

**LUCAS RODRIGUES OLIVEIRA**  
ORGANIZADOR

# EDUCAÇÃO

**Dilemas contemporâneos**  
**Volume IX**



  
Pantanal Editora

2021

**Lucas Rodrigues Oliveira**  
Organizador

**Educação**  
**Dilemas contemporâneos**  
**Volume IX**



Pantanal Editora

2021

Copyright© Pantanal Editora

**Editor Chefe:** Prof. Dr. Alan Mario Zuffo

**Editores Executivos:** Prof. Dr. Jorge González Aguilera e Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

**Diagramação:** A editora. **Diagramação e Arte:** A editora. **Imagens de capa e contracapa:** Canva.com. **Revisão:** O(s) autor(es), organizador(es) e a editora.

### Conselho Editorial

Grau acadêmico e Nome	Instituição
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos	OAB/PB
Profa. Msc. Adriana Flávia Neu	Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã
Profa. Dra. Albys Ferrer Dubois	UO (Cuba)
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior	IF SUDESTE MG
Profa. Msc. Aris Verdecia Peña	Facultad de Medicina (Cuba)
Profa. Arisleidis Chapman Verdecia	ISCM (Cuba)
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva	UFESSPA
Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo	UEA
Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu	UNEMAT
Prof. Dr. Carlos Nick	UFV
Prof. Dr. Claudio Silveira Maia	AJES
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos	UFGD
Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva	UEMS
Profa. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos	IFPA
Prof. Msc. David Chacon Alvarez	UNICENTRO
Prof. Dr. Denis Silva Nogueira	IFMT
Profa. Dra. Denise Silva Nogueira	UFMG
Profa. Dra. Dennyura Oliveira Galvão	URCA
Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves	ISEPAM-FAETEC
Prof. Me. Ernane Rosa Martins	IFG
Prof. Dr. Fábio Steiner	UEMS
Prof. Dr. Fabiano dos Santos Souza	UFF
Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez	(Colômbia)
Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles	UNAM (Peru)
Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira	IFRR
Prof. Msc. Javier Revilla Armesto	UCG (México)
Prof. Msc. João Camilo Sevilla	Mun. Rio de Janeiro
Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales	UNMSM (Peru)
Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski	UFMT
Prof. Msc. Lucas R. Oliveira	Mun. de Chap. do Sul
Profa. Dra. Keyla Christina Almeida Portela	IFPR
Prof. Dr. Leandris Argentele-Martínez	Tec-NM (México)
Profa. Msc. Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan	Consultório em Santa Maria
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann	UFJF
Prof. Msc. Marcos Pisarski Júnior	UEG
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos	FAQ
Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla	UNAM (Peru)
Profa. Msc. Mary Jose Almeida Pereira	SEDUC/PA
Profa. Msc. Núbia Flávia Oliveira Mendes	IFB
Profa. Msc. Nila Luciana Vilhena Madureira	IFPA
Profa. Dra. Patrícia Maurer	UNIPAMPA
Profa. Msc. Queila Pahim da Silva	IFB
Prof. Dr. Rafael Chapman Auty	UO (Cuba)
Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke	UFMS
Prof. Dr. Raphael Reis da Silva	UFPI
Prof. Dr. Renato Jaqueto Goes	UFG
Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo	UEMA
Profa. Dra. Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos	IFB
Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca	UFPI
Prof. Msc. Wesclen Vilar Nogueira	FURG
Profa. Dra. Yilan Fung Boix	UO (Cuba)
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme	UFT

Conselho Técnico Científico

- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Esp. Tayronne de Almeida Rodrigues
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

Ficha Catalográfica

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)</b> <b>(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
E24	Educação [livro eletrônico] : dilemas contemporâneos: volume IX / Organizador Lucas Rodrigues Oliveira. – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2021. 60p.  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web ISBN 978-65-88319-99-4 DOI <a href="https://doi.org/10.46420/9786588319994">https://doi.org/10.46420/9786588319994</a>  1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Gestão escolar. I. Oliveira, Lucas Rodrigues.  CDD 370.1
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	



Nossos e-books são de acesso público e gratuito e seu download e compartilhamento são permitidos, mas solicitamos que sejam dados os devidos créditos à Pantanal Editora e também aos organizadores e autores. Entretanto, não é permitida a utilização dos e-books para fins comerciais, exceto com autorização expressa dos autores com a concordância da Pantanal Editora.

**Pantanal Editora**

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000.  
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.  
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).  
<https://www.editorapantanal.com.br>  
[contato@editorapantanal.com.br](mailto:contato@editorapantanal.com.br)

## APRESENTAÇÃO

Com o nono volume da obra “Educação: dilemas contemporâneos”, queremos continuar refletindo sobre as questões que são caras à educação de nosso país e, assim, esperamos contribuir com estudantes e profissionais da área da educação, a fim de que os debates propostos aqui sirvam para a construção das discussões e referenciais sobre a educação.

O capítulo intitulado *Gestão educacional na incorporação das tecnologias da informação (tics) nas práticas pedagógicas* objetiva refletir sobre a função do educador gestor durante a incorporação das TICs nas práticas pedagógicas.

Já o capítulo *Língua Estrangeira: ensinando as crianças* tem o objetivo de mostrar e discutir algumas pesquisas realizadas sobre o ensino de língua inglesa para as crianças.

O texto *Arqueologia pública e sociedade: contribuições da educação patrimonial em duas escolas do entorno de um sítio arqueológico no Sul de Santa Catarina* apresentará a experiência da educação patrimonial realizado no resgate do sítio arqueológico SC-ARA-001 Zulemar Maria de Souza, de Balneário Rincão.

Em seguida, será apresentado o texto *Considerações sobre a contação de histórias e a passagem para o letramento na educação infantil*. Essa reflexão é muito relevante, pois mostra como a contação de história, uma atividade totalmente lúdica, pode contribuir com o desenvolvimento das crianças no ambiente escolar.

