



O saber produzido pelo mediador de alunos com deficiência: desafios e efeitos na formação inicial

Felícia Maria Pereira dos Santos

Mônica Maria Farid Rahme

Universidade Federal de Minas Gerais

Programa de Pós-Graduação em Educação:

Conhecimento e Inclusão Social (Mestrado), Minas Gerais

Eixo temático: 25 – Serviços de apoio à escolarização inclusiva

Categoria: Pôster

Resumo

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem como objetivo investigar o saber produzido pelo mediador escolar no acompanhamento a alunos com deficiência em uma escola comum pública de Educação Básica, e identificar os efeitos para a formação desses sujeitos como licenciandos. Nas últimas décadas, o movimento pela Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva se fortaleceu em todo o mundo a partir de diferentes iniciativas. No Brasil, o profissional de apoio é considerado um dos serviços da Educação Especial para promover a acessibilidade e o atendimento às necessidades específicas dos alunos com deficiência em termos de comunicação, cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Neste trabalho este profissional será denominado mediador. A partir da noção de relação com o saber, a pesquisa pretende analisar, por meio de entrevistas e rodas de conversa, como os mediadores produzem saberes a partir da prática com alunos com deficiência na escola comum, bem como os efeitos dessa para sua formação profissional. O levantamento realizado até o momento demonstra que há escassez de pesquisas sobre o mediador escolar, bem como indefinições na legislação sobre este serviço, o que interfere na atuação destes profissionais. Dessa forma, justifica-se a importância desta pesquisa, para se compreender como é realizada esta função, bem como seus efeitos para os sujeitos que a exercem.

Palavras-chave: mediador escolar; saber; formação inicial

Introdução

Nas últimas décadas, muitas mudanças ocorreram nas políticas públicas para se garantir o atendimento para as pessoas com deficiência na perspectiva inclusiva. Segundo Kassar (2011b), a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, tem ganhado contorno de política pública a partir de



embates entre vários setores da sociedade civil e das instâncias governamentais, influenciadas por determinações externas ao Brasil.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 traz importantes considerações a respeito da educação, que passa a ser apresentada como um direito público subjetivo. Segundo Kassar (2011b), a partir desse marco, a política educacional se torna uma política pública de caráter universal, o que traz mudanças para o sistema de ensino.

Em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96, que apresenta importantes preceitos para o atendimento dos alunos com deficiência nas escolas do país. De acordo com Kassar (2011a), a LDB propõe a adequação das escolas para atender a todas as crianças. “Diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão escolar” (KASSAR, 2011a, p. 71).

A Declaração de Salamanca (1994) foi um momento importante para a perspectiva da Educação Inclusiva. A Declaração foi resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, ocorrida na Espanha, em 1994. Ela afirma que as escolas comuns devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

Nesse contexto, em 2008, é produzido no Brasil o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI) que afirma que a Educação Especial deve passar a constituir a proposta pedagógica da escola, sendo os serviços especializados complementares e/ou suplementares à matrícula na escola comum, e não mais substitutivos. Este documento ainda traz uma importante definição da Educação Especial como

(...) uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008)

A PNEEPEI define como público-alvo da Educação Especial os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas



habilidades/superdotação. Segundo Michels e Garcia (2014), estes movimentos e documentos propagaram a ideia “segundo a qual ‘todos’ deveriam estudar juntos, frequentar as mesmas escolas, romper com a existência de dois ‘sistemas’ de ensino constituídos por uma rede de escolas regulares e uma rede paralela de instituições de educação especial” (p. 162). Kassar (2011a) também analisa esse momento, indicando que o discurso da Educação Inclusiva se fortalece no país, fazendo com que os profissionais que atuam na Educação Especial passem a adotar o paradigma da “inclusão” no lugar da “integração”.

Por fim, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, reforça, dentre outros direitos, o acesso à educação, assegurando em seu artigo 27 a constituição de um

(...) sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015)

No contexto da Lei nº 13.146/2015, o mediador escolar funciona como um profissional que auxilia o professor a buscar a melhor forma de cumprir os objetivos de uma educação inclusiva.

A legislação brasileira traz, ao longo dos anos e de diferentes formas, esta atuação de suporte ao professor regente da sala comum. Conforme afirma Lopes (2018), há poucos documentos oficiais que tratam sobre este profissional de apoio e sua função é descrita de forma vaga, assim como na literatura sobre o assunto, embora seja citado em alguns documentos importantes da Educação Especial.

