



O campo acadêmico da educação especial como ponto de encontro entre universidade e escola

The academic field of special education as a meeting point between university and school

El ámbito académico de la educación especial como punto de encuentro entre universidad y escuela

Marilza Pavezi¹



<https://orcid.org/0000-0002-8322-5939>

Priscila Benitez²



<https://orcid.org/0000-0003-3501-7606>

Rosana de Castro Casagrande³



<https://orcid.org/0000-0001-8341-6199>

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a partir da parceria colaborativa entre escola e universidade. Como fundamentação teórica foram utilizados Bourdieu (2014); Rousseau (1995, 2008) e diversos autores da Educação Especial e Inclusiva. Para atingirmos o objetivo, o trabalho qualitativo, de cunho bibliográfico abarcou aspectos voltados: (i) conceitos, concepções e paradigmas que permeiam a Educação Especial brasileira; (ii) Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da Educação Inclusiva; e (iii) O papel da universidade brasileira e o campo acadêmico da Educação Especial: ações extensionistas, de ensino e de pesquisa. Destacamos que é fundamental uma atuação acadêmica que supere os discursos individuais, dada à interdisciplinaridade necessária para solução das demandas educacionais típicas desse contexto.

Palavras-chave: Atendimento educacional especializado. Universidade. Parceria. Educação especial.

¹Doutorado em Educação. Professora da Universidade Federal de Alagoas/UFAL – Campus do Sertão. E-mail: marilzapavezi2009@hotmail.com

²Doutorado em Psicologia. Professora da Universidade Federal do ABC/UFABC. Pesquisadora do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE). E-mail: priscila.benitez@ufabc.edu.br

³Doutorado em Educação. Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG. E-mail: rosanaccasagrande@hotmail.com

Abstract: The aim of this article is to discuss Special Education from the perspective of Inclusive Education, from the collaborative partnership between school and university. As a theoretical foundation, several authors from special and inclusive education were used, such as Bourdieu (2014) and Rousseau (1995, 2008). In order to achieve our goal as a qualitative approach from a bibliographic nature, we addressed aspects related to: a) concepts, concepts and paradigms that permeate Brazilian Special Education; b) Specialized Educational Service from the perspective of Inclusive Education; and c) The role of the Brazilian university and the academic field of Special Education: extension, teaching and research actions. We emphasize that it is paramount to have an academic action that overcomes individual speeches, given the required interdisciplinary to solve typical educational demands in this context.

Keywords: Specialized educational service. University. Partnership. Special education.

Resumen: El objetivo de este artículo es discutir la Educación Especial desde la perspectiva de la Educación Integrada, desde la alianza colaborativa entre la escuela y la universidad. Como fundamento teórico se utilizó Bourdieu (2014); Rousseau (1995, 2008) y varios autores de Educación Especial e Inclusiva. Para lograr el objetivo, el trabajo cualitativo, de carácter bibliográfico, abordó aspectos relacionados con: (i) conceptos, conceptos y paradigmas que impregnan la Educación Especial brasileña; (ii) Servicio Educativo Especializado desde la perspectiva de la Educación Integrada; (iii) El papel de la universidad brasileña y el campo académico de la Educación Especial: acciones de extensión, docencia e investigación. Destacamos que un desempeño académico que vaya más allá de los discursos individuales es fundamental, dado el carácter interdisciplinario necesario para atender las demandas formativas propias de este contexto.

Palabras-clave: Servicio educativo especializado. Universidad. Asociación. Educación especial.

Introdução

Este trabalho tem como premissa a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva como modalidade transversal de ensino (BRASIL, 2008), implementada a partir de dados sólidos de pesquisa, que a identificam como campo acadêmico e profissional que requer formação de profissionais qualificados para oferta de ensino de qualidade para todos. Nessa perspectiva, entende-se que a parceria entre escola e universidade pode servir como campo de encontro das áreas interdisciplinares envolvidas na Educação Especial, tais como: Pedagogia, Assistência Social, Psicologia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e áreas afins.

O objetivo do texto é discutir a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a partir da parceria entre escola e universidade, fundamentada em dados de pesquisa, por meio de práticas educacionais baseadas em evidências, documentadas, historicamente, no Brasil. Espera-se que a discussão seja um campo fértil para reflexão da Educação Especial enquanto ciência e profissão, no cenário nacional, o que requer financiamento e investimento públicos, como dever do Estado nesse modelo educacional.

Este texto foi estruturado em três tópicos de discussão acerca dos conceitos: I. Conceitos, concepções e paradigmas que permeiam a Educação Especial brasileira; II. Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da Educação Inclusiva; e III. O papel da universidade brasileira e o campo acadêmico da Educação Especial: ações extensionistas, de ensino e de pesquisa.

Conceitos, concepções e paradigmas que permeiam a Educação Especial brasileira

Nesta seção, apresentamos uma discussão teórica em torno de conceitos e concepções que vêm definindo as características da oferta de Educação Especial, ao longo do tempo. Partimos da ideia de que a Educação Especial oferece um atendimento especializado a seu público-alvo, por isso a necessidade de analisarmos a origem da diferença. A história da humanidade revela que o homem, quando começou a associar-se a outros para viver em comunidade, passou a classificar os integrantes deste grupo. Nessa perspectiva, a ideia de diferença e desigualdade surgiu com a vida em sociedade. (ROUSSEAU, 2008).

