

ANÁLISE DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS DOS PROFESSORES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA REGIÃO DO PIEMONTE DA DIAMANTINA - BAHIA

**OSNI OLIVEIRA NOBERTO DA SILVA¹, THERESINHA GUIMARÃES MIRANDA²,
MIGUEL ANGEL GARCIA BORDAS³**

1Doutor em Educação, professor da Universidade do Estado da Bahia. osni_edfisica@yahoo.com.br.

2Doutora em Educação, professora da Universidade Federal da Bahia. tmiranda@ufba.br.

3Doutor em Filosofia pela Universidad Complutense de Madrid, professor da Universidade Federal da Bahia. magbordas@gmail.com

RESUMO

O objetivo do presente artigo foi analisar as relações que os professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) têm com os diferentes sujeitos da escola que, direta ou indiretamente, influenciam seu trabalho. Os sujeitos da pesquisa foram 36 professores de AEE que aceitaram participar do estudo. Através da apresentação e análise dos dados coletados das entrevistas com os professores de Atendimento Educacional Especializado, foi possível perceber que a relação com os outros sujeitos da escola, que direta ou indiretamente influem seu trabalho, é, em geral, positiva. O destaque ficou por conta da relação com os alunos da Sala de Recursos Multifuncionais e seus familiares. Por outro lado, dos oito itens analisados, apenas no que diz respeito a relação com o(a) secretário(a) municipal de educação e o(a) coordenador(a) pedagógico(a), tiveram resposta na opção “ruim”, sendo estes também os itens com menores porcentagens de respostas na opção “excelente”.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Educação Especial; Salas de Recursos Multifuncionais.

ANALYSIS OF THE INTERPERSONAL RELATIONS OF TEACHERS OF SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE IN THE REGION OF DIAMANTINA PIEMONTE – BAHIA

ABSTRACT

The aim of this article was to analyze the relationships that teachers of Specialized Educational Care (ESA) have with the different subjects of the school that directly or indirectly influence their work. The research subjects were 36 ESA teachers who agreed to participate in the study. Through the presentation and analysis of data collected from interviews with teachers of Specialized Educational Care it was possible to realize that the relationship with other school subjects that directly or indirectly influence their work is generally positive. The highlight is the relationship with the students of the Multifunctional Resource Room and their families. On the other hand, of the eight items analyzed, only in

relation to the relationship with the municipal secretary of education and the pedagogical coordinator, they answered in the “bad” option. These are also the items with the lowest response percentages in the “excellent” option.

Keywords: Specialized Educational Attendance; Special Education; Multifunction Resource Rooms.

1 INTRODUÇÃO

Os dados apresentados neste artigo integram parte de uma pesquisa de doutoramento realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e recebeu financiamento do Programa de Apoio à Capacitação de Docentes da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/PAC-DT).

O foco deste texto está nas relações interpessoais entre os professores e os diferentes atores que, de forma direta ou indireta, influenciam em seu trabalho docente cotidiano.

De acordo com Morin (2008), a produtividade e a qualidade do trabalho exercido por um profissional são favorecidas quando este mantém uma boa relação com os colegas, com os seus chefes e com os outros sujeitos, a depender da atividade (cliente, pacientes, alunos *etc.*).

Do contrário, uma relação conflituosa no trabalho pode acarretar uma série de problemas desde a piora no desenvolvimento das atividades laborais até a casos de sintomas de estresse.

No caso do professor, a relação de afetividade com os alunos é extremamente importante para o desenvolvimento educacional. De acordo com Wallon (1995), a afetividade é um elemento de grande importância no processo educativo, já que, através dela, é possível estabelecer uma relação entre os indivíduos e, através desse vínculo formado e fortalecido constantemente, é possível melhorar o desempenho educacional dos alunos, já que, segundo o mesmo autor, a afetividade e a inteligência estão intimamente relacionados.

Ribeiro (2017) vai além e afirma que é necessário que o ambiente escolar possua um clima de afetividade que ocorra desde o momento que se inicia o trabalho pedagógico entre professor e aluno e que transcenda também para os outros membros da comunidade escolar, como diretor, secretário, portaria *etc.*

Guimarães *et al.* (2018) ainda incluem a importância da relação entre os professores e os familiares dos alunos para que o processo de aprendizagem da criança se potencialize e que possíveis dificuldades encontradas durante o percurso pedagógico possam ser sanadas o mais rápido possível. E, ainda segundo os mesmos autores:

É importante destacar a relevância da atuação dos professores e da família em conjunto com uma equipe de outros profissionais. Além disso, o preparo do professor é muito importante ao lidar com as crianças que pertencem ao público-alvo da Educação Especial, podendo ser um fator decisivo nos resultados favoráveis a respeito da inclusão das mesmas na sala de aula regular (GUIMARÃES et al., 2018, p. 86).

