

PERCEPÇÕES DE PEDAGOGOS (AS) EM RELAÇÃO ÀS SUAS QUALIFICAÇÕES PROFISSIONAIS AO ATENDIMENTO DE CRIANÇAS CONSIDERADAS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ellen Rose Galvão Helal; Thelma Helena Costa Chahini

Universidade Federal do Maranhão – ellenhelal@gmail.com; thelmachahini@hotmail.com

Resumo

O presente artigo descreve as percepções de Pedagogos (as) em relação às suas qualificações profissionais para o atendimento de crianças consideradas público alvo da Educação Especial. Foi realizado uma pesquisa exploratória, descritiva em duas instituições de Educação Infantil, sendo uma instituição pertencente à rede pública e uma à rede particular de São Luís/MA. Os participantes foram onze docentes, todos pertencentes ao sexo feminino, graduadas em Pedagogia. Os instrumentos de coleta de dados foram observação não participante e entrevistas semiestruturadas, aplicadas por meio de um roteiro contendo sete questões relacionadas à formação continuada e à capacitação para o processo ensino-aprendizagem de crianças com necessidades educacionais específicas. Os resultados sinalizam que durante a formação continuada das pedagogas, o conteúdo e a carga horária destinados às disciplinas de Educação Especial são insuficientes em relação ao atendimento de crianças com deficiência e/ou com necessidades específicas, bem como, os estágios obrigatórios não contemplam instituições que possuem crianças consideradas público alvo da Educação Especial. Os saberes dessas profissionais, em relação à operacionalização dos direitos das referidas crianças, são poucos, e a maioria delas não se sente preparada para trabalhar com o público alvo da educação especial. Enfatiza-se que a formação inicial do (a) Pedagogo (a) para dar conta do processo ensino-aprendizagem de crianças consideradas, público alvo da Educação Especial, embora tenha passado por muitas reformulações desde a sua instituição, deve ser revista e readequada às reais necessidades desse público, tanto no que compete a carga horária das disciplinas de educação especial e/ou afins, quanto aos estágios obrigatórios em instituições que possuam crianças com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas.

Palavras-chave: Formação docente. Educação Especial. Crianças. Necessidades educacionais específicas.

Introdução

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (BRASIL, 2008) as instituições de ensino devem promover o atendimento educacional especializado aos discentes com deficiência e/ou com

necessidades educacionais específicas, bem como o corpo docente deve estar capacitado para o processo ensino-aprendizagem dos referidos alunos.

Ser docente no contexto da inclusão requer uma formação inicial e continuada voltada para o processo ensino-aprendizagem de discentes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas, e isso requer mudanças de atitudes em relação à prática pedagógica, respeito às diferenças individuais, bem como desconstrução de mitos, estigmas e preconceitos sobre o potencial humano das pessoas com necessidades educacionais diferenciadas.

Nesse sentido, Freitas (2006) ressalta que um dos grandes desafios dos cursos de licenciatura é a elaboração de um currículo que desenvolva nos acadêmicos competências, habilidades e conhecimentos em relação ao processo ensino-aprendizagem de discentes com necessidades educacionais específicas.

Sendo assim, importante registrar que mesmo com a formação estabelecida por Lei, as matrizes, currículos e formação pedagógica não contemplam maiores conhecimentos, teórico-práticos, ao atendimento de pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação nas instituições de ensino públicas e/ou privadas, visto que, na maioria das vezes, esses profissionais têm que buscar por maiores conhecimentos na área da Educação Especial/Inclusão, após suas graduações.

Segundo os estudos de Vitaliano (2007) a formação docente deve ser pensada de modo a contribuir para que esses desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida com as exigências do contexto atual.

Assim, Pletsch (2009) enfatiza que, de maneira geral, as licenciaturas não estão dando conta de formar e/ou qualificar os futuros docentes para o contexto da inclusão de discentes com necessidades educacionais específicas.

