

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ana Abadia dos Santos Mendonça ¹

RESUMO

Esta investigação científica discorre de um assunto bastante discutido na atualidade, dentro dos espaços escolares, que é o trabalho docente de professores da escola regular e os meios pelos quais são dados a estes docentes para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O artigo trata de uma pesquisa bibliográfica e tem como objetivos: discutir o trabalho docente de professores da educação básica que atuam na inclusão escolar, distinguir os meios que lhes são colocados para sua atuação com estes alunos na sala de aula da escola regular colocando em discussão os medos e anseios docentes em relação ao processo ensino e aprendizagem. A pesquisa teve como referencial teórico, os autores: Mantoan (2006), Pereira-Silva e Dessen (2003), Pereira-Silva (2003), Carvalho (2000), Cessarim (1999), Martins (2006) e Glat (2004). Como resultados vê-se que professores sentem mal preparados para trabalhar com os alunos com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação, a escola não dispõe de material adequado para as aulas, docentes para o AEE e recursos para montar uma sala de recursos multifuncionais. Concluindo pode verificar que os professores possuem muitas vezes, uma vontade de trabalhar com os alunos da educação inclusiva, mas não se sentem amparados dentro da escola e até legalmente para adquirir mais conhecimentos numa formação continuada juntamente com falta de materiais e estrutura escolar para tal.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Precarização do Trabalho, Processo de Ensino e Aprendizagem, Trabalho Docente.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é uma modalidade educacional prevista na Constituição Federal Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394 de 1996. Esse processo educacional deve ser realizado nas escolas regulares da educação básica independente de serem públicas, privadas e/ou filantrópicas.

A Constituição Federal de 05 de outubro de 1988, em seu Art. 208, estabelece a integração escolar como preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Podemos dizer que ficou assegurado pela Constituição Brasileira (1988) o direito de todos à educação, garantindo-se, assim a matrícula de crianças com deficiências na

¹ Doutoranda em Educação. Universidade de Uberaba (UNIUBE). E-mail: ana_abadia@yahoo.com.br.

escola regular de ensino e o atendimento educacional especializado de pessoas que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Segundo Bueno (1994), ainda é pequeno o acesso à escola de pessoas que apresentam deficiências, com o agravante de servir mais a legitimação da marginalidade social do que à ampliação das oportunidades educacionais para essa população.

Ainda no Art. 206, inciso I, estabelece que o ensino seja ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Mais adiante no Art. 208, inciso III, assegura a integração escolar como preceito constitucional, preconizando o atendimento escolarizado e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos indivíduos que apresentam deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino.

É interessante considerar que os serviços especializados e o atendimento das necessidades específicas dos alunos garantidos pela lei estão muito longe de ser alcançados. “Identificamos, no interior da escola, a carência de recursos pedagógicos e a fragilidade da formação dos professores para lidar com essa clientela” (MANTOAN, 1997, p.77).

A LDB 9394/96 vigente até os dias atuais trata no Art. 2º e 3º que a educação tem por “finalidade o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para a cidadania” e que deverá ser ministrado entre outros incisos, com “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, com garantia de padrão de qualidade”.

No seu Art. 4º, o Estado garante que é seu dever garantir educação escolar pública e obrigatória para todos os alunos do ensino fundamental, “inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, e no inciso III, afirma que “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, s/p).

Ainda neste capítulo aparece o Art. 59, que menciona que os sistemas de ensino deverão assegurarão aos “educandos com necessidades especiais”:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (LDB 9394, 1996, s/p).



A prática educativa das escolas regulares mostra a dificuldade dos profissionais em educação em trabalhar na escola regular inclusiva com as diversas deficiências.

Mantoan (2006) afirma que “o mote da inclusão, ao contrário, é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar”. Assim fica claro que as crianças com deficiências devem frequentar a escola independente de sua idade. A escola deve se preparar para recebê-las em qualquer nível escolar, desde a educação infantil e até nos berçários, onde estes já começarão a se integrar com outras crianças representativas da normalidade, favorecendo o amadurecimento e os diversos aprendizados da vida cotidiana, como cuidar da higiene, participação nas brincadeiras diversas, alimentar sozinho, etc.

A escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tem desafiado os espaços escolares a construírem novas/outras lógicas de ensino. Diante disso, a formação docente tem se configurado como uma possibilidade de pensar as demandas escolares e os processos de escolarização dos sujeitos que também são público-alvo da educação especial.

O artigo trata de uma pesquisa bibliográfica e tem como objetivos: discutir o trabalho docente de professores da educação básica que atuam na inclusão escolar, distinguir os meios que lhes são colocados para sua atuação com estes alunos na sala de aula da escola regular colocando em discussão os medos e anseios docentes em relação ao processo ensino e aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para atuar na perspectiva da educação inclusiva com oportunidades de aprendizagem para alunos com deficiência, tem-se solicitado da escola sua organização tanto em acessibilidade arquitetônica quanto curricular e pedagógica, considerando que as escolas, em sua maioria, encontram-se sem acessibilidade arquitetônica, mobiliário e material didático-pedagógico centrado nas necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência, como observado em estudos de Costa (2006, 2007a, 2009a, 2010a, 2011a).

Sabendo que a educação é um direito de todos, a formação do professor representa um espaço-tempo de constituição e reflexão da ação educativa. É um espaço de potencialização das práticas pedagógicas. Uma oportunidade para (re)pensar as relações de poder existentes no currículo, os mecanismos utilizados para validar os

conhecimentos e os pressupostos que fundamentam quem pode ou não aprender na escola.

Algumas questões atravessam o direito à escolarização, influenciam a formação do educador e trazem implicações para o processo de inclusão escolar que busca se fortalecer. Questões estas que podem ser descritas como: Como são pensadas as escolas de ensino comum nessa discussão? Há dispositivos de apoio nessas escolas? Como os profissionais da educação são envolvidos nessas questões? Como se dá a formação dos educadores? Como acontece o processo ensino aprendizagem?

Muitos movimentos vêm ocorrendo, desde a inserção de professores de Educação Especial nas escolas comuns, para apoio aos professores regentes, até a abertura de salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado. Cabe-nos entender como as escolas vêm lidando com as questões da inclusão escolar e, também, fomentar essas experiências nos processos de formação docente, possibilitando o acesso a reflexões teórico-práticas, que permitam uma leitura crítica da realidade e alicercem projetos que visem à transformação.

É preciso entender como as escolas vêm lidando com as questões da inclusão escolar e, também, fomentar essas experiências nos processos de formação docente, possibilitando o acesso a reflexões teórico-práticas, que permitam uma leitura crítica da realidade e alicercem projetos que visem à transformação.

Boaventura Souza Santos (2007), sugere que devemos buscar enxergar sinais, pistas, latências e movimentos, ou seja, o que ele denomina de “ainda-não”, a possibilidade de deslocamentos e ações, ainda não pensados ou instituídos, mas que, na ação coletiva, podem emergir e nos apontar sinais e possibilidades.

Meirieu (2005) nos ajuda nessa direção quando afirma:

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola [...]. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva (MEIRIEU, 2005, p. 44).

A escola tem por finalidade instituir os cenários políticos e pedagógicos para permitir o acesso ao conhecimento, empreendendo “[...] esforços permanentes de

universalização da cultura”. (MEIRIEU, 2002, p. 175) Nesse sentido, faz-se necessário buscar a escola concreta, onde habitam alunos(as), professores(as), profissionais em ações pedagógicas; a escola, onde, na atualidade, se coloca o princípio ético da inclusão escolar. Para tal, fazem-se necessárias reflexões sobre a educabilidade, processos de inclusão-exclusão, condições de aprendizagem, dentre tantas outras.

Estudos revelam os desafios postos à formação de professores no processo de inclusão escolar, ressaltando o quanto os professores se sentem despreparados em sua prática docente no enfrentamento das diferenças cognitivas, sensoriais e físicas que interferem na aprendizagem dos alunos com deficiência. (GIROTO; CASTRO, 2011; MICHELS, 2011; MONTEIRO; MANZINI, 2008; QUATRIN; PIVETTA, 2008; VITALIANO, 2007; LEÃO *et al.*, 2006) Isso é relevante ser destacado face ao longo período de exclusão social imposto aos indivíduos com deficiência, considerando que o acesso à educação na escola pública foi historicamente impedido devido ao preconceito.