No caso dos professores de Educação Especial que atuam cotidianamente com alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, o contato com alunos e seus familiares é extremamente importante (OMOTE et al, 2005; DUEK, 2007).

O professor tende a reconhecer a sua importância no que diz respeito a formação e ao desenvolvimento dos seus alunos, além de ser um modelo na vida de muitos deles, num processo de interação que compreende a dificuldade ou os erros como um elemento próprio do processo de aprendizagem, como explicado por Cortella (2006):

Errar é, sem dúvida, decorrência da busca e, pelo óbvio, só quem não busca não erra. Nossa escola desqualifica o erro, atribuindo-lhe uma dimensão catastrófica; isso não significa que, ao revés, deva-se incentiva-lo, mas, isso sim, incorporá-lo como uma possibilidade de se chegar a novos conhecimentos. Ser inteligente não é não errar; é saber como aproveitar e lidar bem com os erros (CORTELLA, 2006, p. 112).

Esses docentes atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, que são classificadas como o espaço em que ocorre o Atendimento Educacional Especializado dos alunos que possuem alguma deficiência e/ou necessidades educacionais especiais.

O funcionamento dessa modalidade de educação ocorre no turno oposto ao qual o aluno frequenta a sala de aula comum. Assim, o AEE funciona como um apoio ao trabalho realizado pelos professores da educação básica.

Por conta do que foi apresentado, o objetivo do presente artigo foi analisar as relações que os professores de Atendimento Educacional Especializado têm com os diferentes sujeitos da escola que direta ou indiretamente influenciam seu trabalho.

2 METODOLOGIA

O desenho metodológico do estudo contou com uma pesquisa exploratória, já que tem como foco levantar informações acerca de um problema de investigação, possibilitando assim uma maior explicitude ou até a construção de novas hipóteses (GIL, 2002).

Os dados foram coletados por um questionário próprio construído com perguntas fechadas e com várias opções de resposta, possibilitando assim aos sujeitos entrevistados encontrarem aquela que estará mais de acordo com sua opinião (GIL, 2010).

Os lócus de desenvolvimento deste estudo foi o território de identidade conhecido como Piemonte da Diamantina, um dos 16 existentes no estado da Bahia. Esta região é composta por nove municípios que juntos reúnem cerca de 270 mil habitantes (IBGE, 2017).

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados através do seguinte critério: docentes que no ano de 2017 tenham atuado com Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos multifuncionais das escolas municipais.

Assim, ao solicitar dados junto as prefeituras dos respectivos municípios, foi possível constatar que, no Piemonte da Diamantina, existem 45 professores que estão incluídos no critério previamente estabelecido, sendo que 36 aceitaram participar do estudo.

Todos os nove municípios tiveram docentes participantes da pesquisa, sendo que, em certos casos, houve a participação da totalidade dos professores de alguns municípios que compunham o critério de seleção.

É importante frisar que, durante todo o percurso da pesquisa, seguiram-se os preceitos éticos preconizados pela Resolução 466/2012 e Resolução 510/2016, além da aprovação pelo Comitê de Ética em pesquisa da Universidade do Estado da Bahia (CEP/UNEB), sob número de protocolo CAAE: 79862917.6.0000.0057.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste tópico, são apresentados os dados e a sua respectiva análise acerca da relação dos docentes do Atendimento Educacional Especializado com os outros sujeitos que direta ou indiretamente influenciam seu trabalho.

Cada um deles foi provocado, a partir do nome de um determinado sujeito, a classificar a sua relação com eles, a partir de quatro opções previamente estabelecidas. Essas relações seriam: “Excelente”, “Bom”, “Regular” e “Ruim”.

A tabela 1 apresenta a compilação das respostas dos professores de AEE em forma de porcentagem.