Diante dos fatos, faz-se urgente que os Cursos de formação docente abarquem, com maior afinco, matrizes curriculares no contexto da Educação Especial e do Paradigma da Inclusão, formando docentes qualificados, que corroborem de fato para que o processo educacional de crianças, consideradas público alvo da educação especial, se efetive, de maneira eficaz, na Educação Infantil. Nesse contexto, questiona-se: quais as percepções dos Pedagogos (as) em relação às suas qualificações profissionais para o atendimento de crianças consideradas público alvo da Educação Especial?

Para dar conta de responder ao problema elencou-se como objetivo geral conhecer as percepções dos Pedagogos (as) em relação às suas

qualificações profissionais ao atendimento de crianças consideradas público alvo da Educação Especial. E os objetivos específicos compreenderam: verificar se os conteúdos e estágios do curso de Pedagogia contribuem para o trabalho com crianças com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação; conhecer quais saberes os profissionais da Pedagogia possuem em relação ao atendimento de crianças com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação; descrever as percepções dos Pedagogos (as) em relação às suas qualificações profissionais ao atendimento de crianças consideradas público alvo da Educação Especial.

Metodologia

Desenvolveu-se uma pesquisa exploratória, descritiva em 2 instituições de Educação Infantil em São Luís/MA, sendo uma pertencente à rede pública municipal e outra à rede particular. Os participantes foram 11 Pedagogas que trabalham na Educação Infantil. Dentre essas, 5 possuem especialização em Psicopedagogia, 1 em Educação Especial e 5 possuem apenas graduação em Pedagogia. O critério de inclusão dos participantes foi serem pedagogos (as), estarem trabalhando com crianças consideradas público alvo da educação especial no mínimo há um ano e quererem participar da pesquisa.

Os instrumentos para coleta de dados foram observação não participante e entrevistas semiestruturadas, aplicadas por meio de um roteiro contendo 7 perguntas. Os dados foram coletados dentro das instituições pesquisadas levando-se em consideração os critérios envolvendo seres humanos.

Resultados e Discussões

A seguir, apresentam-se os resultados obtidos por meio das observações e das entrevistas semiestruturadas, seguidos das análises e discussões que se fizeram necessárias.

Ao serem questionadas sobre quais eram seus entendimentos em relação ao público alvo da Educação Especial, 3 participantes (27%) enfatizaram que o referido público necessita de um melhor atendimento por parte do professor, que na maioria das vezes, se encontra despreparado para atender a clientela da

educação especial; 2 (18%) participantes, por trabalharem especificamente em sala de recursos (P3 e P11), disseram que são crianças com transtornos diversificados, síndromes de Down e autismo; 2 (18%) relataram que são os possuem deficiência física; 2 (18%) não definiram a que público se destina, mas enfatizaram que é um público crescente nas redes de ensino; 1 (9%) relatou que a Educação Especial é muito confundida com assistencialismo e 1 (9%) respondeu que é um público que necessita de atividades adaptadas.

Os dados demonstram que, no geral, os participantes não estabelecem um conceito ou uma identificação específica sobre público alvo da educação especial, mesmo por aqueles que possuem uma especialização voltada para a área da Educação Especial e/ou da Psicopedagogia (P2, P3, P6, P8 e P11), tornando assim, os relatos superficiais, se considerado a objetividade do questionamento.

Nesse sentido, faz-se importante acrescentar que, ainda que seja unânime a necessidade de qualificação mais aprofundada do pedagogo a fim de que o referido público seja efetivamente atendido, principalmente em virtude de suas especificidades, tais aspectos não têm sido contemplados em sala de aula, embora seja crescente o número de crianças que integram esse grupo e que tem chegado à rede de ensino, independentemente de ser particular e/ou pública, não encontrando atendimento que viabilize seu aprendizado, bem como seu desenvolvimento.

Em relação ao assunto abordado, Chahini (2010, p. 45) enfatiza que a inclusão é “[...] uma necessidade real, lógica e inadiável. E a discriminação em relação aos alunos com deficiência, constitui uma violação de seus direitos à educação.”

