. Collaboration/partnership was made possible through the constitution of a group of individuals who support each other, experienced joint actions and had feelings of productive belonging, around the common goal of guaranteeing student's learning. The participation of the family was paramount to the achievement of the objectives proposed with the student with disabilities.

**Resumen**

El presente artículo es un recorte de una investigación que tuvo como objetivo general comprender de qué forma la estructura organizativa de una escuela pública posibilitó el trabajo con los alumnos con discapacidad para la realización de la propuesta educativa verdaderamente inclusiva. En este trabajo discutimos la colaboración/asociación en una perspectiva que articula los diferentes segmentos de profesionales de la escuela en la interlocución con la familia, perspectiva que pretende potencializar el aprendizaje del alumno con discapacidad. Presentamos la experiencia desarrollada con un alumno de la Educación Infantil, en el contexto de una escuela municipal del interior del estado de São Paulo, donde la vice-directora/investigadora presenta los procesos colaborativos desarrollados entre la profesora de la sala, la profesora del Atendimento Educacional Especializados (AEE) e la agente educacional, sujetos que se responsabilizaron por elaborar y desarrollar proyectos, actividades e materiales pedagógicos para el alumno referido. Los datos producidos para este trabajo contemplan: Diario de Bordo de las profesoras, Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) del alumno, registro evaluativo de la madre del alumno, cuaderno de registro cotidiano de la vice-directora e registro reflexivo de las profesoras e agente educacional sobre sus experiencias con el alumno con discapacidad. La producción de los datos fue analizada a partir del paradigma indiciario. La colaboración/asociación fue posible a través de la constitución de un grupo en el cual los sujetos se apoyan mutuamente, experimentan acciones conjuntas y tuvieron sentimientos de pertenencia productiva, en torno al objetivo común de garantizar el aprendizaje del alumno con discapacidad. La participación de la familia fundamental para el logro de los objetivos propuestos con el alumno con discapacidad.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva, Aluno PAEE, Práticas colaborativas.

**Keywords:** Inclusive education, Student with disabilities, Collaborative practices.

**Palavras clave:** Educación inclusiva, Alumno com discapacidad, Práticas inclusivas.

## Introdução

A educação inclusiva, apesar de ser um desafio, pode ser considerada possível mediante a (re)organização do espaço, formação de pessoal, reflexão para compreender os processos de aprendizagem na diferença, bem como respeito a todos os sujeitos envolvidos num trabalho em parceria onde os conhecimentos são respeitados e somados para o alcance de um objetivo maior (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Nesse sentido, acreditamos que o compromisso assumido pelos profissionais envolvidos no processo de escolarização de alunos público-alvo da educação especial (PAEE) e a existência de diferentes modos de trabalho a fim de respeitar as diferenças, possibilitam a efetiva inclusão dos referidos alunos.

Consideramos que a ideia de direito à educação pode ser compreendida no contexto de equiparação de oportunidades àqueles que, historicamente, foram marginalizados e segregados pela sociedade. Tal concepção “surge com a intenção de minimizar os efeitos de uma constituição social que exclui os que não atendem aos seus padrões, e isto ocorre em diversas instituições sociais, inclusive na escola” (VELTRONE; MENDES, 2011, p. 63-64).

Durante décadas, as políticas brasileiras apresentaram como tendência a atuação marcadamente terapêutica e assistencial, em vez de educacional. Somente na década de 1990, de acordo com Mazzotta (2001), é que a educação especial passou a ser considerada uma modalidade de ensino, ganhando relevância educacional.

A situação descrita acima, certamente, é fruto de acontecimentos mundiais que influenciaram as políticas brasileiras. Aconteceu em 1990 a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia – convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e pelo Banco Mundial – e pode ser considerada um marco divisor no propósito de gerar compromisso conjunto na busca de solução para a crise da área educacional.

A partir da referida Conferência e da Declaração de Salamanca (elaborada na Espanha em 1994), foi instaurado o paradigma da inclusão que, de acordo com Sasaki (2005, p. 20), teve sua semente plantada pela *Disabled People's International*<sup>3</sup>.

Trazemos as considerações de Rosalen (2019) quando afirma a importância do movimento mundial pela inclusão como

[...] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (ROSALEN, 2019, p. 46).

---

<sup>3</sup> Trata-se de uma organização não-governamental criada por pessoas com deficiência, que definiram o conceito de equiparação de oportunidades em seu livreto Declaração de Princípios, de 1981 (SASSAKI, 2005, p. 20).

A partir do exposto, o leitor perceberá que compreendemos educação como direito humano, conforme o Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em consonância com Rizzi, Gonzales e Ximenes (2011).

O direito humano à educação reconhecido na Declaração foi fortalecido como norma jurídica internacional, principalmente, pelo Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (art. 13 e 14), da Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, da Convenção sobre os Direitos da Criança (art. 28 e 29) e do Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais (art. 13) (RIZZI; GONZALES; XIMENES, 2011, p. 18).

Munidos de tais compreensões é que se desenvolveu uma pesquisa de Mestrado (ROSALEN, 2019) que definiu como problemática central discutir a promoção da educação inclusiva no cotidiano escolar, desafio que demanda a (re)organização dos espaços escolares, formação de pessoal e compreensão dos processos de aprendizagem na diferença. Nesse sentido, a referida pesquisa teve como objetivo geral compreender de que forma a estrutura organizativa de uma escola pública – considerada polo de educação inclusiva – localizada no município de uma cidade do interior do estado de São Paulo, promoveu ações de colaboração/parceria na busca por potencializar a aprendizagem dos alunos PAEE.