Tabela 1 – Percepção dos professores acerca de sua relação com os outros sujeitos do AEE e da escola

	Excelente	Boa	Regular	Ruim
Alunos do AEE	61%	39%	0%	0%
Pais e mães dos alunos de AEE	47%	50%	3%	0%

Colegas e ajudantes na sala de recursos	40%	60%	0%	0%
Outros professores da escola	31%	61%	8%	0%
Direção do colégio	39%	56%	5%	0%
Secretário(a) municipal de educação	19%	67%	8%	6%
Coordenador(a) pedagógico(a)	34%	60%	3%	3%
Outros funcionários da escola	36%	58%	6%	0%

(Fonte: Elaboração própria, 2019)

O primeiro item tratou sobre a relação dos docentes com seus alunos no AEE. Nele, todos consideraram como positiva, sendo que 61% das respostas foram em “excelente”, outros 39% foi em “bom”. Não houveram respostas em “regular” ou “ruim”. Os dados coletados demonstram que é notória a existência de uma forte relação afetiva entre os professores e os alunos.

De acordo com alguns autores, como Abraão e Duarte (2017), a afetividade é um elemento muito importante na educação, pois, através dela, o aluno se sente mais seguro e confiante, o que potencializa o processo de ensino-aprendizagem. E ainda segundo os mesmos autores:

(...) a afetividade opera estabelecendo vínculo entre educador e educando por meio do respeito e da confiança, sentimentos básicos e valiosos no estabelecimento de qualquer relação. Neste sentido, os alunos com deficiência não diferem dos demais sujeitos. Outra questão que fica evidenciada a partir da resposta das professoras é de que a afetividade ocorre de forma mais acentuada na criança com deficiência, que necessita desse olhar que contemple suas possibilidades de vir a ser e não suas incapacidades (ABRÃO; DUARTE, 2017, p. 5).

Já em relação ao segundo item, referente aos pais e mães dos alunos de AEE, a percepção se mantém, pois 50% dos professores assinalaram “bom” para a relação e 47% consideraram “excelente”. 3% assinalaram “regular” e ninguém marcou a opção “ruim”. Isso demonstra que a relação dos professores de AEE com os pais e mães de seus alunos é majoritariamente positiva.

Fazendo um paralelo com um estudo de Mauch e Santana (2016) realizado também com professores de AEE, além de professores de sala de aula comum e diretores de escolas, foi observado que 23% dos entrevistados disseram que os familiares de todos os alunos participavam das ações de Educação inclusiva promovidos pelo município, 25% disseram que apenas os alunos com deficiência participavam, 33% não souberam responder, 10% disseram que as famílias dos alunos não participam das ações, 6% não quiseram responder e 3% disseram que só as famílias dos alunos sem deficiência participavam.

Algumas pesquisas como as de Menezes (2016) e Palma (2016) deixam claro que as dificuldades mais citadas em relação aos pais dos alunos de AEE dizem respeito a falta de

percepção e até resistência em aceitar a deficiência ou necessidade especial do próprio filho, podendo levar a pouca frequência no AEE. Esse argumento também é ratificado por Albuquerque (2014, p. 263):

Antigamente, os pais não colocavam seus filhos “especiais”, cedo na escola, pois acreditavam que estes não teriam capacidade de aprender, de se desenvolver e de se relacionar com as demais crianças. Viviam no “achismo” de que a criança seria eternamente repleta de limitações. Que o máximo que poderiam fazer seria levá-la regularmente a médicos para acompanhar seu estado de saúde. Esses filhos que “fugiam do padrão comum” viviam segregados da vida social, eram tidos como anormais, sem nenhuma capacidade intelectual, espiritual, física, psíquica, etc. Eram rotulados como incapazes de terem uma vida saudável e comum. Quando os pais descobriam que eles precisavam também frequentar escolas, espaços sociáveis de interação, na maioria dos casos já eram um pouco tarde e muitas habilidades que poderiam ter sido desenvolvidas se perderam (...) A falta de conhecimento, de informação acerca da deficiência levava muitos pais ao estado de desespero. Ficavam sem saber como agir, sentindo-se culpados, deprimidos desencadeando todo um processo depressivo em todos os componentes da família e deixavam, na maioria dos casos, a criança especial de lado, sem a atenção devida (HOLLERWEGER; CATARINA, 2014, p. 3-4).

De acordo com Hollerweger e Catarina (2014), a chegada de uma criança com deficiência no seio da família, que possivelmente não estava preparada, causa profundas mudanças na expectativa dos familiares, já que os planos para o futuro se tornam incertos e a própria experiência de pai e mãe passa por uma ressignificação.