Por outro lado, trabalhos abordando o desenvolvimento da sensibilidade, compromisso ético, responsabilidade social com a inclusão escolar e democratização da educação ainda são escassos. Pois, as questões centrais se voltam à organização das escolas nos aspectos técnicos (meios) em detrimento de atitudes que contribuam à superação da segregação na escola (fins da educação).

Quanto a isso, outros estudos de Costa (2007b, 2009b, 2010b, 2011b) revelam que o sistema regular de ensino não atende às diferenças de aprendizagem dos alunos sem deficiência, revelando a fragilidade de responsabilidade com aqueles considerados desviantes do padrão estabelecido de aprendizagem, o que remete a Adorno (1995), ao afirmar que:

Somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas. Crítica da sociedade é crítica do conhecimento e vice-versa (ADORNO, 1995, p. 189).

Contudo, considera que a educação inclusiva deve ser vista como uma educação que vá atender todos os anseios da população alvo que são além dos alunos com deficiências, os representativos da normalidade, uma vez que todos dentro da sala de aula da escola regular se beneficiam.

A discussão em torno do assunto vem acalorar ainda mais com os estudos de Mantoan (2006), Pereira-Silva e Dessen (2003), Pereira-Silva (2003), Carvalho (2000), Cessarim (1999), Martins (2006) e Glat (2004), que defendem a educação inclusiva voltada a todos os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Estudos minuciosos destes autores colocam em evidência, a importância da escola regular, através da administração e da equipe pedagógica, tomar consciência de que ela é a principal porta de entrada para muitos destes alunos, numa sociedade exclusivista, preconceituosa e discriminadora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Incluir crianças com deficiência nas salas regulares depende de um trabalho diferenciado do educador e de muitas ferramentas de auxílio.

Percebe-se que um professor capacitado para a prática da educação inclusiva com experiência no atendimento educacional especializado e com conhecimentos sólidos sobre as potencialidades e necessidades reais do aluno tende a construir, teoricamente, mais episódios interativos do que o professor com pouco repertório técnico e vivencial.

Por outro lado, torna-se igualmente importante considerar que o aluno com deficiência também apresenta experiências e habilidades construídas ao longo de seu desenvolvimento. As relações estabelecidas, as atividades realizadas diariamente, os papéis assumidos nos diversos contextos ofertam ao aluno a possibilidade de conhecimento do mundo e de transformá-lo a partir de suas próprias percepções e ações.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, de 1999 diz que:

As pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdade fundamental que as outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não serem submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da igualdade e dignidade que são inerentes a todo ser humano (OEA, 1999).

Sendo a escola, o espaço primeiro e fundamental da manifestação da diversidade, decorre a necessidade de repensar e defender a escolarização como princípio inclusivo, reconhecendo a possibilidade e o direito de todos que não são por ela alcançados.

A perspectiva da escola inclusiva é projetar um ambiente no qual o aluno que necessite de atenção especial possa interagir com o professor de acordo com as suas capacidades, a fim de se desenvolver as suas potencialidades e se fortalecer como cidadão. Sob esse ponto de vista, também apoiamos o entendimento de que "a ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social." (ARANHA, 2.000 p.2).

Correia (2008), com vistas a essa perspectiva formativa, destaca que:

[...] os educadores, os professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam, que tipo de estratégia devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos (CORREIA, 2008, p. 28).

Assim, realça que não apenas o professor precisa estar preparado para a atuação com a diversidade do alunado, no cotidiano da escola, mas todos os profissionais que ali atuam.

A formação permanente, pois, é um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade em classe e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente, oferecendo-lhes condições de atendimento educacional que sejam adequadas às suas condições e necessidades e, não apenas, realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente escolar.

No tocante à formação de recursos humanos para atuação na escola regular com alunos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais, o Ministério da Educação deu início, em 2003, ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, promovido pela Secretaria de Educação Especial, visando: disseminar a política de Educação Inclusiva nos municípios, em todo país; apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais inclusivos. Fundamenta-se no seguinte princípio: garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, na escola regular de ensino (BRASIL, 2006).

Mais de 20 anos após a promulgação desta Lei ainda é possível constatar, em pesquisas realizadas no Brasil. (MOURÃO, 2011; PIMENTEL; PAZ; PINHEIRO, 2009) que os professores da escola básica se consideram despreparados para o trabalho com estudantes com deficiência, mantendo, desta forma, uma organização curricular rígida e práticas avaliativas homogêneas.