Por fim, o capítulo *Atuação multidisciplinar no Centro de Atendimento Educacional Especializado* irá tratar de um tema muito caro à educação nacional: inclusão. Sem dúvidas, os desafios relacionados à inclusão ainda precisam ser superados – apesar de tudo, é preciso reconhecer que já houve avanços nesse sentido.

**Lucas Rodrigues Oliveira**


## SUMÁRIO

<b>Apresentação .....</b>	<b>4</b>
<b>Capítulo I .....</b>	<b>6</b>
Gestão Educacional na incorporação das tecnologias da informação (TICs) nas práticas pedagógicas	6
<b>Capítulo II .....</b>	<b>14</b>
Língua Estrangeira: ensinando as crianças	14
<b>Capítulo III .....</b>	<b>26</b>
Considerações sobre a contação de histórias e a passagem para o letramento na educação infantil	26
<b>Capítulo IV .....</b>	<b>35</b>
Arqueologia pública e sociedade: contribuições da educação patrimonial em duas escolas do entorno de um sítio arqueológico no Sul de Santa Catarina	35
<b>Capítulo V .....</b>	<b>44</b>
Atuação multidisciplinar no Centro de Atendimento Educacional Especializado	44
<b>Índice Remissivo .....</b>	<b>59</b>
<b>Sobre o organizador.....</b>	<b>60</b>

## Atuação multidisciplinar no Centro de Atendimento Educacional Especializado

Recebido em: 19/09/2021

Aceito em: 21/09/2021

 10.46420/ 9786588319994cap5

Claudovil Barroso de Almeida Júnior<sup>1\*</sup> 

### INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas muitos estudos foram realizados sobre a educação especial no Brasil, isso porque pesquisadores começaram a se debruçar para investigar o acesso e permanência de alunos com deficiência em ambientes educacionais. A partir do ano de 2008, com a publicação do texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), houve o aumento das matrículas de pessoas que possuem essa condição em escolas de educação básica, visando o desenvolvimento do sistema educacional inclusivo.

Em meio a esse contexto, ocorreu a implementação do atendimento educacional especializado/AEE, que tem o caráter de complementar ou suplementar à escolarização, com o objetivo de incluir o aluno público-alvo da educação especial (PAEE) – alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na sala de aula comum, bem como na sociedade. Observa-se que o texto da Política ressalta que esse serviço, não é exclusivo da escola regular, podendo acontecer também em centros de atendimento educacional especializado/CAEE e, até mesmo, em instituições especializadas.

Os estudos de Fonseca-Janes et al. (2012), Mendes et al. (2014) e Silva (2016), revelaram a importância do desenvolvimento do trabalho multidisciplinar para a inclusão do aluno com deficiência na escola de ensino regular, em razão de incentivá-lo com intervenções que propiciarão em adquirir independência e autonomia educacional e social.

Dessarte, um problema desafiador que surge neste domínio é querer saber como é desenvolvido o trabalho no centro de atendimento educacional especializado com o aluno público-alvo da educação especial? Este parece ser um questionamento comum em Silva (2016) que, analisou a atuação de uma equipe multidisciplinar no contexto da educação inclusiva, concluindo que por meio de um serviço

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná/UFPR. Professor de Educação Especial do Governo do Estado Amapá (GEA), no Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues.

\* Autor correspondente: claudoviljr@gmail.com

multidisciplinar que poderá ser realizado em escolas de ensino regular, haverá maiores oportunidades educacionais para pessoas com deficiência.

No entanto, ressalta-se que não há pesquisas anteriores dispendo da abordagem da temática utilizada neste estudo, em razão deste estabelecer interlocuções sobre o processo educativo do aluno que é assistido no centro de atendimento educacional especializado. Nesse sentido, o propósito da pesquisa justifica-se a importância da discussão sobre o trabalho realizado numa perspectiva multidisciplinar no CAEE, para a inclusão do aluno com deficiência na escola de ensino regular.

Para compor o estudo, foi utilizada a pesquisa bibliográfica. Gil (2017) expõe que nessa pesquisa, são utilizados estudos publicados anteriormente, impressos ou disponibilizados em mídias. Para o levantamento teórico, foram realizadas buscas no Portal de Periódicos e no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação (CAPES/MEC), na plataforma da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), compreendidas em consultas de teses, dissertações e artigos, como também em pressupostos teóricos que, abordassem a temática em questão, a partir dos seguintes descritores: equipe multidisciplinar; trabalho multidisciplinar; centro de educação especial; centro de atendimento educacional especializado; alunos público-alvo da educação especial.

Ao que se refere aos trabalhos encontrados, efetuou-se a leitura breve de 21 (vinte e um) estudos, para posteriormente escolher quais tinham familiaridade com o objeto da pesquisa. Destes, 16 (dezesesseis) foram selecionados, com leituras refinadas para análises, seguida da produção escrita, com a finalidade de constituir o presente estudo; os demais foram descartados pela razão de apresentarem uma visão clínica, mesmo estando direcionado ao processo educacional.

O texto tem a pretensão de discutir sobre: interface entre centro de atendimento educacional especializado e escola de ensino regular – nessa seção buscará debater a possível relação entre esses dois ambientes educacionais, fomentando em uma provável dialogia entre profissionais que atenderão o educando com deficiência.

Na seção formação inicial e continuada dos profissionais do CAEE – será analisada a importância dessas ações para a execução do trabalho dos profissionais, sob a perspectiva colaborativa, na concepção da educação inclusiva.

A seção diálogos entre profissionais no CAEE – realizar-se-á uma discussão sobre o trabalho multidisciplinar, que os profissionais podem vir executar, com possibilidades de estimular e/ou aperfeiçoar as potencialidades dos alunos com deficiência, mediante conversas entre profissionais do centro, família e escola de ensino regular, vislumbrando sua inclusão na educação e na sociedade.

## **INTERFACE ENTRE CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E ESCOLA DE ENSINO REGULAR**



Assegurar a matrícula de educandos com e sem deficiência em instituições educacionais é um direito universal garantido, por meio de uma educação pública, laica e gratuita, prevista na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Nos anos seguintes houve uma abertura significativa para a elaboração de legislações referentes à educação especial.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, a educação especial foi contemplada mediante o Capítulo V, com orientações educacionais sobre essa modalidade de ensino transversal que, perpassa desde a educação infantil ao ensino superior e demais modalidades, legitimando a proposta de uma educação na perspectiva inclusiva (Brasil, 1996).