É nesta interação afetiva que desenvolvemos nossos sentimentos positiva ou negativamente e construímos a nossa autoimagem. Se a família do deficiente não buscar, desde pequenino, a estimulação precoce adequada, se não acreditar que pode desenvolver inúmeras habilidades e se o rotular como incapaz, irá se formando nele uma imagem “pequena” de seu valor, assim poderemos ter uma pessoa com autoestima baixa. Quando a criança tem êxito no que faz começa a confiar em suas capacidades. A família do deficiente pode ajudá-lo a criar bons sentimentos; é importante elogiá-lo e incentivá-lo quando procura fazer alguma coisa, fazendo-o perceber que tem direito de sentir que é importante, que “pode aprender”, que “consegue” e que é respeitado”. Mas, para que a família desempenhe bem o seu papel, é importante que busque orientação, seja do próprio médico, de psicólogos ou em centros de atendimentos a deficientes, para que estabeleça metas realistas e adequadas às capacidades de seu filho, dando-lhe oportunidade de desenvolver-se sem superprotegê-lo ou sem pressioná-lo, nem compará-lo com outras crianças. O excesso de cobrança em relação ao desempenho da criança deficiente, também pode gerar obstáculos no seu desenvolvimento. Há pais que criam fantasias, e na ânsia de ver seu filho progredir, causam crises de ansiedade capazes de desencadear problemas e dificuldades em lidar com frustrações (HOLLERWEGER; CATARINA, 2014, p. 7-8).

A literatura acadêmica é farta em afirmar que o trabalho do professor de AEE pode ser melhor aproveitado se o envolvimento dos familiares dos alunos for fomentado, já que traz a

segurança necessária para a criança se desenvolver tranquilamente. (BAZON; MASINI, 2011; REIS, 2012; HOLLERWEGER; CATARINA, 2014; LEITE, 2016).

Para Fantacini e Dias (2015), a escola precisa estimular a participação dos familiares no processo de tomada de decisões, pois, segundo os mesmos autores, a parceria entre a escola e a família pode trazer o consenso em várias orientações sobre o trabalho desenvolvido com o aluno da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), de maneira que o acompanhamento e a avaliação em conjunto poderá ampliar o desenvolvimento educacional do aluno. Este raciocínio também é corroborado por Reis (2012) que complementa:

Fundamentalmente, o que a escola deve fazer é melhorar a posição da família em todo o processo educativo das crianças. Promover o envolvimento da família nas ações dos projetos educativos e pedagógicos significa colocar na prática o que se entende como o mais adequado na educação escolar. Mais do que conceber um espaço para tratar das questões da família ou da escola, a própria escola deve articular os seus recursos institucionais, de forma a assegurar que as reflexões, os debates, as propostas, etc. possam promover o desenvolvimento social por meio de práticas pedagógicas educativas efetivas (REIS, 2012, p. 40).

De acordo com Albuquerque (2014), a presença e o apoio de pais e mães é muito importante para o desenvolvimento de aluno da SRM porque um acompanhamento mais próximo ajuda a suprir as necessidades e a preencher as carências que os professores da sala regular invariavelmente enfrentam.

Voltando a análise da tabela 1, no que diz respeito a relação dos professores de AEE com os outros colegas e profissionais da Sala de Recursos Multifuncionais, o resultado foi positivo, pois 60% das respostas foram na opção “bom” e 40% responderam “excelente”. Esse relacionamento favorável entre os vários profissionais que, por ventura, atuam na SRM é muito importante para que se possa manter um ambiente saudável para a execução do trabalho.

Sobre as respostas acerca do item sobre a relação com os outros professores da escola que atuam nas salas de aula comum, 61% assinalaram “bom”, 31% marcaram “excelente” e 8% consideraram “regular”. Vários estudos demonstraram que os docentes da sala de aula comum sentem dificuldades em atuar quando tem um aluno com deficiência em sua turma, principalmente por conta da falta de formação para atuar com a diversidade, de modo que essa situação pode levar ao desespero e negação em aceitar o aluno (NASCIMENTO, 2009; MENEZES, 2016; NOZU; BRUNO, 2017).

