



FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DA MATEMÁTICA E A INCLUSÃO DE PORTADORES DE DEFICIÊNCIA VISUAL

Priscila Branquinho Xavier(1); André Luiz Araújo Cunha(2); Murilo Borges Silva(3); Marcos Vinícius Branquinho Xavier(4)

(1) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – priscila.xavier@ifg.edu.br; (2) Pontifícia Universidade Católica de Goiás – aluizcunha7@gmail.com; (3) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – murilo.silva@ifg.edu.br; (4) Organização das Voluntárias de Goiás – marcos.branquinho@gmail.com

Resumo: O presente texto discute as relações entre a formação de professores e o ensino de Matemática para portadores de deficiência visual, apresentando estudos iniciais de uma pesquisa em curso, no Brasil, cuja motivação partiu da necessidade de enfrentamento desta realidade por parte de um grupo de professores. Desta forma, foram analisados documentos que norteiam a educação brasileira, pesquisas na área e Projetos Pedagógicos de Cursos - PPC's.

Palavras-Chaves: Formação de professores, ensino de matemática, deficientes visuais.

Introdução

As políticas de inclusão de portadores de necessidades especiais vem alcançando notoriedade e destaque na sociedade. As pesquisas já mostram o aumento dos números de matrículas em escolas regulares e a diminuição das mesmas em escolas especiais. Isto faz pensar sobre a formação dos professores e, no presente artigo, especificamente de matemática e, a inclusão de alunos com deficiência visual. Esse panorama proporcionará elementos para avaliar as ações efetivas na inclusão dos alunos e levantar os desafios e obstáculos a serem superados.

Metodologia

A pesquisa é de cunho bibliográfico à partir de periódicos, livros, dissertações/teses e artigos nas áreas de Educação e Matemática, documentos e discursos oficiais que norteiam a Educação Básica brasileira e projetos pedagógicos de cursos de pedagogia e licenciatura em matemática.

Resultados e Discussão

1. Políticas de inclusão para portadores de deficiência no Brasil

O direito à educação da pessoa deficiente (portadores de necessidades especiais) é possibilitado desde 1946 por Portaria Ministerial. No ano de 1947, o Instituto Benjamin Constant (IBC) em parceria com a Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro promoveram o primeiro curso



de especialização de professores na Didática de Cegos e, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, n.4.024, art. 88, de 1961, os portadores de deficiência foram “incluídos” no sistema geral de educação, apontando que a “educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integra-los na comunidade”. No entanto, apenas na Constituição Brasileira de 1988, particularmente, no art. 208, é que a pessoa deficiente passa a ter, preferencialmente, atendimento na rede regular de ensino.

Bishop [3] apresenta uma revisão bibliográfica relacionada ao tema da inclusão de deficientes na escola regular nos Estados Unidos. Segundo o autor, a inclusão eficiente do aluno deficiente visual (DV), é um processo de promoção do desenvolvimento da criança, desde o início da vida, e da preparação efetiva da escola para atender às necessidades educacionais da criança.

Em relação a realidade brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente assegura na Lei 8069/90 que “a criança e o adolescente portadores de deficiências receberão atendimento especializado”, ainda:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais [LDB, 2001, p.11].

Nesse sentido, surgem as seguintes questões: como se organiza a educação, e portanto a educação especial, e quais são os objetivos do plano educacional em curso no Brasil?

Nereide Saviani (1997, p.15) elenca objetivos apresentados em documentos e discursos dos quais:

maior rentabilidade do ensino básico, com ênfase na matemática, nas ciências exatas, na linguagem, na informática; seleção e avaliação de profissionais (promoção, demissão, pagamento, conforme mérito); maiores exigências para acesso ao ensino superior; reestruturação dos gastos públicos (aumento do número de alunos por sala e por professor, não há investimento em infra-estrutura e salário); recursos só para os mais pobres (mas com apelo à colaboração da comunidade); reforma do sistema educacional (descentralização / municipalização); um novo conceito de público desvinculado de estatal e de gratuito (responsabilidade da sociedade civil, da comunidade)

Observa-se o alinhamento do sistema educacional à economia propiciando elementos para a análise da inclusão/exclusão na educação especial.

