

A formação continuada de professores no processo de inclusão escolar: *o desafio da coordenação pedagógica*

Susanna Artonov
Alexandre de Castro

Como citar: ARTONOV, S.; CASTRO, A. de. A formação continuada de professores no processo de inclusão escolar: o desafio da coordenação pedagógica. *In:* CARVALHO, E. de; CARVALHO, C. S. B. F. (org.).

Práticas pedagógicas: entre as teorias e metodologias, às necessidades educativas especiais. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p.147-162

DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-309-0.p.147-162>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

CAPÍTULO 8

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: O DESAFIO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Susanna Artonov¹

Alexandre de Castro²

INTRODUÇÃO

A formação inicial e continuada de professores tem sido objeto de investigação de inúmeros estudiosos pois, acredita-se que este talvez seja um dos pontos nevrálgicos do processo de escolarização em nosso país.

Tal tema é relevante quando tratamos de salas de aula regulares e apresenta uma abrangência maior quando versamos sobre classes que acolhem pessoas com deficiência.

¹ · Licenciada em Pedagogia pela Universidade Santa Cecília dos Bandeirantes ;Mestre em Currículo pela PUC/ SP; Professora Universitária-Centro Universitário Monte Serrat ;Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Santos ;ARTONOV,S artonov@uol.com.br

² · Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista-UNESP/Campus de Marília-SP; Bacharel e Mestre em Direito pelo Centro Universitário “Eurípides” de Marília/SP; Professor Efetivo do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/MS; CASTRO, A. adrecas@gmail.com

É recorrente no processo de inclusão ouvirmos declarações de professores alegando que não foram formados para atender crianças com deficiência, até mesmo os transtornos de aprendizagem se enquadram neste discurso.

Quando estarão prontos estes professores? Quando a escola estará pronta para acolher estas pessoas com dignidade e garantir todos os direitos indicados em legislações? Seria uma questão “meramente” legal ou aspectos subjetivos falam mais alto?

Além destas questões, a situação que, em tese, justifica esta pesquisa é o fato de estar prescrito em todos os documentos o direito à inclusão (objetividade) o que realmente move os(as) professores(as) para que acolham estas crianças(subjetividade)?

Para tanto, a presente pesquisa tem como objetivo reunir e analisar aspectos da bibliografia específica sobre caminhos para o processo de formação continuada de professores nas escolas do Ensino Fundamental. Para realização da pesquisa será utilizada como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica.

Para abordar a questão histórica serão analisados documentos, legislações e bibliografia referente a temática da formação continuada de professores para a educação inclusiva.

Já, no que tange ao processo de inclusão e o papel do coordenador pedagógico como mediador junto aos professores na construção e desconstrução de representações sociais sobre o processo de aprendizagem do deficiente iremos dialogar com Oliveira (2009), Freire (1997), Mantoan (2003), Brandão (1984),

1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Recentemente a questão da formação continuada recebeu atenção diferenciada, passou a ter status de “qualificação profissional”. Tal formação tem ocorrido em forma de palestras, oficinas e reuniões promovidas por órgãos centrais (no caso das redes públicas) e contratada por escolas privadas e também, *in loco*, quando ocorre na própria escola.

Iremos aprofundar nossa reflexão neste último, considerando como sujeito importante deste processo de formação o(a) coordenador(a) pedagógico(a).

Destacamos que, em geral, os coordenadores pedagógicos alegam que muitas das dificuldades apresentadas pelos professores, são pautadas em aspectos subjetivos, angústias, insegurança e desconhecimento teórico além da fragilidade em lidar com o diferente, distante do paradigma “ideal” e que se sentem “incapazes” para “resolver” as situações. Visando acompanhá-los e minimizar suas angústias muitos coordenadores buscam subsídios teóricos descolados da prática cotidiana. Pesquisam textos “interessantes” mas pouco relacionados com as incertezas imediatas. Embora não seja objeto deste trabalho, os coordenadores também necessitam de formação e supervisão.

Considerando as dificuldades observadas pudemos ratificá-las ao dialogar com Oliveira apud Enguita (2009, p. 41) a esse respeito:

A profissionalização do docente não deve vir na definição de um campo formal de competências exclusivas, mas de conquista de um conjunto real de capacidades, conhecimentos, técnicas e formas de saber fazer que lhe permitam dominar intelectualmente sua atividade.