Nesse sentido, cita-se Antunes (2008, p. 16) por ressaltar que “é necessário reconhecer que a inclusão implica uma reestruturação das escolas e a necessidade de implementação de uma pedagogia voltada para a diversidade e para as necessidades específicas do aluno em diferentes contextos.”

Em relação ao questionamento se estudaram e aprenderam em suas formações iniciais sobre crianças consideradas público alvo da Educação Especial, no caso, crianças com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, 7 (63%) disseram que embora tenham visto sobre o assunto, isso ocorreu de forma superficial, fragmentada e, que houve muita teoria e pouca prática; 3 (27%) participantes foram enfáticos ao responderem que não; apenas 1 docente (10%) informou que sim.

Os dados revelam que, embora alguns tenham tido disciplinas de Educação Especial, esses demonstram desalento quanto à sua brevidade e superficialidade, assim como, a teoria não condizer com a prática. Verificou-se, também, que a formação pedagógica, quer seja pública ou privada, apresenta certa debilidade em relação à Educação Especial, visto que as matrizes curriculares de vários cursos contemplam a disciplina de Educação Especial muito superficialmente.

As questões que envolvem a Educação Especial merecem maior atenção no âmbito da formação pedagógica, visto que a maioria dos conhecimentos adquiridos pelos participantes sobre a temática, foram adquiridos por meio de especializações que alguns fizeram e, mesmo assim, diante de todos os questionamentos, observa-se uma certa titubeação em conceituar, bem como em conceber uma determinada concepção sobre o assunto abordado. Sendo assim, percebe-se que a teoria é de extrema relevância, mas, o contato, a prática faz muita diferença na operacionalização dos princípios da inclusão. No contexto, Antunes (2008), esclarece que muitas dificuldades vivenciadas durante o processo ensino-aprendizagem ocorrem devido à falta de capacitação docente em necessidades educacionais específicas.

Nesse sentido, a pedagogia possui como inerente e em sua totalidade algo bem mais amplo, mais globalizante, pois de acordo com Libâneo (2010, p. 29-30), “ela é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, diretriz orientadora da ação educativa”.

Quando foi perguntado se durante suas graduações os conteúdos, bem como a carga horária destinada à Educação Especial, foram suficientes à capacitação ao trabalho com crianças consideradas público alvo da Educação Especial, as docentes foram unânimes ao afirmar que a carga horária e o conteúdo não foram suficientes. Conforme seus relatos, a seguir:

- Não. Isso é muito precário (P1);
- Definitivamente não. Na minha época de faculdade eu tive no final do período uma disciplina que era eletiva (P2);
- Não. Antes da formulação do MEC não era tão enfática (P3);
- Não (P4);
- Não. A cadeira deveria ser mais ampla (P5);
- Não. Tanto que quando eu comecei a trabalhar recebi uma criança com síndrome de Down e tive que buscar meios para lidar com ela (P6);
- Considero a carga horária insuficiente. A Educação Especial é uma área que necessita de uma atenção especial (P7);
- Não (P8);
- Não. Trinta horas e só teoria é pouca. Não tenho como lidar com uma criança só com a minha graduação não (P9);
- Não é suficiente, muito fragmentada. A maioria das informações que tenho, de como lidar, como

trabalhar foram adquiridas através de cursos de extensão, de congresso e até mesmo de formações continuadas onde trabalho (P10);
Não foi suficiente. Quanto a habilitar, tenho buscado por conta própria (P11).

Conforme verifica-se, os dados sinalizam unanimidade nas respostas quanto ao “não, não são suficientes”. Nesse sentido, embora o curso de Pedagogia tenha tido sua duração e carga horária instituídas por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2002, nada é definido acerca das disciplinas assim como, a uma carga horária específica atribuída para a educação dos que possuem necessidades educacionais específicas (BRASIL, 2002).

Sobre o exposto, Godoffredo (1999) informa que os cursos de formação de professores devem ter como um de seus objetivos criar uma “[...] consciência crítica sobre a realidade que eles vão trabalhar e o oferecimento de uma fundamentação teórica que lhes possibilite uma ação pedagógica eficaz.”