Em junho de 1994, em Salamanca, na Espanha, a publicação da *Declaração de Salamanca e linhas da ação sobre necessidades educativas especiais*, reafirma o compromisso de “dar às escolas maior eficácia educativa” [3, p.5], apoiada pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa



Portadora de Deficiência (CORDE) em manifesto público, onde a escola inclusiva deverá “ajudá-los a ser economicamente ativos e dotá-los com as aptidões necessárias para a vida adulta” [1, p.42], reconhecendo pessoas deficientes como potencial para o trabalho.

No ano de 2006, foi aprovada na Organização das Nações Unidas (ONU), a Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência em que o Brasil é signatário. Estabeleceu-se nessa convenção, que os Estados deveriam estruturar um sistema de educação inclusivo, perpassando por todos os níveis de ensino. As estratégias adotadas devem garantir que as pessoas portadoras de deficiência sejam inseridas no sistema de ensino gratuito e de qualidade. Nesse mesmo viés, em 2008, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cujos objetivos visam:

(...) assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.14)

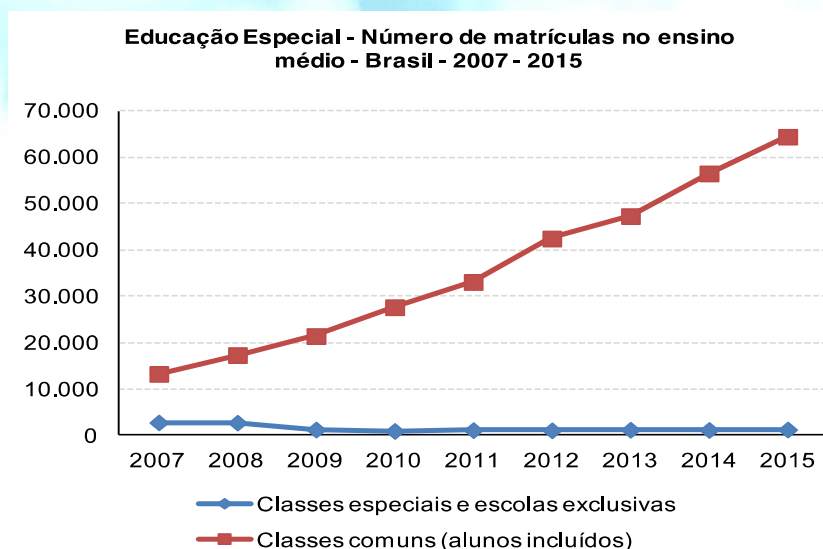
Ainda segundo o documento, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola. Nesse sentido, cabe ao sistema de ensino:

organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2008, p. 17)

Segundo estatísticas do Ministério da Educação, divulgadas em março de 2016, no Brasil, 56,6% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência incluídos em turmas comuns. Em 2008, esse percentual era de 31%, ou seja, um crescimento de 25,6% em oito anos. O documento apresenta ainda o número de alunos matriculados na educação especial nos diferentes níveis de ensino. Observa-se, por exemplo, que o número de alunos matriculados na educação infantil, que era de aproximadamente 25.000 alunos em 2007, passou em 2015 para mais de 500.000. No Ensino fundamental o número de alunos matriculados em classes especiais e escolas exclusivas, caiu de 200.000 em 2007, para 10.000 matrículas em 2015, no entanto a matrícula de alunos com



deficiência, matriculados em classes comuns (alunos incluídos) passou de aproximadamente 200.000 em 2007, para quase 600.000 em 2015. O número de alunos da Educação Especial matriculados em classes comuns, no Ensino Médio, também apresenta crescimento significativo no período de 2007 a 2015. Verifica-se ainda, conforme o gráfico abaixo, que o número de matrículas em classes especiais e escolas exclusivas, tem diminuído.



Fonte: Ministério da Educação (2016)

Conforme o documento, o avanço no número de alunos da Educação Especial está em sintonia com os desafios propostos pelo Plano Nacional de Educação, que explicita que a universalização deve incluir este segmento da população, com idade que variam de 4 a 17 anos, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 2016)

Observa-se que, embora a proposta seja de inclusão dos alunos com deficiência em classes comuns nos diversos níveis de ensino, os professores que trabalham com alunos deficientes, não possuem formação adequada para promover a inclusão desses alunos, conforme constata-se em diversas pesquisas (OLIVA, 2011; VITALIANO; DALL'ACQUA, 2012; entre outras).