Ao verificar a pertinência na/da concepção de formação acima apresentada ousamos afirmar que a “reação” do educador em relação ao novo e diferente é a de buscar alternativas imediatistas. Cremos que na grande maioria dos casos o desafio é o de formar professores por meio da ação-reflexão-ação, pautando-se em relações dialéticas e dialógicas e assim, construir um “saber-fazer” significativo para todos os envolvidos no processo, aspecto que será tratado oportunamente neste artigo.

Notamos, por meio de nossas observações oriundas do cotidiano, que existe uma inconsciência entre pensamento e ação e por essa razão cremos na força da construção coletiva de “soluções”, encaminhamentos possíveis de serem construídos por meio do diálogo, considerando o coordenador pedagógico como o mediador e principalmente o problematizador deste processo.

Acreditamos como Oliveira (2009, p. 19) que “[...] o diálogo assumido como instrumento de transformação do mundo, por envolver o encontro de subjetividades e ação[...] ” provoca a transformação que resulta na passagem da consciência ingênua à consciência crítica.

Porém, transformar o mundo implica em engajamento, força, luta e crença . Inicialmente é importante acreditar que os alunos com deficiência tem os mesmos direitos que os “demais” dentre eles o direito de aprender. Eis a questão: a legislação vigente afirma que estas crianças devem estar na escola, mas como elas estão sendo atendidas neste local?

Para responder tal questionamento remetemo-nos a seguir aos aspectos legais que fundamentam as políticas públicas da educação inclusiva.

2 DAS LETRAS DA LEI AO “CHÃO” DA ESCOLA: DESAFIOS DA ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.

Iremos realizar uma breve retrospectiva histórica no que tange ao aspecto legal visando contextualizar o momento especial que vivemos em relação a inclusão escolar.

Como primeiro fundamento da República, a nossa Carta Magna, temos a cidadania e a dignidade da pessoa humana apontadas como questões fundantes do documento. (art.1, incisos II e III)

A nossa Constituição datada de 1988 destaca como um dos princípios para o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I) e ainda aponta que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art.208, inciso V).

Ao garantir a todos o direito à educação e ao acesso à escola, a Constituição Federal nos diz que toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua raça, sexo, cor, idade ou deficiência.

Partindo deste pressuposto legal, é tarefa da escola garantir a educação para todos visando atingir o pleno desenvolvimento humano e preparo para a cidadania e entende-se que essa educação não pode ser realizada em espaços segregados.

Outra referência legal fundamental que subsidia o processo de inclusão é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL,1996) que aponta, dentre outros aspectos já muito divulgados em seu texto

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

A legislação atual em relação ao tema tem apontado no rumo da inclusão educacional desenvolvida por meio do Atendimento Educacional Especializado porém, onde reside a maior fragilidade, ao nosso ver, é no espaço da sala de aula regular, quando a criança deficiente está interagindo com os demais educandos além do corpo docente “não especializado”. A legislação nos aponta:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades /superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (BRASIL, 2008)

Iremos nos ater ao acesso ao currículo dos alunos com deficiência, pois os demais aspectos citados no trecho acima, não consideramos que estejam intimamente ligados ao *que-fazer* do Coordenador Pedagógico.

Outro documento importante foi o resultante da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, publicado a partir de Assembleia Geral das Nações Unidas a ratificado pelo então Presidente Luiz Inácio da Silva por meio do Decreto 6949 de 25 de agosto de 2009. O referido texto contempla aspectos relevantes em relação a educação (art.24) no qual prevê que os Estados “deverão assegurar um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis”(p.17), embora afirme também que “as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas da comunidade em que vivem.”(BRASIL,2009,p.17)

Podemos notar por meio dos recortes apresentados que é fato que as políticas nacionais e internacionais estão buscando garantias de um atendimento digno e competente para as pessoas com deficiência.

