

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ASPECTOS HISTÓRICOS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR DE ENSINO¹

CONTINUED TEACHER TRAINING: HISTORICAL ASPECTS AND EDUCATIONAL POLICIES FOR THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE REGULAR SCHOOL OF TEACHING

Neiva Terezinha Chervenski Escobar² e Janaína Pereira Pretto Carlesso³

RESUMO

Este artigo discute a formação continuada de professores para o processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular de ensino, sendo este um dos temas basais para os rumos da educação inclusiva brasileira. Objetivou-se discutir aspectos históricos e a legislação pertinente sobre temática, pois apesar da concretização legal algumas questões significativas ainda permeiam debates sobre a inclusão escolar, de que forma incluir os alunos com deficiência na escola regular, conforme propõe a legislação? Quais os caminhos possíveis de formação docente para atuar com este público? Buscou-se essa compreensão por meio da análise de aspectos históricos marcados por segregação, discriminação, mas também conquistas; além disso, buscou-se nas políticas públicas, considerando as concepções e diretrizes que nortearam a efetivação das aplicações normativas até o processo de inclusão, refletindo no contexto da formação continuada docente, com enfoque em adaptações curriculares, também constante na legislação educacional. A metodologia deste estudo é de abordagem qualitativa e o tipo de pesquisa caracteriza-se como bibliográfica. Os resultados indicam que há necessidade de os professores estarem em constantes estudos incorporando nestes, o conhecimento das políticas públicas e evolução históricas do processo inclusivo a partir de uma abordagem reflexiva para a concretização de uma verdadeira educação inclusiva.

Palavras-chave: Escola Inclusiva; Legislação Educacional; Formação docente.

ABSTRACT

This article discusses the continued formation of teachers for the process of inclusion of students with disabilities in the regular school of education, this being one of the basic themes for the directions of Brazilian inclusive education. The objective was to discuss historical aspects and relevant legislation on thematic, because despite the legal implementation some significant issues still permeate debates about school inclusion, how to include students with disabilities in the regular school, as proposed by legislation? What are the possible ways of teacher training to work with this audience? This understanding was sought through the analysis of historical aspects marked by segregation, discrimination, but also conquests; In addition, we sought public policies, considering the conceptions and guidelines that guided the implementation of normative applications until the inclusion process, reflecting in the context of continuing teacher education, with a focus on curricular adaptations, also constant in educational legislation. The methodology of this study is qualitative and the type of research is characterized as bibliographical. The results indicate that there is a need for teachers to be in constant studies incorporating

¹ Artigo dissertação de Mestrado.

² Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens - Universidade Franciscana -UFN; Email: neivae@bol.com.br

³ Professora Adjunta do curso de Psicologia e do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana (UFN); Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde UFSM. Email: janaina.carlesso@ufn.edu.br

in them, knowledge of public policies and historical evolution of the inclusive process from a reflexive approach to the achievement of a true inclusive education.

Keywords: *Inclusive School; Educational Legislation; Teacher training.*

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda aspectos históricos, as políticas educacionais e a importância da formação de professores para a inclusão de educandos com deficiências na escola regular de ensino. Observa-se que a legislação pertinente ao tema Educação inclusiva ainda não é bem compreendida na escola, embora já consolidada, há carências para que este processo se efetive. Apesar da concretização legal, algumas questões significativas ainda permeiam o debate sobre inclusão, tais como: de que forma incluir os mesmos; a formação docente; o desconhecimento e/ou o equívoco na interpretação e implementação da legislação.

Ao se examinar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001) na era atual, balizada como a era dos direitos, pensa-se diferentemente acerca das necessidades educacionais dos educandos. A ruptura com a ideologia da exclusão proporcionou a implantação da política de inclusão, que vem sendo debatida e implementada em vários países, incluindo o Brasil. Presentemente se faz importante saber que a LDB 9394/96 coloca-se pelo atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino.

Ainda convém lembrar que a prática pedagógica de um docente para com a inclusão escolar precisa estar abalizada em ações a partir de rigorosidade teórica, análise da realidade escolar onde exercem a profissão, a ciência de seu fazer pedagógico incluindo aí a apropriação da legislação competente à inclusão, a evolução histórica da educação, abrangendo a educação dos alunos com deficiência, docentes desejosos de apropriarem-se da legislação vigente, compreendendo assim seus deveres mas claro, também seus direitos, observando as normas em vigor para o funcionamento de uma instituição escolar e sobretudo a dinâmica do seu fazer pedagógico como educador. Dentro dessa ótica Tardif (2002), alerta-nos que os saberes dos professores são um conjunto de diferentes saberes, oriundos de diversas fontes e, é a base do conhecimento profissional. O professor se constitui como tal a partir da prática, das relações que ele estabelece com os estudos teóricos, bem como, com as suas próprias experiências no processo de sua formação acadêmica, na medida em que suas crenças, valores e representações irão acompanhá-lo mesmo após, durante todo seu processo formativo que se dá ao longo da vida.

Cabe então rememorar que a inclusão escolar é parte integrante desse processo e deve proporcionar condições para uma educação de qualidade para todos, desconsiderando qualquer tipo de discriminação lembrando sempre que a história e a legislação para pessoas com deficiências vêm

rompendo com a exclusão e a segregação das escolas especiais. Hoje se entende que as diferenças nos fazem crescer como cidadão pertencente a uma sociedade sujeita a direitos e deveres.