2. A formação docente e os desafios da educação especial

Conforme as diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, são considerados professores capacitados para atuar em classe comum com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que em sua formação, seja no Ensino Médio ou Superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados, que promovam o desenvolvimento de competências e valores capazes de: perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; avaliar



continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais e, por fim, atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001)

A partir do cenário social, cultural e político apresentado e, pensando ainda no ensino da matemática a questão que se apresenta é: quais os princípios didático-metodológicos propostos na formação docente, que favorecem a aprendizagem de alunos com deficiência visual?

Para responder a questão apresentada, buscou-se autores que analisam a estrutura organizacional curricular de cursos superiores, bem como os conteúdos a serem ensinados pelos professores aos alunos do Ensino Fundamental e Médio. Em relação a formação de professores nos cursos de Pedagogia, Gatti [3, p.33] aponta o fato de que “dentre as universidades públicas analisadas, nenhuma destina disciplina para os conteúdos substantivos de cada área”, ficando implícito que as discussões acontecerão nas disciplina de metodologia ou, que os professores em formação já possuem o conhecimento. E, nos cursos analisados na mesma pesquisa, apenas 18% dos cursos possuem ensino específico para conteúdos de matemática sendo: numerais, quatro operações fundamentais, fração, resolução de problemas. Ainda, com relação à educação especial, a linguagem de Libras parece em todos os cursos, por caráter obrigatório [Decreto n 5.626, de 22 de dezembro de 2005] e, questões relativas à educação especial e, inclusão não são cobradas dos professores, nas provas de concurso para a rede pública.

Destaca Vitaliano e Dall’Acqua (2012) que nas Diretrizes Curriculares para os cursos da área de exatas, a ênfase encontra-se na preservação do conteúdo tradicional. Em específico nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Matemática, afirmam as autoras que “manifesta-se uma preocupação com a contribuição que a aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania” (VITALIANO & DALL’ACQUA, 2012, p. 115).

Nesse sentido, analisando 24 matrizes curriculares de instituições que oferecem cursos de Licenciatura em Matemática presenciais, Martins (2015) afirma não ter encontrado nas ementas nenhuma abordagem voltada especificamente para o ensino de pessoas cegas, nem sobre a linguagem e nem produção de material pedagógico para alunos com necessidades educacionais especiais. Em 87,5% das instituições pesquisadas, verificou-se a presença do curso de Libras. Destaca a autora, que o despreparo dos professores ao lidar com alunos com necessidades educacionais especiais em classes inclusivas é um desafio da atualidade.

Diante dos fatos, observa-se o distanciamento entre teoria e prática, ou melhor, entre documentos oficiais e efetividade na preparação para o trabalho com alunos DV. As ações



direcionadas ao aluno DV são portanto iniciativas dos professores que assumem para si o desafio de superar todas as limitações e diferenças.

3. O desenvolvimento cultural como possibilidade de superação das diferenças físicas

Importante ressaltar a argumentação apresentada por Vygotsky sobre as leis gerais, e iguais, de desenvolvimento para *todas* as crianças, considerando a especificidade apenas relativa à forma de perceber o mundo onde “os cegos e os surdos-mudos são como um experimento natural que demonstra que o desenvolvimento cultural do comportamento não se relaciona, necessariamente, com essa ou aquela função orgânica” (VYGOTSKY, 2011, p. 868), e ainda a infinidade de possibilidades de intervenção cultural/escolar para:

o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja ele pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e assim por diante). As pesquisas mostram que a criança anormal, em geral, tem atrasos justamente nesse aspecto. Tal desenvolvimento não depende da deficiência orgânica. Eis por que a história do desenvolvimento cultural da criança permite propor a seguinte tese: o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. (VYGOTSKY, 2011, 868)

O desenvolvimento das funções psíquicas do aluno portador de deficiência visual, conforme Vygotsky, não encontra-se associado às limitações físicas. Nesse sentido, o papel do ensino é criar técnicas artificiais, um sistema de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica, que favoreçam à assimilação do objeto de estudo.