Para Rousseau (1995), existem duas espécies de desigualdade: a desigualdade natural ou física e a moral ou política. Embora reconheça que há diferenças naturais entre os homens, ele afirma que, no estado natural, as diferenças não são consideradas grandes o bastante para “[...] tornar um diferente do outro [...]” (ROUSSEAU, 1995, p. 266). Já no estado civil, a igualdade de direito é quimérica e vã, uma vez que as leis são sempre favoráveis aos mais fortes.

A desigualdade se acentua com o surgimento da sociedade civil e como resultado da interpretação que as pessoas fazem das diferenças naturais. Isso leva a relações de dominação e exploração de uns sobre os outros. A dominação ocorre a partir de uma espécie de convenção criada pelos próprios homens, que consiste em “[...] privilégios de que gozam alguns em prejuízo de outros.” (ROUSSEAU, 1995, p. 39).

Nesse sentido, a diferença natural das pessoas com doenças contagiosas, deficiências de todas as ordens e com doença mental levaram a desigualdades civis, que culminaram na exclusão do convívio social dessas pessoas, por serem consideradas um infortúnio (FIGUEIRA, 1995; PESSOTTI, 1994; FONSECA, 1995). Portanto, apesar de o homem viver em sociedade, a sociedade ainda não se constituía em espaço para a convivência de todos os homens.

Bourdieu (2014a) afirma que o Estado produz e impõe princípios de visão, de divisão, e princípios de classificação, ou seja, estruturas estruturantes do mundo social. Dessa forma, institui o lugar dos agentes no mundo social a partir do capital (de qualquer natureza) que possuem, e o lugar para essas pessoas se localizava, e parece ainda se localizar, fora do espaço social geral.

A humanidade vem criando instituições que possam assistir aos grupos específicos, denominados, historicamente, de desajustados sociais (BUENO, 2011): aos leprosos, os leprosários; aos doentes mentais, os hospitais psiquiátricos; aos idosos, os asilos; aos jovens infratores, os reformatórios; aos criminosos, as prisões; às pessoas com deficiência, antes o abandono ou a morte, depois, os asilos e os hospitais, agora, escolas regulares e especiais numa perspectiva de inclusão.

Há evidências de que a classificação e hierarquização social ainda se baseiam em critérios essencialistas, ou seja, em diferenças consideradas profundas e permanentes, mas que se revelam em “[...] propriedades superficiais pelas quais os entes seriam reconhecidos [...]” (PEREIRA *et al.*, 2011, p. 146), invisibilizando as semelhanças entre as pessoas. Embora consideremos a perspectiva essencialista das políticas de Educação Especial uma barreira para a inclusão, reconhecemos que as pesquisas com foco nas diferenças desses sujeitos possibilitaram avanços e melhorias para seu tratamento clínico e atendimento educacional.

Com o avanço do conhecimento a partir do desenvolvimento de ciências, como a psicologia da aprendizagem, a linguística, a análise experimental do comportamento e outras afins, o enfoque sobre a deficiência mudou, atribuindo melhores condições de intervenção à educação em lugar da medicina. O atendimento aos indivíduos, que atualmente compõem o chamado Público-alvo da Educação Especial – PAEE, passou do assistencialismo para os cuidados médicos e médico-pedagógico, até chegar ao predomínio do atendimento educacional (MARCHESI; MARTÍN, 1995).

Levantamentos realizados por Lipsky e Gartner (1997, *apud* CLOUGH; CORBETT, 2012) sobre as ideias em torno da oferta de Educação Especial nos Estados Unidos da América, nos últimos 50 anos, identificaram sua evolução em três eras: 1: a era das instituições; 2: a da desinstitucionalização; e, 3: a era da adesão da comunidade. Esses autores se referem à “era das instituições” como o período em que as pessoas com deficiência eram atendidas, exclusivamente, em instituições segregadas, sem interação nem integração com a comunidade/sociedade. A “era da desinstitucionalização” é caracterizada por ter sido “[...] marcada pela criação de lares, de grupos e oficinas de enfermagem protegidas que se integraram fisicamente na comunidade, mas que enfatizou a prestação de serviços especializados em ambientes socialmente segregados.” (LIPSKY; GARTNER, 1997, p. 80, tradução nossa). E, a “era da adesão da comunidade” representou a inclusão dos alunos com deficiência nas classes regulares associada à oferta de apoios complementares na comunidade (LIPSKY; GARTNER, 1997).

O processo educacional de pessoas com deficiência e a adesão a processos educativos mostraram uma outra forma de propor o ensino, a despeito do modelo médico da deficiência. De acordo com Jannuzzi (2004), essa discussão é fundamentada no marxismo e no materialismo histórico-dialético. Nessa perspectiva, o processo educativo dessas pessoas é entendido como parte integrante da vida em sociedade, tendo como determinantes os elementos materiais e de produção. A partir dessa concepção, a mera existência de recursos, serviços educacionais especiais e adaptações de toda ordem, destinadas ao ensino de pessoas com deficiência, não garantem seu sucesso, pois esse depende da solução de problemas estruturais.