Desse modo, o objetivo desse trabalho foi analisar as questões foco que regulamentam e normatizam a inclusão de educandos com deficiência na escola regular de ensino, bem como a formação e os desafios dos docentes que atuam nesse contexto.

Considerando-se o aporte normativo disponível que garante o instituto da inclusão de alunos com deficiências na escola regular de ensino, percebe-se a necessidade de um olhar mais crítico acerca de tão relevante tema de modo que a sociedade como um todo tenha participação nesse processo.

METODOLOGIA

A fim de compreender a temática estudada foi realizada uma pesquisa bibliográfica com a finalidade de buscar um aprofundamento sobre o tema examinado, em livros, artigos científicos, páginas de web sites e nas Políticas Educacionais para Inclusão de alunos com deficiências relacionadas, a seguir: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica; Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96; Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2009); nos acordos internacionais, e nos teóricos como: Braddock (1977); Silva (1986) Nóvoa (1992; 2000); Schon (2000); Sarlet (2001), na (2002) Tardif (2000; 2002); Akkari (2011) que pensam a seriedade da formação continuada de professores como elemento fundamental para a prática docente e que também pensam a educação com uma visão de professor reflexivo.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA INCLUSÃO ESCOLAR.

A educação é um direito assegurado a todas as pessoas. Não poderia ser diferente quando se trata de pessoas com deficiências. Hoje, a sociedade já tem uma visão menos preconceituosa acerca de deficiências de modo que se tem consciência que não é porque uma criança possui uma determinada limitação que ela vai ser totalmente improdutiva para a sociedade. Pelo contrário, ela pode ser

atuante dentro de suas limitações. A educação passa a ser inclusiva quando a escola enxerga a pessoa com deficiência como alguém que possui necessidades educacionais especiais e diferenciadas, e não como uma pessoa incapaz. A sociedade, dentro desse paradigma, passa a perceber que as pessoas com deficiência possuem seu potencial, que são capazes, considerando suas deficiências.

Nesse sentido, tem-se a consciência e o atendimento de satisfação do princípio mais estreito e atinente aos cuidados com o ser humano, que é o princípio da “dignidade da pessoa humana”. Ingo Wolfgang Sarlet (2001) define a dignidade da pessoa humana como:

“a qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano”(p. 60).

Historicamente, vários momentos levam a deficiência para o caminho da exclusão, como pessoas vistas como incompletas, fora da normalidade, não adequadas aos padrões entendidos como normais. Com o fim de se superar conceitos estabelecidos, várias expressões foram utilizadas, como retardo mental, expressão ainda presente nos códigos de classificação de doenças. “Indivíduo excepcional” era reconhecida a pessoa com deficiência ou com retardo na década de 1960. As distintas configurações de nomear podem apenas representar o refúgio de velhos artifícios a maquiagem valores sociais contraditórios e encobrir as tensões geradoras de novas formas veladas de exclusão (PAN, 2008). Os estudos de Silva (1986), apontam para o fato de que na Roma Antiga, as leis davam anuência ao infanticídio das crianças malformadas, doentias ou consideradas anormais e monstruosas. Na Idade Média, a deficiência humana era relacionada ao resultado de uma ação demoníaca, um castigo aos pais, segundo a igreja. Ainda para este autor com o advento do cristianismo, houve um significativo impulso ao sentimento fraternal entre os cristãos, não importando em nada sua situação social ou mesmo sua nacionalidade, fosse ela romana, grega, egípcia, franca, Hebréia ou de qualquer outra natureza. O autor (ibid.) explica que a minoria cristã foi aos poucos adquirindo mais adeptos para se transformar, em pouco mais de três séculos, em maioria absoluta, principalmente na Europa e no Oriente Médio. Assim, houve, uma solidificação no posicionamento de que o ser humano deveria ser tratado com igualdade, beneficiando-se todos os grupos de pessoas, aqui incluídos pessoas com deficiências físicas e mentais (ibid.).

Até o século XVI, crianças com deficiência mental grave eram consideradas como possuídas por seres demoníacos. Mesmo renomados intelectuais acreditavam que era o demônio que estava ali presente. Segundo o pensamento da época, “o demônio possui esses retardados e fica onde suas almas deveriam estar” (SILVA, 1986, p. 211).

A partir do século XVI, começou a haver um deslocamento das práticas de cuidado com pessoas com deficiência. A deficiência passou a ser um problema médico e não somente assistencial, embora uma lógica assistencialista continuasse presente nesse novo modelo.

Segundo Pessotti (1984), as primeiras reações contra a ideia de que a deficiência era ligada ao demônio partiu do médico Girolamo Cardano, nascido em 1501 na Itália, que percebeu a deficiência como problema médico e digno de tratamento, propondo um método para a compreensão social de surdos. O saber médico sobre a deficiência começou a ser produzido e, os deficientes poderiam ser treinados e tinham direito a educação. Não era mais possível negar a responsabilidade social e política em relação a esse grupo de pessoas. No entanto, ainda não se falava sobre a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade ou na escola junto com outras crianças. Para solucionar o problema: “A opção intermediária é a segregação: não se pune nem se abandona o deficiente, mas também não se sobrecarrega o governo e a família com sua incômoda presença” (PESSOTTI, 1984, p. 24).