Na referida escola aconteceram processos colaborativos entre professora regente, professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e agente educacional, sujeitos que se responsabilizaram por elaborar e desenvolver projetos, atividades e materiais pedagógicos para alunos público-alvo da educação especial, sempre acompanhados pela vice-diretora.

O referido estudo desenvolveu-se através de uma pesquisa narrativa (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015) embasada nas formulações teóricas de Mikhail Bakhtin, Benjamin e Ginzburg, a partir das experiências concretas vividas no contexto escolar. As referidas experiências são trazidas e tornadas objeto de estudo pela vice-diretora (primeira autora deste trabalho) ao assumir-se pesquisadora, como explicitado na dissertação:

Como vice-diretora, participei ativamente do cotidiano da escola desde a organização e distribuição das matrículas, definição de professores regentes e adequação do agente educacional às especificidades de cada aluno PAEE, dos encontros coletivos com os docentes responsáveis por aqueles alunos em momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, Horário de Trabalho Pedagógico Individual, reuniões de orientação, formação e avaliação, bem como acompanhamento junto aos pais dos alunos PAEE (ROSALEN, 2019, p. 96).

Nesse sentido, a responsabilidade que a vice-diretora assumiu como participante do processo de inclusão na escola configurou-se como condição para que a pesquisadora mostrasse possibilidades efetivas – com suas dificuldades, entraves, facilidades e felicidades – de atuação junto aos alunos PAEE.

Neste artigo socializamos acontecimentos vividos com um dos alunos que, na época, frequentava o último ano da Educação Infantil com o intuito de evidenciar a importância que têm todos os segmentos da escola junto com a família para

efetivar o direito à educação de uma criança com Encefalopatia Crônica não Degenerativa da Infância. Para tanto, em um primeiro momento caracterizamos a rede municipal e a escola onde a pesquisa se desenvolveu para, posteriormente, apresentarmos um recorte do trabalho pedagógico realizado, a partir de uma perspectiva de trabalho de parceria e colaboração dos responsáveis pelas crianças. Para contextualizar essas propostas, apresentamos neste artigo registros escritos e imagens produzidas pelas professoras (da sala de aula e do AEE), agente educacional e vice-diretora, que fazem parte do acervo utilizado na pesquisa. Na pesquisa, foram utilizados: Diários de Bordo das professoras, PDI do aluno, caderno da vice-diretora, registro da professora e da agente educacional sobre suas experiências com o aluno PAEE, e, registro de sua responsável.

Consideramos que o trabalho mostra possibilidades para que os sujeitos sintam-se mais confiantes ao lidar com os alunos PAEE, superando situações que nem sempre percebem quando trabalham de forma solitária, além de promover desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos na escola.

### **A rede municipal de ensino de Rio Claro e a EM Raios de Sol**

De forma breve, a Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino (RIO CLARO, 2008), apresenta o histórico do atendimento aos alunos PAEE a partir da criação de classes especiais durante o período de 1980 e 1982, passando pela vinculação e relação direta com instituições filantrópicas para o atendimento à demanda da educação especial, da mesma forma como ocorreu na história da educação brasileira.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas de ensino. De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010), o Atendimento Educacional Especializado disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Em 2005, a rede municipal de ensino de Rio Claro aderiu ao processo de Municipalização do Ensino assumindo todas as escolas estaduais que ofereciam o ensino de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries naquela ocasião, sendo que algumas delas já contavam com Sala de Recursos para atendimento aos alunos PAEE. Em 2007, consta na Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro (RIO CLARO, 2008), a criação da Sala de Recursos da EM Raios de Sol que funcionou paralelamente ao Serviço de Itinerância.

Em 2008, a SME aderiu ao Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais da Secretaria da Educação Especial do MEC, por compreender que o vínculo entre professor especialista e criança/demais profissionais da escola, é de suma importância e, no Serviço Itinerante, há dificuldades para estabelecimento e manutenção do referido vínculo.

Dessa forma, no ano de 2009, a rede municipal de ensino passou a contar com mais Salas de Recursos Multifuncionais ampliando, gradativamente, o número de alunos atendidos e a oferta do Atendimento Educacional Especializado nas Unidades Educacionais.

No ano seguinte, em 2010, a SME através da Coordenadoria da Educação Especial no Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico<sup>4</sup>, passou a autorizar a

---

<sup>4</sup> Na ocasião, a primeira autora do trabalho era a responsável pela referida coordenadoria.

contratação de agente educacional para cuidados e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos PAEE. A função de agente educacional já existia nas escolas de Educação Infantil atuando nos cuidados e acompanhamento do desenvolvimento das crianças pequenas, sob a nomenclatura de monitor. A partir daquele momento, esses profissionais foram designados e/ou autorizados a acompanhar especificamente alunos PAEE.

Em 2017, período de desenvolvimento da experiência aqui narrada, a rede municipal de ensino atendeu cerca de 20.000 alunos, destes, 790 estavam matriculados na EM Raios de Sol e, dentre eles, 25 alunos eram considerados público-alvo da educação especial, com características muito peculiares, bem como necessidades singulares, inerentes a qualquer ser humano.