Outros posicionamentos sobre o tema foram identificados em levantamentos realizados por Clough e Corbett (2012). Os autores categorizaram cinco tendências chave sobre Educação Especial e inclusão, predominantes na literatura inglesa, as quais sintetizamos a seguir:

- a) O legado psico-médico (1950): entendido como o sistema de ideias amplamente voltadas à medicalização do indivíduo, que era visto como tendo um defeito e necessitando de uma educação especial;
- b) A resposta sociológica (1960): critica o legado psicomédico e chama a atenção para uma construção social das necessidades educacionais especiais;
- c) Abordagens curriculares (1970): enfatizam o papel do currículo, sendo que alguns escritores afirmam que este pode criar dificuldades de aprendizagem;
- d) Melhoria das estratégias escolares (1980): enfatiza a importância da organização sistêmica na busca da escolaridade verdadeiramente abrangente;
- e) Estudos críticos sobre deficiência (1990): afirmam que, muitas vezes, para responder aos efeitos da exclusão provocada pelo modelo psicomédico, as políticas são elaboradas de fora da educação.

As categorizações apresentadas acima por Lipsky e Gartner (1997) e Clough e Corbett (2012) demonstram uma transição do modelo médico ao modelo educacional no atendimento voltado às pessoas com deficiência, embora esses dois modelos ainda coexistam no contexto da prática.

No Brasil, a Educação Especial possui alguns marcos importantes, dentre eles, destacamos: a) Marco do campo educacional: Instituição, em 1854, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 1857, do Imperial Instituto dos Meninos Surdos; b) Marco do campo acadêmico: com a oferta dos primeiros cursos de formação, no ano de 1962, na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; e, c) Marco do campo político: com a instituição do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, em 1973.

As Campanhas criadas pelo governo federal, em 1958, para o atendimento educacional aos *excepcionais*, inauguraram um período de mudanças em relação ao paradigma de atendimento a esses indivíduos. Na década de 1960, na LDBEN n.º 4.024/61, o direito à educação dos *excepcionais* foi contemplado pela primeira vez como dever do Estado, porém, com a manutenção de apoio financeiro à iniciativa privada (MAZZOTTA, 1996).

Do ponto de vista de Glat e Fernandes (2005), a Educação Especial foi institucionalizada a partir da década de 1970, passando a prevalecer o paradigma educacional. A inserção, no texto da Lei n.º 5692/71, da oferta de tratamento especial aos alunos com deficiências físicas ou mentais, àqueles que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e aos superdotados, aliada

à criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP em 1973, reitera o fortalecimento e a supremacia do modelo educacional (FERREIRA; GLAT, 2003).

Algumas mudanças em relação à estrutura do MEC levaram a reconfigurações do CENESP, sendo esse, em 1986, transformado em Secretaria de Educação Especial – SEESP, por meio do Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986. No início do governo Collor, em 1990, as políticas de Educação Especial passaram a ser responsabilidade da Secretaria Nacional de Educação Básica, contudo, em 19 de novembro de 1992, a SEESP foi restabelecida. Em 2011, a SEESP foi extinta por efeito do Decreto nº 7.680, de 16 de maio de 2011, e passou à responsabilidade da Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPPE, subordinada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

Em 2019, o ex-ministro da educação, Ricardo Vélez Rodríguez, extinguiu a SECADI, por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019). O novo órgão responsável para Educação Especial é a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), que também responde pela Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2019). Sua estrutura compreende as seguintes diretorias: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras (BRASIL, 2019).

O panorama apresentado possibilita afirmar que as políticas de Educação Especial surgem a partir da evolução do conhecimento, que mudou a perspectiva de atendimento às pessoas com deficiências, do modelo médico para o modelo biopsicossocial, documentado na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2016) e que, no campo educacional, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) prevê o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) como complementar ou suplementar ao processo de escolarização.

Atendimento Educacional Especializado (AEE) na perspectiva da Educação Inclusiva

A luta pelos Direitos Humanos, engajada por movimentos mundiais, incentivou a unificação da Educação Especial com a Educação Regular. Essa unificação apontou para a importância e os benefícios da presença das pessoas com deficiência nas escolas, compartilhando os espaços educativos com seus pares (sem deficiência) (PASIAN; MENDES, CIA, 2017).

Inicialmente tratada pelo conceito de integração, essa perspectiva da Educação Especial foi substituída pelo movimento inclusivo que se disseminou, no Brasil, por meio da Conferência Mundial sobre Educação para Todos e, especialmente, pela Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994). A

inclusão, ao contrário da integração, aponta para a necessidade de adaptação da escola às necessidades do aluno, por meio de um ambiente livre de barreiras (arquitetônicas, comunicacionais, tecnológicas) e que promova a acessibilidade, em suas várias dimensões (BRASIL, 2016).