A ideologia da normalização defendida por Braddock (1977, p. 4) define normalização como “conjunto de ideias que refletem as necessidades sociais e aspirações de indivíduos atípicos garantir a ele condição de existência o mais próximo possível das normas e padrões da sociedade”. Porém, normalizar as pessoas é um tanto incoerente quando se reflete a respeito das diferenças ou até mesmo sobre a teoria das inteligências múltiplas, proposta por Howard Gardner (GARDNER; HATCH, 1989). A partir disso, pode-se pensar em um meio acessível, normalizando-se o contexto em que se desenvolvem as relações e aprendizagens, proporcionando a pessoas com deficiência, maneiras e condições de conviver com suas limitações, quebrando barreiras, a fim de que possam desenvolver o máximo suas potencialidades.

AS DISPOSIÇÕES LEGAIS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR E A REALIDADE ATUAL NO BRASIL.

Esse conjunto de normativas aponta para o comprometimento das comunidades e dos estados para com o exercício efetivo de suas competências perante a dignidade da pessoa humana, princípio que abriga indiscutível proteção aos seres humanos aqui abordados. Ao citar o princípio da dignidade humana Sarlet (2001, p. 60) aponta: “a dignidade da pessoa humana, prevista no artigo 1º, inciso III da Constituição Federal, constitui um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito, inerente à República Federativa do Brasil. Sua finalidade, na qualidade de princípio fundamental, é assegurar ao homem um mínimo de direitos que devem ser respeitados pela sociedade e pelo poder público, de forma a preservar a valorização do ser humano”.

O direito de educação para as crianças está proclamado no art. 26 na Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), reafirmado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), no art. 3, item 5. Afirma que qualquer pessoa com deficiência tem o direito à educação e que ela seja feita de acordo com suas necessidades e dificuldades, sendo assim, os pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a melhor forma de educar seus filhos com deficiência e qual a forma mais apropriada para suas crianças.

É fundamental entender, que assim como acontece com outros países, o Brasil também recebe influências de políticas internacionais para a criação de políticas nacionais que contemplem os acordos e as metas, de como um país em desenvolvimento deve fazer para atingir resultados e assim conquistar garantia de investimentos e boas relações exteriores. Entretanto, o descumprimento aos princípios da carta magna, interpretações errôneas ou equivocadas da legislação educacional fragilizam o significado da inclusão escolar, reduzindo-se a inserir alunos com deficiência na escola regular de ensino.

A examinar a Carta Magna (BRASIL, 1988) é possível constatar que a educação é um direito garantido. No Inciso III do Art. 208 determina que é o dever do Estado com a educação e será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Ainda neste sentido se faz importante observar que a Constituição Federal, lei maior, aquela que rege todas as demais legislações, que a priori mostra que a educação é para todos, é papel da escola com o auxílio do Estado e da família. Neste sentido, segundo o Art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), entende-se por educação especial, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

No Parágrafo 1º da lei supracitada, estabelece que, haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. Porém, o Parágrafo 2º do Art. 58 traz o seguinte texto: atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular, mostrando que existem alguns casos que o atendimento educacional foge do alcance e capacitação do ensino regular. Ainda neste sentido a lei 10.845/2004 (BRASIL, 2004) institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED), com objetivos principais de garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência, cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular e garantir, progressivamente, a inserção dos educandos pessoas com deficiência nas classes comuns de ensino regular. A complementação é realizada pela transferência de recursos financeiros pelo Governo Federal diretamente à unidade executora constituída na forma de entidade privada sem fins lucrativos, que preste serviço gratuito na modalidade de educação especial.

Sobre esse assunto não devemos olvidar que o direito à educação formal para os alunos com deficiência está solidificado, onde o ingresso escolar é garantido não cabendo justificar falta de habilidade profissional e de logística para negar aquele direito; este ato é visto como punível. Neste sentido o Art. 8º da Lei 7853/89 que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social esclarece que, constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa: I - recusar, cobrar valores

adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência. Porém, como analisado no Art. 58, Parágrafo 2º, da LDB há casos em que comprovado a complexidade o aluno deverá ser atendido por instituições especializadas. A LDB 9394/96 reza que a obrigação que os educadores e as escolas têm de preparar-se para receber esse público que carece de atenção especial do professor de propostas de trocas de saberes entre todos que participam do grupo. Ao analisar o artigo Art. 59 que diz: os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; no mesmo artigo este documento acrescenta: 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. Frisa-se aqui a importância da formação continuada dos docentes para a ressignificação de suas práticas com todos, pois para a manutenção de métodos, técnicas, recursos é fundamental estar em permanentes reciclagens.

ACORDOS INTERNACIONAIS SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS.