Vale ressaltar que consideramos fundamental a existência de diferentes serviços da educação especial, para atender a diversidade de alunos PAEE. Reconhecemos os benefícios da adoção das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas do ensino regular, mas acreditamos que o professor do Atendimento Educacional Especializado possa ampliar sua atuação trabalhando em parceria e colaborativamente com o professor do ensino comum, além dos demais profissionais envolvidos na escolarização dos alunos PAEE.

Nesse sentido, Rosalen (2019) apresenta algumas considerações sobre o coensino.

Os termos coensino ou ensino colaborativo são provenientes dos termos em inglês *co-teaching* e *collaborative* (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 66) que refletem uma perspectiva sobre a relação profissional ideal na escola, onde o objetivo comum consiste em trabalhar em situação de paridade, sem hierarquia e voluntariamente. No coensino, o professor da classe comum e o professor da Educação Especial, definem juntos o planejamento, as avaliações e as estratégias pedagógicas que poderão favorecer o acesso ao currículo e aprendizado de todos os alunos. Vale ressaltar que o professor do ensino comum é uma das figuras mais importantes para o sucesso da inclusão de alunos PAEE (ROSALEN, 2019, p. 67-68).

No modelo de ensino referido acima, pressupõe-se que a escola deve ser modificada e o ensino na classe comum qualificado, considerando que o aluno PAEE permanece nela – a classe comum – a maior parte do tempo de sua jornada escolar. Dessa forma, todos os profissionais que atuam na escola, destacando-se a gestão, são fundamentais para evitar o fracasso da escolarização dos alunos PAEE.

Na EM Raios de Sol, a equipe gestora sempre esteve envolvida em todo processo de escolarização dos alunos PAEE por considerar a parceria como uma “estratégia de reflexão e ação em que os membros da escola passem a ser uma equipe, apoiando-se mutuamente, ajudando na experimentação de ações que venham favorecer a atuação na educação inclusiva” (JESUS et al., 2012, p. 170).

A equipe gestora sempre tomou o cuidado de oferecer condições para que a parceria ocorresse efetivamente, organizando os Horários de Trabalho Pedagógico Individual<sup>5</sup> (HTPI) dos professores do ensino regular de modo que coincidissem, pelo

---

<sup>5</sup> O Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) diz respeito ao período de 50 minutos (correspondente a 1 hora/aula) em que o professor se dedica aos estudos, preparação de materiais, bem como reuniões com demais professores, professora coordenadora, equipe gestora, pais e/ou

menos um deles (ao todo são cinco na jornada semanal), com o da professora do AEE e com os professores de Educação Física e Projeto Especial<sup>6</sup>, para que tivessem a oportunidade de sentar juntos para pensar sobre a aprendizagem da turma e, especialmente, dos alunos PAEE. Por isso também, a importância da participação nesses espaços das agentes educacionais e equipe gestora – aqui, especificamente, a vice-diretora – colaborando com as reflexões (ROSALEN, 2019).

A organização dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivos<sup>7</sup> (HTPC), enquanto momentos de formação, dos quais participam professores da escola, foi preocupação da equipe gestora da EM Raios de Sol. No ano de 2017, período de desenvolvimento da pesquisa, os HTPC's aconteceram as segundas e terças-feiras, por isso, nas sextas-feiras anteriores e nas segundas no período da manhã, gestão e coordenação pedagógica, sentavam para definir o assunto e o material a ser utilizado como base para estudos – dentre os quais, vários estiveram relacionados à temática da educação inclusiva –, bem como definir tarefas para o bom andamento do cotidiano escolar. Ainda que a responsabilidade pela coordenação dos HTPCs fosse da coordenação pedagógica, nesta escola, a equipe de gestão estava envolvida com esses espaços coletivos de formação.

Consideramos importante destacar que o trabalho em colaboração/parceria que sustentou as práticas na escola, diz respeito ao compromisso assumido pela vice-diretora junto às professoras do AEE e sala de aula, bem como agente educacional pela compreensão de que a partir desta perspectiva é possível, de acordo com Sánchez (2009):

[...] buscar processos de ensino-aprendizagem alternativos, levando em conta a seguinte consideração: o importante não é o plano em si, mas o planejamento e a participação do corpo docente, de maneira que se criem propostas comuns, se resolvam as diferenças, e se estabeleçam as pautas de ação a serem postas em prática. Isto irá desenvolver um nível de entendimento compartilhado que ultrapassará o plano em si e gerará a mudança (SÁNCHEZ, 2009, p. 99).

A partir do exposto, consideramos que a prática colaborativa ou em parceria amplia nossa possibilidade de olhar. De olhar o outro, seus costumes, valores, modos de ser e estar no mundo. Esse novo olhar nos permite compreender que enfrentamos cotidianamente dificuldades e temos que fazer delas formas de aprendizado. Aprendizado que pode ser possibilitado pela colaboração e parceria entre equipe gestora, professores da sala regular e Atendimento Educacional Especializado, agente educacional, demais alunos da turma e família, conforme apresentaremos a seguir.

---

responsáveis e demais profissionais que possam estar envolvidos no desenvolvimento dos seus alunos.