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão.

Com base nas ideias de Vygotsky e colaboradores buscam-se na perspectiva histórico-cultural, os fundamentos para a compreensão do trabalho docente, destacando-se três formulações de relevância para essa análise.

A primeira, a teoria do desenvolvimento que toma como ponto de partida a relação social, a segunda, sobre o papel do discurso no desenvolvimento, portanto, na relação linguagem-pensamento e a terceira, particularmente relevante, considera o papel da mediação na construção do conhecimento e no desenvolvimento do sujeito. (VYGOTSKY, 1987, 1988).

Porém, como na maioria das vezes não há um perfil único da deficiência, é necessário um acompanhamento individual e contínuo, tanto da família como do docente e até de outros profissionais. As deficiências não podem ser tratadas genericamente, há que se levar em conta a condição que resulta da interação da pessoa com o seu ambiente. É importante que a escola se informe sobre as especificidades das deficiências atendidas e sobre os meios adequados para fazer com que o educando encontre no ambiente escolar um contexto que proporcione aprendizado e crescimento nos aspectos afetivo, social, cognitivo e psicomotor, sem discriminá-lo por possuir seu próprio tempo e ritmo de aprender.

Para que isto aconteça é necessário que o professor possua um conjunto de saberes que envolvem as epistemologias que fundamentam o ato de aprender, além de habilidades e competências sobre mediação pedagógica no processo de ensinar, possibilitando que aquilo que o estudante faz hoje com ajuda do professor, possa fazer amanhã, sozinho. Isso é o que Vygotsky (1998) considera como agir na zona de desenvolvimento proximal do educando.

Carvalho (2004) sugere ao docente que atua na educação inclusiva a necessidade da remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação. Assim, considera-se neste trabalho que um professor que tem clareza epistemológica das bases que fundamentam o conhecimento busca remover tais barreiras no processo de aprendizagem através do investimento nas peculiaridades e especificidades do modo de aprender dos seus estudantes, reconhecendo para isso a diversidade presente em sua sala de aula.

No processo de inclusão, é necessário que os instrumentos e o conteúdo da avaliação sejam condizentes com as adaptações feitas no currículo, considerando-se as especificidades dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A avaliação é um componente do currículo escolar e considera-se que numa educação inclusiva o currículo precisa passar por uma adaptação. A adaptação curricular é definida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais como “decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender a diversificação de necessidades dos alunos na escola”. (BRASIL, 1999, p. 15)

Para que o professor promova a adaptação curricular de modo a assegurar o atendimento à diversidade existente em sua sala de aula, ele precisa refletir sobre o currículo proposto, questionar os conteúdos existentes e objetivos previamente definidos, tendo como parâmetro a realidade de sua turma. Isso não significa que cada professor criará um novo currículo a partir do desenvolvimento real observado em sua turma, pois adaptar o currículo não significa propor um currículo diferenciado, mas adequar aquele conteúdo, aquele tempo previsto para aprendizagem à realidade de seu grupo de estudantes.

A compreensão da existência de diferentes caminhos para a aprendizagem fará com que o professor pense o processo de ensino e busque recursos distintos que favoreçam a aprendizagem, ainda que em tempos diferenciados. Isso requer um profissional embasado teoricamente para justificar as suas decisões e devidamente implicado com a realidade dos seus alunos e com o seu processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos.

A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo.

Assim, para que a inclusão se efetive os professores precisam investir nas potencialidades de aprendizagem de seus alunos, atendendo as suas necessidades e propondo atividades que favoreçam o seu desenvolvimento.

É importante perceber que a inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino, com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e competente para trabalhar com todos os educandos.

Professores sentem mal preparados para trabalhar com os alunos com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação. A escola não dispõe de material adequado para as aulas, docentes para o AEE e recursos para montar uma sala de recursos multifuncionais. Os professores possuem muitas vezes, vontade de trabalhar com os alunos da educação inclusiva, mas não se sentem amparados dentro da escola e até legalmente para adquirir mais conhecimentos numa formação continuada juntamente com falta de materiais e estrutura escolar para tal.