Por conta dessa situação, vários autores concordam que é fundamental a parceria entre o professor de Atendimento Educacional Especializado e o professor da sala de aula comum, já que a troca de conhecimentos entre esses dois profissionais é um importante elemento para ampliar o desenvolvimento educacional do aluno de AEE (SILVA, 2015; SOUZA, 2015, MAUCH; SANTANA, 2016). Albuquerque (2014) reforça esse argumento e ainda complementa:

Nessa perspectiva, os atores sociais que estão envolvidos no fazer pedagógico, de forma direta ou indireta, precisam propiciar a realização de atividades mais articuladas entre si, organizando um planejamento mais qualitativo e diversificado, para atender as necessidades dos alunos, como também promover uma relação mais dinâmica e menos burocrática entre os professores. Devem, ainda, outras alternativas para o trabalho pedagógico, que despertem as necessidades dos alunos e as demandas da própria natureza da sala de aula. Interesse e motivação constituem o ponto de partida, mas o diálogo é essencial para redirecionar as práticas pedagógicas que garantam um ambiente mais prazeroso e menos tenso entre alunos e professores (ALBUQUERQUE, 2014, p. 194).

Retomando a análise dos dados da tabela 1, no que diz respeito a relação dos professores de AEE com a direção da escola, 56% dos sujeitos assinalaram o item “bom”, 39% consideraram “excelente” e 5% marcaram “regular”. Nenhum dos docentes assinalou o item “ruim”.

No que diz respeito ao item que trata da relação com o(a) secretário(a) municipal de educação de seu respectivo município, 67% consideraram “bom”, 19% julgaram “excelente”, 8% marcaram “regular” e 6% assinalaram “ruim”. Sobre a relação com o(a) coordenador(a) pedagógico(a), 60% assinalaram “bom”, 34% marcaram “excelente”, 3% “regular” e outros 3% “ruim”.

De forma geral, os docentes de AEE participantes do estudo consideraram que a relação com a direção da escola e a coordenação pedagógica é majoritariamente positiva, apesar desses dois itens serem os únicos que tiveram respostas na opção “ruim”.

Autores como Mauch e Santana (2016) ratificam a importância dos gestores escolares em relação a implantação da proposta de educação inclusiva. Isso demanda um comprometimento para que várias alterações sejam feitas tanto na estrutura física da escola quanto no plano político pedagógico, formação docente *etc.*

Ainda de acordo com os mesmos autores, foi observado que, em alguns municípios, ocorreram importantes avanços nas escolas por conta da interação eficiente entre gestão e professores. E os autores ainda complementam:

Portanto, é fundamental que a gestão da escola, sob a responsabilidade de diretores, vice-diretores (em algumas redes de ensino) e coordenadores pedagógicos, assumam e desenvolvam um trabalho que conte com a participação de toda a comunidade escolar, de modo a rever continuamente práticas e modos de funcionamento que dificultam ou impeçam a construção de uma escola inclusiva. Além disso, tal gestão deve incentivar todos juntos a criar alternativas, desenhos e composições que contribuam para que a escola seja de fato para todos e construída com todos. Esse desafio é complexo, demanda tempo e muito investimento e tem impacto em questões estruturais, organizacionais, financeiras, políticas, filosóficas, pedagógicas, didáticas, relacionais e de registro, acompanhamento e sistematização, entre outras. Esse processo, normalmente gera conflitos, tensões, incertezas, medos e boicotes que precisam ser explicitados e superados (MAUCH; SANTANA, 2016, p. 76).

Voltando a análise da tabela 1, no que diz respeito à relação dos professores de AEE com os outros funcionários que trabalham na escola, como o pessoal do setor de limpeza, portaria, merenda *etc.* 58% assinalaram “bom”, 36% marcaram “excelente” e 6% indicaram “regular”.

De acordo com Mauch e Santana (2016), é importante que exista o envolvimento de toda a comunidade escolar em relação aos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. Isso porque, em muitos casos, os funcionários da unidade escolar que trabalham em outros setores como portaria, limpeza e merenda também acolhem esses alunos, inclusive, em alguns casos, eles acabam assumindo responsabilidades que vão além de suas atribuições.

4 CONCLUSÃO

Através da apresentação e análise dos dados coletados das entrevistas com os professores de Atendimento Educacional Especializado, foi possível perceber que a relação com os outros sujeitos da escola que, direta ou indiretamente influem seu trabalho, é, em geral, positiva.

O destaque fica por conta da relação com os alunos da Sala de Recursos Multifuncionais e seus familiares. Por outro lado, dos oito itens analisados, apenas no que diz respeito a relação com o(a) secretário(a) municipal de educação e o(a) coordenador(a) pedagógico(a) tiveram resposta na opção “ruim”, sendo estes também os itens com menores porcentagens de respostas na opção “excelente”.