<sup>6</sup> As aulas de Projeto Especial são inseridas no currículo anualmente, conforme a necessidade percebida pela escola. No ano da pesquisa, 2017, na Educação Infantil foram inseridas aulas de Musicalização e Jogos.

<sup>7</sup> O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) é o momento destinado aos estudos e reflexões realizado na coletividade de professores da escola. Tem a duração de 2hora/aula semanalmente.

## O trabalho, em parceria, na prática pedagógica com o Homem de Ferro<sup>8</sup>

O Homem de Ferro é uma criança com Encefalopatia Crônica não Degenerativa da Infância decorrente de má oxigenação no momento do parto. No ano de 2017, o Homem de Ferro estava matriculado no Infantil II E da professora VA<sup>9</sup>, foi acompanhado pela agente educacional VE e, WA, professora do Atendimento Educacional Especializado.

Para narrar os acontecimentos vividos com o Homem de Ferro foram utilizados materiais já existentes no universo escolar<sup>10</sup>; dentre os quais destacamos: Diário de Bordo das professoras, Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do referido aluno, registro avaliativo de sua mãe em que escreveu sobre o trabalho realizado na escola (nele consta o histórico da criança, suas impressões sobre o desenvolvimento do filho, sobre o trabalho pedagógico da professora do AEE, professora da sala regular, demais professores, agente educacional e núcleo gestor). Somam-se aos documentos referidos, o caderno de registro cotidiano da vice-diretora, e, registro reflexivo em que, tanto a professora quanto a agente educacional, foram convidadas a discorrer sobre suas experiências junto aos alunos PAEE, durante um encontro de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) com a presença de todos os professores e agentes educacionais da escola.

Diante de tantos materiais que poderiam ser utilizados como dados, foi necessário fazer algumas escolhas, além de decidir de que forma eles seriam analisados. Sendo assim, definimos o Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1989) como método interpretativo a fim de buscar pormenores e indícios marginais que, muitas vezes, passam despercebidos, apesar de serem de extrema importância para caracterizar os indivíduos e suas práticas como únicas (ROSALEN, 2019).

Dentre tais práticas destacamos aquelas relacionadas com as experiências lúdicas que a Educação Infantil deve proporcionar para o desenvolvimento dos seus alunos, pois consideramos que a introdução das brincadeiras, inserção de materiais diferenciados e adequação de espaços do cotidiano escolar, beneficiam crianças PAEE, como creem Primo e Motta Júnior (2012).

É preciso que os brinquedos e jogos sejam adequados ao uso das crianças com necessidades educacionais, a fim de torná-los acessíveis e prazerosos atendendo as suas limitações, e proporcionando avanços cognitivos, dessa forma as chances da inclusão escolar desses alunos na rede regular de ensino será possível e real, e a permanência dos mesmos será duradoura e prazerosa, afastando o abandono escolar (PRIMO; MOTTA JÚNIOR, 2012, p. 27).

Acreditamos que a participação em experiências lúdicas possibilita a apropriação de conhecimentos básicos e necessários à aprendizagem, auxilia na construção da escrita, da leitura, no desenvolvimento do raciocínio lógico e na

---

<sup>8</sup> Homem de Ferro é o nome fictício utilizado na pesquisa para preservar a identidade do aluno.

<sup>9</sup> Na dissertação, mantivemos o primeiro nome dos adultos envolvidos na pesquisa após consentimento dos mesmos. Para escrita deste artigo, os participantes aqui citados, concordaram com sua publicação, mas optamos por utilizar somente as iniciais de seus nomes.

<sup>10</sup> É importante ressaltar que tivemos cautela com a produção de dados, a fim de obter anuência dos envolvidos, mediante a assinatura de Termo de Consentimento de uso Livre e Esclarecido, mantendo o anonimato que a pesquisa requer. Tal fato somente ocorreu após aprovação do Comitê de Ética, conforme pode ser verificado no Parecer Consubstanciado do CEP, número 2.554.752.

compreensão do mundo em que se insere o aluno PAEE. Em consonância com Primo e Motta Júnior (2012, p. 30), “deixar o aluno manipular objetos, estar atento às habilidades, criar oportunidades de aprendizagem e desenvolvê-las são atribuições de um professor que tem como meta tornar o aprender acessível às crianças com necessidades educativas especiais”.

Tais cuidados podem ser percebidos através de alguns acontecimentos que trataremos neste artigo. O primeiro cuidado refere-se à decisão tomada pela vice-diretora e professora do Atendimento Educacional Especializado, em concordância com a família, pela permanência do Homem de Ferro por mais um ano na Educação Infantil. Faz-se necessário explicar ao leitor que o Homem de Ferro estava retornando<sup>11</sup> à EM Raios de Sol naquele ano para frequentar o 1º ano do Ensino Fundamental. Consideramos muito importante propiciar experiências da Educação Infantil para o Homem de Ferro em 2017 antes de ingressar no Ensino Fundamental respeitando suas características e necessidades específicas, como explicita Chaluh (2010), ao relevar as diferenças na aprendizagem das crianças:

Segundo Freitas (2003), para unificar os desempenhos temos que diversificar o tempo de aprendizagem, sendo preciso que cada aluno avance a seu ritmo, usando todo o tempo que lhe seja necessário. O autor enfatiza, ainda, que não é suficiente que o aluno tenha todo o tempo necessário, mas que tenha ajuda diferenciada para aprender quer por materiais diversificados quer pelo apoio de que precisa no processo de aprendizagem; ou seja, importa disponibilizar apropriadas formas de ajuda no trato com os diferentes alunos (CHALUH, 2010, p. 214).