Diante da dimensão incontestável da educação, em conformidade (AKKARI 2011 p. 143) as políticas internacionais para o seguimento são conduzidas por meio de acordos em que se estabelecem um conjunto de compromissos para que cada país participante passe a observá-los buscando sua implementação. Existem muitas opiniões contrárias aos acordos internacionais, mas especialistas da área defendem ações nesse sentido, pois esses acordos internacionais se prestam para pressionar os governantes a dar uma especial atenção a educação. Apresentaremos a seguir estes acordos:

A Declaração de Jomtien, de 1990, em seu Art. 3, preceitua a universalização e o acesso à educação e promove a equidade, determinando o fim de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza na educação. No mesmo Artigo, preceitua: “As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências⁴ requerem atenção especial, sendo preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Nessa Declaração, os países relembram que “a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro. Ao assinar a Declaração de Jomtien, o Brasil assumiu, perante a comunidade internacional, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país. Para cumprir com esse compromisso, o Brasil tem criado

⁴ Até a década de 1980, a sociedade utilizava termos como “aleijado”, “defeituoso”, “incapacitado”, “inválido”... Passou-se a utilizar o termo “deficientes”, por influência do Ano Internacional e da Década das Pessoas Deficientes, estabelecido pela ONU, apenas a partir de 1981. Em meados dos anos 1980, entraram em uso as expressões “pessoa portadora de deficiência” e “portadores de deficiência”. Por volta da metade da década de 1990, a terminologia utilizada passou a ser “pessoas com deficiência”, que permanece até hoje.

instrumentos norteadores para a ação educacional e documentos legais para apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos nas diferentes esferas públicas: municipal, estadual e federal.

Dessa forma, os países participantes foram incentivados a elaborar Plano-Decenais, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contemplados. No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) divulgou o Plano Decenal de Educação Para Todos para o período de 1993 a 2003, elaborado em cumprimento as resoluções desta conferência. Segundo o MEC (BRASIL, 2000) no documento Educação Para Todos - avaliação da década, os resultados foram considerados positivos frente ao estabelecido no acordo, bem como os resultados esperados pelo Brasil.

A partir da análise da Declaração de Salamanca (1994), onde a mesma afirma que, toda criança tem direito fundamental à educação e, lhe deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado aprendizagem. Ainda, afirma que toda criança possui características, interesses e habilidades diferentes e suas necessidades de aprendizagem são únicas e que as escolas devem procurar adequar às metodologias as crianças especiais. Nesse sentido, aponta o documento que existe um consenso de que crianças e jovens com necessidades especiais devam ser incluídos com arranjos nas escolas, por isso, levou ao conceito de escola inclusiva. Contudo, o grande desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia que seja centrada na criança e que seja capaz de educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuem desvantagens severas.

Já a Declaração Internacional de Montreal (2001), aprovada pelo Congresso Internacional Sociedade Inclusiva, realizado em Montreal, Quebec, Canadá, sobre Inclusão, com forte apelo de Direitos inerentes à pessoa humana, estabelece que o acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas. Para a realização do direito as escolas inclusivas o Estado deverá assegurar o seguinte: a) as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob a alegação de deficiência; b) as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; c) adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d) as pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e) efetivas medidas individualizadas de apoio sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIENCIA, 2009, p. 14).

O Decreto 3.956/2001 (BRASIL, 2001) promulga a Convenção Interamericana da Guatemala para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Acerca disso, os Estados Partes reafirmaram que “as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o

de não ser submetido à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano” (ibid., s/p).

A partir das análises acima, é possível observar que a educação inclusiva é um direito garantido por lei, entretanto, realizá-la, depende de vários fatores entre eles uma formação de docente apropriada. Assim, é necessário investir na formação continuada dos docentes que exercem sua função com alunos com deficiência, estes devem estar preparados para enfrentar os desafios da escola. A valorização do trabalho do professor, condições justas para a realização de sua prática, são importantes elementos para que professores busquem qualificação profissional.

Para reafirmar o posicionamento aqui defendido, analisam-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Os educandos com necessidades educacionais especiais serão atendidos em salas comuns de ensino e, quando for necessário, receberão serviço de apoio especializado no ambiente escolar. O mesmo documento assegura, aos estudantes com deficiência, currículos, métodos, técnicas e recursos pedagógicos que observem suas necessidades, como também professores preparados para trabalhar com esses alunos, nesse caso, docentes com especialização em nível médio ou superior, para atendimento especializado, capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns. Sobre as necessidades de formação docente para atendimento de alunos especiais na classe comum: “Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática” (MENDES, 2004, p. 227).

A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ESCOLAR.

Este estudo remete a necessidade, então, de refletir sobre como o docente enfrenta as questões relacionadas à inclusão no contexto da sala de aula e da escola de maneira geral, pois não se trata apenas inserir o aluno com deficiência em sala de aula ou somente o aspecto de socialização, o aluno que está sendo educado, tem o direito de uma educação de qualidade. Conforme Nóvoa (2000, p. 23) “[...] o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.

A formação profissional é uma das principais formas para conquista de uma educação de qualidade. Percebe-se que a formação inicial é insuficiente para abarcar as demandas sociais as quais são exigentes e apresentam-se em contínuas transformações, exigindo, por isso, um processo formativo que contemple um olhar crítico sobre suas representações pessoais, concepções e crenças sobre educação, capaz de atender as normas vigentes, e o mais importante, atender na prática, as demandas reais da nossa sociedade. Neste sentido Nozi (2013) assinala a necessidade de uma formação que proporcione aos professores condições de serem protagonistas de suas práticas pedagógicas de maneira crítica e reflexiva a ponto de perceberem que os processos que vivenciam em sala de aula é reflexo de

um contexto mais amplo, que envolve, dentre tantas outras questões objetivas, ideologias e utopias, direitos e deveres. Já Bueno (1999) traz que, na formação de professores, nas licenciaturas, somente a oferta de uma disciplina ou a preocupação com os conteúdos sobre crianças com necessidades educacionais especiais pode reverter em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva, ou seja, pode afirmar a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não as possuam e ainda manter práticas excludentes no interior das escolas.