No Brasil, os documentos que defendem a inclusão têm como marco a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que asseguram o Atendimento Educacional Especializado como direito da pessoa com deficiência. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008) reforçou esse direito, defendendo a inclusão dos alunos considerados público-alvo da Educação Especial (pessoas com deficiência visual, auditiva, intelectual e física; transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) nas classes comuns, expandindo o direito ao Atendimento Educacional Especializado no contraturno escolar.

Com a PNEEPEI (BRASIL, 2008), as políticas voltadas ao Atendimento Educacional Especializado ampliaram-se. O Decreto n.º 4 de 2009 definiu suas diretrizes operacionais, estabelecendo sua função de “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 1). O Decreto n.º 7.611 (BRASIL, 2011, p.1) dispõe sobre a Educação Especial e conceitua o Atendimento Educacional Especializado como

[...] um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou Superdotação.

O Capítulo IV da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2016) assegura a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado que atenda as características dos estudantes com deficiência e garantam o acesso ao currículo em condições de igualdade, de modo a promover a conquista e o exercício da autonomia.

A legislação voltada ao Atendimento Educacional Especializado destaca que os serviços educacionais especializados devem ser planejados e elaborados em parceria com outras áreas de conhecimento, apontando para a importante interface entre saúde e educação. Tais serviços devem ser, rigorosamente, desenvolvidos de modo a assegurar qualidade no atendimento ao público-alvo da Educação Especial.

Consideramos que o AEE se caracteriza como um conjunto de estratégias desenvolvidas na interface educação e saúde e utilizadas no âmbito dos espaços educacionais, com destaque às Salas de

Recursos Multifuncionais, pelos professores da Educação Especial e do Ensino comum. Tais atividades são produzidas, em geral, no âmbito do campo acadêmico da Educação Especial.

Nesse contexto, o AEE, como único serviço educacional especializado registrado na PNEEPEI (2008), em um país marcado, profundamente, pelas desigualdades sociais, sobretudo educacionais, evidenciou a existência de múltiplos AEEs, conforme os estudos publicados pelo Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP. Isso significa que, conforme sua compreensão dos marcos normativos e legais, os municípios e estados brasileiros organizaram estratégias diferenciadas para garantir a implementação do AEE (BENITEZ et al., 2017; TESSARO; WARICODA, BOLONHEIS; ROSA, 2005; VILARONGA; CAIADO, 2013).

Assim, ao compreender a inclusão escolar como um processo social complexo, que envolve os diferentes atores sociais (ALMEIDA-VERDU et al.; 2002; BENITEZ e DOMENICONI, 2015), e as diferentes propostas de ações e serviços educacionais especializados necessários para implementação de práticas inclusivas na escola pública brasileira, vários Grupos de Pesquisa de diferentes estados brasileiros têm-se dedicado em validar, empiricamente, práticas escolares que favoreçam a autonomia e independência do PAEE, em uma perspectiva inclusiva, visando à qualidade de ensino para todas as pessoas.

O papel da universidade brasileira e o campo acadêmico da Educação Especial: ações extensionistas, de ensino e de pesquisa

A universidade pública brasileira está marcada no tripé universitário, composto por ações de ensino, pesquisa e extensão. O marco do surgimento do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil foi, em 1962, a formação de professores de Educação Especial, na Universidade Federal de Santa Maria –UFSM. (CASAGRANDE, 2020, 2021; CASAGRANDE e MAINARDES, 2021a, 2021b). O campo acadêmico constituiu-se como “lôcus de práticas sociais distintas, relacionadas basicamente à produção e à circulação dos bens acadêmicos” (HEY, 2008, p.15). Nesse espaço “ocorrem práticas institucionalizadas de produção do conhecimento, o que envolve sobretudo a ideia de universidade” (HEY, 2008, p.16).

O campo acadêmico constituiu-se, portanto, de bens acadêmicos, sendo esses caracterizados por: departamentos, disciplinas, Cursos de Graduação e/ou Pós-Graduação, Grupos de Pesquisa e Linhas de Pesquisa, periódicos especializados, associações/entidades científicas; eventos especializados e todas as produções e publicações deles provenientes. (CASAGRANDE, 2020). Como visto, Grupos de Pesquisa compõem importante via de disseminação de conhecimento voltada à Educação Especial e importante ferramenta de composição desse campo acadêmico.

Por meio de pesquisa realizada no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do CNPq, foi possível identificar a existência de 265 Grupos de Pesquisa relacionados à Educação Especial no ano de 2018. Importante destacar que os Grupos de Pesquisa em Educação Especial, no Brasil, tiveram seu marco inicial no ano de 1985, com o surgimento do Grupo “Educação Especial”, sob liderança da pesquisadora Maria da Piedade Resende da Costa. (CASAGRANDE, 2020).