As experiências vividas na Educação Infantil e o respeito às diferenças entre os alunos são fundamentais para o desenvolvimento de alunos PAEE. A seguir apresentaremos algumas práticas pedagógicas em que o trabalho em parceria ganhou visibilidade. A turma do Homem de Ferro foi à horta plantar couve e cada criança inseriu uma muda no espaço previamente preparado pelo funcionário da escola. O Homem de Ferro tem mobilidade reduzida e foi auxiliado pela agente educacional que o segurou no colo para condução dos seus movimentos.

**Imagem 01: Plantio na horta**



Fonte: Diário de Bordo da professora VA

Da mesma forma, a agente educacional carregou o Homem de Ferro na atividade em que, dispostos em duas filas paralelas, os alunos brincaram de “Morto-

<sup>11</sup> Retornando porque já havia estudado no Maternal II na mesma escola.

Vivo”<sup>12</sup>. Como o Homem de Ferro não consegue realizar movimentos de forma independente, VE se colocou atrás do aluno para levantá-lo quando desse o sinal de “vivo” – o sinal foi previamente combinado e testado a fim de verificar a compreensão do aluno.

**Imagem 02: Brincadeira “Morto-vivo”**



Fonte: Diário de Bordo da professora VA

Na brincadeira de Pega-pega, VE conduzia a cadeira de rodas do Homem de Ferro para que ele pegasse o “rabo” de um amigo. O uso de um pedaço de papel simulando um rabo foi introduzido na brincadeira para facilitar o movimento do aluno PAEE, por sugestão da professora do Atendimento Educacional Especializado.

<sup>12</sup> A atividade consiste em atender ao comando da professora levantando ao ouvir “vivo” e sentando quando a professora falasse “morto”.

**Imagem 03: Brincadeira “Pega-Pega”**



Fonte: Diário de Bordo da professora VA

O compromisso assumido pela agente educacional, a partir das orientações dadas pela equipe gestora e professora do AEE, se torna evidente nas imagens destacadas. Crianças com mobilidade reduzida precisam ser conduzidas nas atividades para se inserir nas brincadeiras. As imagens evidenciam o compromisso da VE carregando, literalmente, o Homem de Ferro em diversas situações em que se não tivesse esta atitude, o aluno ficaria deslocado do grupo, além de sua possibilidade de aprendizagem ficar comprometida sem a condução de seus movimentos, como podemos verificar na próxima sequência de imagens.

**Imagem 04: Amarelinha e registro**



Fonte: Diário de Bordo da professora VA

O relato da professora explica as imagens acima:

*Homem de Ferro e tia VE só diversão! Depois da brincadeira e do aprendizado, fomos registrar a brincadeira. Carimbo com tampa de*

*garrafa e guache preto. Carimbar a folha respeitando o formato da brincadeira 1 bolinha/2 bolinhas. Registro dos nº na sequência numérica e pintura dos círculos. Finalizando o registro desenhando a figura humana. Registro da Amarelinha realizado pelo Homem de Ferro: círculo em E.V.A. e contagem com o dedo (carimbo com tinta) (DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA VA, semana de 28/08 a 01/09/17).*

Como podemos perceber, o Homem de Ferro foi inserido em todas as atividades propostas para a turma sem nenhuma exceção, sendo necessárias, obviamente, algumas alterações. A preocupação com a formação continuada dos agentes educacionais sempre esteve presente de forma a garantir as adequações/alterações necessárias para com o trabalho com os alunos PAEE. Na pesquisa de que aqui tratamos isto fica explicitado da seguinte forma:

Todos os agentes educacionais da escola sempre participaram de momentos de formação junto aos professores quando a temática envolveu aluno PAEE. No cotidiano, a formação se deu nos HTPI's, em cada conversa rápida de corredor, em cada atividade preparada e “testada” na Sala de Recursos pela professora WA junto com as agentes observando sua condução, nas trocas de mensagens... (ROSALEN, 2019, p. 181).

Em 2017, a turma do Infantil II E desenvolveu o Projeto Maleta Viajante. O projeto Maleta Viajante foi acordado, entre equipe gestora, coordenação pedagógica e professores da escola, por se tratar de uma possibilidade de incentivar a leitura e a participação da família no processo de desenvolvimento de seus filhos.

Em consonância com Sigolo (2012, p. 335), consideramos que a parceria com a família do aluno PAEE é fundamental, pois “quando se volta a atenção para a educação inclusiva, Cross et al. (2004) colocam como um dos elementos para o sucesso da inclusão de crianças com deficiência é a sua relação com a família”. A mãe do Homem de Ferro também percebe a importância da parceria e reconhece o trabalho da escola ao avaliar o desenvolvimento de seu filho:

*[...] ele foi pro maternal dois no Raios de Sol, adoro essa escola desde os professores, monitores, direção, etc., o Homem de Ferro mim surpreender a cada dia mais é uma criança bem alegre já aprendeu muitas coisas eu mim surpreendo a cada dia com tantos avanços que ele conquista a cada dia tenho muito que agradecer aos profissionais desta escola.*

*[...] percebi que o Homem de Ferro se desenvolve cada vez mais, a professora VA uma excelente professora um encanto de pessoa uma ótima profissional, a VE um doce de pessoa que o Homem de Ferro ama de paixão.*

*[...] a escola Raios de Sol faz um ótimo trabalho de inclusão é uma escola bem falada, bem conhecida por todos que tem filhos especiais (REGISTRO AVALIATIVO DA MÃE<sup>13</sup>).*

Não poderíamos deixar de destacar a importância das demais crianças no processo de inclusão, além da parceria com a família e todos os adultos que atuam na escola, como percebe a agente educacional:

<sup>13</sup> Mantivemos a escrita original sem nenhuma alteração ortográfica ou gramatical.