Enquadram-se nessa função os diferentes profissionais presentes nas escolas, com diversas nomeações: mediador escolar, acompanhante terapêutico, cuidador, auxiliar de vida escolar, estagiário de inclusão, agente de inclusão, profissional de apoio, auxiliar de apoio à inclusão, acompanhante pedagógico, tutor escolar, dentre outros (MOUSINHO, 2010; MARTINS, 2011; LOPES, 2018; LEAL, 2015; GOMES; MENDES, 2010). Neste texto será utilizado prioritariamente o termo mediador escolar, conforme empregado por Mousinho



(2010), que explica que "a palavra 'mediador' faz menção àquele indivíduo que media e mediar significa ficar no meio de dois pontos" (MOUSINHO, 2010, p.93). Neste estudo, o foco são os profissionais de apoio e não os professores especializados de apoio, também denominados como segundo professor ou professor do ensino colaborativo.

Embora o profissional de apoio tenha ganhado visibilidade nos documentos e na implantação de políticas públicas destinadas à inclusão escolar, sabe-se pouco ainda sobre esta função e sobre os sujeitos que atuam nesta atividade (LEAL, 2015; MARTINS, 2011; LOPES, 2018).

Além dessas questões, quando esta função é exercida por licenciandos, surge a discussão da formação inicial para a educação inclusiva. Conforme aponta Leal (2015), quando os mediadores são alunos de graduação:

(...) consideramos uma oportunidade de aprendizado ímpar para os estudantes, seja do curso de Pedagogia ou Psicologia, uma vez que terão a oportunidade de atuar diretamente, ainda durante o processo de formação acadêmica, com aquilo que mais tem assustado educadores e profissionais no contexto escolar: a diferença, o diferente, aquilo que destoa substancialmente do padrão (LEAL, 2015, p. 76).

A formação de professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais, em especial, para a formação inicial nas licenciaturas. No Brasil, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em 1996, as instituições formadoras e os cursos de formação de professores tiveram que rever suas propostas curriculares e alterá-las para atender às novas exigências (GATTI, 2010; MENDES; RODRIGUES, 2014).

Em 2002, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, e nos anos seguintes, as Diretrizes Curriculares de cada licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Em 2009, surge a Política Nacional de Formação de Professores, propondo cursos presenciais e à distância, com o foco em docentes já em exercício que ainda não possuíam a formação em nível de ensino superior (GATTI, 2010; 2013). E, mais recentemente, em 2015, são publicadas as Diretrizes Curriculares



Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (MEC, 2015).

Gatti (2013) defende que é necessária uma mudança mais profunda nas estruturas formativas e nos currículos, de modo a atender de fato às demandas de ensino e às orientações previstas nas legislações. Tais questões precisam ser discutidas para além dos decretos e normas, e cheguem ao cotidiano da sala de aula das licenciaturas (GATTI, 2013; 2013-2014). A mesma autora sintetiza a formação inicial como uma formação que apresenta “currículos fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa” (GATTI, 2013, p. 58).

Outro ponto fortemente marcado por Gatti (2010; 2013; 2013-2014) diz respeito à falta de articulação entre teoria e prática na formação inicial dos professores. Grande parte das disciplinas dos cursos tem o foco em fundamentações teóricas e políticas em educação, e muito pouco se fala sobre a escola propriamente dita, seus contextos e vivências, demonstrando que a formação inicial é muito abstrata e pouco integrada ao contexto concreto. Como afirma a autora (2010), ensina-se muito sobre o porquê ensinar, entretanto, de forma significativamente superficial aborda-se o que e como ensinar.

Em relação à formação inicial para a educação inclusiva, foco desta pesquisa, os dados são preocupantes. De acordo com pesquisa realizada por Gatti (2010) nas ementas das disciplinas das licenciaturas, apenas 3,8% diziam respeito à Educação Especial. Como constatou a autora, as licenciaturas “estão incorporando tais questões em um conjunto de disciplinas que acentuam abordagens mais genéricas ou descritivas das questões educativas, com poucas referências às práticas possíveis e suas lógicas” (GATTI, 2010, p. 1370). O mesmo estudo apontou que as temáticas da área da Educação Especial são trabalhadas com o enfoque nas teorias políticas, sociológicas e psicológicas, abordando os desafios do trabalho nessa modalidade de ensino. Assim, como apontado anteriormente, tais conhecimentos são importantes para a formação inicial, mas pouco se aborda sobre a articulação com a prática e a realidade das escolas.



