

PEDAGOGIA INCLUSIVA: NOVA PERSPECTIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Rosimar Bortolini POKER¹

RESUMO: o sistema educacional brasileiro caminha na direção de um modelo de escola que se fundamenta no paradigma da *Inclusão*. Diante desse quadro, o trabalho pretende analisar questões pertinentes às mudanças que precisarão ocorrer na formação do professor. Altera-se a maneira pela qual o professor lida com os alunos, cabendo-lhe a responsabilidade pelo oferecimento de uma educação que atenda à diversidade presente em sala de aula. Mas será que o professor com a formação que teve ou tem está preparado para assumir essas atribuições? Afinal, para responder às necessidades educacionais dos alunos, o professor precisa desvencilhar-se das práticas pedagógicas tradicionais. Para tanto, torna-se, assim, fundamental o oferecimento de cursos de formação continuada bem como a alteração na formação inicial do professor.

PALAVRAS-CHAVE: educação inclusiva; formação do professor; formação continuada.

Atualmente, no Brasil, o sistema educacional caminha na direção de um modelo de escola que se fundamenta no paradigma da *Inclusão*. Isso procede porque, conforme a Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as pessoas com necessidades especiais têm o direito de receber educação preferencialmente na rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases propõe que a matrícula de todas as crianças ocorra em escolas e classes comuns e lança o desafio da construção de uma pedagogia centrada no aluno, capaz de educar a *Todos*, inclusive os sujeitos que apresentam deficiências sensoriais, físicas, cognitivas e/ou comportamentais.

Documentos oficiais estão sendo divulgados com o intuito de disseminar a idéia de que a escola constitui-se numa instância integradora, que pode promover a inclusão social, oferecendo e atendendo às necessidades educacionais de todos os alunos, sem discriminação.

O fato de a educação inclusiva favorecer a ampliação do universo de interação entre os sujeitos contribui eficazmente para a preparação da sociedade para lidar e relacionar-se com pessoas com necessidades especiais.

¹ Departamento de Educação Especial - da Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp - Campus de Marília

um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

Grande parte das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças deficientes também ocorre com as chamadas *normais* e tais dificuldades poderiam ser enfrentadas e até solucionadas por meio de estratégias e recursos, que o professor utiliza na atuação pedagógica com alunos deficientes.

Observa-se que, numa proposta de educação inclusiva, o professor, apoiado pelo professor especializado, se responsabilizará pelo oferecimento de uma educação de qualidade para todos os alunos da sua classe. Articulará diferentes conhecimentos e apoios, inclusive os conhecimentos provenientes da educação especial, para atuar com alunos que apresentam dificuldades para aprender. Nesse sentido, o trabalho com a diversidade irá ampliar consideravelmente o universo de conhecimento tanto do professor regular como do professor especializado.

Entretanto, para a construção desse modelo de escola inclusivo profundas mudanças da escola são necessárias nos seus diferentes âmbitos.

Uma primeira mudança refere-se à terminologia empregada. Ao se referir ao aluno que apresenta dificuldades para aprender, resultantes de deficiências permanentes ou temporárias, a escola passa a usar a expressão *aluno com necessidades educacionais especiais*. Este fato demonstra que, no paradigma da inclusão, a ênfase não recai na limitação sensorial, física ou orgânica que o sujeito possui, mas sim, nas especificidades do aluno para aprender, ou seja, considera que o aluno, ao longo do seu processo de escolarização, apresenta necessidades, ritmos e modos diferenciados e peculiares que precisam ser considerados e respeitados pela escola e pelo professor.

Na atuação com a diversidade, a escola torna-se uma instituição integradora pois cumpre com o seu papel social de favorecer, ao mesmo tempo, o desenvolvimento pleno de *Todos* e de cada um. Não é o aluno que se enquadra nos moldes propostos pela escola mas, ao contrário, é a escola que se adapta à sua clientela com o objetivo de permitir que cada aluno, ao seu modo, se desenvolva.

Entretanto, é preciso ressaltar que não basta apenas permitir que os alunos tenham acesso e permaneçam na escola. Torna-se fundamental que os alunos aprendam e, por isso mesmo, são necessárias profundas mudanças na organização e no próprio funcionamento

da escola. Desde a eliminação de barreiras arquitetônicas, aquisição de materiais e aparelhos, adaptação de recursos didáticos, organização do espaço físico, etc, até a construção de um novo projeto político-pedagógico da escola.