A educação para a diversidade pressupõe a preparação do professor e do sistema educacional com a: a valorização profissional do educador, por meio de apoio e estímulo; o aperfeiçoamento das escolas, para a oferta do ensino; o apoio e parceria da Educação especial e a promoção do trabalho em equipe.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: Manzini, E. J. (org.). **Educação especial: temas atuais**. Marília, Unesp. 2000.
- BRASIL. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. 2006.
<<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 25 Jul. 2018.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares**. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394, de 23 de dezembro de 1996**. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. Brasília: 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 21/07/2012.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1994.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

Carvalho, R. E. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem**. Educação Inclusiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CASARIN, S. (1999). **Aspectos psicológicos da síndrome de Down**. In: J. S. Schwartzman (Ed.). Síndrome de Down. São Paulo: Memnon.

CORREIA, L. M. **Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

COSTA, V. A. Inclusão de alunos com deficiência: Experiências docentes na escola pública. **Revista Debates em Educação**. Maceió, v. 3, n. 5, p. 49-62 jan./jun. 2011a.

COSTA, V. A. Formação de professores e educação inclusiva: experiências na escola pública. In: COSTA, V. A. da et al. (Org.). **Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva**. Niterói: Intertexto Editora; CAPES, 2011b. p. 31-52.

COSTA, V. A. Educação inclusiva – para quê? Experiências na escola pública. In: SILVA, M. G. da.; CARVALHO, M. B. W. B. de (Org.). **Faces da inclusão**. São Luís: EdUFMA, 2010a. p. 121-144.

COSTA, V. A. Políticas públicas de educação e formação de professores: experiências de inclusão dos alunos com deficiência na escola pública. In: CHAVES, I. M. B.; COSTA, V. A. da; CARNEIRO, W. (Org.). **Políticas públicas de educação: pesquisas em confluência**. Niterói: Intertexto Editora, 2009a. p. 59-86.

COSTA, V. A. **Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: políticas e sistemas**. Rio de Janeiro: Editora da UNIRIO, 2007b.

COSTA, V. A. Formação de professores: narrativas e experiências instituintes ‘NA’ e ‘PARA’ a escola inclusiva. **Cadernos de Ensaios e Pesquisas**, Niterói, n. 11, p. 23-43, set. 2006. Edição Especial.

GIROTO, C. R. M.; CASTRO, R. M. de. A formação de professores para a educação inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e



professores da Educação Infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 41, v. 24, p. 441-451, 2011.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2004.

LEÃO, A. M. De C.; GARCIA, C. A. A.; YOSHIURA, E. V. F.; RIBEIRO, P. R. M. Inclusão do aluno com dismotria cerebral ontogenética: análise das práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 2, p. 169-186, maio/ago. 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006, 64p.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al (Org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2006, p. 17- 26.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, 2011.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças de concepções de professores do ensino fundamental que receberam alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 1, p. 35-52, jan./abr. 2008.

MOURÃO, Marisa Pinheiro. Formação continuada de professores a distância: concepções de professores sobre a surdez, Libras e educação de pessoas surdas. In: DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina da; FERREIRA, Juliene Madureira (Org.). **Educação Especial e Inclusão Educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

PIMENTEL, Susana Couto; PAZ; Livia Menezes da; PINHEIRO, Ana Paula Rocha. Espaços e práticas de inclusão na escola regular: uma leitura feita por pais de estudantes com deficiência. In: SEMINÁRIO NACIONAL EDUCAÇÃO E PLURALIDADE SÓCIO-CULTURAL: INSTITUIÇÕES, SUJEITOS E formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos POLÍTICAS PÚBLICAS. 2009. Feira de Santana. **Anais...** Feira de Santana: UEFS, 2009.

OEA. Secretaria-Geral da Organização dos Estados Americanos. **Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência**. 1999. Disponível em



<http://www.iparadigma.com.br/bibliotecavirtual/items/show/187>. Acesso em 05/08/2018.

PEREIRA-SILVA, N.L. **Famílias de crianças com e sem síndrome de Down: um estudo comparativos das relações familiares**. 2003. 263f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

QUATRIN, L. B.; PIVETTA, H. M. F. Inclusão escolar e concepções docentes: do desejo idealizado à realidade prática. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 31, p. 49-61, 2008.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, set./dez. 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.