Pletsch e Glat (2011) também discutem que apesar dos avanços científicos e das políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva, na prática não se observa grandes mudanças nas atividades e na cultura escolar. Elas se apoiam em diversos estudos acadêmicos que demonstram haver uma falta de conhecimentos dos docentes a respeito das especificidades dos sujeitos com deficiência e das estratégias de adaptações curriculares. Pletsch e Glat (2011) afirmam que os docentes continuam utilizando uma didática tradicional, ou seja, uma visão dicotômica entre o normal e o especial. Conclusão congruente com a de Garcia (2013), ao ressaltar que a formação de professores tem mantido a permanência do modelo hegemônico na Educação Especial, além da ausência do debate pedagógico e da abertura para discutir o trabalho do professor.

Dessa forma, compreendendo o trabalho desenvolvido pelos mediadores de alunos com deficiência, pretende-se investigar se ele contribui para a formação profissional dos sujeitos que exercem essa função, principalmente, quando focalizamos licenciandos mediadores. Esta articulação nos levanta questões: Como os mediadores de estudantes com deficiência significam sua prática? Como se dá a construção de saberes por esses sujeitos a respeito dessa atuação? Como lidam com os desafios encontrados? Considerando que muitos mediadores são estudantes de cursos de licenciatura, qual o perfil desses estudantes? A prática como mediadores produz efeitos em sua formação acadêmica? Quais saberes são construídos pelos mediadores no contexto da inclusão escolar?

Para discutir a noção de saber, propomos uma distinção entre o *saber* concebido como conhecimento formalizado, construído social e historicamente, tal como sistematizado pelo conhecimento científico; e o *saber tácito*, resultante da experiência, da história individual ou coletiva dos indivíduos. Nessa segunda perspectiva, encontramos no conceito de *relação com o saber*, proposto pelo sociólogo Bernard Charlot (2000), uma referência conceitual que nos possibilita investigar os saberes que os mediadores constroem ao acompanhar o percurso escolar de alunos com deficiência, bem como os efeitos dessa prática para sua formação profissional.



Para Charlot (2000), a *relação com o saber* decorre do que cada sujeito experimenta nas relações sociais e de como isso afeta, individualmente, sua construção de saber. Ao abordar o conceito, o autor considera os efeitos da dimensão macrossocial nesse processo – as marcações sociais, culturais, econômicas – mas entende a importância de se resgatar o que singulariza a vivência do sujeito nessa trajetória. Nesse movimento, como assinalam Diniz e Santos (2003), o “indivíduo valoriza o que tem sentido para ele além de conferir sentido àquilo que para ele representa valor” (p. 145).

Tendo essas reflexões como referência, consideramos que a noção de *relação com o saber* se constitui em uma importante referência para a pesquisa proposta, pois permite discutir uma dimensão da mediação escolar menos pautada nos estudos sobre o tema.

Objetivos

O objetivo geral dessa pesquisa em andamento consiste em investigar o saber produzido pelos mediadores de alunos com deficiência inseridos em escola comum e seus efeitos para sua formação profissional.

Objetivos específicos

- Investigar os significados atribuídos pelos sujeitos à interface formação inicial e mediação escolar.
- Analisar os saberes construídos pelos mediadores no contexto da inclusão escolar e seus efeitos para sua formação profissional.
- Contribuir para o estudo sobre a mediação escolar dos alunos com deficiência e a formação de professores na perspectiva inclusiva.

Metodologia

Esta pesquisa parte dos princípios da pesquisa qualitativa, que tem como foco o sujeito e os significados

(...) por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas



que forjam condutas dos atores sociais” (GATTI; ANDRÉ; 2010, p. 30).

Para tanto, serão realizadas entrevistas semi-estruturadas (BURGUESS, 1997) com estudantes de diferentes licenciaturas que atuam como mediadores de alunos com deficiência, bem como outros que já passaram por esta experiência de serem mediadores na mesma instituição e que já tenham se graduado, totalizando em torno de dez entrevistados. Serão entrevistados mediadores que atuam ou atuaram em uma escola de ensino fundamental vinculada a uma instituição federal de ensino em Minas Gerais.

Nas entrevistas semi-estruturadas, o entrevistador tem clareza dos temas e tópicos que devem referenciar sua coleta de dados e utiliza, para tanto, de um formato semelhante ao de uma conversa. Durante a realização dessas entrevistas, serão focalizadas questões relativas à prática dos sujeitos como mediadores escolares, sobretudo no que se refere à sua atuação com as crianças, sua relação com os docentes e demais profissionais da educação, atividades realizadas, articulação da função com sua formação acadêmica, dentre outros aspectos.