Entretanto, para a materialização da pedagogia inclusiva é fundamental se pensar na qualificação dos profissionais do magistério. Afinal, de nada adiantaria ter recursos financeiros ou adquirir uma grande quantidade e variedade de material pedagógico, se o professor não sabe como utilizá-los adequadamente. Além disso, o uso de recursos, isoladamente, não produz resultados.

A formação de professores para a educação inclusiva precisa estar subsidiada em análises do conhecimento científico acumulado a respeito das competências e habilidades necessárias para atuar nessa perspectiva, ou seja, sua formação deve basear-se na reflexão e na criatividade. O professor necessita estar preparado para selecionar conteúdos, organizar estratégias e metodologias diferenciadas de modo a atender, adequadamente, a *Todos* os alunos.

COMPREENDENDO A SITUAÇÃO ATUAL

O que pode ser verificado, atualmente, é que o professor não consegue alcançar resultados positivos em sua prática pedagógica. Não sabe utilizar adequadamente os recursos e os materiais, e, além disso, não tem conhecimento suficiente para fazer um diagnóstico do aluno no que se refere à avaliação de sua competência curricular.

Somente com os resultados de uma avaliação pedagógica é que o professor poderia identificar o quanto o aluno conhece e, mais do que isso, as suas necessidades educacionais especiais tanto no âmbito da escola e da aula, como no âmbito da sua competência individual.

O diagnóstico feito pelo professor (com o apoio da coordenação e direção da escola) permite conhecer o aluno com necessidades educacionais especiais, identificando sua competência curricular e o seu estilo de aprendizagem. Nesse sentido, a organização da escola teria como objetivo as necessidades educacionais específicas dos diferentes alunos.

Mas o professor da classe regular de ensino sabe realizar uma avaliação diagnóstica? Sabe identificar o nível de competência curricular do aluno?

Em geral, o professor domina técnicas que se referem a estratégias e métodos para ensinar o aluno mas, a avaliação do que e do quanto o aluno sabe, ou seja, quais os conteúdos que conhece e quais os que não conhece constitui-se numa atividade difícil para ele.

serem utilizados que não estão diretamente relacionados à presença de um tipo de deficiência. Existem recursos específicos a serem utilizados pelo aluno que apresenta determinada limitação sensorial, cognitiva ou física. Mas isso não pode ser entendido como o elemento mais importante para a construção da escola inclusiva. Se assim fosse, bastaria elaborar um manual de informações com os recursos pedagógicos disponíveis que os problemas estariam resolvidos.

Diferentemente do que muitos imaginam, não basta apenas oferecer o Aparelho de Amplificação Sonora para o aluno surdo, material concreto para o aluno deficiente mental, a máquina Braille para o aluno cego e, ainda, um computador para um aluno com paralisia cerebral.

Para se atender aos princípios da escola inclusiva, antes de tudo, exige-se que o professor compreenda o verdadeiro significado desse princípio, entendendo sua implicação na escola que influenciará desde a organização e funcionamento do espaço físico da escola como a metodologia de trabalho do professor, dentre outros aspectos.

A política inclusiva refere-se à escola em sua totalidade e não ao professor isoladamente, assim, a reorganização da escola, no que tange à planificação, coordenação, direção, torna-se um aspecto fundamental.

Mas o professor está preparado para assumir esse papel? Tem formação para participar da construção do modelo de escola inclusiva?

A formação tradicional do professor, ao abranger e tratar a educação como um processo de ensino e processo de aprendizagem estáticos, trouxe a idéia de um ensino *universal*, ou seja, homogêneo, único e bom para todos os considerados *normais*.

Para aqueles que não se enquadravam nesse padrão de aprendizagem, necessitando de processos de ensino diferenciados, havia o ensino especial.

Esse contexto fez com que o professor internalizasse a idéia, totalmente equivocada, de que existiriam duas categorias qualitativamente diferentes de alunos: os *normais* e os *anormais*. Os *normais*, seriam alunos que aprendem num mesmo contexto educacional, com processos similares. Já os "*anormais*" seriam os que perturbam o processo *comum* de ensino e apresentam problemas de aprendizagem. Por isso mesmo deviam ser isolados, retirados do ambiente regular para não prejudicar o andamento da classe.