A partir dessa legislação as matrículas de alunos com deficiência começaram a se intensificar nas escolas de ensino regular (Mantoan, 2015). No entanto, percebe-se que apesar do aumento das matrículas, as políticas públicas não estão garantindo integralmente condições de permanência desses alunos nas escolas, em virtude da ausência de acessibilidade atitudinal e ambiental, acarretando o abandono e/ou até mesmo na sua exclusão escolar (Almeida Júnior, 2018).

Entretanto, apesar desse contexto, as concepções sobre a acessibilidade de alunos com deficiência em ambientes educacionais começaram a ser paulatinamente modificadas, conforme os avanços nas legislações e constantes estudos científicos. Com isso, a partir da publicação do texto da PNEEPEI em 2008, o olhar sobre a educação especial foi redimensionado novamente, em razão de esta política propor o atendimento educacional especializado para o seu público-alvo, nas escolas e centros de atendimento educacional especializado – fato já evidenciado anteriormente.

Consequentemente, nesse período houve uma atenção mais dirigida a esse público já existente nas escolas, devido seu histórico de exclusão, simbolizando em oportunidades de efetivação de uma educação com ideários inclusivos, por meio da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). Assim, independentemente de a acessibilidade ser outorgada como direito a este alunado, é necessário haver investimentos públicos para realizar atendimentos de qualidade nas instituições de ensino. Isto é, não basta matricular é preciso ofertar condições para a sua permanência nas mesmas.

[...] a garantia de matrícula na escola não é suficiente; é necessário que medidas eficazes contemplem as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos. Compreendendo que os esforços em favor da democratização da educação deve ser agregado o esforço para a efetivação desta com qualidade, de forma abrangente, e não uma formação mínima distanciada dos conhecimentos exigidos pela demanda social e não definidos pelo capital (Quixaba, 2015).

No entanto, observa-se que muitas vezes as escolas não estão preparadas para receber os alunos com alguma necessidade educacional específica, fazendo com que estes sejam encaminhados para centros de atendimento educacional especializado, na pretensão que a inclusão possa vir acontecer no ambiente de ensino regular posteriormente. O encaminhamento segundo Carvalho (2012) na maioria das vezes é realizado pelo professor da sala de aula que, juntamente com a equipe pedagógica orientam a família a procurarem um centro de atendimento educacional especializado.

Esses encaminhamentos podem vir simbolizar a exclusão do aluno com deficiência da escola de ensino regular, em razão do seguinte discurso do senso comum: *“essa escola não está preparada para atender o aluno. Sugerimos que vocês procurem um centro de educação especial. Lá, seu filho será mais bem atendido”!* (Almeida Júnior, 2021).

Almeida Júnior (2019) considera que essa percepção de ideal de educação inclusiva acaba conquistando os pais do aluno com deficiência, fazendo com que ele seja matriculado muitas vezes em instituições especializadas, resultando em sua segregação socioeducacional, devido o uso da pedagogia clínico-terapêutica, que procura reabilitar na intenção de curar o corpo deficiente, ao contrário de utilizar a pedagogia inclusiva.

Todavia, percebe-se que de acordo com a Nota Técnica nº. 055/2013, os centros de educação especial podem ampliar a oferta do atendimento educacional especializado, para estudantes com deficiência que estejam matriculados na rede regular de ensino (Brasil, 2013), ou seja, os CAEEs mediante esse documento tiveram que se adequarem ao novo momento da educação, por meio da perspectiva inclusiva.

Apesar do aumento nas matrículas – fato mencionado acima, o que se observa desde a década de 1990 com os estudos de Bueno (1999) e, por conseguinte com Cardoso e Cunha (2009), Beyer (2013), Christofari (2014), o laudo médico ainda continua sendo requerido no momento da matrícula, fazendo com que o acesso tanto nas escolas, como nos centros se torne mais difícil. Tal documento segundo a Nota Técnica nº. 04/2014, deixa de ser um documento comprobatório que a escola almeja possuir, para destinar o educando com deficiência ao AEE (Brasil, 2014). Porém, a exigência do laudo pode gerar a exclusão dele, apesar de que esse atestado não tem finalidades pedagógicas.

Além disso, ressalta-se que não é pretensão ir de encontro com este documento, pois ele pode se caracterizar como um atestado de respaldo para conhecer as peculiaridades desse indivíduo. Mas a maioria das famílias que possuem filhos com essa condição, vive em situação de pobreza sem assistência a serviços básicos de saúde, o que é direito a todo cidadão, o qual é subtraído pela ineficiência e/ou ausência de políticas direcionadas à população subalternizada politicamente, fazendo com que haja demora na expedição desse registro.

A escola ao exigir o laudo médico pode fazer com que alguns profissionais da educação se prendam inconsequentemente ao mesmo e, não perceba as potencialidades que o aluno com deficiência possui e que possa desenvolver, pois as características biológicas sobressaem, por estarem descritas por um profissional da área da saúde.

A relação do professor com a criança deficiente se torna distinta da relação com as outras crianças, pois permanece a ideia de que é preciso se especializar para dar conta do trabalho com o deficiente, além de se instrumentalizar para compreender todo o arsenal de termos médicos traduzidos pelos serviços especializados aos quais o deficiente é encaminhado ou dos quais veio encaminhado para o ensino regular (Cardoso e Cunha, 2009).

Essa relação é muito delicada porque pode acabar desencadeando sucessivos estigmas que, a pessoa com deficiência carrega e adquiriu desde o seu nascimento, em virtude de não se sentir pertencente de um modelo socialmente estabelecido, simbolizado por pessoas sem deficiência (Amaral, 1998). Nesse sentido, o trabalho do coordenador pedagógico é fundamental, ao orientar e fortalecer a ação desse profissional que se sente despreparado para atender o aluno com deficiência, no que tange ao propor uma análise crítico-reflexiva sobre o seu fazer pedagógico em um ambiente escolar.