Logo, aponta-se como essencial a possibilidade de revisão das horas e disciplinas que abordem, especificamente, a Educação Especial durante a formação acadêmica, pois as disciplinas que envolvem esse público geralmente são de 60 horas o que torna inviável até se conhecer as tantas dificuldades, transtornos e problemas que de uma forma ou de outra interferem diretamente no aprendizado e desenvolvimento do aluno com necessidade educacional específica.

Em relação ao questionamento se os estágios obrigatórios, durante a formação inicial, foram realizados em instituições que tinham crianças com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação, 6 (54%) participantes disseram não; 2 (18%) afirmaram que sim, mas sem acesso às crianças; 2 (18%) também afirmaram que sim mas, sem desenvolver um trabalho específico em sala de aula com essas crianças e 1 (10%) relatou que sim mas, que foi um grande desafio. De acordo com os depoimentos, a seguir:

- Não (P1);
- Não. Eu estagiei na época com jovens e adultos e nas salas em que estagiei não tinha nenhum com deficiência (P2);
- Não. O estágio era voltado para a sala de ensino regular (P3);
- Nós tivemos os estágios, mas não foram destinados às crianças com deficiência (P4);
- Nas escolas onde passei nos meus estágios eu não presenciei nenhuma criança com nenhum desses tipos de deficiências, mas, as escolas tinham salas de apoio (P5);
- Sim. Mas também aquela questão, não sabendo trabalhar com aquela criança. Ai a criança ficava... E, não, não te preocupa com ela por que ela é especial e pode ficar andando na sala. É cruel (P6);
- Não (P7);
- Fiz um estágio na faculdade. Eu tive pouco acesso à criança com deficiência que era uma deficiente física (motora) e uma mental, e aquilo me desafiou muito por que eu não estava preparada para agir com elas (P8);

Eu cheguei a ir em uma escola que tinha crianças com deficiência, mas eu não fiquei em nenhuma sala onde elas estava (P9);
Tive sim, os estágios com crianças que apresentavam esses transtornos só que elas não tinham o acompanhamento do tutor que a gente sabe que é necessário em sala de aula. Eles ficavam à margem do processo, então, apenas ocupavam um lugar em sala de aula (P10);
Não (P11).

No contexto, faz-se importante ressaltar que, nos documentos legais que instituem a formação pedagógica para a educação básica, nada apresentam em específico no que diz respeito à Educação Especial, tão pouco tratam do estágio em salas de aula que tenham crianças consideradas público alvo da Educação Especial.

Nesse sentido, é relevante ressaltar que no contexto do século XXI, não dá mais para negligenciar a formação docente em relação ao processo ensino-aprendizagem dos discentes considerados, público alvo da Educação Especial.

Em relação ao questionamento de como se sentiam em relação às suas qualificações profissionais para trabalhar com crianças com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação: 5 (45%) participantes disseram que não se sentiam preparados; 4 (35%) relataram que buscavam qualificação constante; 1 (10%) afirmou que mesmo após a graduação e trabalhando com esse público não se sentia preparada, e 1 (10%) disse que mesmo após a graduação e a especialização não se sentia preparada. Conforme os relatos, a seguir:

Não. Tem que aprender muito a pessoa que trabalha com esse tipo de criança e deve ser altamente habilitada (P1);
Qualificada cem por cento não. O primeiro diagnóstico acaba sendo sempre do professor (P2);
No geral nunca se está preparada para o que a gente vai encontrar na sala de recurso, então isso requer um estudo mais aprofundado, uma formação, busca de conhecimento para que a gente possa estar, não diria cem por cento, por que a cada dia há uma situação diferente (P3);
Apesar de eu trabalhar com criança dentro da minha sala que tem esses transtornos, tem as deficiências e tem também altas habilidades/superdotação, é um desafio que eu já estou há três anos com ele e não me sinto preparada (P4);
Acredito que hoje, eu diria que não estou preparada (P5);
Assim que eu terminei a pós, eu imaginei que eu tivesse um pouco, mas aí, a cada dia eu percebo que eu não sei nada. Os pais estão cada vez mais informados (P6);
Não me considero qualificada para trabalhar com tal público (P7);
Se sentir qualificada é algo muito desafiador. Devemos buscar constantemente, pois a cada dia os termos mudam, as propostas mudam... Por buscar informações, hoje me sinto mais preparada que na época da graduação (P8);
Não. Tenho muito o que a prender ainda e a escola não dá suporte para se desenvolver um trabalho com esse público (P9);
Dependendo do processo em que a criança esteja dependendo da necessidade que ela apresente, talvez sim... Outras talvez não estejam dentro do nosso poder teórico e por isso deve-se buscar conhecimento sempre (P10);
A gente tenta desenvolver um bom trabalho, mas é a questão da gente está sempre buscando estudar, buscando ler, conhecer. Estou sempre em busca de me qualificar (P11).