Para Bueno (1999), essa visão dicotômica das possibilidades de aprendizagem de diferentes alunos é a primeira dificuldade a ser enfrentada na efetivação da proposta da escola inclusiva.

Com a formação descontextualizada e limitada que os professores (generalistas ou especialistas) recebem, estas não apresentam instrumentalização suficiente que lhes possibilite estruturar sua prática pedagógica para atender às distintas formas de aprendizagem de seu alunado.

Talvez este seja o elemento mais importante a ser observado na implementação de uma proposta inclusiva. O professor não se sente capaz de lidar com a diversidade, não sabe ajustar suas intervenções pedagógicas às necessidades educacionais dos alunos, de modo que eles aprendam.

Acrescente-se, ainda, que, segundo Glat (1995), não se pode perder de vista que a segregação social e a estigmatização de indivíduos têm raízes históricas profundas. O significado que os professores atribuem ao aluno com deficiência estabelece a relação que terá com ele durante todo o ano.

A escola inclusiva não se constrói na dualidade, ou seja, os que são *normais* aprendem de acordo com um modelo utilizado pela maioria do alunado e, os *outros*, considerados alunos com necessidades educacionais especiais, precisariam de um segundo modelo que se apóia nas limitações por eles apresentadas.

Agindo dessa maneira a escola, mais uma vez, estaria reproduzindo a idéia de que é o aluno que tem que se adequar ao modelo imposto pela escola e não vice-versa.

Mas aí surge uma outra questão: Será que todos os alunos aprendem de acordo com um mesmo modelo de ensino? Independentemente de apresentarem ou não deficiências sensoriais, físicas ou cognitivas, o modelo de ensino oferecido pela escola favorece a aprendizagem de *Todos*?

Parece que não. Por isso mesmo torna-se fundamental, na construção da escola inclusiva, que não exista dualidade, ou seja, que não se aplique um método, uma estratégia, ou um recurso pedagógico específico simplesmente em razão da existência de um tipo ou outro de deficiência.

Na escola inclusiva, o foco central de atuação do professor deve ser a aprendizagem do aluno. Qualquer fator que venha a impedir ou dificultar o processo de aprendizagem precisa ser considerado, avaliado e, em seguida, devem ser planejadas ações conjuntas para a elaboração de uma intervenção que procure superar o problema ou compensá-lo. Para tanto, são usadas estratégias, recursos, adaptações e outros elementos que atenderão às necessidades *educacionais* dos alunos. Qualquer outro fator que necessariamente não atinja ou comprometa o processo de ensino e o processo de aprendizagem do aluno não devem

ser tratados pela escola. Cabe à escola e seus professores, então, avaliar o nível de aprendizagem por meio de um diagnóstico e, a partir daí, elaborar um plano de intervenção diferenciado para o aluno.

Quanto à formação inicial verifica-se que os cursos de Pedagogia existentes não têm a preocupação de preparar os alunos para atuarem com alunos com necessidades educacionais especiais. Em muitos casos, os professores recém-formados saem da faculdade com idéias equivocadas e simplistas a respeito do paradigma da inclusão social e educacional, reduzindo o conceito de inclusão, ao fato de aceitar alunos deficientes em suas classes.

UMA TENTATIVA DE SUPERAÇÃO

A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais dos alunos responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas tradicionais que discriminam, segregam, rotulam e excluem.

Numa proposta de educação inclusiva, o educador orientará sua prática pela consciência crítica. Isso significa considerar que existem diversas formas de aprender e essa diversidade só enriquece o processo educacional. O educador assume uma grande responsabilidade na superação de barreiras de atitude em relação às diferenças, não só no âmbito da sala de aula, mas da escola como um todo. Além disso, deve ter competência para conceber e implementar maneiras diversificadas de organizar o tempo e o espaço pedagógicos, planejando estratégias e utilizando técnicas e recursos, respeitando os estilos e ritmos de aprendizagem, adequando-os às necessidades dos alunos, tendo como objetivo o seu progresso, o seu sucesso escolar.

