



FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS

Alceni de Brito Gomes; Leossandra Cabral de Luna; Aristides Cipriano da Silva Filho; Ana Patrícia Martins Barros; Orientador: Dr. Eduardo Gomes Onofre
Universidade Estadual da Paraíba, alcenibrito@gmail.com

Resumo: De acordo com a legislação nacional atual, alunos com necessidades educacionais especiais conquistaram o direito de frequentar a sala de aula regular na educação básica, nessa perspectiva emerge uma necessidade: formar professores com habilidades e competências necessárias para promover um ensino baseado nas potencialidades desses estudantes para um processo de aprendizagem de qualidade no contexto da inclusão. Esta revisão de cunho bibliográfico buscou identificar as principais concepções no que diz respeito à formação de professores na perspectiva da inclusão. Podemos concluir, a partir desse levantamento bibliográfico, que devemos pensar um pouco mais a respeito de políticas públicas voltadas para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais e também a respeito da formação dos professores para se trabalhar com os pressupostos da educação inclusiva.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores; Inclusão; Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Muitos são os discursos a respeito da Educação Inclusiva nos dias atuais, porém poucos observam que esse tipo de educação vem acompanhado de uma longa história de luta dos profissionais dispostos a fazer com que o aluno com algum tipo de ¹deficiência aprenda de fato como os demais discentes, obviamente respeitando suas limitações, e não estejam na sala apenas como um “adorno”.

Diante disto cria-se uma discussão a respeito da preparação dos docentes em lidar com tais situações ao se deparar com um aluno que precise de necessidades educacionais especiais em sua sala de aula, tendo em vista que desde que as leis foram criadas para tal inclusão este número teve um aumento expressivo, pois segundo os dados estatísticos retirados do Portal Brasil (2015) referente ao Ministério da Educação (MEC), em 1998, cerca de 200 mil pessoas estavam matriculadas na educação básica, sendo apenas 13% em classes comuns. Em 2014, eram quase 900 mil matrículas e 79% delas em turmas comuns.

Com o surgimento da Lei do Estado de São Paulo, por exemplo, N° 15.830, de 15 de Junho de 2015, que autoriza o Poder Executivo a limitar o número de alunos nas salas de aula do ensino fundamental e médio que têm matriculados alunos com necessidades especiais, vemos que limitando a quantidade de alunos ditos normais e também dos com deficiência por sala de aula, precisa-se de mais salas e conseqüentemente mais professores capacitados para exercer essa inclusão. Ainda segundo os dados do MEC, houve um aumento de 198% no

¹ Lembrando que Educação Inclusiva não se trata apenas de pessoas com algum tipo de deficiência física ou mental, trata-se da inclusão de pessoas com identidade étnica, cultural, racial, dentre outros fatores que os diferenciam da maioria.



número de professores com formação em educação especial. Em 2003, eram 3.691 docentes com esse tipo de especialização. Em 2014, esse número chegou a 97.459.

No presente trabalho, procuramos investigar brevemente a formação inicial de profissionais docentes na perspectiva da educação inclusiva e qual a importância desta para formar professores capacitados para lidar com situações adversas em sala de aula.

METODOLOGIA

Utilizamos de uma pesquisa de cunho bibliográfico que segundo Oliveira (2007) é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos.

Seguindo os princípios da pesquisa bibliográfica e tendo como material de apoio investigativo livros e artigos que enfocam questões sobre a educação inclusiva, buscamos:

1. Discutir sobre a formação do professor no Brasil de forma geral;
2. Fazer um breve levantamento histórico sobre a política da educação inclusiva;
3. Discutir um pouco sobre a formação do professor com foco na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais;

Para a discussão foram selecionados alguns textos que abordam o tema “Formação de professores e educação inclusiva” de uma maneira mais específica e artigos que, por sua vez, dão suporte para a possível elaboração do corpo teórico do respectivo trabalho. Para tanto, selecionamos os seguintes autores como fontes primárias para as ideias centrais do presente artigo: Mantoan (2003), Martínez (2007), Miranda (2003), Saviani (2009), Glat (2006), Rodrigues (2006) e Zulian; Freitas (2012). Após a seleção dos textos, valemo-nos da técnica de fichamento, que nos possibilita pardestacarmos as ideias mais relevantes apresentadas pelos autores supracitados, pois, diante de tal técnica metodológica, seguimos nossas análises no que diz respeito a temática em questão.