Atualmente² há 21 Grupos de Pesquisa que tratam sobre AEE no Brasil, destacando-se, dentre eles está o Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva – GPEEI, da Universidade Federal do ABC - UFABC. O referido Grupo é liderado por jovens pesquisadoras desde 2017, com área de predominância em Ciências Humanas, Psicologia, tendo a liderança acadêmica credenciada e apoiada financeiramente para compra de equipamento no Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino – INCT-ECCE). Ademais, o GPEEI-UFABC também conta com parceria estrangeira de pesquisadores da Universidade de Barcelona e Universidade Estadual de Utah. Dentre as três linhas de pesquisa que integram esse grupo, destacam-se: 1: Ensino e aprendizagem na sala de aula inclusiva; 2. Formação de profissionais para atuarem na educação inclusiva; e, 3. Políticas públicas em Educação Inclusiva.

Entre as ações de ensino, pesquisa e extensão realizadas pelo GPEEI-UFABC encontram-se projetos fundamentados no paradigma da colaboração (GLAT, 2018). Uma das preocupações do grupo envolve analisar como serviços educacionais especializados documentados na literatura podem ser aplicados na escola pública brasileira, marcada pelas desigualdades educacionais.

Ao compreender a Educação Especial Inclusiva – EEI - como profissão e campo do saber científico, é fundamental identificar o trabalho interdisciplinar que a área exige entre os conhecimentos da Educação, Saúde e Assistência Social. É nessa perspectiva que a consultoria colaborativa tem sido ofertada no formato de projetos, ainda que pontuais, em situações escolares específicas da região metropolitana de São Paulo, a partir da autorização da direção escolar para realização dos projetos.

A reunião de profissionais da área da Educação Especial, Licenciaturas, Psicologia, Pedagogia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e Serviço Social cria condições para elaboração de objetivos de ensino compartilhados e validados em conjunto com a família, além do protagonismo do profissional de apoio educacional especializado e o envolvimento na escolha e definição dos objetivos de ensino (metas). É por meio desse tipo de consultoria colaborativa que o Planejamento Educacional Individualizado – PEI - centrado no estudante, pode ser proposto e implementado nas escolas públicas brasileiras. Historicamente, o PEI foi centrado na descrição dos serviços, ou seja, nas atividades realizadas pelo profissional de apoio educacional especializado ao longo do processo de institucionalização escolar, o que ocasionou um PEI centrado na instituição. As evidências acumuladas

na literatura prévia, acerca do PEI centrado no estudante, mostram os desafios de articulação entre diferentes profissionais e a falta de políticas públicas que fomentem esse tipo de prática, em conjunto com a família (PEREIRA; NUNES, 2018; PLETSCH; GLAT, 2012; SONZA; TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018).

Uma preocupação identificada no estudo de Sinclair e Poteat (2018) foi referente às disparidades de aspirações da transição no pós-ensino médio para universidade, ao comparar estudantes com e sem deficiência. Os achados evidenciaram que os estudantes com deficiência, em seu suporte de transição, devem ser encorajados às diversas possibilidades de atuação no pós-ensino médio, pois, na amostra investigada, continuam a aspirar oportunidades com menor prestígio social, em relação aos demais.

Ao compreender a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva como uma modalidade de ensino transversal (BRASIL, 2008), uma preocupação crescente no GPEEI-UFABC se refere aos filhos/as de famílias participantes do grupo de mães que, atualmente, estão em processo de transição entre os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio; assim como transição entre ensino médio e/ou universidade/mercado de trabalho e, por último, permanência e conclusão dos estudos universitários e inserção no mercado de trabalho e/ou pós-graduação. O planejamento de ações educativas que valorizem cada transição requer o envolvimento de diferentes profissionais de educação, saúde e assistência social, incluindo a família, visando ao fornecimento de suporte necessário para a autonomia e independência do PAEE nesse contexto. Nesse caso, a família participa das tomadas de decisão junto com a equipe educacional, de saúde e assistência social, garantindo assim, o protagonismo da pessoa com deficiência em seu processo de escolarização.

Assim, a consultoria colaborativa, como serviço educacional especializado, tem sido documentada com funções variadas na literatura. Nesse caso, profissionais formam uma equipe interdisciplinar para desenvolver o trabalho. Em geral, estão presentes profissionais da área da Educação, Pedagogia, Educação Especial, Psicologia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e Assistência social, que planejam e executam tarefas conjuntamente com um mesmo objetivo de ensino para aquela sala de aula inclusiva, situada naquele espaço escolar. Em Calheiros; Mendes; Lourenço e Gonçalves (2019), por exemplo, a proposta envolveu formação docente, a distância, em Tecnologia Assistiva. Para tal, foi utilizado um Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, com uso de questionários e atividades. A partir da identificação das demandas enviadas pelas professoras participantes do estudo, foram propostos o planejamento e a implementação de ações em relação à Tecnologia Assistiva - TA, evidenciando-se que a consultoria colaborativa a distância também serviu como mais uma possibilidade de suporte educacional à escola brasileira. Em 2019, Calheiros et al. (2019) descrevem um caso de planejamento, implementação e avaliação da consultoria colaborativa, que replica os mesmos achados

do estudo de Calheiros e Mendes (2016), em relação à possibilidade de uso desse serviço educacional especializado na formação docente em TA.