O que se percebe é a necessidade de se resgatar a idéia de *unidade* na educação. Isto significa ultrapassar a dicotomia entre a teoria e a prática que se manifesta, segundo Pimenta (1999, p. 25), na fragmentação dos saberes da docência ficando a experiência de um lado e o conhecimento de outro. Na tentativa de se superar tal modelo, a autora sugere uma construção articulada da competência docente para a educação inclusiva que enfatiza tanto a experiência como o conhecimento.

A experiência colabora na observação e análise das práticas de ensino vigentes em relação às necessidades especiais que surgem nos processos educativos, das necessidades de transformações sociais e atua na reflexão crítica da prática.

Já o conhecimento, articulado à experiência, permite o desenvolvimento da consciência crítica, que se traduz em "estar

consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade”, assim como em assumir na ação educativa, a “capacidade de produzir novas formas de humanização” (PIMENTA, 1999, p. 22).

Acrescente-se, ainda, que os saberes pedagógicos colaboram na medida que existem necessidades pedagógicas, impostas pela realidade, que surgem no processo de ensino e de aprendizagem.

A proposta inclusiva depende, assim, de educadores práticos-reflexivos, cuja formação deveria ser contínua. A prática pedagógica precisaria ser ressignificada a partir da reflexão pelo próprio docente e, em análise coletiva da situação, compartilhada com outros professores.

Outra implicação da idéia de *unidade* proposta, refere-se ao papel do professor como gerenciador dos processos necessários para a inclusão.

Nesse sentido, segundo Stainback (1999), no processo inclusivo é preciso favorecer uma aprendizagem cooperativa, um trabalho em equipe e uma rede de apoio. Entende-se por aprendizagem cooperativa a aplicação de estratégias e técnicas que favorecem a solidariedade e a construção coletiva do conhecimento, contando-se com a participação dos pais.

Quanto ao trabalho em equipe, verifica-se que é necessário criar espaços de diálogo e reflexão sobre a prática dos professores das escolas e outros profissionais que atuam junto aos alunos.

Sobre a rede de apoio, há a necessidade de se articular os agentes sociais que podem apoiar o processo inclusivo, entre outros, a família, as instituições, etc.

Esses aspectos é que permitem que a mudança se proceda dentro de uma *unidade*, vislumbrando, de fato, a *emancipação*. Muda-se um paradigma, superam-se as barreiras ideológicas e práticas e instaura-se uma outra lógica que propõe o ensino para a diversidade.

As barreiras ideológicas limitam o ser humano, impondo maneiras restritas no seu modo de pensar e agir. Diferentemente, entendendo-se a educação como processo emancipador, como sugere Freire (1998), o aluno com necessidades educacionais especiais, em conjunto com os demais educandos, será percebido e valorizado na sua singularidade, será compreendido como integrante de uma grupo que precisa ser transformado para passar a integrar, de fato, o mundo.

Todos esses pressupostos apontam para a mudança e transformação do professor, vislumbrando-se a formação de educadores

relembros, compreendidos, respondidos, que, a partir de que o aluno conhece, suas competências e habilidades, fundamentará o processo de sua aprendizagem.

Na verdade, quando o aluno não aprende isso não pode ser entendido simplesmente em razão do aluno apresentar uma limitação. É preciso pensar: Será que a escola oferece as condições necessárias para o aluno aprender? O professor sabe trabalhar com a diversidade?

Um exemplo claro a respeito dessa idéia é o seguinte: O professor tem um aluno surdo, inserido em sua classe regular, que domina a Língua Brasileira de Sinais—LIBRAS, porém, nem o professor nem qualquer outro funcionário da escola domina a LIBRAS. A escola também não tem intérpretes nas salas de aula. O aluno olha para o texto dado pela professora e consegue entender parte do seu conteúdo. A professora começa um exercício de interpretação oral do texto, em sala de aula, para tirar dúvidas e elucidar melhor as idéias por ele apresentadas. O aluno surdo olha toda a movimentação da sala, percebe o que está acontecendo mas não consegue participar da atividade, porque entende muito mal o que a professora pergunta ao grupo/classe oralmente e, além disso, quando ele tenta se manifestar, seus gestos não são compreendidos nem pelos colegas e nem pela professora.