É interessante ressaltar que nos relatos, o não preparo é unânime e evidente, isso é extremamente sério diante do contexto educativo atual, embora as que estão em campo afirmem estar em busca constante por conhecimento tendo a teoria um papel primordial para a prática.

Nesse sentido, os dados convergem com os encontrados por Menezes (2008) ao pesquisar docentes de uma instituição municipal de ensino fundamental de São Paulo, em que constatou que a formação inicial dos docentes pouco ou quase nada contemplava o processo ensino-aprendizagem de discentes com necessidades educacionais específicas.

No contexto, Costa (2015) resalta que a inclusão de discentes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas demanda uma formação docente para além da reprodução de modelos pedagógicos, no sentido de possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem deles por meio da autonomia e por intermédio de experiências pedagógicas inclusivas.

Sobre o que tinham a dizer em relação ao processo de qualificação do Pedagogo ao atendimento de crianças consideradas público alvo da Educação Especial, 6 (54%) participantes disseram que a faculdade deveria abarcar a Educação Especial com mais ênfase; 4 (36%) relataram que o pedagogo deve buscar conhecimento para além da graduação e 1 (10%) falou que já devia estar ocorrendo uma reformulação dos currículos acadêmicos a fim de atender à inclusão.

Percebe-se que os pontos de vistas são genuínos, contudo, uma boa parte converge para um único ponto, o de que o pedagogo nunca deixe de buscar por maiores conhecimentos a fim de que consiga desenvolver um bom trabalho com o público alvo da Educação Especial e, volta-se a apontar para o mesmo ponto – formação/qualificação.

No contexto, importante lembrar o Parecer CNE/CP nº 9/2001, ao assegurar que deve haver inclusão desde a educação básica para que haja inclusão do discente com necessidades educacionais específicas, e “isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos” (BRASIL, 2001, p. 26).

Nesse sentido, Deimling (2013), enfatiza que um fator que pode dificultar a efetivação da inclusão é uma formação inicial fragilizada em relação aos conhecimentos básicos sobre o processo ensino-aprendizagem em discentes com necessidades educacionais específicas.

Como verificado, a educação continuada e/ou a qualificação profissional foram ressaltados como algo imprescindível à operacionalização do atendimento educacional ao público alvo da Educação Especial. Portanto, os cursos de formação inicial de docentes, no contexto da inclusão, devem adequar seus currículos às novas exigências educacionais, bem como capacitar os discentes e/ou futuros docentes para o trabalho com a diversidade.

Conclusão

Diante do contexto, em que foi investigado quais as percepções dos Pedagogos (as) que trabalham com a Educação Infantil, em relação às suas qualificações profissionais ao atendimento de crianças consideradas público alvo da Educação Especial, foi verificado que o conteúdo e a carga horária destinados às disciplinas de Educação Especial, são insuficientes em relação ao atendimento de crianças com deficiência e/ou com necessidades específicas, bem como, os estágios obrigatórios não contemplam instituições que possuem crianças consideradas público alvo da Educação Especial.

Verificou-se, também, que os saberes desses profissionais, em relação à operacionalização dos direitos das referidas crianças, são poucos e, que, a maioria deles não se sente preparada para trabalhar com o público alvo da educação especial.