Nessa perspectiva, é importante a continuidade do debate sobre a formação inicial de professores, isto é, um repensar de como os cursos de licenciaturas estão conduzindo a formação dos futuros profissionais para o desafio de uma proposta de educação inclusiva.

Quando pensamos em continuar uma caminhada este ponto de partida necessita de bases sólidas então repensar a formação inicial dos futuros professores é preciso conforme, Rodrigues (2008) aponta ser importante refletir sobre a urgência de que os cursos de formação inicial de professores busquem o entendimento da necessidade de trabalharem questões e experiências acerca do processo de inclusão dos alunos com deficiência, contemplando conhecimentos específicos em diversas dimensões, especialmente relacionadas a atitudes, saberes teóricos e metodológicos e saberes práticos referentes ao saber fazer do professor no contexto da sala de aula.

Com a efetivação do processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular de ensino, os professores justificam suas dificuldades para a prática inclusiva pela inconsistência de sua formação inicial, afirmando que a formação continuada não é suficiente para desempenhar a docência com alunos incluídos, que o tempo disponível se apresenta como obstáculo para dar atenção ao aluno com deficiência. Nesse sentido, Antunes (2007, p. 11) esclarece que: “É muito comum ouvirmos as pessoas dizerem que não se sentem preparadas para atuar com as crianças e os jovens especiais. É verdade. De fato, não estamos preparados para isso. Se estivéssemos, o nosso compromisso com essas crianças e jovens não se traduziria como um desafio. É desafio exatamente porque não sabemos como fazer. Temos que investigar buscar, descobrir.”

Então se aponta que a formação inicial do docente é um tempo abreviado, mas de extrema importância para o estabelecimento de alicerces teóricos e práticos, para encaminhar o seu desenvolvimento profissional, que, posteriormente, necessitará da implementação teórico-prática, a formação continuada, a fim de que adquiram conhecimentos, exponham suas dúvidas, seus anseios, e conheçam recursos, procedimentos e estratégias de ensino para atender às peculiaridades desses alunos. Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática (MENDES, 2004).

Partindo da premissa que o ser humano está em constante evolução, de que é inquieto por natureza, desejosos de novos saberes, que vive em uma sociedade em constantes transformações,

que ocorrem de forma nunca antes vista, torna-se necessário considerar que a educação é feita de paradigmas, ou seja, modos de conceber e compreender a realidade. Referindo-se ao processo de inclusão de alunos com deficiências na escola regular, processo debatido e contestado, porém, uma realidade, buscar, na formação continuada, meios de barreiras é fundamental para a prática docente. Construir e reconstruir saberes germinam como uma necessidade fundamental para a concretização da sociedade aqui discutida. Acerca disso, Tardif (2000) propõe ideias importantes sobre o desenvolvimento dos saberes por parte dos professores. Para ele, os saberes dos professores têm as seguintes características: são adquiridos ao longo do tempo, pois se vinculam especialmente com a sua história de vida escolar e com a estruturação da rotina de trabalho desde os primeiros anos de prática; são plurais e heterogêneos, pois provêm de diversas fontes, podem ser ecléticos, sincréticos e utilizados de modo integrado no trabalho, de acordo com os objetivos; e são personalizados e situados, isto é, são saberes apropriados, subjetivados, com sentido construídos em função de uma situação (ibid.).

A formação continuada tem um diferencial que parece residir nas ideias de aprofundamento, de especialização ou de ampliação dos saberes e das práticas mais estreitamente vinculados com os contextos e áreas de trabalho. Não se confunde com o tempo de experiência profissional; ela é mais que isso e se caracteriza pelos espaços nos quais o profissional irá dispor de tempo e de instrumentos para problematizar e sistematizar análises que possam gerar crescimento profissional (ANDRADE, 2005). Nóvoa (1991) afirma que as análises sobre a formação continuada se inserem no campo dos debates sobre as políticas educativas e a profissão docente, pois, em um cenário de mudanças e inovações, a formação continuada adquire um estatuto relevante, no sentido de proporcionar um tempo necessário para elaborações que refazem as identidades. É importante a reflexão sobre o tempo necessário para a formação onde cabe ressaltar que é necessário que os docentes tenham oportunidades para refletirem sobre as propostas de mudanças que mexem com seus valores, com suas convicções, sua prática profissional e também com seu cotidiano, pois essa mudança move com conceitos antes estabelecidos. Nesse sentido, Steinbeck (2008, p. 336) traz uma reflexão importante:

“deve ficar claro que bons mediadores de classe são fruto de aprendizagem, eles não nascem bons. Sempre há aqueles poucos professores que são mediadores naturais, que tiveram muito pouca capacitação formal, e que simplesmente parecem saber o que fazer na maioria ou em todas as situações problemáticas. Entretanto, a maioria dos professores precisam de uma capacitação adequada para um bom manejo das aulas”.