*As crianças do ensino regular têm um papel muito importante, o Homem de Ferro ao se espelhar nelas passou a se esforçar mais e querer se fazer entender de qualquer maneira e apesar de não falar, todos já conseguimos entender o que ele queria dizer (REGISTRO REFLEXIVO DA AGENTE EDUCACIONAL VE).*

O Projeto Maleta Viajante evidenciou a parceria entre professora da sala de aula, agente educacional, professora do AEE, amigos da sala e família, conforme registro reflexivo da professora:

*Em relação ao aluno Homem de Ferro o livro foi escolhido com o auxílio da professora WA [professora de sala de recursos] que adaptou a história usando recursos para que o aluno pudesse recontar a história usando um painel com todas as cenas do livro, onde deveria colocar na sequência correta, para isso mostramos o livro para que o Homem de Ferro pegasse a figura que correspondesse ao que estava sendo lido (observação: a leitura já havia sido realizada em aulas anteriores para que o Homem de Ferro pudesse reconhecer a história e também escolhemos o recesso para que o Homem de Ferro levasse a maleta e com isso a família teria mais tempo para auxiliá-lo).*

*Quando o Homem de Ferro voltou do recesso, realizou o reconto utilizando as figuras (obs.: colocava 3 figuras para que mostrasse a sequência correta e depois colocava no cartaz).*

*Os alunos participaram, Hatus realizou a leitura durante o reconto com as figuras.*

*No final os alunos quiseram participar do reconto utilizando o material adaptado que o Homem de Ferro usou, pois acharam muito interessante contar a história com as figuras.*

*Para que o projeto ficasse mais interessante para todos, após a leitura os alunos registraram na folha os personagens do livro através do desenho (REGISTRO REFLEXIVO DA PROFESSORA VA).*

A sequência de imagens abaixo exemplifica como a professora da sala conduziu as atividades referentes ao Projeto: sempre com a turma sentada em roda, o aluno escolhido para o dia “lia” para os demais, mostrava as imagens e, apoiados pela professora e/ou agente educacional, escolhiam palavras e/ou imagens relacionadas à história com o intuito de demonstrar a aprendizagem adquirida. A professora do AEE participou de todo processo, desde o planejamento até a execução em sala de aula. Assim ficou relatado por Rosalen (2019) na sua pesquisa:

*Após a realização da atividade em Sala de Recursos, seguindo a ideia de Ensino Colaborativo, a professora WA foi para sala de aula auxiliar no dia do Homem de Ferro contar sua história, levando os recursos adequados para que ele pudesse demonstrar seu potencial e conhecimento. Vale ressaltar que entre os recursos utilizados estão a prancha de leitura imantada, as imagens da história ampliadas antes da impressão, encapadas com adesivo transparente e com fita de imã no verso, além da caixa para guardar todos os elementos da história selecionada (ROSALEN, 2019, p. 157).*

Imagem 05: Maleta Viajante



Fonte: Diário de Bordo da professora VA

O Projeto Maleta Viajante se insere no conceito de Desenho Universal para Aprendizagem, uma estratégia para garantia de aprendizagem no contexto educacional inclusivo. Segundo Zerbato e Mendes (2018),

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) visa proporcionar uma maior variedade de opções para o ensino de todos, considerando a diversidade da sala de aula, valorizando como eles expressam seus conhecimentos e como estão envolvidos e motivados para aprender mais (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 149).

Todavia, apesar das práticas pedagógicas realizadas no Infantil II E se inserirem no contexto do Desenho Universal para a Aprendizagem, destacamos que a experiência vivida com o Homem de Ferro ganha sentido próprio porque o ensino foi qualificado, melhorado e cuidado para todos os alunos da turma graças à inserção daquele aluno PAEE na turma. Do mesmo modo, Zerbato e Mendes (2018) afirmam que:

[...] o propósito do DUA parece vir ao encontro dos princípios da Educação Inclusiva, pois entende-se que é importante, em parceria com professores especializados e outros profissionais, a elaboração de recursos, materiais, atividades e espaços educativos flexíveis para o aprendizado de todos os alunos, contemplando, assim, a diversidade, os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 152).

A citação acima referenda nossa compreensão de que foi a presença do aluno PAEE que mobilizou os adultos para atender toda diversidade presente no Infantil II E da professora VA e agente educacional VE.

### **Reflexões possíveis a partir das experiências vividas**

Em busca da compreensão do que fundamenta o trabalho pedagógico com alunos PAEE, a partir das experiências narradas e das reflexões tecidas no contexto da pesquisa desenvolvida, encontramos características que delinearam o fazer pedagógico com o Homem de Ferro e podem sugerir caminhos que levam ao trabalho colaborativo, em parceria entre os adultos envolvidos na escolarização dos referidos alunos.