Escreve Vygotsky (2011, p. 868) que a língua escrita para os cegos representam caminhos psicofisiológicos alternativos de desenvolvimento cultural. A educação é capaz de incutir na criança cega, “a fala e a escrita no sentido próprio dessas palavras”.

O desafio que se apresenta aos professores, em particular, de matemática é como se dá formação de conceitos em alunos com deficiência visual, uma vez que construímos nossas relações com o mundo predominantemente a partir do referencial visual. Nesse sentido acredita-se que muitos docentes estão longe de saber o que um aluno com deficiência visual necessita para aprender e, como estes elaboram novos conceitos escolares.

Analisando os processos de formação de conceitos em DV, Monteiro e Aragon (2015) destacam que é necessário a utilização de recursos específicos para o acesso à informação, no



entanto, a simples oferta de tais instrumentos não garantem a aprendizagem, a mediação e interação do professor nesse processo tem um caráter crucial. A formação de conceitos científicos para as autoras, é algo complexo para qualquer pessoa, por se tratar de um processo que envolve diferentes situações. A falta de pesquisas na área é um dos fatores que, segundo as autoras, dificulta uma maior compreensão sobre a formação de conceitos em DV.

Infelizmente, tanto a nível nacional quanto internacional, são poucos os estudos que focam uma análise mais apurada sobre a formação de conceitos científicos por alunos com DV. Contudo, os dados de pesquisas internacionais corroboram o que afirmamos até agora. Elas são unânimes em afirmar que a cegueira não impede o desenvolvimento e formação de conceitos e as possíveis dificuldades encontradas por esses alunos não são consequências direta da deficiência visual, mas sim das limitações de suas experiências [...]. Isto é, a falta de *input* sensorial em seus processos cognitivos e informações fragmentadas, menos complexas, prejudicam à conceituação por esses alunos. (MONTEIRO & ARAGON, 2015, p. 6)

Conforme constatado em pesquisas na área, a DV não apresenta um obstáculo no processo ensino e aprendizagem e, as limitações físicas não impedem o desenvolvimento das potencialidades psíquicas destes alunos. Destaca-se que a escola tem um papel fundamental na formação integral do indivíduo e, mesmo com todas às adversidades encontradas, seja na formação do professor, ou nas condições estruturais das escolas, deve-se lembrar que o ensino ainda é o melhor caminho para a redução das desigualdades sociais.

Conclusões

Apresentou-se neste texto uma análise das principais leis que regulamentam a inclusão do deficiente no ensino brasileiro, bem como uma análise curricular dos cursos de formação de professores, das séries iniciais, no Brasil. Constatou-se que as diretrizes curriculares de formação não contemplam disciplinas que capacitem os professores, em particular na Matemática, para trabalhar com o aluno portador de deficiência. Apenas a disciplina de Libras é contemplada em algumas ementas, no entanto, se verificou que não existe, efetivamente, uma política de formação de professores para trabalhar com alunos DV. Verificou-se também, que o percentual de alunos portadores de deficiência matriculados, em classes comuns, na Educação Básica brasileira, apresentou um crescimento significativo nos últimos oito anos, havendo conseqüentemente uma redução em classes especiais. Apresentou-se ainda, estudos na área da Psicologia da Educação que indicam caminhos para uma educação mais inclusiva, priorizando a formação do pensamento teórico do aluno, independente das limitações físicas.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

_____. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal No. 9.394, Brasília/DF, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso: 20 set. 2008.

_____. Ministério da Educação. Censo Escolar 2015 – Notas Estatísticas. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36521-apresentacao-censo-escolar-divulgacao-22032016-pdf&Itemid=30192>

BISHOP, V. E. Educational inclusion: premise, practice and promise. Anais da Xth World Conference do ICEVI (International Council for Education of People with visual impairment), 1997.