OS RECURSOS METODOLÓGICOS E A ADAPTAÇÃO CURRICULAR COMO FACILITADORES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

O estudo aqui proposto traz uma análise que pretende contribuir com conhecimentos a respeito de recursos metodológicos que auxiliem na aprendizagem de alunos com deficiências no ensino regular. Estudos (BRUNO NETO, 2007; ANDARILHO, 2007) comprovam que algumas metodologias

associadas a outros fatores (plasticidade cerebral, resiliência, estrutura multiprofissional) podem romper barreiras contribuindo de forma significativa para a prática dos docentes, por isso, é necessária a busca por conhecimentos referentes a essa temática.

Pensar em recursos metodológicos que busquem acessar diferentes formas de aprender é resultado de uma formação docente inicial consistente, mas também e, principalmente, é a formação continuada que trará subsídios inovadores, proporcionando protagonismo à sua prática em uma sociedade em constantes transformações, com um mundo científico que a cada momento faz novas descobertas, que podem ser aliadas a um professor atento, observador, curioso, experimentador de novas possibilidades. Segundo Amaro (2009, p. 49), “os procedimentos pedagógicos são:

“Ações/atividades/comportamentos/formas de se organizar e acionar a movimentação da construção do saber, do processo de aprendizado. Eles são articulados e organizados em função dos princípios de educação e das finalidades estabelecidas pela articulação de necessidades/possibilidades/contexto temporal, espacial, cognitivo, afetivo, cultural, social, político, vivido pelos sujeitos envolvidos”.

Na concepção de Mrech (2005), os procedimentos também se fazem presentes na identificação de necessidades, no planejamento, no acolhimento, na apresentação e na discussão de temas específicos, na análise de materiais, no relato de experiências, no registro e na avaliação. Nesse sentido, julga-se que os procedimentos são fundamentais na prática do professor, pois são condições criadas por eles para alcançar os objetivos determinados. Pode se dizer que os procedimentos pedagógicos fazem parte da ação do professor, como: planejar; refletir; estabelecer relações; trabalhar coletivamente; questionar; avaliar e registrar sua prática docente; e realizar adequações ou adaptações curriculares. São, portanto, alvo de construção constante na prática docente, pois são múltiplos e possíveis de serem utilizados de acordo com as necessidades encontradas em cada contexto de ensino aprendizagem, visto que é preciso construir novos procedimentos à medida que há objetivos a se atingir.

A respeito da adaptação curricular em princípio, torna-se importante o entendimento sobre currículo, que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), pode ser entendido como o projeto que gera os objetivos da educação escolar e propõe um plano de ação adequado para a consecução de ditos objetivos. Supõe selecionar, de tudo aquilo que é possível ensinar, o que vai se ensinar num entorno educativo concreto. O currículo especifica o que, como e quando ensinar e o que como e quando avaliar. No mesmo sentido, La Torre (1993) defende o modelo holístico do currículo, agrupando os diferentes conceitos curriculares em três dimensões: reflexão, estratégias e ação, que correspondem às três dimensões da estrutura curricular: projeto, processo e ação, com uma clara interdependência entre elas.

Pensar possibilidades de incluir o aluno em sala de aula e não apenas inseri-lo deve perpassar por estudos teóricos e práticos que devem ser pensados a partir de adaptações curriculares, que são de significativa importância para o aprendizado dos alunos com deficiência, porém, não deve ficar em

segundo plano considerar que essas adaptações são únicas e necessitam de um planejamento considerando-se as características e particularidades de cada aluno, com a consciência de que devem ser realimentadas quando o resultado não for desejado e se deve avançar quando o aluno conseguir êxito.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 33), as adaptações curriculares são definidas como: “possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos”. Os PCNs (BRASIL, 1998) também nos esclarecem corretamente as necessidades e benefícios das adaptações curriculares e acrescenta que são estratégias educativas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem em alguns alunos com necessidades educativas específicas. Tais estratégias pretendem, a partir de modificações de pequeno ou grande porte, realizadas sobre o currículo, ser uma resposta à diversidade individual independentemente da origem dessas diferenças: histórico pessoal, histórico educativo, motivação e interesses, ritmo e estilo de aprendizagem.

As estratégias curriculares podem ser divididas em dois grupos adaptações curriculares de grande porte e adaptações curriculares de pequeno porte (LEITE; SILVA, 2008). As adaptações curriculares de grande porte são as modificações que necessitam de aprovação técnico-político-administrativa para serem colocadas em prática. Dessa forma, compreendem ações que são de responsabilidade de instâncias político-administrativas superiores, já que exigem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, entre outras, ou seja, estão além da competência do professor. As adaptações curriculares de pequeno porte envolvem modificações a serem realizadas no currículo e, portanto, são de responsabilidade do professor. Tais adaptações têm o objetivo de garantir que o aluno com deficiência tenha oportunidade de inserção no processo de ensino e aprendizagem, na sala de aula comum da escola regular, com os demais. As práticas dessas estratégias devem ser compartilhadas com a comunidade escolar. As adaptações curriculares de pequeno porte podem ser realizadas em dois níveis: no nível coletivo (sala de aula), por meio do planejamento e implementação do currículo da classe, e no nível individual, por meio do programa educacional individualizado. Segundo McLoughlin e Lewis (2001), a elaboração do planejamento individual deve ser baseada na avaliação das habilidades e necessidades do aluno e em informações adicionais necessárias, que irão constituir-se como subsídio para a definição de objetivos a serem alcançados em curto, médio e longo prazo, para a seleção de serviços apropriados a serem oferecidos para o aluno assim como mudanças curriculares e, por fim, para o planejamento de forma que garantam a avaliação do próprio programa. Para o nível coletivo, algumas estratégias podem ser apresentadas como úteis para a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, por exemplo, o uso de estratégias metodológicas diversas para ajustar como os conteúdos serão transmitidos e a oportunidade de os alunos tomarem decisões sobre o planejamento do trabalho acadêmico (BLANCO, 2004).