É importante que, antes do ano letivo, o profissional do AEE e o coordenador pedagógico auxiliem o professor de sala de aula com informações, orientações sobre situações diversas e indicações de leituras. Com isso, de posse de mais outros dados relativos à situação do aluno, o professor pode definir quais objetivos educacionais precisam ser alcançados, o tempo necessário para cada objetivo e quais suportes necessita para que cada objetivo estabelecido seja conquistado dentro do esperado. [...] (Braga, 2018).

Assim, o coordenador pedagógico ao montar o mapa de horário dos alunos com seus respectivos atendimentos, precisa ter um olhar ético e possuir conhecimentos prévios sobre as necessidades educacionais específicas, para encaminhá-los aos profissionais que irão atendê-los, com a finalidade de desenvolver suas estruturas cognitivas, afetivas, sociais, psicomotoras e linguísticas. Muitos desses encaminhamentos podem vir prescritos, em razão do educando já ter realizado uma avaliação multidisciplinar.

Segundo Weiss (2008), o trabalho multidisciplinar é benéfico, pois é por meio dele que a equipe traçará direcionamentos futuros para melhor atender o aluno, isto é, a equipe precisa discutir previamente para conhecê-lo, com a intenção de fazer trocas de experiências que, irá orientar todos na hora da execução do trabalho, o que permitirá um olhar holístico sobre o educando.

Nessa perspectiva, o trabalho se constitui multidisciplinar em razão de um grupo de profissionais e especialistas em educação atender o educando com deficiência. Diante desse atendimento é imprescindível estabelecer metas, para alcançar resultados, lembrando sempre que as ações propostas para esse aluno são e devem ser indispensáveis para a inclusão escolar.

Para alcançar as metas é importante que existam diálogos constantes e fecundos entre os profissionais, com a finalidade de se verificar os avanços, as dificuldades e, até mesmo, as limitações para desenvolver o trabalho, haja vista que todo indivíduo tem suas peculiaridades que precisam ser consideradas, principalmente, respeitadas, em relação a desenvolver um trabalho ético, com seriedade e comprometido, em potencializar o progresso do educando que possui alguma necessidade educacional específica.

Segundo Glat (2012), esse trabalho multidisciplinar deve ter o envolvimento e o comprometimento de todos os profissionais do ambiente educacional, sejam estes da área da educação ou da saúde. De certo, é interessante expor que, também deverão ocorrer encontros periódicos previamente estabelecidos, com a finalidade de haver trocas salutares de conhecimentos e/ou

experiências entre os profissionais do centro, para elaborarem um plano de atendimento educacional especializado para a inclusão do aluno com deficiência na escola de ensino regular.

O plano de AEE é um documento que irá nortear toda e qualquer ação pedagógica, com a criação de estratégias, almejando um bom rendimento educacional do aluno (Brasil, 2008). Logo, esse plano precisa ser avaliado semestralmente, ou conforme a dinâmica laboral estabelecida no centro de atendimento educacional especializado, para observar se os objetivos propostos para o desenvolvimento do educando estão sendo cumpridos ou ocorrendo dentro das possibilidades existentes. Além disso, é importante que todos os profissionais possam avaliar ele, pois o olhar e contribuição de cada um fortalece o trabalho desenvolvido em equipe, no que tange a oferecer uma devolutiva para a escola de ensino regular.

## **FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Ao avaliar multidisciplinarmente o aluno com deficiência, os profissionais terão a oportunidade de estar muitas vezes sem aperceber-se em uma formação continuada, por socializar conhecimentos já estabelecidos, fazendo com que sejam ampliados ou ressignificados, fato que se refletirá antes, durante e após o seu atendimento, na ação direta com educando.

É preciso que o profissional reflita sobre o seu papel no centro de atendimento educacional especializado, tendo sempre em mente que, apesar da área que esteja atuando ele é elemento central do processo de ensino e aprendizagem do educando, mas para isso é fundamental que lhe seja ofertada condições para desenvolver um trabalho de qualidade e assumir responsabilidades de acordo com a função que ocupa.

Assim, para os profissionais exigirem esse direito, é necessário que sua formação seja continuamente financiada pelo Estado estando sempre atualizada, na intenção de seu trabalho obter rendimentos desejados, possibilitando-os a fazerem uma análise crítica sobre o contexto educacional que fazem parte, levando em consideração a política na perspectiva da educação inclusiva que, fora imposta num contexto em que as instituições de ensino estão organizadas, tendo como consequência a exclusão dos alunos com deficiência.

[...] Desta forma, é fundamental que o processo de formação possibilite aos professores identificar os mecanismos escolares que geram a exclusão, bem como conhecer os processos que favorecem a organização de uma escola inclusiva, especialmente nos aspectos referentes à gestão escolar, à organização curricular e à avaliação de desempenho (Vitaliano e Manzini, 2010).

Quando se fala em formação inicial de profissionais para atuarem na educação especial, entende-se que estes devem estar preparados para compreender e assumir a gestão do conhecimento que, será produzido junto ao educando com necessidades educacionais específicas, para orientar seu processo de

ensino-aprendizagem e socializar conhecimentos com seus pares, pessoas com ou sem deficiência, na escola de ensino regular.

Ademais, essa formação deverá incitá-los para perceber os alunos além da sua deficiência, visto que segundo Elias (2000) as pessoas possuem redes de interdependência que as constituem como seres sociáveis. Isto é, os indivíduos com ou sem deficiência trazem consigo um currículo oculto que merece ser respeitado, perante as relações estabelecidas socialmente. Nesse sentido, torna-se necessário, que os profissionais conheçam de forma realista o público-alvo que atende, revendo seus preconceitos, valores e crenças que, podem vir atrapalhar no processo de inclusão.

Nessa perspectiva, Vitaliano e Manzini (2010) consideram que é impossível pensar na formação de profissionais de educação especial de maneira isolada, é fundamental que ela seja integrada ao social. Pois essa modalidade carece permanecer sempre em visibilidade junto à Educação, para que haja a consolidação da escola democraticamente inclusiva.