Além da entrevista, considera-se a possibilidade de desenvolver rodas de conversa com os envolvidos, como uma segunda ferramenta de investigação. A realização desse procedimento tem como objetivo possibilitar o levantamento de um número maior de dados sobre o processo de acompanhamento às crianças com deficiência no contexto escolar, o que permitirá investigar, de modo mais aprofundado, como os mediadores produzem saberes a partir da prática com alunos com deficiência na escola comum, bem como os efeitos dessa para sua formação profissional.

Resultados Parciais

Nesta primeira etapa da pesquisa, o levantamento bibliográfico está sendo realizado sobre as duas questões articuladas: mediador escolar e formação inicial de professores.



Em relação ao mediador escolar, temos um levantamento das legislações vigentes e das pesquisas desenvolvidas sobre o tema. Na legislação, a Resolução CNE/CEB 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, cita o serviço de apoio pedagógico especializado, realizado nas classes comuns, como uma das modalidades de atendimento especializado. Na PNEEPEI (2008), o termo citado é monitor ou cuidador para os alunos “com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (BRASIL, 2008, p. 17). Na Resolução CNE/CEB 04/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, são descritas as funções, no entanto, não é definido um nome para se referir a esse profissional que atua no apoio. A Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010 os nomeia como profissionais de apoio, sendo este um documento específico que trata sobre esta função. Na Lei 12.764/2012, que diz respeito especificamente aos casos de alunos com Transtorno do Espectro Autista, há a garantia do acompanhante especializado. Por último, na Lei Brasileira de Inclusão (2015), legislação mais completa e atual sobre a inclusão escolar, o termo profissional de apoio é empregado.

De acordo com Lopes (2018), os diferentes documentos produzidos na legislação brasileira, abordam questões relacionadas à atuação deste profissional de apoio, no entanto, não há definições claras e diferenciações precisas em relação a outros profissionais que também atuam na inclusão escolar, o que abre margem a várias interpretações.

Até o momento, foram encontrados três trabalhos que tiveram como foco a função do mediador escolar e detalham a realidade de algumas cidades ou regiões do país (LEAL, 2015; MARTINS, 2011; LOPES, 2018). É interessante observar que cada uma dessas pesquisas detalhou o trabalho do mediador em uma região diferente do país e encontraram realidades próximas. Além disso, com o objetivo de mapear a produção acadêmica sobre o tema, Martins (2011) realizou um levantamento das produções brasileiras sobre este profissional, no período entre 2005 a 2010. Como resultado, encontrou apenas quatro trabalhos



que tratavam diretamente sobre o tema, concluindo ser escasso o número de produções que consideram o profissional de apoio como objeto de estudo.

Os resultados das pesquisas encontradas até o momento mostram que o mediador escolar tem sido concebido de diversas formas nos diferentes territórios estudados até o momento, recebendo nomeações, funções e capacitações distintas nos municípios investigados (LEAL, 2015; MARTINS, 2011; LOPES, 2018). Mesmo havendo poucos estudos disponíveis, é inegável a sua presença na realidade escolar brasileira. Segundo Lopes (2018), os mediadores já estão presentes nas instituições escolares, trabalhando em meio às indefinições e falta de diretrizes para nortear suas ações, apesar de serem considerados novos no cenário da inclusão escolar. Leal (2015) sintetiza, nesse sentido, que

Fica evidente (...) que na realidade brasileira existem variadas formas de atuação do profissional de apoio à inclusão, ocasionadas pela falta de clareza na legislação e a escassa produção científica sobre o tema, que em algumas situações é tido como cuidador, em outras como auxiliar pedagógico, havendo ainda a possibilidade de que exerça as duas funções concomitantemente. O perfil acadêmico também é muito variado, visto que se encontram atuando pessoas com ensino médio, estudantes e profissionais graduados nas áreas de educação e saúde. (LEAL, 2015. p. 60)

Em relação à formação inicial de professores na Educação Especial na perspectiva inclusiva, as pesquisas encontradas até o momento mostram dados preocupantes. Foram encontradas quatro pesquisas (GATTI, 2010; RAHME ET. AL., 2014; OLIVEIRA; ORLANDO, 2016; MONICO ET.AL., 2018) que tinham como objetivo verificar a formação inicial de professores para a Educação Especial e todas concluem que o cenário ainda é incipiente. A pesquisa realizada por Gatti (2010) mostra que nas ementas das disciplinas das licenciaturas, apenas 3,8% diziam respeito à Educação Especial.