Pensar nas aprendizagens a partir das trocas de saberes torna-se oportuno ao mesmo tempo em que refletir acerca da importância da cooperação e de que se precisam exercitar mais as habilidades de relacionamento, resgatando-se valores morais já quase esquecidos, como paciência, tolerância, compreensão, cooperação.

Uma articulação metodológica que deve ser pensada e colocada em prática são aulas atrativas e cativantes que agucem a curiosidade dos alunos. Para isso, é necessário provocar interesses deles a criarem novos conhecimentos, motivando-os a construir novas possibilidades e significado para essas aprendizagens. Se, ao tempo de se trabalhar com os alunos ditos “normais” nos dias de hoje, em uma sociedade líquida, motivar e criar interesses se constitui em grande desafio, ao contrário, deve-se fazer uma reflexão quando o aprendiz traz consigo limitações que dificultam e mostram-se como barreiras na construção do seu conhecimento. Cabe ao educador, então, romper barreiras perante essas dificuldades e oportunizar uma aprendizagem igual para todos. Em relação à importância de levantar os interesses dos alunos, Iverson (1999) explica que tal levantamento aumenta o envolvimento desses alunos e a compreensão quanto ao conteúdo tratado.

Um recurso importante é o uso do computador no ensino aprendizagem por pessoas com deficiências. O uso do computador pelos alunos com deficiências vem demonstrando trazer grandes benefícios para o processo de ensino-aprendizagem, sendo que essa ferramenta pode ser usada individualmente ou em duplas. Uma das formas dessa utilização capaz de atender à necessidade do aluno com deficiência é fazer com que ele se torne independente de outras pessoas e capaz de perceber-se produtivo em uma sociedade inegavelmente tecnológica. De acordo com Santarosa (2001), o cooperativismo e a colaboração propiciados pela informática abrem possibilidades de desenvolvimento cognitivo por meio da comunicação, da linguagem e de dimensões sócio afetivas. Nesse sentido, os alunos com necessidades educacionais especiais realizam a interação mais facilmente com outras pessoas, promovendo a inclusão.

A informática pode ser para o professor um recurso pedagógico importante para o aprendizado do aluno no processo de desenvolvimento social. O professor, em sua formação continuada necessita buscar formas de adaptar-se às novas tecnologias, acreditando em sua capacidade para que possa mediar o processo de apropriação e aprendizagem do aluno, possibilitando a construção de novos saberes. Nesse sentido conforme (BOCK *et al.*, 1995, p. 107). “A informática educativa tem contribuído na aprendizagem escolar e a função do professor tem sido a de motivar o interesse e a construção do conhecimento. Portanto, o professor com sua formação e interesse pode ser a peça primordial deste processo. O aluno deve ser desafiado, para que deseje saber, e uma forma de criar este interesse é dar a ele a possibilidade de descobrir”.

O uso dessas adaptações curriculares irá beneficiar a sala de aula como um todo, pois é notório que as bases teórico-metodológicas da inclusão escolar se centralizam numa concepção de educação de qualidade para todos, sublinhando o respeito a diferenças, próprias do humano. Assim, defronte

ao paradigma da educação inclusiva, cada vez mais tem sido frequente a importância da preparação de profissionais e educadores, em especial do professor de classe comum, para o atendimento das necessidades educacionais de todas as crianças, com ou sem deficiência. O professor terá a oportunidade de aperfeiçoar a sua prática. No entanto, a prática de tais estratégias irá depender da criatividade e motivação do professor e devem sempre considerar as necessidades, potencialidade e interesses de cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado estabelece a necessidade de refletir sobre a efetivação da formação continuada docente a partir de estudos e aprofundamentos das discussões normativas e históricas aliadas a necessidade de um currículo adaptado, e a partir destes aspectos buscar a consolidação das orientações elencadas na legislação, oportunizando um melhor enfrentamento do professor para com as questões relacionadas à inclusão no contexto da sala de aula e da escola regular de ensino.

Neste sentido Nóvoa (2002, p. 23) “[...] diz que o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. A escola é um lugar permanente de transformação e crescimento profissional, porque é nela que as ações entre os indivíduos acontecem. A escola é um espaço de interações interpessoais, professor\aluno, aluno\aluno, aluno\professor e professores\alunos\funcionários. Por este fato, torna-se importante uma formação abrangente e reflexiva do professor em todos os seus aspectos conforme sugere este estudo, um constante aperfeiçoamento docente que não negue, ao contrário que exija uma formação continuada que contemple a compreensão real histórica e as disposições legais para a inclusão de alunos com deficiência em sala de aula, sendo assim poderemos vislumbrar uma educação verdadeira onde seja possível uma educação formal que contemple a todos, considerando suas diferenças, que podemos traduzir na universalização dos direitos humanos e conjecturar uma sociedade democrática, na qual todos possam praticar sua cidadania onde valha o respeito e a valorização da diversidade humana.