As professoras, em uma tentativa de trabalhar com crianças com necessidades especiais, buscam, constantemente, por meio de especializações e/ou de formações continuadas, conhecimentos pertinentes e necessários, visando auxiliar essas crianças, no contexto de suas práticas docentes.

Quanto ao processo de inclusão de crianças com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação, embora tenham o atendimento educacional especializado amparado por Leis, inclusive por órgãos internacionais, sabe-se que sua operacionalização se encontra aquém das perspectivas. As razões perpassam por problemas estruturais, metodológicos, atitudinais, bem como pela formação inadequada da maioria dos profissionais da educação em relação às necessidades educacionais específicas do público alvo da Educação Especial.

Nesse sentido, faz-se importante enfatizar que a formação inicial do (a) Pedagogo (a) para dar conta do processo ensino-aprendizagem de crianças consideradas, público alvo da Educação Especial, embora tenha passado por muitas reformulações desde a sua instituição, deve ser revista e readequada às reais necessidades desse público, tanto no que compete a carga horária das disciplinas de educação

especial e/ou afins, quanto aos estágios obrigatórios em instituições que possuam crianças com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas.

Portanto, como o Curso de Pedagogia se estende a oito períodos, é pertinente existir a cada período, disciplinas que contemplem as necessidades específicas das crianças consideradas público alvo da Educação Especial, assim como considerar os estágios obrigatórios um momento para se operacionalizar a prática pedagógica e, assim, proporcionar um melhor atendimento profissional às crianças com necessidades educacionais específicas.

É importante considerar que, por suas especificidades, a Educação Infantil é de grande relevância ao desenvolvimento das crianças pequenas, e em se tratando das que apresentam necessidades específicas, o processo se torna mais desafiador, visto que as instituições educacionais devem proporcionar condições adequadas ao atendimento especializados às referidas crianças.

No contexto, enfatiza-se que, mesmo com todas as conquistas, até então adquiridas, as barreiras materiais e atitudinais ainda precisam ser transpostas para que crianças com deficiência e/ou com necessidades específicas, possam ser efetivamente atendidas em igualdade de oportunidades que as crianças sem as referidas necessidades.

Sendo assim, é de suma importância que os órgãos competentes da educação revisem as matrizes curriculares do curso de Pedagogia no que diz respeito ao público alvo da Educação Especial a fim de que sejam atendidas suas reais necessidades educacionais.

Por fim, espera-se que este estudo contribua com maiores conhecimentos e/ou reflexões em relação à operacionalização de ações efetivas acerca da formação do profissional da educação, no caso, o Pedagogo (a), de forma que venha atender às reais necessidades de evolução, desenvolvimento e aprendizagem do público alvo da Educação Especial, pois o tema por si é inesgotável e admitirá sempre novos olhares.

Referências

ANTUNES, Celso. **Inclusão: o nascer de uma nova pedagogia**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC. Brasília – DF, 2008.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9, 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 jan. 2001. Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2016.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da universidade federal do maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior**. Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP - Campus de Marília, 2010. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/chahini_thc_do_mar.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.

COSTA, Valdelúcia Alves da. As demandas da formação e da prática docente inclusiva sob égide dos direitos humanos. In.: (orgs) SILVA, Aida Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da. **Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2015. (Coleção educação em direitos humanos).

DEIMLING, Natalia Neves Macedo. A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. **Revista Educação Unisinos**. v. 17, n. 3, set/dez 2013. Disponível Em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2013.173.08/3815>>. Acesso em : 11 set. 2016.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a inclusão inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. P. 161-181.

GODOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal de. Como formar professores para uma escola inclusiva?. In.: **Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais / Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. (Série de Estudos. Educação a Distância, v.9). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002692.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2016.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MENEZES, Maria Aparecida de. **Formação de professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular**. Tese (Doutorado em Educação: currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de

pesquisas. In: **Educar em Revista**. Educ. ver., nº 33. Curitiba, 2009.

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: ABPEE, 2007. V.13, n. 3, set/dez, p.. 399-414.