Ao longo da pesquisa realizada no ano de 2017, encontramos trabalho comprometido, humildade, comunicação efetiva, respeito, diálogo, olhar..., pois as pessoas envolvidas na escolarização do Homem de Ferro na EM Raios de Sol, reconheceram que não existe uma única possibilidade de trabalho com os alunos PAEE.

Consideramos que a presença de um aluno PAEE numa sala de aula comum requer explicações sobre seu processo “diferente” de aprender no contexto de uma determinada prática pedagógica. Através do trabalho colaborativo ou em parceria, é possível perceber melhoras no desempenho acadêmico de alunos PAEE, pois as metas a serem alcançadas são compartilhadas, além de haver “uma organização do ensino, também em relação aos conteúdos, e uma proposta fundada no aluno e em seus saberes e conhecimentos, estabelecendo-se também relação com os objetivos dos níveis de ensino” (FERNANDES, 2017, p. 100). Da mesma forma, Rosalen (2019) afirma que

A sustentação que a colaboração possibilita aos envolvidos na escolarização dos alunos PAEE, pôde ser percebida nos trabalhos apresentados pelos sujeitos da pesquisa. Essa segurança e sustentação foram construídas através do respeito pelo outro. Os relacionamentos interpessoais, a preocupação e o respeito com o outro foram evidenciados no trabalho desenvolvido com o Homem de Ferro, pelas professoras e agente educacional (ROSALEN, 2019, p. 179).

As professoras da sala de aula, do Atendimento Educacional e agente educacional mantiveram uma postura de escuta, acolhimento e respeito cotidianamente, pois, como argumentam Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014)

[...] é preciso saber ouvir os medos e as preocupações do parceiro sem julgá-lo, promover suporte quando necessário, dispor de tempo para um planejamento cuidadoso e bem-elaborado, haver flexibilidade de ambas as partes, buscar a melhoria de ensino, desejar arriscar-se, dividir e partilhar responsabilidades, tomar decisões conjuntas (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 102).

Nos encontros, entre os diferentes adultos da escola, foi possível reafirmar a importância de cada um sem nenhuma diferença em termos valorativos – ou seja, a

agente educacional na EM Raios de Sol tem a mesma importância que o professor da sala de aula, que a professora do AEE e demais profissionais da escola, em consonância com Capellini (2008).

O trabalho colaborativo efetivo requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha dos saberes. Ninguém deveria considerar-se melhor que outros. Cada profissional envolvido pode aprender e beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno (CAPELLINI, 2008, p. 10).

O referido compromisso foi assumido por todos os profissionais da escola, mas aqui destacamos a equipe gestora, no tocante ao posicionamento diante de todos os envolvidos na escolarização do aluno PAEE, ao “trazer os sujeitos numa relação horizontal, onde o diálogo aconteça num mesmo nível” (BETEGHELLI, 2018, p. 144), mas sem menosprezar as funções e espaços conquistados por cada profissional. A intenção sempre foi possibilitar o encontro e o diálogo numa relação de paridade.

A colaboração considerada produtiva e importante na constituição de um grupo em que os sujeitos se apoiam mutuamente, experimentam ações conjuntas e têm sentimentos de pertença é sustentada “por um certo laço que permite que, para além do estudo passivo de determinada área, ele se arrisque numa produção” (RIOLFI, 2002, p. 40 apud CHALUH, 2010, p. 222).

Nesse sentido, a equipe gestora da referida escola sempre demonstrou preocupação em organizar tempos/espacos para construção da coletividade, em ofertar condições para os encontros necessários dentro da jornada de trabalho dos professores e agente educacional.

Sobre a importância e responsabilidade da equipe gestora, autores como Orsati (2013) argumentam que:

A diretoria também é parte essencial na eficácia de uma escola inclusiva. [...] o diretor escolar deve objetivar alto desempenho de todos os alunos, desenvolvendo um currículo significativo, treinamento para os profissionais e promovendo um clima de pertencimento e inclusão na escola (ORSATI, 2013, p. 219).

Como vice-diretora, a primeira autora deste trabalho assumiu a responsabilidade de ser a interlocutora entre professores, agente educacional – e o espaço da sala de aula – e a gestão escolar, participando dos encontros em que questões pedagógicas e orçamentárias foram motivo de preocupação para a aquisição de materiais e recursos que apoiariam a aprendizagem do aluno PAEE.

Dialogamos com Capellini (2012), que argumenta a favor de uma real participação da gestão na construção de uma escola inclusiva. Segundo a autora,

[...] a gestão tem papel decisivo. Conforme salienta Sage (1991), o gestor deve ter um perfil que fomente e incentive o processo inclusivo, motivando a equipe escolar a superar as dificuldades e vencer seus próprios temores (CAPELLINI, 2012, p. 257).

O acompanhamento de orientações, combinados, decisões, dentre outros aspectos junto aos pais do aluno PAEE foi realizado pela vice-diretora, além da articulação com os serviços de saúde do município, pela compreensão de que

[...] é no cotidiano 'menor', nas relações entre professor-professor, professor-agente educacional, que as coisas acontecem, os encontros são viabilizados, em pequenos grupos articulados pelo mesmo objetivo que é a aprendizagem dos alunos PAEE (ROSALEN, 2019, p. 182).