A partir dessa situação muito comum em nossas escolas denominadas, equivocadamente, como inclusivas, o que se pode perceber?

O que dificultou o processo de interação entre o aluno e o professor, impedindo a aprendizagem do aluno?

O problema encontra-se no aluno e na sua limitação sensorial ou na escola que ofereceu ao aluno um ambiente inapropriado que não considera as suas especificidades para aprender?

Se a mesma atividade e os mesmos sujeitos envolvidos estivessem numa outra situação, os resultados poderiam ser bem diferentes. O professor, com um intérprete de LIBRAS na sala, ou o professor que conhece LIBRAS, ou mesmo os colegas de classe do aluno, em questão, sabendo LIBRAS, poderiam ter mudado completamente os rumos dessa história. O aluno poderia ter participado como os demais e, mais do que isso, teriam sido garantidas a ele as mesmas possibilidades de desenvolvimento oferecidas aos outros alunos ouvintes. Aí, sim, estaríamos atendendo, de fato, aos princípios de uma escola inclusiva. Uma escola que prima pelo atendimento de *Todos* e de cada um.

Isto significa que a Formação do Professor é extremamente importante para a implementação da escola inclusiva. É o professor quem recebe os alunos, conhece suas competências e habilidades,

identifica as especificidades existentes para aprender, bem como seus diferentes estilos de aprendizagem. Com essas informações e durante todo o percurso pedagógico vai adequando as estratégias, os recursos, as atividades e os métodos de ensino de acordo com suas necessidades.

O professor, então, reconhece e identifica diferenças não para rotular, discriminar ou mesmo para se eximir de responsabilidade pela educação de um ou outro aluno, mas, sim, para atendê-los adequadamente, a fim de promover o seu desenvolvimento. Mesmo que sigam um ritmo próprio que se diferencia dos demais colegas, em determinadas atividades, isso não se torna problema, pois o trabalho diferenciado é a marca da escola que se fundamenta nos princípios da inclusão. O incomum é considerado comum. Nas classes, o que se vislumbra é o trabalho em grupo com atividades que atingem níveis e qualidades diferenciadas. Para cada disciplina ou área curricular, o professor pode atuar de forma diferenciada com cada grupo, respeitando o seu nível de conhecimento.

Mas o professor que já atua na rede pública ou particular sente-se preparado para atuar nessa perspectiva?

E, quanto à Formação na graduação, está preparando o professor para atuar nesse modelo da inclusão?

Parece que a resposta para ambas as perguntas é **não**.

Temos, assim, dois graves problemas: a Formação Inicial do Professor e a Formação Continuada do Professor.

Partindo-se do que foi exposto, cada vez mais se observa que nos programas de formação de professores, tanto em nível de graduação como em cursos de formação continuada, há necessidade de desenvolver conteúdos e competências que levem os professores a compreender em “as complexas situações de ensino; enfatizando-se especialmente estimular atitudes de abertura, reflexão, tolerância, aceitação e proteção das diferenças individuais e grupais” (GARCIA, 1999).

Os conhecimentos profissionais dos professores, segundo Garcia (1999), dividem-se em três grupos:

- 1) conhecimento psicopedagógico - relaciona-se com o ensino, aprendizagem, alunos, incluindo conhecimentos sobre técnicas didáticas, estrutura das classes, planificação curricular e do ensino, etc.;
- 2) conhecimento do conteúdo - relacionado aos conhecimentos sobre a matéria que ensinam, e

- 3) conhecimento didático do conteúdo - representando a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como a ensinar, incluindo métodos de ensino, avaliação, etc.

No caso da formação para educação inclusiva, existe, ainda, a necessidade de os professores considerarem novas possibilidades de ação, explorando maneiras diversificadas de organizar a prática pedagógica. Isso pressupõe domínio teórico dos conteúdos, bem como saber arquitetar estratégias e recursos alternativos que atendam às exigências do aluno. Isso significa que o professor precisa ser capaz de reinventar os saberes pedagógicos de forma tal que se tornam acessíveis a *Todos* os alunos.

Segundo Perrenoud (1993), a formação inicial deve também considerar o desenvolvimento da autonomia, mas com responsabilidade e riscos assumidos pessoalmente, e, por isso mesmo, uma ética. Exige-se do professor uma capacidade para reconstruir e negociar uma divisão de trabalho em equipe, que passa pela atualização constante de saberes e de suas competências.