Outras propostas de consultoria colaborativa na escola, no formato presencial, foram documentadas por Benitez e Domeniconi (2016) e Silva e Mendes (2012). O planejamento e a sistematização de práticas escolares inclusivas, a partir da rotina docente, podem contribuir não apenas na remediação (resolução de desafios presentes no espaço escolar), como também na prevenção de tais desafios. A consultoria colaborativa proposta em Benitez e Domeniconi (2016) criou condições para envolver docentes da classe comum e da Educação Especial com um mesmo objetivo de ensino, em contextos e procedimentos de ensino diferentes, em conjunto com a psicóloga escolar e a família, na proposição de atividades de leitura e escrita com estudantes com deficiência intelectual e/ou autismo. Já em Silva e Mendes (2012), a consultoria colaborativa foi implementada pela psicóloga escolar em conjunto com docentes, em busca de estratégias de prevenção e remediação de comportamentos desafiadores do PAEE.

Ainda no paradigma da colaboração, encontra-se o coensino ou ensino colaborativo. Nesse caso, a colaboração entre docentes (da classe comum e da Educação Especial) atua em modelos diversificados de ensino, conforme o objetivo educacional estabelecido para cada aula. Isso significa que não existe um modelo único de colaboração, mas várias formas de exercê-la, com arranjos de ensino diferenciados na sala comum, a depender do objetivo de ensino estabelecido naquela aula. O coensino tem sido planejado junto com escolas públicas da região metropolitana de São Paulo participantes do GPEEI-UFABC, implementado e avaliado, a partir da literatura prévia (CAPELLINI; MENDES, 2007; MENDES; ALMEIDA e TOYODA, 2011; SILVA e VILARONGA, 2021; VILARONGA; MENDES, 2014; 2017; VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2014). Para tal, criar condições de formação inicial de docentes, assim como formação continuada, é fundamental para garantir o estabelecimento de objetivos de ensino compartilhados entre professores de educação especial e da classe comum.

É nesse mesmo campo do planejamento escolar que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA – oriundo do termo original em inglês *Universal Design for Learning*, desenvolvido por pesquisadores do *Center for Applied Special Technology* - CAST, 2014; ZERBATO; MENDES, 2018) pode servir como base da formação docente (inicial e continuada).

O DUA corresponde a um conjunto de princípios e estratégias relacionadas ao desenvolvimento curricular (CAST, 2014), com o objetivo de reduzir as barreiras de ensino. Ao compreender os princípios básicos do DUA e suas estratégias, por meio dos pontos de verificação, é possível auxiliar o corpo docente escolar na definição de objetivos de ensino que visam à elaboração

de materiais e de formas de avaliação que se adequem para todas as pessoas matriculadas na mesma sala comum, garantindo que todas aprendam juntas, nas mesmas condições e oportunidades sociais, independentemente de condições médicas específicas, respeitando os ritmos individuais de aprendizagem das pessoas envolvidas no contexto da sala de aula. Assim, a premissa que se tem envolve a garantia de formas diferenciadas de ensino e de avaliação para todas as pessoas (ZERBATO; MENDES, 2018). É fundamental registrar que a despeito de compreensões equivocadas do senso comum, o conceito de universal no DUA se refere às várias estratégias educacionais que possam atingir os diferentes cérebros presentes na sala de aula, a despeito de uma única solução, principalmente em produtos e espaços que possam ser acessados pela maioria, independentemente de suas especificidades, habilidades ou limitações.

No bojo da formação docente e de profissionais de saúde e de assistência social, outra particularidade fundamental documentada na literatura prévia se refere à atitude social das pessoas envolvidas no processo inclusivo. Ao compreender a inclusão educacional como “produto de ações estabelecidas por agentes distintos envolvidos diretamente ou indiretamente com o processo de ensino e aprendizagem, desde aqueles presentes no espaço escolar, como também presentes em seu entorno” (BENITEZ; DOMENICONI, 2015, p. 1009), é possível estudar o entrelaçamento entre tais agentes educacionais, de modo a identificar os efeitos coletivos a médio ou longo prazos de operantes individuais independentes (TODOROV, 2020). Assim, o estudo das características individuais permite entender o impacto de suas ações individuais no coletivo, como, por exemplo, no caso das atitudes sociais dos agentes influenciarem a elaboração, implementação e avaliação de práticas pedagógicas inclusivas (BENITEZ *et al.*, 2021).

O estudo de Benitez *et al.* (2021) teve como objetivo verificar a possibilidade de modificação de atitudes sociais de agentes educacionais formais e informais em relação à inclusão por meio da formação em Análise do Comportamento Aplicada – ABA, para planejar e intervir na interação, no trabalho com estudantes com autismo. O estudo contou com 52 participantes cursistas de extensão que possuíam diferentes ocupações profissionais, a destacar: professoras de Atendimento Educacional Especializado - AEE e professoras itinerantes, que tinham a função de assessorar docentes das classes comuns, familiares de estudantes com autismo, estudantes universitários em formação inicial de docência e interessadas da comunidade em geral. O procedimento de coleta de dados foi realizado por meio da Escala *Likert* de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI – OMOTE, 2005), formas A e B (equivalentes) anterior e posterior à finalização do curso de extensão oferecido por uma Universidade pública em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação de uma cidade metropolitana do Estado de São Paulo. Para análise de dados, inicialmente, foram calculados os escores de atitudes sociais de cada participante, em relação à inclusão. Baseados nesses escores, foram