Tratando-se a respeito da política nacional, tomando a questão da inclusão como elemento essencial podemos dizer que suas manifestações na Educação Básica, considerando a estrutura do MEC(Ministério da Educação), são: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP), ambas expressam políticas adotadas a partir das proposições de organismos internacionais para serem implementadas no âmbito dos municípios. A SECAD trabalha com a perspectiva da inclusão educacional, centrada na perspectiva da diversidade cultural e a SEESP com a noção de educação inclusiva, tendo como ênfase os “serviços educacionais especializados”

O respaldo legal para a realização do processo de inclusão é farto e tem gerado inúmeros debates nos cenários mundial e nacional, mas, após este breve recorte ilustrativo das abordagens legais iremos nos ater ao retrato que temos hoje no chão da escola, objeto de estudo deste trabalho.

3 O CHÃO DA ESCOLA E O PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

Ao pensar a respeito do processo de inclusão na escola regular alguns questionamentos são recorrentes:

- ⇒ Como garantir o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência?
- ⇒ Não sendo formada em Educação Especial, como pode a professora da sala regular atuar com estes alunos?
- ⇒ Que saberes são necessários para garantir a aprendizagem destes educandos?

Muitos questionamentos emergem ao depararmos com a realidade escolar, porém iremos aqui refletir a respeito do processo de construção dos conhecimentos dos professores das salas de aula regulares e como, em parceria com os demais atores envolvidos no processo de escolarização, provocados pelo coordenador pedagógico, podemos de fato fomentar a aprendizagem destas pessoas.

Concordando com Mantoan (2003,p.59) cremos que:

Mudar a escola é enfrentar muitas frentes de trabalho, cujas tarefas fundamentais [...] são: recriar o modelo educativo, tendo como eixo o ensino para todos ; reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício mínimo para o exercício da verdadeira cidadania; garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência; formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções.

Nos últimos anos têm se focado nos estudos que valorizam práticas de professores como co-protagonistas nos processos de autoformação. Ganham destaque as metodologias de pesquisa que tomam os sujeitos da prática como colaboradores, interlocutores, co-autores saindo do seu isolamento, intensificando o diálogo com o conhecimento, para o exercício da reflexão crítica, ressignificando a relação entre os saberes da prática e o

conhecimento da área – provocando assim a produção do conhecimento para o exercício da reflexão coletiva no espaço da escola .

A fim de ilustrar tal processo de formação continuada remeto-me ao Professor Paulo Freire e seu método. As etapas que antecedem a leitura e a escrita da palavra, é que nos interessam neste contexto. A descrição do processo que se espera do educador é registrada na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* quando Freire (2007,p76) nos diz que:

Ensinar exige apreensão da realidade. Outro saber fundamental à experiência educativa é o que diz respeito à sua natureza. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho.

Para apreender a realidade é preciso investiga-la, dialogar com todos os atores envolvidos, comunidade escolar , família e sociedade, contexto no qual o aluno com deficiência está inserido.

Todos estes sujeitos tem saberes, hipóteses e crenças que precisam ser problematizados e “canalizados” para que possamos juntos, buscar alternativas sociais e educativas para a realização do processo de aprendizagem destes alunos e dos professores das salas de aula regulas, especialmente.

Brandão (1984, p 21) nos fala :

Um dos pressupostos do método é a *idéia* de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário - um ato de amor, dá pra pensar sem susto -, não pode ser imposta.

Concordando com Freire(1997) e Brandão(1984) , acreditamos que a construção do processo de inclusão escolar deve ser realizada com o coletivo da escola pois o porteiro, a merendeira, a diretora, todos certamente tem conhecimentos ou referências sobre o assunto e podem contribuir .

Considerando que a legislação, de certa forma, impôs a questão da inclusão ao contexto escolar podemos pensar as mudanças citadas

anteriormente, indicadas por Mantoan(,2003) articuladas com o que consideramos ser o primeiro passo a ser dado neste sentido, que é o de desconstruir a resistência que ainda permeia o cotidiano escolar, como um processo possível de ser realizado no chão da escola. Para tanto, a inspiração freireana surge com força pois acredita-se que por meio da organização do círculo de cultura (aqui entendido como espaço da reunião pedagógica semanal) e da proposição da problematização desenvolvida por meio de relações dialógicas e dialéticas rumo a conscientização dos sujeitos envolvidos poderemos realizar encontros significativos e produtivos como nos aponta o autor .

Brandão (1984,p.22) afirma:

[...] educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a auto-educação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum.