O professor deve saber agir eficazmente nas variadas situações fundamentando-se nos conhecimentos que tem e na sua experiência prática. Perrenoud (1999) propõe que devem ser competências do professor, dentre outras: criar ou utilizar outros meios de ensino; adotar um planejamento flexível; improvisar, implementar e explicitar um novo contrato didático.

A capacidade de improvisar relaciona-se diretamente à prática reflexiva do professor. Mudanças nos planos ocorrem à medida que o professor sente necessidade de adequar ou aperfeiçoar sua aula em função das situações imprevistas, que ocorrem no processo de ensino.

Por meio de uma prática reflexiva o professor, baseando-se no conhecimento, experimenta hipóteses, tenta resolver situações problemáticas, inventa e recria estratégias e recursos de ensino, ou seja, busca personalizar, para cada aluno, a sua aula.

Entretanto, a prática reflexiva do professor pressupõe uma situação institucional que favorece ações conjuntas dentro da sala de aula e na escola. Cabe à escola proporcionar aos professores condições de produzirem novidades, fortalecendo o desejo de experimentar respostas alternativas para as diversas situações que surgem em sala de aula.

Nessa lógica, seria mais apropriado que o professor tivesse uma formação *generalista*. Os diferentes conhecimentos como: desenvolvimento e inovação curricular, planejamento de ensino,

concepções e práticas pedagógicas seriam, assim, articulados às necessidades educacionais especiais.

Já, quanto à formação dos professores da educação especial, exigem-se conhecimentos específicos e pontuais referentes às diversas áreas de comprometimento sensorial, orgânico, cognitivo e físico.

No contexto atual, torna-se fundamental preparar os professores, com urgência, para se obter resultados na proposta de educação inclusiva, através de uma inserção progressiva e contínua, de modo a favorecer a transformação da escola. Para tanto, é preciso considerar a necessidade de cursos de capacitação, compra de materiais e recursos pedagógicos, modificação do espaço físico, redução do número de alunos, etc.

Dentre os diferentes aspectos a serem considerados, a tomada de consciência a respeito da *Educação Inclusiva* constitui-se no principal fator para a mudança, no sistema educacional, ocorrer.

Só a partir daí, é que os professores terão condições de superar seus medos e mudar suas convicções. Só assim, será possível diminuir a exclusão escolar, favorecendo o desenvolvimento não apenas dos alunos deficientes, mas de toda a clientela da educação escolar, atendendo-se os princípios que regem a nossa Constituição Federal, ou seja, Todos, independentemente de diferenças quaisquer, são iguais perante a lei e, por isso, têm os mesmos direitos.

POKER, R. B. Inclusive Pedagogy: new perspective in the formation of teachers. *Educação em Revista* (Marília), n.4, p.39-50, 2003.

ABSTRACT: the Brazilian educational system walks towards a model of school settled on the *Inclusion* paradigm. Facing this situation, the work pretends to analyze matters concerning the changes that will need to take place in the formation of the teacher. The manner through which the teacher deals with the students is modified, being his duty the responsibility of offering an education that attends the present diversity in the classroom. But is the teacher, with the formation he's had or has, prepared to assume such duties? After all, to answer the students' educational needs, the teacher needs to release himself from the traditional pedagogical practices. To accomplish this, it is therefore essential the offering of continuous formation courses, as well as the modification of the initial teacher's formation.

KEYWORDS: inclusive education; formation of the teacher; continuous formation.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério Da Educação. *Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 2000.

DUENHO, J. G. S. Educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: M. A. BICUDO & C.A DA SILVA JÚNIOR (Orgs.) *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. São Paulo: UNESP, 1999, p.149 - 164.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz & Terra, Coleção Leitura, 1998.

GARCIA, C.M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Lisboa: Porto Editora. 1999.

GLAT, R. *A Integração Social dos Portadores de Deficiência: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. *Construir as competências desde a escola*. São Paulo: ArtMed, 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: PIMENTA, S.G. (org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STAINBACK, Susan & William; KARAGIANNIS, Anastasios. Fundamentos de Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, Susan & William. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: ArtMed, 1999.