realizadas diferentes análises com a amostra de dados. Posteriormente, foi realizada uma comparação dos escores de pré-teste e pós-teste de todos os participantes da pesquisa. Os resultados mostraram mudanças, estatisticamente, significativas nas atitudes sociais relatadas pelos participantes anterior e posterior à participação no curso de extensão, o que evidenciou que, dado o potencial empírico da ABA, é possível garantir práticas educacionais que orientam o trabalho pedagógico do estudante com autismo na escola comum e, com isso, desenvolver atitudes sociais mais favoráveis ao processo inclusivo.

Mediante os serviços educacionais especializados elencados anteriormente e fundamentados em evidências científicas, assim como a importância de uma instituição educacional (escolar e universitária) dispor de um ambiente que favoreça atitudes sociais genuinamente favoráveis à inclusão, torna-se urgente criar condições para o estreito diálogo entre os achados científicos e a área educacional brasileira e, com isso, implementar o paradigma da colaboração, por meio de uma cultura escolar que favoreça a disseminação de atitudes sociais mais favoráveis à inclusão escolar.

Conclusões

A proposta do texto foi discutir a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a partir da parceria da escola com a universidade, fundamentada em dados de pesquisa, por meio de práticas educacionais baseadas em evidências, documentadas, historicamente, no Brasil. Dentre as principais conclusões, defende-se a Educação Especial como ciência e profissão que requer profissionais qualificados para o devido planejamento, implementação e avaliação de práticas educacionais baseadas em evidências, principalmente, em países latino americanos, como é o caso do Brasil. Para tal, o tema do financiamento se torna ponto nevrálgico para garantir formação de qualidade de toda a equipe interdisciplinar, necessária para reflexão colaborativa das demandas identificadas na Educação Especial brasileira.

A história aponta trajetórias que definiram paradigmas da educação especial, sendo a educação inclusiva seu paradigma atual, fundamentada nos direitos humanos, na concepção da equidade para construção de um cenário educacional justo e de qualidade para todas as pessoas brasileiras. Entretanto, para sua concretização, ainda se faz necessário avançar no discurso e na prática interdisciplinar, via parcerias colaborativas, fundamentalmente entre a Universidade e escola, mediada pelo campo acadêmico, sobretudo nas áreas da Saúde, Educação e Assistência Social.

A literatura sobre inclusão educacional na escola e na universidade pública brasileira tem relatado boas práticas de ensino na literatura nacional, a partir da implementação efetiva dos serviços educacionais especializados supracitados, tais como: coensino (VILARONGA; MENDES, 2014), o PEI

centrado na pessoa (TANNUS-VALADÃO; MENDES, 2018) e a consultoria colaborativa na formação docente em Educação Especial, na perspectiva do DUA (ZERBATO, 2014).

O campo acadêmico da Educação Especial tem como característica o aspecto da luta concorrencial pela autoridade científica e pelo reconhecimento acadêmico. Contudo, ao considerar a necessidade e urgência do desenvolvimento de pesquisas em rede colaborativa, é fundamental uma atuação acadêmica que supere os discursos individuais, dada a interdisciplinaridade necessária para solução das demandas educacionais típicas desse contexto. Tendo em vista que a Educação Especial é um campo em interface com a saúde, as áreas de conhecimento como psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia, entre outras, podem agregar esforços na produção de bens acadêmicos que visem ao fortalecimento da Educação Especial. Nesse sentido, a Universidade, em parceria com a escola, pode desenvolver ações que, efetivamente, produzam resultados na educação em sua perspectiva inclusiva.

É notória a urgência de formação e práticas educacionais que favoreçam a implementação da cultura da colaboração na escola pública brasileira, bem como formação docente inicial e continuada e em práticas escolares centrada nas pessoas e baseadas em evidências, para efetivação da inclusão. Assim sendo, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva prevê educação de qualidade, gratuita e pública, para todas as pessoas.

Referências

ALMEIDA-VERDU, A. C. M.; FERNANDES, M. C.; RODRIGUES, O. M. P. R. A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais: implementação de práticas inclusivas e aspectos de planejamento educacional. **Interação em Psicologia**, Curitiba, dez. 2002. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3310>>. Acesso em: 06 out. 2021. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v6i2.3310>.

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Inclusão Escolar: o papel dos agentes educacionais brasileiros. **Psicologia: Ciência e Profissão [online]**, 2015, v. 35, n. 4, p. 1007-1023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-3703000652014>>. Acesso em: 06. out. 2021.

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C.; Consultoria colaborativa: estratégias para o ensino de leitura e escrita com estudantes com autismo. **Psicologia. Teoria e Prática**, v. 18, p. 141-155, 2016.

BENITEZ, P. et al. Mapeamento das estratégias inclusivas para estudantes com deficiência intelectual e autismo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n.1, p. 81-93, 2017.