Ao fomentar o princípio de uma escola democrática na perspectiva da educação inclusiva, existirá a redução das injustiças sociais, pelo fato dos profissionais entenderem que sua prática não se assenta ou não se limita a possuírem conhecimentos técnicos e acadêmicos, mas na ação direta com o educando com deficiência, mediante situações singulares e, até mesmo imprevisíveis, com a oportunidade de desenvolver sua criatividade na busca de superar momentos ímpares e incertos que, retratam experiências vivenciadas em seu atendimento.

A formação inicial e continuada dos profissionais da educação especial não deve ser uma mera atualização de conteúdos científicos e/ou pedagógicos, mas despertar nestes constantes espaços de reflexões, com a finalidade de se adaptarem às realidades da educação inclusiva, como também aprender lidar com as incertezas de sua profissão.

Além disso, refletir sobre sua própria ação proporciona aos profissionais de educação especial a analisarem as características e os processos de seu trabalho sobre uma determinada situação imprevisível que ocorreu, para posteriormente utilizá-la como referência em outras situações. Assim, para Castro e Facion (2009) oportunizar o profissional rever situações que anteriormente lhe foram conflitantes, faz com que ele realize a reflexão sobre a reflexão na sua ação, legitimando novas formas de atuação para aquisição de conhecimentos.

Nesse sentido, é indispensável que os profissionais estejam dispostos a enfrentarem desafios, como a necessidade de modificar o modelo do sistema educacional brasileiro vigente, sobretudo, no que diz respeito à formação inicial e continuada de profissionais de educação especial que atuam diretamente com alunos com algum tipo de deficiência. Ou seja, é fundamental que políticas de formação sejam discutidas e aconteçam, contemplando todos os profissionais, pois esses alunos são realidades dentro das escolas e não tem como retroceder, haja vista que essa ação deve ser concebida como contínua e profícua.

A formação inicial e continuada direcionada à inclusão precisa ser tomada como um dever de todos os profissionais que executam seus trabalhos no centro de atendimento educacional especializado, porque irá auxiliar no desenvolvimento de competências para atuar com o público-alvo da educação especial, com pretensão de concretizar a educação na perspectiva inclusiva.

Essa formação, no entanto, não deve se esgotar no momento inicial, mas ser um *continuum*. Ou seja, não se acabar na etapa inicial, mas ser compreendida de maneira continuada, sem interrupções, possibilitando uma prática social que contribua para mudanças substanciais no interior da escola, não apenas para aquisição de conhecimentos, mas para a transformação dos sujeitos e suas práticas (Martins, 2009).

Esse processo deve ser compreendido como algo dinâmico, em virtude de o profissional possuir autonomia sobre a atividade que desempenha, bem como refletir criticamente sobre sua prática, com a capacidade de construí-la e reconstruí-la de acordo com suas experiências com o educando que possui deficiência. Nessa perspectiva, o processo formativo tem que oferecer e aprimorar bases e/ou fundamentações teóricas que o auxiliem na tomada de decisões, definição de atividades, inovar, investigar e, principalmente, trabalhar em equipe, ao ter respeito pelo outro que pensa diferente.

Além disso, esse processo deverá atender às demandas e necessidades que a atividade laboral exige, sendo estas amplas e diversificadas. Logo, as constantes trocas de experiências entre os profissionais no centro de atendimento educacional especializado precisam ser levadas em consideração nos variados momentos de estudos sistematizados, com vistas às diferenças do alunado que a constitui.

Nessa perspectiva, Martins (2009) expõe que a atuação coletiva dos profissionais é importante dentro do processo educacional, mas para isso é necessário fazer investimentos para implantar programas de formação continuada, elaborados de acordo com a realidade dos espaços escolares, buscando solucionar as necessidades e valorizar a aprendizagem mútua, visto que só assim as estratégias de formação resultarão em ações diferenciadas e transformadoras, no cotidiano de um ambiente inclusivo.

Desse modo, a atuação multidisciplinar em processos de formação ligados diretamente a projetos é essencial, por beneficiar a instituição educativa, como também tornando a equipe protagonista de seus trabalhos. Esse protagonismo surge a partir do debate entre todos os profissionais de um centro de atendimento educacional especializado, priorizando a construção de bases reais coletivas para o nascimento da cultura colaborativa.

De acordo com Imbernón (2009) a cultura colaborativa é um processo que auxilia no entendimento da complexidade do trabalho educativo, vislumbrando em oferecer melhores respostas às práticas pedagógicas. O trabalho colaborativo na escola tem que ser compreendido como ágil, por desenvolver habilidades individuais e grupais no intenso intercâmbio de diálogos a partir de análises conjuntas, que possui a finalidade de adquirir novos conhecimentos, para socializar e ampliar informações sobre um determinado assunto. Cada membro da equipe deve se sentir responsável por sua aprendizagem e dos demais, pressupondo na formação de todos, através da reflexão sobre sua prática profissional.

Assim, a formação inicial e continuada dos profissionais deve romper com o pensamento educativo único dominante, sobre teorias, práticas e/ou desenvolvimentos de ações excludentes. É necessário quebrar com a cultura do isolamento, se permitindo em integrar e compartilhar outras formas de ensinar, de aprender, de estar com o outro, e ouvir esse outro, por meio de uma escuta responsável, compreensível, sobretudo, inclusiva.

Dessa maneira, os profissionais do centro de atendimento educacional especializado precisam estar abertos para não conceber a formação inicial e continuada como algo superficial, mas compreendê-la como uma ação relevante que irá colaborar para o estabelecimento de novos modelos relacionais e participativos na prática, a partir de análises e sucessivas reflexões sobre o que se aprende e o que tem ainda para aprender.

## **DIÁLOGOS ENTRE PROFISSIONAIS NO CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Os Centros de Atendimento Educacional Especializado foram regulamentados para disponibilizar serviços que visam à acessibilidade do educando público-alvo da educação especial (Brasil, 2013). Nestes espaços, o AEE deverá ser executado sem a pretensão de ser substitutivo à escolarização, além disso, o trabalho poderá ser desenvolvido coletivamente e/ou multidisciplinarmente.