GATTI, Bernardete A. ^[1] ^[2] ^[3] ^[4] ^[5] ^[6] ^[7] ^[8] ^[9] ^[10] ^[11] ^[12] ^[13] ^[14] ^[15] ^[16] ^[17] ^[18] ^[19] ^[20] ^[21] ^[22] ^[23] ^[24] ^[25] ^[26] ^[27] ^[28] ^[29] ^[30] ^[31] ^[32] ^[33] ^[34] ^[35] ^[36] ^[37] ^[38] ^[39] ^[40] ^[41] ^[42] ^[43] ^[44] ^[45] ^[46] ^[47] ^[48] ^[49] ^[50] ^[51] ^[52] ^[53] ^[54] ^[55] ^[56] ^[57] ^[58] ^[59] ^[60] ^[61] ^[62] ^[63] ^[64] ^[65] ^[66] ^[67] ^[68] ^[69] ^[70] ^[71] ^[72] ^[73] ^[74] ^[75] ^[76] ^[77] ^[78] ^[79] ^[80] ^[81] ^[82] ^[83] ^[84] ^[85] ^[86] ^[87] ^[88] ^[89] ^[90] ^[91] ^[92] ^[93] ^[94] ^[95] ^[96] ^[97] ^[98] ^[99] ^[100] ^[101] ^[102] ^[103] ^[104] ^[105] ^[106] ^[107] ^[108] ^[109] ^[110] ^[111] ^[112] ^[113] ^[114] ^[115] ^[116] ^[117] ^[118] ^[119] ^[120] ^[121] ^[122] ^[123] ^[124] ^[125] ^[126] ^[127] ^[128] ^[129] ^[130] ^[131] ^[132] ^[133] ^[134] ^[135] ^[136] ^[137] ^[138] ^[139] ^[140] ^[141] ^[142] ^[143] ^[144] ^[145] ^[146] ^[147] ^[148] ^[149] ^[150] ^[151] ^[152] ^[153] ^[154] ^[155] ^[156] ^[157] ^[158] ^[159] ^[160] ^[161] ^[162] ^[163] ^[164] ^[165] ^[166] ^[167] ^[168] ^[169] ^[170] ^[171] ^[172] ^[173] ^[174] ^[175] ^[176] ^[177] ^[178] ^[179] ^[180] ^[181] ^[182] ^[183] ^[184] ^[185] ^[186] ^[187] ^[188] ^[189] ^[190] ^[191] ^[192] ^[193] ^[194] ^[195] ^[196] ^[197] ^[198] ^[199] ^[200] ^[201] ^[202] ^[203] ^[204] ^[205] ^[206] ^[207] ^[208] ^[209] ^[210] ^[211] ^[212] ^[213] ^[214] ^[215] ^[216] ^[217] ^[218] ^[219] ^[220] ^[221] ^[222] ^[223] ^[224] ^[225] ^[226] ^[227] ^[228] ^[229] ^[230] ^[231] ^[232] ^[233] ^[234] ^[235] ^[236] ^[237] ^[238] ^[239] ^[240] ^[241] ^[242] ^[243] ^[244] ^[245] ^[246] ^[247] ^[248] ^[249] ^[250] ^[251] ^[252] ^[253] ^[254] ^[255] ^[256] ^[257] ^[258] ^[259] ^[260] ^[261] ^[262] ^[263] ^[264] ^[265] ^[266] ^[267] ^[268] ^[269] ^[270] ^[271] ^[272] ^[273] ^[274] ^[275] ^[276] ^[277] ^[278] ^[279] ^[280] ^[281] ^[282] ^[283] ^[284] ^[285] ^[286] ^[287] ^[288] ^[289] ^[290] ^[291] ^[292] ^[293] ^[294] ^[295] ^[296] ^[297] ^[298] ^[299] ^[300] ^[301] ^[302] ^[303] ^[304] ^[305] ^[306] ^[307] ^[308] ^[309] ^[310] ^[311] ^[312] ^[313] ^[314] ^[315] ^[316] ^[317] ^[318] ^[319] ^[320] ^[321] ^[322] ^[323] ^[324] ^[325] ^[326] ^[327] ^[328] ^[329] ^[330] ^[331] ^[332] ^[333] ^[334] ^[335] ^[336] ^[337] ^[338] ^[339] ^[340] ^[341] ^[342] ^[343] ^[344] ^[345] ^[346] ^[347] ^[348] ^[349] ^[350] ^[351] ^[352] ^[353] ^[354] ^[355] ^[356] ^[357] ^[358] ^[359] ^[360] ^[361] ^[362] ^[363] ^[364] ^[365] ^[366] ^[367] ^[368] ^[369