REFERENCIAL TEÓRICO

FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS

Após a independência do Brasil em 1500 com a organização da educação popular instaurou-se uma preocupação com a formação docente (SAVIANI, 2009), tal atividade vem colaborando com o crescimento da economia, cultura e política no país. Sheibe (1983) e Lage (2010) afirmam em seus trabalhos que a partir da década de 1930 iniciou-se a institucionalização dos cursos superiores de formação de professores que desencadearam em 1935 a fundação da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, capital brasileira na época. Desde então os cursos de formação de professores vem passando por várias transformações.



Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) em 1996 algumas reformas foram estabelecidas no que tange à formação de professores instituindo que a docência na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental pode ser feita à nível médio pelas escolas normais, ou em nível superior pelos cursos de pedagogia. Para atuação nas séries finais e o ensino médio é exigida a licenciatura plena nas áreas específicas do conhecimento, já no ensino superior a formação se dá a nível de pós-graduação em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996).

Libâneo (2007) afirma que até o ano de 1996 primavam duas formas de formar professores: o magistério em nível de segundo grau e a atual licenciatura no curso superior. De acordo com Sheibe (2010) a partir da necessidade de formar profissionais docente instituíram-se os cursos de licenciaturas em várias áreas específicas do conhecimento, nesse sistema primava o modelo 3+1 onde, o estudante cursava três anos do curso de bacharelado e mais um ano havia sua formação com disciplinas de didática, funcionando como um apêndice do curso, tal sistema foi considerado ultrapassado diante de uma formação técnica que com o passar do tempo não cumpria as exigências propostas pelas necessidades da sociedade.

De acordo com Saviani (2011) emergiram do século XIX dois modelos contrapostos no histórico da formação de professores. O primeiro é o dito “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos de formação de professores” onde impera um currículo da disciplina em que o professor irá lecionar, organizado logicamente pelo pragmatismo da prática docente, considerada como “treinamento em serviço”. Por outro lado, no segundo denominado “modelo pedagógico-didático de formação de professores” a formação do professor só se efetiva mediante um preparo pedagógico-didático fornecido pelas universidades (SAVIANI, 2011).

A partir de uma enquete realizada na Itália em 1992 Cavalli (1992) afirmou que:

Os professores estão, na sua esmagadora maioria, agudamente conscientes da inadequação da formação profissional recebida; eles se sentem jogados na água sem que ninguém esteja preocupado em ensiná-los a nadar. De um lado, eles julgam quase sempre suficiente a preparação disciplinar obtida, mas se sentem desguarnecidos na linha de frente do conhecimento dos problemas educativos, dos processos de aprendizagem na idade evolutiva, das metodologias didáticas gerais (programação curricular, avaliação etc.) e das metodologias didáticas específicas da matéria ensinada” (CAVALLI, 1992, p.253)

Nesse contexto emerge a necessidade de romper a práxis entre teoria e prática no sentido de formar profissionais aptos para o exercício do magistério no contexto da diversidade, tanto por

(83) 3322.3222

contato@coprecis.com.br

www.coprecis.com.br



parte das universidades quanto do Estado, a partir de políticas públicas e valorização docente. Partindo desse pressuposto Freire afirma que:

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

Na perspectiva da fala de Freire, existe uma emergente preocupação com a formação docente a nível superior. Com as reformas curriculares na educação brasileira propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a partir de 1998 buscou-se superar o paradigma de uma educação herdado do modelo do século XIX que privilegiava a transmissão-recepção de informações (BRASIL, 1999), partindo de uma prática pedagógica numa perspectiva dialógica e dialética (FREIRE, 2014) onde os conhecimentos cotidianos dos discentes participam do processo de ensino e aprendizagem promovendo uma educação para a cidadania (SANTOS E SCHENTZLER, 1997). Nesse contexto as Diretrizes Curriculares Nacionais das Licenciaturas onde os cursos de formações de professores propiciam a construção de saberes nas disciplinas específicas que irão lecionar, disciplinas da área didático-pedagógicas, com uma carga horária de 300h para estágio curricular, de acordo com o parecer CNE/CP 009/ 2001, nesse sentido a formação vai além de ensinar apenas os conteúdos curriculares considerando importante a compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidades pela ação feita. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente sua própria prática pedagógica e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade (BRASIL, 2001).