A formação da equipe multidisciplinar poderá envolver o auxílio/colaboração de vários profissionais, como professores, pedagogos, psicopedagogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais e outros, que estão comprometidos com o trabalho e com o desenvolvimento do educando com necessidades educacionais específicas. A atuação desses profissionais deve ser planejada para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem do educando, visando sua participação na sala de aula, numa perspectiva inclusiva (Silva, 2016).

O trabalho multidisciplinar favorece todos que dele participa, sobretudo, de quem é assistido, com evidência ao aluno com deficiência e, conseqüentemente, seus familiares. Isso porque, os profissionais que atendem o educando devem colaborar no fortalecimento da família, para que a ação desempenhada ganhe resultados exitosos.

*A família é importante na formação psíquica da criança para que ela possa construir a sua independência e a sua individualidade e perceba o papel de cada um, os limites, o cuidado para que não surja a superproteção que também se torna um fator limitante para a própria criança (Silveira e Kroeff, 2012).*

O acompanhamento dos profissionais do Centro em parceria com a escola de ensino regular é essencial para o progresso do educando com deficiência, em razão do desenvolvimento de suas potencialidades, como também o estabelecimento de diálogos que, favorecerão o aparecimento do trabalho colaborativo entre todos os profissionais. Nesse sentido, é necessário estar atento aos avanços,

recuos e, até mesmo dificuldades limitantes dos alunos, no intuito de preparar atividades que sejam compatíveis com suas habilidades e competências.

No ambiente educacional inclusivo o aluno é ator principal de toda a ação, com investimentos que serão realizados ao longo de seu processo de ensino, como também conquistar competências para construção de sua identidade, no que tange vivenciar sua cidadania. Assim, as barreiras atitudinais, principalmente, ambientais precisam ser eliminadas, para que haja melhores e maiores oportunidades de aprendizagens.

Dessa maneira, é necessário que a proposta de trabalho do CAEE execute o ensino colaborativo, isto é, todos os profissionais precisam estar engajados e sejam responsáveis pela inclusão escolar, com a valorização das diferenças, a saber, que elas favorecem na adoção e fortalecimento de ações positivas que refletirá em atitudes, reconhecendo a diferença do outro.

A efetivação de uma proposta de educação inclusiva tem como condição essencial: apoios, recursos, além de um bom clima na escola e na sala de aula. O trabalho em colaboração envolve não somente os docentes, como também os pais. O trabalho cooperativo implica, além desses elementos, um nível de igualdade na relação e uma complementação nos conhecimentos, pontos de vistas e perspectivas. No trabalho colaborativo e/ou cooperativo, ninguém é mais do que ninguém! O especialista é não mais do que o docente. São iguais (Capellini, 2011).

No trabalho colaborativo, o maior beneficiado será o aluno com deficiência, pois a ação multidisciplinar tende a ser diferenciada, mas com efetividade e de qualidade. Nessa perspectiva, o aluno irá se sentir mais seguro, tornando-se protagonista na produção do conhecimento, com a capacidade de adquirir posicionamentos críticos sobre o contexto que se encontra inserido.

A cultura colaborativa no CAEE é essencial para o sucesso desse ambiente, por ser uma rede que precisa ser dinâmica, construída a partir das demandas advindas do processo de ensino e aprendizagem, o qual envolve diversas instâncias educativas. Deste modo, o trabalho centrado nos educandos com deficiência deve garantir o desenvolvimento de aptidões, auxiliando-os na execução de tarefas que colaborarão em suas atividades diárias, tanto escolares quanto sociais, com autonomia e independência.

Assim, o trabalho multidisciplinar torna-se mais produtivo, pois além de considerar a percepção de outros profissionais, reconhece também as dificuldades que estes passam no decorrer dos atendimentos, com alunos público-alvo da educação especial. Haja vista que, a formação da equipe implica no envolvimento de diferentes possibilidades de atuação, reflexão e intervenção sobre um determinado contexto, pois abrange profissionais com múltiplas formações.

É interessante ressaltar que as intervenções utilizadas com esses educandos devem ser percebidas como estímulos necessários que irão auxiliar na construção de ações, contribuindo para o seu progresso global. Braga (2018) expõe que as intervenções precisam fazer sentido para o educando, com relação a vir ter iniciativa e sentir-se motivado para recebê-las e vivenciá-las, desejando melhorar sua sociabilidade.

Por isso, a família deve estar sempre em contato direto com a equipe multidisciplinar, no sentido de participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem dos alunos que possui alguma deficiência,



conhecendo e se envolvendo de maneira positiva e ativa nas decisões que compreendem a educação deles. Ou seja, é importante que essa equipe saiba acolher o núcleo familiar, em razão de passar confiança para que juntos possam atingir objetivos desejados e a evolução dos educandos seja de fato favorável.

Nesse sentido, essas informações fornecidas ou compartilhadas pela família devem funcionar como uma ferramenta a mais pelo professor, ou um elemento de flexibilização em suas ações pedagógicas, para elaboração de plano ou estratégias mais funcionais às adequações curriculares de pequeno porte (que são pequenos ajustes ou modificações mínimas nas atividades, avaliações ou rotinas do aluno, dentro da proposta curricular, e que competem única e exclusivamente ao professor de sala de aula). O intuito é favorecer a permanência desse aluno no espaço escolar, com maior possibilidade de sucesso, pois esse é o principal objetivo do movimento pela inclusão (Braga, 2018).

Logo, a equipe multidisciplinar deve estabelecer critérios práticos para cada etapa ou processo de aplicação e observação do aluno com deficiência, levando em consideração suas particularidades. Além do mais, é imprescindível que os profissionais, tanto do centro de atendimento educacional especializado, quanto da escola de ensino regular, estejam verdadeiramente abertos para discutir, opinar e, principalmente, contribuir com a inclusão deste aluno.