] ^[370] ^[371] ^[372] ^[373] ^[374] ^[375] ^[376] ^[377] ^[378] ^[379] ^[380] ^[381] ^[382] ^[383] ^[384] ^[385] ^[386] ^[387] ^[388] ^[389] ^[390] ^[391] ^[392] ^[393] ^[394] ^[395] ^[396] ^[397] ^[398] ^[399] ^[400] ^[401] ^[402] ^[403] ^[404] ^[405] ^[406] ^[407] ^[408] ^[409] ^[410] ^[411] ^[412] ^[413] ^[414] ^[415] ^[416] ^[417] ^[418] ^[419] ^[420] ^[421] ^[422] ^[423] ^[424] ^[425] ^[426] ^[427] ^[428] ^[429] ^[430] ^[431] ^[432] ^[433] ^[434] ^[435] ^[436] ^[437] ^[438] ^[439] ^[440] ^[441] ^[442] ^[443] ^[444] ^[445] ^[446] ^[447] ^[448] ^[449] ^[450] ^[451] ^[452] ^[453] ^[454] ^[455] ^[456] ^[457] ^[458] ^[459] ^[460] ^[461] ^[462] ^[463] ^[464] ^[465] ^[466] ^[467] ^[468] ^[469] ^[470] ^[471] ^[472] ^[473] ^[474] ^[475] ^[476] ^[477] ^[478] ^[479] ^[480] ^[481] ^[482] ^[483] ^[484] ^[485] ^[486] ^[487] ^[488] ^[489] ^[490] ^[491] ^[492] ^[493] ^[494] ^[495] ^[496] ^[497] ^[498] ^[499] ^[500] ^[501] ^[502] ^[503] ^[504] ^[505] ^[506] ^[507] ^[508] ^[509] ^[510] ^[511] ^[512] ^[513] ^[514] ^[515] ^[516] ^[517] ^[518] ^[519] ^[520] ^[521] ^[522] ^[523] ^[524] ^[525] ^[526] ^[527] ^[528] ^[529] ^[530] ^[531] ^[532] ^[533] ^[534] ^[535] ^[536] ^[537] ^[538] ^[539] ^[540] ^[541] ^[542] ^[543] ^[544] ^[545] ^[546] ^[547] ^[548] ^[549] ^[550] ^[551] ^[552] ^[553] ^[554] ^[555] ^[556] ^[557] ^[558] ^[559] ^[560] ^[561] ^[562] ^[563] ^[564] ^[565] ^[566] ^[567] ^[568] ^[569] ^[570] ^[571] ^[572] ^[573] ^[574] ^[575] ^[576] ^[577] ^[578] ^[579] ^[580] ^[581] ^[582] ^[583] ^[584] ^[585] ^[586] ^[587] ^[588] ^[589] ^[590] ^[591] ^[592] ^[593] ^[594] ^[595] ^[596] ^[597] ^[598] ^[599] ^[600] ^[601] ^[602] ^[603] ^[604] ^[605] ^[606] ^[607] ^[608] ^[609] ^[610] ^[611] ^[612] ^[613] ^[614] ^[615] ^[616] ^[617] ^[618] ^[619] ^[620] ^[621] ^[622] ^[623] ^[624] ^[625] ^[626] ^[627] ^[628] ^[629] ^[630] ^[631] ^[632] ^[633] ^[634] ^[635] ^[636] ^[637] ^[638] ^[639] ^[640] ^[641] ^[642] ^[643] ^[644] ^[645] ^[646] ^[647] ^[648] ^[649] ^[650] ^[651] ^[652] ^[653] ^[654] ^[655] ^[656] ^[657] ^[658] ^[659] ^[660] ^[661] ^[662] ^[663] ^[664] ^[665] ^[666] ^[667] ^[668] ^[669] ^[670] ^[671] ^[672] ^[673] ^[674] ^[675] ^[676] ^[677] ^[678] ^[679] ^[680] ^[681] ^[682] ^[683] ^[684] ^[685] ^[686] ^[687] ^[688] ^[689] ^[690] ^[691] ^[692] ^[693] ^[694] ^[695] ^[696] ^[697] ^[698] ^[699] ^[700] ^[701] ^[702] ^[703] ^[704] ^[705] ^[706] ^[707] ^[708] ^[709] ^[710] ^[711] ^[712] ^[713] ^[714] ^[715] ^[716] ^[717] ^[718] ^[719] ^[720] ^[721] ^[722] ^[723] ^[724] ^[725