A formação inicial e continuada de professores para todo o processo educativo tem sido objeto de estudo em várias pesquisas, e corroborando com essa fala Nóvoa (2003) coloca que a formação do professor sendo ela inicial ou continuada deve ser pensada a partir da articulação universidade-escola, enfatizando características profissionais desenvolvendo habilidades e competências no âmbito profissional, na aprendizagem do professor a partir de uma formação investigativa.

UM BREVE OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Por meio de um apanhado geral a respeito do processo histórico-social das condições de tratamento de pessoas com deficiência, sendo esta física ou de cunho intelectual, podemos observar



distinções importantes e necessárias para que possamos compreender melhor a conjuntura social atual de tais sujeitos. Num primeiro momento, antes de Cristo, por exemplo, o sujeito com alguma deficiência era negligenciado pelo poder instituído e pela sociedade, por conta da sua “imperfeição”. Já na era cristã, dependendo das concepções sociais em que o indivíduo estava inserido, poderia ser punido ou protegido. Num segundo momento, no fim da Idade Moderna e início da Idade Contemporânea, observa-se a criação de instituições residenciais onde os indivíduos eram separados da sociedade, evoluindo, a um terceiro momento, para escolas especiais com o intuito de oferecer aos deficientes uma educação paralela às pessoas sem deficiências (MIRANDA, 2003). Ainda de acordo com a autora supracitada, ao final do século XIX, meados do século XX e no final dos anos 1970 inicia-se a integração dos deficientes em escolas regulares com o objetivo de oferecer uma educação semelhante aos alunos que não possuíam alguma deficiência.

Ao voltarmos os olhares para o nosso país e tomarmos como viés as políticas de inclusão de pessoas com necessidades especiais para efeitos de comparação, podemos observar algumas discrepâncias consideráveis a respeito da evolução dos modelos adotadas pelos europeus. Enquanto que na Europa a fase da omissão perdurou até o século XVII, no Brasil vivenciamos esse momento até os anos 1950, enquanto a institucionalização acontecia na Europa o Brasil ainda persistia na negligência (MIRANDA, 2003).

Os primeiros passos da educação especial no nosso país ocorreram com a criação de dois institutos no Rio de Janeiro em meados do século XIX por iniciativa do governo Imperial que atendia de forma insatisfatória a uma ínfima parcela de cegos e surdos: “o Instituto dos meninos cegos”, em 1854, e “o Instituto dos surdos-mudos”, em 1857, representando um grande passo na discussão da educação especial brasileira (MIRANDA, 2003).

Em 1960 começa uma incorporação dos deficientes nas escolas regulares nos países nórdicos junto com a formação de professores para acompanhá-los (SANCHES; TEODORO, 2006). A junção dos sistemas educacionais especial e formal ocorre por razões éticas movidas pela percepção das perdas provocadas pelo isolamento e desprezo dos deficientes de forma sistemática pela sociedade, fundamentada aos benefícios da integração, tanto para os deficientes que teriam maiores desafios e significativas aprendizagens quanto aos sem deficiência que aprenderiam valores humanizados aceitando as diferenças, limitações cognitivas e insuficiências intelectuais (SANCHES;TEODORO, 2006).