No entanto, Conceição (2019) evidenciou em seu estudo a ausência da interação entre os profissionais de um centro de atendimento educacional especializado e os da escola regular, ocasionando prejuízos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência. Contudo, observa-se que se o trabalho multidisciplinarmente for executado com seriedade haverá a possibilidade da organização do planejamento com estratégias e atividades acessíveis a estes educandos, buscando incluir todos.

Uma aliança entre as educações especial e regular, como formação singular, favoreceria a todos os educadores nos sistemas escolares, até porque todos os educadores sem exceção deveriam se habilitar para formação em educadores de alunos com deficiência, mas também os cursos de especialização não deveriam voltar-se apenas para o tipo de incapacidade dentro de uma categoria de alunos, mas estar voltados para o aprofundamento pedagógico desse profissional, tendo como objetivo o entendimento melhor das crianças em geral e de seu desenvolvimento (Alves, 2011).

Dessa maneira, segundo Parolin (2012), momentos como estes exigem que os profissionais reflitam sobre o seu papel dentro do trabalho multidisciplinar, encontrando bases fundamentais para construir também conhecimentos individuais sobre sua ação específica, adquirindo a possibilidade de exercer sua ação educativa com afinco e em condições de bem executá-lo.

Logo, é imprescindível que todos os profissionais que atendem o aluno com deficiência tenham sempre atitudes de inclusão, com estratégias educativas, interventivas e/ou avaliativas, cautelosamente escolhidas para serem adaptadas visando o bem-estar do educando, por meio do desenvolvimento das áreas cognitivas, afetivas, sociais, linguísticas e psicomotoras, com possibilidades de obter habilidades essenciais, para que a aprendizagem aconteça com respeito, ética e seriedade.

## CONCLUSÃO

O objeto deste estudo tratou da discussão sobre a atuação multidisciplinar no centro de atendimento educacional especializado, para a inclusão do aluno público-alvo da educação especial, na escola de ensino regular. Embora pesquisas sobre as diferenças no ambiente escolar encontrem-se bastante desenvolvidas, o debate acerca do atendimento coletivo é uma temática já consolidada na área da saúde, merecendo de aprofundamentos investigativos na área educacional, tendo sempre em mente que o assunto é inesgotável.

Em busca do propósito do estudo, interpreta-se que a relação entre centro de atendimento educacional especializado e escola de ensino regular, muitas vezes ocorre de maneira superficial. Ou seja, o contato inicia e se limita ao instante em que o educando com deficiência é encaminhado ao CAEE, por apresentar dificuldades de aprendizagem na sala de aula e, quando seu relatório é produzido coletivamente por profissionais do Centro, entregue no final do ano letivo, com a intenção de oferecer uma devolutiva à família e à escola regular.

Assim, ainda chama atenção que o laudo médico continua sendo pré-requisito de matrícula nos centros de atendimento educacional especializado, o que de certa maneira pode ser percebido como um algo que exclui o aluno, em consequência de alguns profissionais se apegarem a este documento para realizar seu atendimento. Além disso, se observa resquícios da biologização na educação, através de uma pedagogia reabilitadora, ao invés de propor intervenções pedagógicas para a inclusão do educando com necessidades educacionais específicas.

Nessa perspectiva, o estudo revelou que independentemente de haver pesquisas científicas reiterando a importância do trabalho multidisciplinar realizado na educação especial, para a acessibilidade do aluno com deficiência nas escolas de ensino regular, percebeu-se que atuação dos profissionais acontece de maneira disciplinar, com esporádicos diálogos nos momentos que os educandos estão sendo assistidos. No entanto, na maioria das vezes as trocas de experiências se restringem à produção do plano de AEE, ou então, na construção de relatórios referente aos alunos.

Ao que se refere à formação inicial e continuada dos profissionais do centro de atendimento educacional especializado, é indispensável que estes possuam cursos específicos ou que fazem referência a essa modalidade de ensino, para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade e com propriedade, em razão às particularidades da clientela que é assistida. Dessa maneira, os profissionais precisam estar em constante atualização para saber lidar com interferências sobre um determinado contexto que não estava previsto, bem como propor intervenções que contribuam para o desenvolvimento e aperfeiçoem as potencialidades do educando com deficiência.

Assim, as formações devem ter a pretensão de estimular os profissionais a fazerem uma reflexão, com a finalidade de realizar uma avaliação crítica sobre sua ação, em decorrência da atividade laboral ser executada em um centro de atendimento educacional especializado. Em vista disso, a educação na perspectiva colaborativa permitirá que haja constantemente a troca de experiência e conhecimentos entre

todos, atentando-se para a eliminação de barreiras atitudinais e ambientais, que subsidiarão para a diminuição das desigualdades sociais, no que se refere à acessibilidade do educando na escola e na sociedade.

O estudo apontou a pertinência para a formação ou consolidação do trabalho multidisciplinar realizado no centro de atendimento educacional especializado, pois irá oportunizar aos profissionais enriquecimentos pessoal e profissional. Ademais, nesse trabalho deve ocorrer o *feedback* das ações propostas entre o centro, a família e a escola de ensino regular, visando sempre o bem-estar do aluno com necessidades educativas específicas, numa concepção de educação inclusiva.

Desse modo, é relevante que as ações interventivas considerem as subjetividades do educando, com o desenvolvimento de atividades que o façam refletir sobre sua participação nos ambientes que frequenta, como também a posição que ocupa nestes, com a intenção de fazer autoavaliar-se constantemente, despertando para a construção de uma autoestima positiva. Logo, é preciso de um amplo investimento para que o trabalho da equipe multidisciplinar venha ocorrer permanentemente no centro de atendimento educacional especializado, para cumprir seu papel social, que é contribuir para a inclusão educacional do aluno com deficiência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida Júnior CB (2019). Atendimento Educacional Especializado para a Criança com Deficiência Física Neuromotora na Educação Infantil: possibilidade real? Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, 06(1): 63-80.
- Almeida Júnior CB (2018). Deficiência física neuromotora: um estudo das políticas e seus desdobramentos na educação infantil. Departamento de Educação Universidade Federal do Paraná (Dissertação), Curitiba. 149p.
- Almeida Júnior CB (2021). Matrícula de crianças com deficiência na educação infantil. Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, 08(1): 138-148.
- Alves F (2011). Para entender Síndrome de Down. Rio de Janeiro: Wak. 108p.
- Amaral LA (1998). Sobre crocodilos e avestruzes: falando das diferenças físicas, preconceitos e sua superação. Aquino JG (coord.). Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus. 11-31p.
- Braga WC (2018). Autismo: azul e de todas as cores – guia básico para pais e profissionais. São Paulo: Paulinas. 163p.
- BRASIL (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 1-19.
- BRASIL (2015). [Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência \(Estatuto da Pessoa com Deficiência\), nº 13.146, de 6 de julho de 2015.](#) Brasília, DF: Senado, 1-30.
- BRASIL (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1-398.