] ^[726] ^[727] ^[728] ^[729] ^[730] ^[731] ^[732] ^[733] ^[734] ^[735] ^[736] ^[737] ^[738] ^[739] ^[740] ^[741] ^[742] ^[743] ^[744] ^[745] ^[746] ^[747] ^[748] ^[749] ^[750] ^[751] ^[752] ^[753] ^[754] ^[755] ^[756] ^[757] ^[758] ^[759] ^[760] ^[761] ^[762] ^[763] ^[764] ^[765] ^[766] ^[767] ^[768] ^[769] ^[770] ^[771] ^[772] ^[773] ^[774] ^[775] ^[776] ^[777] ^[778] ^[779] ^[780] ^[781] ^[782] ^[783] ^[784] ^[785] ^[786] ^[787] ^[788] ^[789] ^[790] ^[791] ^[792] ^[793] ^[794] ^[795] ^[796] ^[797] ^[798] ^[799] ^[800] ^[801] ^[802] ^[803] ^[804] ^[805] ^[806] ^[807] ^[808] ^[809] ^[810] ^[811] ^[812] ^[813] ^[814] ^[815] ^[816] ^[817] ^[818] ^[819] ^[820] ^[821] ^[822] ^[823] ^[824] ^[825] ^[826] ^[827] ^[828] ^[829] ^[830] ^[831] ^[832] ^[833] ^[834] ^[835] ^[836] ^[837] ^[838] ^[839] ^[840] ^[841] ^[842] ^[843] ^[844] ^[845] ^[846] ^[847] ^[848] ^[849] ^[850] ^[851] ^[852] ^[853] ^[854] ^[855] ^[856] ^[857] ^[858] ^[859] ^[860] ^[861] ^[862] ^[863] ^[864] ^[865] ^[866] ^[867] ^[868] ^[869] ^[870] ^[871] ^[872] ^[873] ^[874] ^[875] ^[876] ^[877] ^[878] ^[879] ^[880] ^[881] ^[882] ^[883] ^[884] ^[885] ^[886] ^[887] ^[888] ^[889] ^[890] ^[891] ^[892] ^[893] ^[894] ^[895] ^[896] ^[897] ^[898] ^[899] ^[900] ^[901] ^[902] ^[903] ^[904] ^[905] ^[906] ^[907] ^[908] ^[909] ^[910] ^[911] ^[912] ^[913] ^[914] ^[915] ^[916] ^[917] ^[918] ^[919] ^[920] ^[921] ^[922] ^[923] ^[924] ^[925] ^[926] ^[927] ^[928] ^[929] ^[930] ^[931] ^[932] ^[933] ^[934] ^[935] ^[936] ^[937] ^[938] ^[939] ^[940] ^[941] ^[942] ^[943] ^[944] ^[945] ^[946] ^[947] ^[948] ^[949] ^[950] ^[951] ^[952] ^[953] ^[954] ^[955] ^[956] ^[957] ^[958] ^[959] ^[960] ^[961] ^[962] ^[963] ^[964] ^[965] ^[966] ^[967] ^[968] ^[969] ^[970] ^[971] ^[972] ^[973] ^[974] ^[975] ^[976] ^[977] ^[978] ^[979] ^[980] ^[981] ^[982] ^[983] ^[984] ^[985] ^[986] ^[987] ^[988] ^[989] ^[990] ^[991] ^[992] ^[993] ^[994] ^[995] ^[996] ^[997] ^[998] ^[999] ^[1000] ^[1001] ^[1002] ^[1003] ^[1004] ^[1005] ^[1006] ^[1007] ^[1008] ^[1009] ^[1010] ^[1011] ^[1012] ^[1013] ^[1014] ^[1015] ^[1016] ^[1017] ^[1018] ^[1019] ^[1020] ^[1021] ^[1022] ^[1023] ^[1024] ^[1025] ^[1026] ^[1027] ^[1028] ^[1029] ^[1030] ^[1031] ^[1032] ^[1033] ^[1034] ^[1035] ^[1036] ^[1037] ^[1038] ^[1039] ^[1040] ^[1041] ^[1042] ^[1043] ^[1044] ^[1045] ^[1046] ^[1047] ^[1048] ^[1049] ^[1050] ^[1051] ^[1052] ^[1053] ^[1054] ^[1055] ^[1056] ^[1057] ^[1058] ^[1059] ^[1060] ^[1061] ^[1062] ^[1063] ^[1064] ^[1065] ^[1066] ^[1067] ^[1068] ^[1069] ^[1070] ^[