Após a revolução francesa, vários pesquisadores desenvolveram métodos aplicáveis as pessoas com deficiência mental. O pioneiro foi o



médico Jean Marc Itard (1774-1838), que ao trabalhar com uma criança chamada de Vitor (selvagem de Aveyron) realizou as primeiras tentativas de educação a um deficiente mental, influenciando o também médico Edward Seguin (1870-1880) que criou o método fisiológico de treinamento através de estímulos sensoriais por meio de atividades físicas, e a Maria Montessori (1870-1956) que criou o programa de treinamento para deficientes mentais pelo uso sistêmico de objetos (MIRANDA, 2003).

Mediante o exposto, ressaltamos que atualmente diversos estudos no campo educacional emergem de políticas públicas voltadas para uma perspectiva mais inclusiva, isso acaba por implicar na sintonia com as políticas de formação de professores, levando em consideração os conflitos, as possibilidades e o saber-fazer docente com a pluralidade de alunos e alunos que perpassam a sala de aula. Nessa orientação, os fundamentos educativos para a inclusão versam sobre a estrutura formativa dos docentes e sobre a abertura da escola para os sujeitos em sua amplitude.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A discussão sobre a formação de professores é primordial para que a qualidade da educação no país seja posta em patamares mais elevados dentro de uma perspectiva de implementação de políticas educacionais voltadas para um sistema inclusivo.

No que figura a educação para alunos que possuem necessidades educacionais especiais, Rodrigues (2006) expõe que em alguns países já é bastante comum que no currículo de formação de professores e/ou educadores estejam presentes disciplinas que tratem sobre a referida temática. Ao que se refere à formação inicial dos estudantes de licenciatura a importância de tais disciplinas é imensurável uma vez que a partir delas, o futuro professor adquirirá um determinado grau de familiarização com o conhecimento de prováveis situações que, face à crescente demanda de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, ele possa vir a enfrentar (IBID, 2006).

Diferentemente da situação descrita por Rodrigues (2006) no exposto acima, Glat et. al (2006) afirma que no Brasil, a formação de professores ainda está intimamente ligado a um modelo tradicional de formação e mesmo nos cursos de Pedagogia e Pedagogia com habilitação em Educação Especial o número de disciplinas e/ou conteúdos direcionados à educação de alunos com necessidades educacionais especiais ocorrem ainda de maneira tímida.



Tomando como referência a legislação nacional específica do MEC para a formação docente direcionada a alunos com necessidades educacionais especiais, o art. 18 da resolução CEB 02/ 2001 nos informa que

Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena (BRASIL, 2001^b, p. 04).

A respeito do que se supõe por professores capacitados, o artigo 59 da LDBNE considera dois perfis de profissionais que podem atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, a saber: o professor da classe comum capacitado e o professor especialista em educação especial.

O supracitado está definido nos parágrafos § 1º e § 2º conforme a resolução CEB 02/ 2001.

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. § 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001^b, p. 05).

Apesar das exigências estabelecidas pelos órgãos responsáveis pela educação no Brasil, as licenciaturas preparam (quando preparam) os futuros professores, no que diz respeito aos preceitos da educação especial, em específico a educação inclusiva, de maneira pouco satisfatória. De acordo com Glat et. al (2006), tal fato pode ser considerado como algo alarmante devido ao crescente número de matrículas de alunos que possuem necessidades educacionais especiais nas escolas regulares do país, o que torna os ares das salas de aula bastante diversificadas.



Nesse ponto, vale salientar que apesar do foco do referido trabalho ser a educação inclusiva voltada para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, a ideia de inclusão se estende para um universo bem mais amplo. O campo da educação inclusiva agrega também, por exemplo, educação étnica, de gênero e diversidade, do campo, entre outros ramos. Sendo assim, pensar neste modelo educacional é acenar, dentro de outros aspectos, para uma escola plural em que a formação docente, sob a luz dos preceitos da inclusão, esteja vinculada ao pluralismo do cotidiano escolar (BRASIL, 2002^b; DINIZ, 2007; MANTOAN, 2003; MARTINEZ, 2007).

Neste contexto, faz-se importante investir no desenvolvimento de culturas institucionais que valorizem as diferentes maneiras de existir de todos os sujeitos. Além da mobilização de fortalecimento de políticas de formação docente que reforcem o discurso a cerca da pluralidade social/educacional e que também visem o desenvolvimento de práticas que situem a educação inclusiva como ponto referencial para a mudança de uma cultura fortemente excludente (GLAT, et. al, 2006).