Concordando com o autor, podemos dizer que o coordenador pedagógico deve realizar o “levantamento vocabular” (Brandão, 1984) dos professores, conhecer seus saberes, angústias, dúvidas e a partir daí planejar o processo de formação, além é claro, de conhecer a realidade vivida em cada sala de aula, pois acreditamos também que: “De um lado e do outro do trabalho em que se ensina-e-aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende.” (BRANDÃO, 1984, p.22)

A partir deste levantamento, seguindo os preceitos freireanos, é oportuno fazer um levantamento de temas geradores que deverão pautar as reuniões semanais da escola. A tematização é um momento importante do processo, nele emergem demandas potenciais para discussão.

Porém, para ter a intencionalidade clara e não se enveredar em sub-temas desnecessários ou não prioritários (embora a flexibilidade deva existir porém com coerência), iremos novamente beber dos ensinamentos do professor Paulo Freire.

Os temas levantados em reuniões e oriundos da observação tanto do coordenador quanto dos professores *codificam* o modo de manifestação das pessoas dos espaços onde a “descoberta” foi feita. Para serem *decodificadas* num outro momento de descoberta, o do círculo de cultura, aqui entendido como reunião semanal, a cada tema deverá ser associado um núcleo de questões, ao mesmo tempo existenciais (ligadas à vida), políticas (ligadas aos determinantes sociais das condições da vida) e crescentes pedagógicas (ligadas neste caso ao estudo sobre o acesso ao currículo). Este *núcleo de referência gerador* serve apenas como um roteiro de sugestão de troca de ideias, de debate.

Para sistematizar o processo dialógico, na época o professor criou um plano de palavra:

Nas primeiras experiências do Nordeste, para que o próprio animador tivesse em mãos um roteiro que o ajudasse a encaminhar os trabalhos de cada palavra, foi costume elaborar uma espécie de “plano de palavra” para cada uma. Assim, em 1961, em Mossoró e Angicos, era este o encaminhamento da palavra geradora: *salário*.

“Palavra geradora: *salário*

Idéias para discussão:

- a valorização do trabalho e a recompensa.
- finalidade do salário: manutenção do trabalhador e de sua família.
- o horário do trabalho segundo a lei.
- o salário mínimo e o salário justo.
- repouso semanal - férias - décimo terceiro mês.

Finalidades da conversa:

- levar o grupo a discutir sobre a situação do salário dos camponeses.
- discutir o porquê dessa situação.
- discutir com o pessoal sobre o valor e a recompensa do trabalho.
- despertar no grupo o interesse de conhecer as leis do salário.
- levar o grupo a descobrir o dever que cada um tem de exigir o salário justo.

Encaminhamento da conversa:

- o que é que vocês estão vendo neste quadro?
- como é que está a situação do salário dos camponeses? por que?
- o que é o salário?
- como deve ser o salário? por que?
- o que é que a gente sabe das leis sobre o salário?
- o que podemos fazer pra conseguir um salário justo?”

(Método Paulo Freire - *Manual do Monitor* - documento mimeografado a álcool e quase apagado, para Os círculos de cultura de Mossoró e Angicos em 1961 e 1962). (BRANDÃO, 1984, p53)

Seguindo esta lógica apresentada, concretizada por meio do plano de palavra, e relacionando o papel do coordenador com o do animador do círculo de cultura cremos que será possível provocar o deslocamento conceitual e pragmático de todos envolvidos.

Neste sentido Mantoan (2003,p 61) no diz que :

Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos que efetivar com toda a urgência. Essa superação refere-se ao “que” ensinamos aos nossos alunos e ao “como” ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano. Recriar esse modelo tem a ver com o que entendemos como qualidade de ensino

Sendo assim, pensamos que um programa de formação continuada que tenha esta inspiração, além dos preceitos teóricos freireanos, terá grandes chances de emancipar os professores para que atuem com mais segurança, competência e generosidade além de alimentar a práxis do coordenador pedagógico.

Tem-se um ensino de qualidade a partir de condições de trabalho pedagógico que implicam formação de redes de saberes e de relações, que se entrelaçam por caminhos incertos para acessar o conhecimento. Existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos.

Concordando com Mantoan (2003,p 63) “A aprendizagem nessas circunstâncias é acentrada, ora sobressaindo a lógica, o intuitivo, o sensorial, ora os aspectos social e afetivo dos alunos.”