- BRASIL (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado, 1-59.
- BRASIL (2013). Nota Técnica 055, de 10 de maio de 2013. Dispõe sobre a orientação quanto à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 1-12.
- BRASIL (2014). Nota Técnica 04, de 23 de janeiro de 2014. Dispõe sobre a orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 1-4.
- Beyer HO (2013). Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação. 128p.
- Bueno JGS (1999). A produção social da identidade do anormal. Freitas MC (org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez. 159-182p.
- Capellini VLMF (2011). Infância e inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. Victor SL et al. (org.). Educação especial e educação inclusiva: conhecimentos, experiências e formação. Araraquara: Junqueira&Marin. 128-151p.
- Cardoso BAA; Cunha EBJ (2009). Preconceitos a serem demolidos superando a patologização das diferenças: os comprometimentos fisiológicos impedem a produção das culturas infantis? Faria ALG; Mello SA (org.). Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para crianças pequenas. Araraquara: Junqueira&Marin. 85-96p.
- Carvalho RE (2012). Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação. 150p.
- Castro RCM.; Facion JR (2009). A formação de professores. Facion JR (org.). Inclusão escolar e suas implicações. Curitiba: Ibpex. 165-184p.
- Christofari AC (2014). Modos de ser e de aprender na escola: medicalização (in)visível?. Departamento de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Tese), Natal. 173 p.
- Conceição MRL (2019). Políticas públicas em educação inclusiva: Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues em Macapá – AP. Departamento de Educação Universidade Estadual do Ceará (Dissertação), Fortaleza. 117p.
- Elias N; Scotson JL (2000). Os estabelecidos e os *outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 228p.
- Fonseca-Janes et al. (2012). A construção da educação inclusiva: enfoque multidisciplinar. Marília: Cultura Acadêmica. 184p.
- Gil AC (2017). Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas. 176p.

- Glat R (2012). Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. Mendes EG; Almeida MA (org.). A pesquisa sobre inclusão em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação. Marília: ABPEE. 315-326p.
- Imbernón F (2009). Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez. 120p.
- Mantoan MTE (2015). Inclusão escolar o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 50p.
- Martins LAR (2009). Um olhar para a formação docente na perspectiva da educação inclusiva. Marquezine MC et al. (org.). Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial. Londrina: ABPEE. 105-118p.
- Mendes EG et al. (2014). Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. Araraquara: Edufscar. 162p.
- Parolin ICH (2012). Aprender e ensinar: família e escola: uma inclusão necessária. Gomes M (org.). Construindo trilhas para a inclusão. Petrópolis: Vozes. 287-295p.
- Quixaba MNO (2015). A inclusão na educação: humanizar para educar melhor. São Paulo: Paulinas. 174p.
- Silva MAB (2016). A atuação de uma equipe multidisciplinar no apoio à educação inclusiva. Departamento de Educação Especial Universidade Federal de São Carlos (Dissertação), São Carlos. 184p.
- Silveira AM; Kroeff MAS (2012). Paralisia cerebral. Gomes M (org.). Construindo trilhas para a inclusão. Petrópolis: Vozes. 206-218p.
- Vitaliano CR; Manzini, EJ (2010). A formação inicial de professores para inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Vitaliano CR (org.). Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Londrina: Eduel. 49-112 p.
- Weiss MLL (2008). Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: Lamparina. 206p.

**ÍNDICE REMISSIVO**

**A**

aluno com deficiência, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 52,  
53, 54, 55, 56  
aprendizagem, 15, 16, 18, 19, 22, 23, 24  
arqueologia, 35, 36, 38, 41, 42, 43  
arqueologia pública, 35, 36, 38  
atuação multidisciplinar, 51, 54

**C**

centro de atendimento educacional  
especializado, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 54, 55,  
56  
crianças, 14, 25

**E**

educação especial, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 52, 53,  
54, 55, 57  
educador, 6, 7, 8, 10, 11

ensino, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25

**G**

gestão educacional, 8

**I**

inclusão educacional, 56  
informação, 15, 18, 20, 22

**L**

Língua Estrangeira, 14

**P**

patrimônio cultural, 36, 37, 41, 42, 43

**S**

salvamento arqueológico, 35  
sítio arqueológico, 35, 38, 41, 42

**SOBRE O ORGANIZADOR**

 **LUCAS RODRIGUES OLIVEIRA**



Mestre em Educação pela UEMS, Especialista em Literatura Brasileira. Graduado em Letras - Habilitação Português/Inglês pela UEMS. Atuou nos projetos de pesquisa: Imagens indígenas pelo “outro” na música brasileira, Ficção e História em Avante, soldados: para trás, e ENEM, Livro Didático e Legislação Educacional: A Questão da Literatura. Diretor das Escolas Municipais do Campo (2017-2018). Coordenador pedagógico do Projeto Música e Arte (2019). Atualmente é professor de Língua Portuguesa no município de Chapadão do Sul.

Contato: [lucasrodrigues\\_oliveira@hotmail.com](mailto:lucasrodrigues_oliveira@hotmail.com).



ISBN 978-658831999-4



9 786588 319994

**Pantanal Editora**

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000  
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil  
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)  
<https://www.editorapantanal.com.br>  
[contato@editorapantanal.com.br](mailto:contato@editorapantanal.com.br)