Em síntese, torna-se urgente o ato da reflexão a respeito da formação de professores para uma educação inclusiva. Conforme as ideias apresentadas por Zulian e Freitas (2012) a formação do professor deve ser uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Valendo ressaltar que estar aberto às infinitas possibilidades existentes, o questionamento da própria prática docente configura-se como reflexão de uma educação humanizada, tecida na sala de aula, mas com abrangência para os diferentes espaços sociais, enquanto política de inclusão para a vida comunitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir, a partir desse levantamento bibliográfico, que devemos pensar ainda mais sobre políticas públicas e a valorização do docente como um importante fator para uma evolução continua da educação e, sobretudo, para a educação de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais.

As propostas da LDB e do PCN, em 1996, tentaram superar um paradigma imposto desde o início da preocupação com a carreira docente – capacitando um melhor profissional para atuar em sala de aula e tentando buscar vivências dos alunos para dentro da sala de aula. Surgi então à necessidade de diminuir a distância entre teorias e práticas voltadas para o professor, para que este consiga trabalhar com uma maior qualidade e saiba lidar com diferentes contextos dentro de sua sala fazendo assim com que a



educação realmente chegue a todo o seu público, e com isso é importante agora seguir por outros ares, ir além de somente ensinar, tem-se que trazer métodos e práticas que facilite essa compreensão, adquirindo isso através de uma boa formação inicial e continuada. Para isso, o investimento em culturas institucionais que valorizem as diferentes maneiras de “existir” e de pensar de cada discente é de extrema importância. Assim como, uma diversificação na grade curricular dispondo mais componentes voltados para este assunto nas universidades melhoraria consideravelmente o currículo do futuro professor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejalei9394.pdf>>. Acesso em 16 de ago. de 2016.

BRASIL. MEC. Câmara de educação básica. Resolução CNE/CEB. Diário oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39 – 40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: ciência da natureza, matemáticas e suas Tecnologias**: Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Resolução CNE/CP 009/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 8 de maio de 2001^a.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP 28/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002^a. Seção 1, p. 31.

_____. Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Semtec. **PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/Semtec, 2002^b.

CAVALLI, A. [a cura di] **Insegnare oggi**: prima indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana. Bologna: Il Mulino, 1992.



DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**/ Paulo Freire- 48ª ed- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GLAT, Rosana et al. Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Texto publicado nos Anais eletrônicos do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Realizado nos dias**, v. 23, 2006.

LAGE Da Costa, Nelson **A Formação do Professor de Ciências para o Ensino da Química do 9º ano do Ensino Fundamental – A Inserção de uma Metodologia Didática Apropriada nos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas** 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**/ José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi – 5. ed.- São Paulo: Cortez, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. **Inclusão Escolar: Desafios para o psicólogo**. In MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina (Org.) **Psicologia Escolar e Compromisso Social: novos discursos, novas práticas**. 2ª Edição. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2007.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, Deficiência e Educação Especial**. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: **A prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental**, Unimep, 2003.

NÓVOA, A. **O Passado e o Presente dos Professores**. In: **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 2003.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. Grupo Editorial Summus, 2006.

SANCHES, Isabel; TEODORO, Antônio. **Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos**. In: **Revista Lusófona de Educação**, 2006, 8, 63-83.



COPRECIS
CONGRESSO NACIONAL DE
PRÁTICAS EDUCATIVAS

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. **Educação em Química – Compromisso com a cidadania**. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2009.

_____. **Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas**. Poésis Pedagógica - V.9, N.1 jan/jun.2011

SCHEIBE, Leda. **A formação pedagógica do professor licenciado – Contexto Histórico Florianópolis: Perspectiva/CED**, 1983.

ZULIAN, Margaret Simone; FREITAS, Soraia Napoleão. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. **Revista Educação Especial**, p. 47-57, 2012.

(83) 3322.3222

contato@coprecis.com.br

www.coprecis.com.br