Dada a importância dessas relações interpessoais na escola, já discutida, principalmente no que diz respeito ao trabalho do professor de AEE, ainda como um elemento

“novo” em muitas escolas, é extremamente importante que novos estudos sejam produzidos por pesquisadores, tendo no estado da Bahia quanto em outras unidades da federação.

5 Referências

ABRÃO, Ruhena Kelber; DUARTE, Marisol Maiche. O papel da afetividade no processo ensino e aprendizagem da criança com deficiência. **Revista UNIABEU**, v.10, n. 24, janeiro-abril de 2017.

ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues de. **Prática Pedagógica inclusiva: um estudo de caso em escola com atendimento educacional especializado (AEE) em Jaboatão dos Guararapes-PE**. 2014. 340 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

BAZON, Fernanda Vilhena Mafra; MASINI, Elcie A. F. Salzano. A interface entre a família e escola no processo de inclusão de crianças com deficiência visual. **Anais do VII Encontro da associação brasileira de pesquisadores em Educação Especial**. Londrina – PR, 2011.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.

DUEK, Viviane Preichardt. Um olhar sobre a deficiência/diferença na escola inclusiva. **Revista Educação Especial**. Universidade Federal de Santa Maria. Nº 29, 2007.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; DIAS, Tércia Regina da Silveira. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 57-74, Mar. 2015.

GUIMARÃES, Danielle Cristina Uilan; EVARISTO, Fabiana Lacerda; SILVA, Jakeline Santana. Concepção de pais e professores no processo inclusivo de alunos com autismo. **Educação**, v. 8, n. 1, p. 73-91, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOLLERWEGER, Silvana; CATARINA, Mirtes Bampi Santa. A importância da família na aprendizagem da criança especial. **Revista de Educação do Ideau**. Vol. 9, nº 19, janeiro – junho. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA/IBGE. **Cidades**. Em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/home-cidades>. Acessado em 15 de janeiro de 2019

LEITE, Elisete de Andrade. **Inclusão escolar e deficiência intelectual: um estudo sobre a relação família, escola e trajetória escolar**. 180 p. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Taubaté. Taubaté – SP.

MAUCH, Carla; SANTANA, Wagner. **Escola para todos: experiências de redes municipais na inclusão de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades** – Brasília: UNESCO, 2016. 100 p.

MENEZES, Rayssa Rafaela de Lima. **Atendimento Educacional Especializado – AEE: Necessidade e funcionamento no município de Apodi/RN**. 26 p. 2016. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal – RN.

MORIN, E. **Sens du travail, santé mentale et engagement organisationnel**. Québec: Institut de Recherche Robert-Sauvé em Santé et em Sécurité du Travail, 2008.

NASCIMENTO, Rosangela Pereira do. **Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Governo do Paraná, Londrina, 2009.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Interface Educação Especial – Educação do campo: tempos, espaços e sujeitos. **Anais da 38ª Reunião Educacional da ANPEd**, São Luiz – MA, 2017.

OMOTE, Sadao; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; BALEOTTI, Luciana Ramos; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia Cadernos de Psicologia e Educação**, Ribeirão Preto, v.15, n.32, p. 387-398, 2005.

PALMA, Debora Teresa. **Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional**. 2016. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho. Araraquara.

REIS, Vânia Alexandre dos Santos. **O envolvimento da família na educação de crianças com necessidades educativas especiais**. 159 p. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa.

SILVA, Suzana Sirlene da. **Salas de recursos multifuncionais: contexto de inclusão escolar para os alunos público-alvo da Educação Especial?** 2015. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho. Araraquara.

SOUZA, Naíde Caetano. **Sala de recursos multifuncional e seu funcionamento no atendimento educacional especializado em uma escola de Rio Branco – Acre**. 48 p. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) Universidade de Brasília. Brasília – DF.

RIBEIRO, Larissa Oliveira Mesquita. A inclusão do aluno com deficiência visual em contexto escolar: afeto e práticas pedagógicas. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 13, n. 1, 2017.

DOHMS, Karina P.; LETTNIN, Carla; STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño. Mal/bem-estar docente em uma escola particular de Porto Alegre. **Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, Unicamp, 2012.

WALLON, Henry. **Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil**. Petrópolis, RJ; Vozes, 1995.