1071] ^[1072] ^[1073] ^[1074] ^[1075] ^[1076] ^[1077] ^[1078] ^[1079] ^[1080] ^[1081] ^[1082] ^[1083] ^[1084] ^[1085] ^[1086] ^[1087] ^[1088] ^[1089] ^[1090] ^[1091] ^[1092] ^[1093] ^[1094] ^[1095] ^[1096] ^[1097] ^[1098] ^[1099] ^[1100] ^[1101] ^[1102] ^[1103] ^[1104] ^[1105] ^[1106] ^[1107] ^[1108] ^[1109] ^[1110] ^[1111] ^[1112] ^[1113] ^[1114] ^[1115] ^[1116] ^[1117] ^[1118] ^[1119] ^[1120] ^[1121] ^[1122] ^[1123] ^[1124] ^[1125] ^[1126] ^[1127] ^[1128] ^[1129] ^[1130] ^[1131] ^[1132] ^[1133] ^[1134] ^[1135] ^[1136] ^[1137] ^[1138] ^[1139] ^[1140] ^[1141] ^[1142] ^[1143] ^[1144] ^[1145] ^[1146] ^[1147] ^[1148] ^[1149] ^[1150] ^[1151] ^[1152] ^[1153] ^[1154] ^[1155] ^[1156] ^[1157] ^[1158] ^[1159] ^[1160] ^[1161] ^[1162] ^[1163] ^[1164] ^[1165] ^[1166] ^[1167] ^[1168] ^[1169] ^[1170] ^[1171] ^[1172] ^[1173] ^[1174] ^[1175] ^[1176] ^[1177] ^[1178] ^[1179] ^[1180] ^[1181] ^[1182] ^[1183] ^[1184] ^[1185] ^[1186] ^[1187] ^[1188] ^[1189] ^[1190] ^[1191] ^[1192] ^[1193] ^[1194] ^[1195] ^[1196] ^[1197] ^[1198] ^[1199] ^[1200] ^[1201] ^[1202] ^[1203] ^[1204] ^[1205] ^[1206] ^[1207] ^[1208] ^[1209] ^[1210] ^[1211] ^[1212] ^[1213] ^[1214] ^[1215] ^[1216] ^[1217] ^[1218] ^[1219] ^[1220] ^[1221] ^[1222] ^[1223] ^[1224] ^[1225] ^[1226] ^[1227] ^[1228] ^[1229] ^[1230] ^[1231] ^[1232] ^[1233] ^[1234] ^[1235] ^[1236] ^[1237] ^[1238] ^[1239] ^[1240] ^[1241] ^[1242] ^[1243] ^[1244] ^[1245] ^[1246] ^[1247] ^[1248] ^[1249] ^[1250] ^[1251] ^[1252] ^[1253] ^[1254] ^[1255] ^[1256] ^[1257] ^[1258] ^[1259] ^[1260] ^[1261] ^[1262] ^[1263] ^[1264] ^[1265] ^[1266] ^[1267] ^[1268] ^[1269] ^[1270] ^[1271] ^[1272] ^[1273] ^[1274] ^[1275] ^[1276] ^[1277] ^[1278] ^{[12}



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

VITALIANO, C. R.; ACQUA, M. J. C., Análise das diretrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em relação à formação de professores para inclusão de alunos com necessidades especiais. Revista Teias, v. 13, n. 27, p. 103-121, jan - abril, 2012.

VYGOTSKY, L.S. Defektologiya i Utchenie o Razviti i Vos-pitani Nenorálnogo Rebionka. in:Problemi Defektologii [Problemas de Defectologia]. Moscou: Prosveschenie, 1995. Tradução de Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Denise Marques. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>

SAVIANI, Nereide, Educação escolar brasileira em tempos neoliberais: discurso da qualidade = destruição da escola pública. Trabalho apresentado no Congresso Pedagogia 97, Havana, Cuba, em 07.02.1997, mimeo.