Conclusões Parciais

A partir das pesquisas encontradas, percebe-se que o mediador escolar tem sido concebido de diversas formas nos diferentes territórios estudados até



o momento, recebendo nomeações, funções e capacitações distintas (LEAL, 2015; MARTINS, 2011; LOPES, 2018).

Conforme o cenário demonstrado, há escassez de pesquisas sobre o mediador escolar, bem como indefinições na legislação sobre este serviço, o que interfere na atuação destes profissionais.

Do mesmo modo, percebe-se que as pesquisas apresentadas sobre a formação inicial de professores na Educação Especial na perspectiva inclusiva mostram uma formação ainda incipiente nos ambientes universitários. Há necessidade de se qualificar e avaliar o trabalho desenvolvido nas licenciaturas, bem como na formação inicial de docentes.

Dessa forma, justifica-se a importância desta pesquisa em andamento, que, atenta às singularidades, busca compreender como é realizada esta função, bem como seus efeitos para os sujeitos que a exercem.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. MEC. INEP. LDBEN 9394/96 que estabelece as *Diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010*, de 8 de setembro de 2010. Trata dos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 julho 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. *Diretrizes Operacionais*



para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a *Política Nacional de Proteção Dos Direitos da Pessoa Com Transtorno do Espectro Autista*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 2012.

BURGUESS, Robert G. *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras: Celtas, 1997.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan-mar, 2013.

GATTI, B.A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out.-dez, 2013.

GATTI, B.A. A Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez/jan/fev, 2013-2014.

GATTI, B.A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez, 2010.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2010, p.29-38.

GOMES, Camila Graciella S., MENDES, Enicéia G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.16, n.3, p.375-396, 2010.

KASSAR, Mônica de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em revista*, Curitiba, n. 41, p.61-79, jul-set, 2011a.

KASSAR, Mônica de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, p. 41-58, maio-ago, 2011b. Edição Especial.

LEAL, Maria Valdicelsia S. *Concepções do Acompanhante Terapêutico acerca da sua atuação na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, 2015



LOPES, Mariana M.. *Perfil e Atuação dos Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2018.

MARTINS, Silvia Maria. *O Profissional de Apoio na Rede Regular de Ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial*. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011.

MENDES, Cláudio L., RODRIGUES, Luana C. M. Questões em torno da formação inicial de professores. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, ano 17, n. 24, p. 13-42, dez, 2014.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria C. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, maio-ago, 2014.

MONICO, Patrícia A., MORGADO, Liz A. S., ORLANDO, Rosimeire M. Formação Inicial de Professores na Perspectiva Inclusiva: levantamento de produções. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, Número Especial, p. 41-48, 2018.

MOUSINHO, Renata, MESQUITA, Fernanda, SCHMID, Evelin, PEREIRA, Juliana, MENDES, Luciana, SHOLL, Renata, NÓBREGA, Vanessa. Mediação Escolar e Inclusão: Revisão, Dicas e Reflexões. *Revista de Psicopedagogia*. Rio de Janeiro, v.27, n.82 p.92-108, 2010.

OLIVEIRA, L.P.; ORLANDO, R.M. Matrizes curriculares de licenciaturas da UFSCar: Um olhar voltado para a inclusão escolar? In: POKER, R.B.; MARTINS, S.E.S.O.; GIROTO, C.R.M. (Orgs.), *Educação inclusiva: em foco a formação de professores*. São Paulo: Cultura acadêmica, 2016, p. 77-94.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos educacionais. In: 34ª Reunião anual da ANPED- Educação e Justiça Social, 2011, Natal/RN. *Anais da 34ª Reunião anual da ANPED- Educação e Justiça Social*, p. 1-13, 2011.

RAHME, Mônica Maria F.; DINIZ, Margareth; MAIA, Eliana do Nascimento Libanio. Diversidade e Inclusão Educacional no Ensino Superior: Um Estudo sobre os Currículos dos Cursos da UFOP. In: RAHME, Mônica Maria F.; FRANCO, Marco Antônio M.; DULCI, Luciana C. (Orgs.). *Formação e políticas públicas na educação: tecnologias, aprendizagem, diversidade e inclusão*. Jundiaí, Paco Editorial: 2014, p. 135-165.

SANTOS, Eloisa Helena; DINIZ, Margareth. O sujeito, o saber e as práticas educativas. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 137-150, 2003.



UNESCO. Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação – Necessidades Educativas Especiais. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, 1994.