BENITEZ, P.; PAULINO, V.; OLIVEIRA JUNIOR, A.; DOMENICONI, C.; OMOTE, S. Atitudes Sociais de Agentes Educacionais em relação à Inclusão e Formação em Análise do Comportamento Aplicada. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. 477, 2021.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-18, e-19859.093, 2021. Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva 1990. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. **[Declaração (1994)]**. Declaração de Salamanca - sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 18. jul. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 jul. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso em 03. nov. 2021.

BRASIL. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Lei 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 9.465, de 02 de janeiro de 2019**. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo de cargos em comissão e das funções de confiança do Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2019.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011.

CALHEIROS, D., MENDES, E. G. Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n; 162, p. 1100-1123, 2016.

CALHEIROS, D. S.; MENDES, E. G.; LOURENÇO, G. F.; GONÇALVES, A. G.; MANZINI, M. G. Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professores: planejamento, implementação e avaliação de um caso. **Proposições**, Campinas, SP, v. 30, p. 1–30, 2019.

CAPELLINI, V. L. M. S.; MENDES, E. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para inclusão escolar. **Educere**, v. 2, n. 4, p. 113-128.6

CASAGRANDE, R. C. **O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

CASAGRANDE, R. C. A Educação Especial como campo acadêmico no Brasil: fontes de pesquisa. **Práxis Educativa**, v. 16, p. 1-29, 2021. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.17352.027>

CASAGRANDE R. C.; MAINARDES, J. O campo acadêmico da Educação Especial e a utilização do termo “campo”. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.27, e0016, p. 689-706, 2021a. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21155.99365>

CASAGRANDE, R. C.; MAINARDES J. O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 27, p. 1-20. 2021b. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0132>

CAST. **Universal Design for Learning: Theory & Practice**. Disponível em: <https://www.cast.org/products-services/resources/2014/universal-design-learning-theory-practice-udl-meyer> Acesso em 03 nov. 2021.

CLOUGH, P.; CORBETT, J. **Theories of Inclusive Education: A students' guide**. London: SAGE Publications Ltd, 2012.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. **Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização**. In: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. (Orgs.). *Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB*, Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 372-390.

FIGUEIRA, E. Imagem e conceito social da deficiência (segunda parte). **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo: Memnon, v. 5, n. 25, p. 35-8, jul./ago. 1995.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Inclusão Revista da Educação Especial**, p. 35-39, out. 2005.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma Cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial [online]**, v. 24, n. spe, p. 9-20, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400002>>. Acesso em: 06 out. 2021

HEY, A. P. **Esboço de uma sociologia do campo acadêmico: a educação superior no Brasil**. São Carlos: EduFSCar, 2008.

JANNUZZI, G. M. Políticas públicas de inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais: reflexões. **Revista GIS**, Rio de Janeiro, out. 2004. Seção Artigos.

LIPSKY, D.; GARTNER, A. **Inclusion and school reform: transforming America's classrooms**. Baltimore: Paul H. Brookes, 1997.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 24-35.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-18, e-19859.093, 2021. Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, 2011.

OMOTE, S. (2005). A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: Notas preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n. 1, p. 33-47

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. **Educação em Revista [online]**, v. 33, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698155866>>. Acesso em: 06 out. 2021.

PEREIRA, M. E. et al. Estereótipos e essencialização de brancos e negros: um estudo comparativo. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 1, p. 144-153, 2011.

PEREIRA, D.; NUNES, D. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 3, n. 63, p. 939-960, out./dez, 2018.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: Edusp, 1984.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Lina Críticas**, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193-208, 2012.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. Trad. Sérgio Millet. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre, RS: L&MP, 2008.

SILVA, A. M.; MENDES, E. G. Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 18, n.1, p. 53-70, 2012.

SINCLAIR, J.; POTEAT, P. Aspirational differences between students with and without IEPs: grades rarned matter. **Remedial and Special Education**, v. 41, n.1, p. 40-49, 2020.

SONZA, A.; VILARONGA, C.; MENDES, E. Os NAPNE's e o plano educacional individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, v. 33, e69, p. 1-24, 2020. <https://doi.org/10.5902/1984686X52842>

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 1-18, 2018.

TESSARO, N. S. et al. Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais. **Psicologia Escolar e Educacional [online]**. 2005, v. 9, n. 1. p. 105-115. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000100010>>. Acesso em: 03 nov. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000100010>.

TODOROV, J. C. **Comportamento e cultura**: análise de interações. Brasília, DF: Technopolitik, 2020.

VILARONGA, C. A. R.; CAIADO, K. R. M. Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2013, v. 19, n. 1 p. 61-78. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000100005>>. Acesso em: 03 nov. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000100005>.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 95, p. 139-151. 2014.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. O. O trabalho em colaboração para o apoio à inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**, n. 7, p. 66-87, 2016.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. **Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, n. 4, p. 19-31, 2017.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. UFSCar, 2014.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, n. 22, v. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018.

Recebido em: 02 de dezembro de 2021.

Versão corrigida recebida em: 02 de dezembro de 2021.

Aceito em: 14 de dezembro de 2021.

Publicado online em: 16 de dezembro de 2021.