É importante salientar que ao analisar a história das deficiências ao longo da narrativa da humanidade, percebe-se momentos complexos, mas que evidenciam progressos positivos no tempo para as conquistas percebidas na atualidade e que resultaram na inclusão de alunos com deficiência na escola regular de ensino, o professor cômico dessa realidade poderá fazer a diferença em sua atuação como docente da escola que temos hoje, uma escola que inclui sem preconceitos.

Para uma sociedade em constantes modificações que passou da segregação para a exigência formal da inclusão, exige ao mesmo tempo que o profissional da educação venha estar preparado para este novo desafio.

Uma formação de professores centrada num projeto real de escola não pode ocorrer separadamente de um professor consciente de sua trajetória de vida, suas experiências como pessoa e sua

formação acadêmica, juntamente a esta qualidade, um professor capaz de refletir sobre as mudanças históricas vividas pela escola, que claro, sofreu mudanças a partir do tempo e da história deste tempo e lugar.

Este estudo enfocando a formação continua do docente para educação inclusiva entende que a tarefa do docente, não vem separada de muito estudo e aprofundamento, entendendo que as leis trazem nas entre linhas possibilidades de entendimentos diversos onde se faz prudente estar atento, comprometendo-se com a análise e aplicabilidade no cotidiano profissional, e para o caso em estudo, solidificar por vez o instituto da inclusão.

Então se conclui que a prática pedagógica de um professor para uma escola inclusiva necessita estar baseada em uma formação continuada fundamentada a partir de aprofundamento teórico sobre a evolução histórica do processo que resultou na inclusão de alunos com deficiência na escola regular de ensino; o conhecimento e a apropriação da legislação inerente à inclusão, atentos ao conjunto normativo em vigor para o funcionamento de uma escola inclusiva; análise da realidade escolar onde exerce a profissão e principalmente com metodologias adaptadas ao currículo possibilitando a apropriação de aprendizagens às diversidades sociais presentes em sala de aula.

REFERENCIAS

ANDARILHO, J. M. **O que é resiliência pedagógica e metacognição pedagógica?** Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3bH3PZx>

ANDRADE, S. G. Pensamento sistêmico e docência no contexto da educação inclusiva. In: BAPTISTA, C. R. Mediação pedagógica em perspectiva: fragmentos de um conceito nas abordagens institucional, sócio histórica e sistêmica. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2004, Curitiba. Anais. Curitiba: Ed. da PUC, 2004.

BOCK, A. M. *et al.* **Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia.** São Paulo: Editora Saraiva, 1995.

ANTUNES, E. **Por que falamos de inclusão?** Linhas Críticas, v. 9, n. 16, p. 05-12, 2003.

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios.** Petrópolis: Vozes, 2011.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J.A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRADDOCK, D. Peninha closed doors the deinstitutionalization of disabled individuals. Virginia: **The Council for Exceptional Children**, 1977.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://bit.ly/3uf7vbw>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência**, agosto, 2009. Protocolo aprovado, juntamente com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, pela Assembleia Geral das Nações Unidas no dia 6 de dezembro de 2006, através da resolução A/61/611.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

BRUNO NETO, R. **Neuropsicologia: o desenvolvimento da consciência, aprendizagem e transtornos**. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3AgODfO>

BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A.; SILVA Jr., C. A. (Orgs.) **Formação de educadores e avaliação educacional**. São Paulo: UNESP, 1999.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. 1990. Disponível em: <https://bit.ly/3I4joXb>

DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL. 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3y5dq3O>

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Espanha, jun. 1994. Disponível em: <https://bit.ly/3OWp4F9>

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. 1990. Disponível em: <https://bit.ly/3I4joXb>

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GARDNER, H.; HATCH, T. Multiple intelligences go to school: educational implications of the theory of Multiple Intelligences. **Educational Researcher**, 1989.

IVERSON, A. M. Estratégias para o manejo de uma sala de aula inclusiva. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução Lopes, M.F. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEITE, L. P. ; SILVA, A. M. Práticas educativas: adaptações curriculares. In: CAPELLINI, V. L. M. F. (Org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

Lei no 10.845, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências.

MCLOUGHLIN, J. A.; LEWIS, R.B. Assessing students with special needs. **New Jersey: Merrill Prentice Hall**, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3OVOpPc>

MENDES, E. G. Construindo uns “lôcus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: Ed. Da UFSCAR, 2004. p. 221-230.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Plano Decenal de Educação para Todos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3nqxvga>

NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. **Inovação**, v. 4, n. 1, p. 63-76, 1991.

NÓVOA, Antônio. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

NOZI, G. S. Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. 2013. 180 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2013.

PAN, M. A. G. S. **O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva**. Curitiba: IBPEX, 2008.

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

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SANTAROSA, L. M. C. **Integração. Brasília: Secretaria da Educação Especial**. Ano 13, n. 23, p. 6-13, 2001.

SARLET, I. W. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVA, O. M. da. **A Epopeia Ignorada: A pessoa Deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1986.

TORRE, S. de La. **Didática Y Cuirriculo: Bases Y Compnentes Del Processo Formativ**. Madrid: Dykinson, 1993.