Este movimento dialético perpassa o processo de formação continuada dos professores e entendemos que o coordenador pedagógico deverá promover um programa de formação que contemple a participação de todos os segmentos da escola, construção de diagnóstico da demanda,

análise dos pontos positivos e pontos frágeis, finalidades (objetivos) e iniciativas e ações (encaminhamento das ações).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste artigo utilizou-se a revisão bibliográfica. Procurou-se basear no método dialético considerando o diálogo com os autores sustentado pelas contradições que se transcendem porém dão origem a novas contradições que passam a requerer solução. Adotou-se a concepção hegeliana que, em tese, é de natureza idealista pois admite a hegemonia das ideias sobre a matéria. O materialismo dialético pode ser entendido como um método de interpretação da realidade que se fundamenta na unidade dos opostos (luta dos opostos que constitui a fonte do desenvolvimento da realidade), quantidade e qualidade (as mudanças quantitativas graduais geram mudanças qualitativas e essa transformação acontece por saltos) e negação da negação (a mudança nega o que é mudado e o resultado, por sua vez, é negado, porém a segunda negação conduz a um desenvolvimento e não a um retorno ao que era antes.)

A dialética oferece as bases para uma interpretação dinâmica da realidade pois estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais.

5 RESULTADOS

Os resultados mostram que o trabalho articulado entre professor, coordenador pedagógico e comunidade escolar colabora para o processo de inclusão de crianças deficientes pois fortalece e fundamenta a prática docente do professor da sala de aula regular.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a legislação vigente em relação ao processo de inclusão escolar é inegável que existe uma forte intencionalidade para que pessoas com deficiência estejam na escola, pode-se dizer que está posto porém

, existe um hiato entre os preceitos legais e a prática cotidiana realizada em nossas escolas especialmente no que tange ao trabalho desenvolvido por professores da sala de aula regular. O discurso de “despreparo” para tratar do tema e das pessoas tem provocado conflitos no chão da escola.

Ao retomarmos a ideia de que este professor poderá ter , no espaço escolar ,a formação continuada desenvolvida pela figura do coordenador pedagógico buscamos neste viés uma possibilidade de minimizar a angústia dos professores das salas de aula regulares bem como favorecer e fortalecer o acesso ao currículo destas crianças que agora tem seus direitos preservados. Para ilustrar uma possibilidade de intervenção no processo de formação continuada inspirou-se em fundamentos do Método Paulo Freire . O método apresenta inúmeros preceitos e dentre estes destaca-se a questão de que para compreender um texto faz-se necessário compreender o contexto no qual está inserido. Fazendo uma transposição para a ação do coordenador pedagógico como articulador no processo, considera-se como recursos importantes o diálogo,a tematização, a problematização e por consequência a conscientização, momento que liberta e emancipa. Para que o coordenador pedagógico contemple este processo deve estar “alimentado” de conhecimentos historicamente acumulados com os quais terá condições de problematizar aspectos existenciais concretos.

Acredita-se que o movimento de inclusão escolar está em construção, deve ser visto sob a ótica da dialética , com avanços e retrocessos e sínteses provisórias que visam a dignidade de meninos e meninas deficientes bem como do professor, elemento fundamental deste processo e que merece nossa atenção , cuidado e portanto uma formação continuada significativa que subsidie sua práxis docente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. (org.). **Temas em Educação Especial: múltiplos olhares**. Araraquara: Junqueira & Martin, 2008.
- BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- BRANDÃO, C. R. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASIL. Resolução nº 2, de 11 de fevereiro de 2001. Institui **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB02.01.pdf>> Acesso em: 18 ago. 2011.
- _____. Decreto 6949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm Acesso em 24 de nov.2011.
- _____. **Proposta Curricular para Deficientes Intelectuais**. Brasília: MEC/CENESP, 1979.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais : adaptações curriculares /** Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília : MEC /SEF/SEESP, 1998.62 p.
- CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- _____. **Educação inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- COLL, C; PALACIO, J; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- COSTA, M. V. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1997
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- OLIVEIRA, L. F. M. **Formação Docente na escola inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PERRENOUD, P. **10 Novas competências para ensinar.** Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

SANTOS, M. T. T. **Bem-vindo à escola:** a inclusão nas vozes do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