Sem nenhuma intenção de esgotar o assunto, consideramos que o estabelecimento de um trabalho em parceria ou em colaboração ocorre quando os indivíduos assumem a consciência de coletividade. Nesse sentido, concordamos com Chaluh (2010) quando a autora afirma que

[...] a consciência dos indivíduos de uma coletividade é mais diferenciada e assume um grau maior de consciência quanto mais forte e mais bem organizada e diferenciada é a coletividade na qual o indivíduo orienta-se, assim seu mundo interior, sua consciência será mais complexa (CHALUH, 2010, p. 189).

Contudo, ao pertencer a um grupo de trabalho, num coletivo de professores, cada um dos sujeitos não deixa de reafirmar suas diferenças. Isto porque “as marcas que o constituem como ser singular permitem uma nova configuração/constituição de pessoas modificada pelas influências do seu grupo” (ROSALEN, 2019, p. 178). A referida autora, assim argumentou

Na EM Raios de Sol, posso afirmar, há a compreensão que os adultos envolvidos na escolarização das crianças têm diferentes saberes que se somam em benefício de todos. Saberes que foram construídos a partir de estudos na graduação quando aprenderam sobre assuntos específicos da educação especial, conhecimentos inerentes à metodologia de ensino, conteúdos e áreas definidas para a aprendizagem na escola, bem como, saberes construídos pela experiência no convívio diário com cada criança (ROSALEN, 2019, p. 180).

Na coletividade, os sujeitos estão cientes dos objetivos comuns, trabalhando na diferença e envolvidos em processos de formação que potencializam um fazer docente para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, além de promover um ambiente de confiança para que a palavra de cada um, na sua singularidade, possa circular e produzir práticas pedagógicas atentas aos outros.

## Referências

BETEGHELLI, Tagiane Giorgetti dos Santos. **A professora coordenadora na educação infantil**: na composição da organização do trabalho pedagógico e da formação dos educadores. 2018, 203p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências. Rio Claro/SP: Unesp, 2018.

BRASIL. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (org.); ZANATA, Eliana Marques; PEREIRA, Verônica Aparecida. Práticas educativas: ensino colaborativo. **Práticas em Educação Especial e Inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru/SP: MEC/FC/SEE, 2008.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Formação Continuada por meio da Consultoria Colaborativa: compromisso com o ensino-aprendizagem de todos os alunos. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (orgs.). **A Pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões**: teoria, política e formação. Marília: ABPEE, 2012.

CHALUH, Laura Noemi. Do trabalho coletivo na escola: encontros na diferença. **Pro-Posições**. Campinas, vol. 21, nº 2 (62), maio/ago., 2010, pp. 207-223.

FERNANDES, Carla Helena. **Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral**. 2017, 300p. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro/SP: Unesp, 2017.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

JESUS, Denise Meirelles de; GONÇALVES, Agda Felipe Silva; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. As políticas públicas em ação no estado do Espírito Santo: o que dizem as superintendências e as secretarias municipais de educação. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (orgs.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões**: teoria, política e formação. Marília: ABPEE, 2012.

LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J.W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, vol.31, nº.01, jan-mar., 2015, pp. 17-44.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

ORSATI, Fernanda T. Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva. **Temas sobre Desenvolvimento**, 19 (107). São Paulo: pp. 213-222, 2013.

PRIMO, Dorian Regina B. S.; MOTTA JÚNIOR, Ademar Simões da. A influência da ludicidade na aquisição da aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais nas séries iniciais. In: CARVALHO, Edemir de; CARVALHO, Carmem Silvia B. F. (orgs.). **Práticas Pedagógicas**: entre as teorias e metodologias, as necessidades educativas especiais. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

RIO CLARO. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professor Victorino Machado**. Rio Claro: Secretaria Municipal da Educação, 2015.

RIO CLARO. **Reorientação Curricular da Rede Municipal de Educação de Rio Claro**. Rio Claro, SP: Secretaria Municipal da Educação, 2008.

RIZZI, E.; GONZALEZ, M.; XIMENES, S. Direito humano à educação. **Coleção Manual de Direitos Humanos**. 2ª ed. Organização: Plataforma Dhesca Brasil e Ação Educativa. Brasília: vol. 7, novembro de 2011.

ROSALEN, Patrícia C. **Práticas colaborativas no trabalho com alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE): o cotidiano de uma escola polo.** 2019, 242p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências. Rio Claro/SP: Unesp, 2019.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva na Espanha. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windys; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (orgs.). **Tornar a educação inclusiva.** Brasília: UNESCO, 2009.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão – Revista da Educação Especial.** Brasília, vol. 1, nº 1, out. 2005, pp. 19-23.

SIGOLO, Sílvia Regina R. L. Envolvimento Familiar e Educação Inclusiva: uma mútua contribuição. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (orgs.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação.** Marília: ABPEE, 2012.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Percepções dos alunos com deficiência intelectual sobre sua matrícula na classe especial e classe comum. **Revista Eletrônica de Educação**, vol. 5, nº. 2. São Carlos/SP: UFSCar, Programa de Pós-Graduação em Educação, novembro de 2011, pp. 59-81.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, vol. 22, nº 2, abril-junho 2018, pp.147-155.

Enviado em: 18/julho/2019 | Aprovado em: 03/novembro/2019