



---

**Rosangela Pereira do Nascimento**

**PREPARANDO PROFESSORES PARA  
PROMOVER A INCLUSÃO DE ALUNOS COM  
NECESSIDADES EDUCACIONAIS  
ESPECIAIS**

---

Londrina  
2009

# **PREPARANDO PROFESSORES PARA PROMOVER A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Rosangela Pereira do Nascimento <sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> professora da rede estadual de ensino do Paraná  
Email: [mascimento@seed.pr.gov.br](mailto:mascimento@seed.pr.gov.br)

# **PREPARANDO PROFESSORES PARA PROMOVER A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

## **Resumo**

Este artigo apresenta reflexões sobre a necessidade de formação continuada de professores para atuar no atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Considerando que esta tem sido uma das questões mais discutida nas últimas décadas, tendo em vista as novas exigências impostas pela educação inclusiva. Os objetivos deste estudo consistiram em verificar o nível de conhecimento apresentado pelos professores de ensino regular do município de Jaguapitã, que atuam no Ensino Médio, no que se refere ao trato de alunos com necessidades educacionais especiais em salas de aula do ensino regular; desenvolver um procedimento de intervenção junto aos professores que consistiu em um grupo de estudos, no qual se trabalhou conteúdos referentes ao atendimento educacional de alunos com deficiência em contextos inclusivos. Os resultados deste procedimento evidenciaram a falta de preparo dos professores e a necessidade sentida pelos mesmos de aprender a lidar com estes alunos..

**Palavras-Chave:** inclusão, formação de professores, alunos com necessidades especiais.

## **Abstract:**

This article presents reflections about the need of teacher's continuous formation to act in the service to students with special education needs in the regular net of teaching. Considering that this has been one of the subjects more discussed in the last decades tends in view the new demands imposed by the inclusive education. The objectives of this study consisted of verifying the knowledge level presented by teachers of regular teaching of the municipal district of Jaguapitã that act in the medium teaching in what refers to the student's treatment with special education needs in classrooms of the regular

teaching to develop an intervention procedure close to the teachers that it consisted of a group of studies in which worked her contents regarding the students' education service with deficiency in inclusive contexts. The results of this procedure evidenced the lack of the teachers' preparation and the need felt by the same ones of learning to work with these students. The obtained results made possible to notice us the great difficulty manifested by the teachers in the treatment with special education needs.

**Word – Key:** inclusion, teachers' formation, students with special needs.

## **INTRODUÇÃO**

É sabido que os fundamentos teórico metodológicos da inclusão escolar centralizam-se numa concepção de educação de qualidade para todos, enfatizando o respeito à diversidade dos educandos. Assim, em face às mudanças propostas, cada vez mais tem sido reiterada 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.

Assim, o inciso III do artigo 208 da Constituição Brasileira se refere ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, principalmente na rede regular de ensino. E na Política Nacional de Educação Especial ( MEC/SEEP, 1994), o MEC estabelece como diretrizes da Educação Especial apoiar o sistema regular de ensino para a inserção dos portadores de deficiências e dar prioridade, quando do financiamento, a projetos institucionais que desenvolvam ações de integração. Esta mesma definição foi posteriormente reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ( Lei nº 9394/96), e recentemente nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica ( CNE/CEB, 2001).

Na medida em que a orientação inclusiva implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos nos vários níveis de ensino. A implantação da educação inclusiva tem

encontrado limites e dificuldades, em virtude da falta de formação dos professores das classes regulares para atender às necessidades educacionais especiais, além da precariedade da infra-estrutura e de condições materiais para o trabalho pedagógico junto a crianças com deficiência. O que se tem colocado em discussão, principalmente, é a ausência de formação dos educadores para trabalhar com essa clientela, e isso certamente se constitui em um sério problema na implantação de políticas desse tipo.

A própria LDB reconhece a importância deste aspecto como pré-requisito para a inclusão, ao estabelecer, em seu artigo 59, que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

[...]

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;

Diante desse quadro, torna-se importante que os professores sejam instrumentalizados a fim de atender às peculiaridades apresentadas pelos alunos. Aqui, tendo-se em vista a capacitação docente, a participação das universidades e dos centros formadores parece ser relevante.

Vale ressaltar que a noção de escola inclusiva, cunhada a partir da Declaração de Salamanca (1994), toma uma dimensão que vai além da inserção dos portadores de deficiências, pois esses não são os únicos excluídos do processo educacional. É fato constatado que o nosso sistema regular de ensino, programado para atender aquele aluno “ideal”, com bom desempenho psicolingüístico, motivado, sem problemas intrínsecos de aprendizagem, e oriundo de um ambiente sócio-familiar que lhe proporciona estimulação adequada, tem se mostrado incapaz de lidar com o número cada vez maior de alunos que, devido a problemas sociais, culturais, psicológicos e/ou de aprendizagem, fracassam na escola

[ A escola pública, criada a partir dos ideais da Revolução Francesa como veículo de inclusão e ascensão social, vem sendo em nosso país inexoravelmente um espaço de exclusão

\_ não só de deficientes, mas de todos aqueles que não se enquadram dentro do padrão imaginário do aluno 'normal'. As classes especiais, por sua vez, se tornaram verdadeiros depósitos de todos aqueles que, por uma razão ou outra, não se enquadram no sistema escolar ( GLAT, 2000. pg. 18).]

Apesar de a necessidade de preparação adequada dos agentes educacionais estar preconizada na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) como fator fundamental para a mudança em direção às escolas integradoras, o que tem acontecido nos cursos de formação docente, em termos gerais, é a ênfase dada aos aspectos teóricos, com currículos distanciados da prática pedagógica, não proporcionando, por conseguinte, a capacitação necessária aos profissionais para o trabalho com a diversidade dos educandos (Rodrigues, 2003).

Rodrigues (2003) afirma que a formação deficitária traz sérias conseqüências à efetivação do princípio inclusivo, pois este pressupõe custos e rearranjos posteriores que poderiam ser evitados. Vale destacar, porém, que a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim, precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente. A formação implica um processo contínuo, o qual precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino-aprendizagem. O professor precisa ser ajudado a refletir sobre a sua prática, para que compreenda suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula.

O professor, na educação inclusiva, precisa ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas.

[ cabe a ele, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural ( PRADO & FREIRE, 2001, P.5).]

Para efetivação do processo de inclusão educacional, torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática. Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas. Por outro lado, torna-se essencial que esses agentes dêem continuidade ao desenvolvimento profissional e ao aprofundamento de estudos, visando à melhoria do sistema educacional. No que se refere aos diretores, cabe a eles tomar as providências – de caráter administrativo – correspondentes e essenciais para efetivar a construção do projeto de inclusão. (Sant’Ana, 2005)

O diretor de escola inclusiva deve envolver-se na organização de reuniões pedagógicas, desenvolver ações voltadas aos temas relativos à acessibilidade universal, às adaptações curriculares, bem como convocar profissionais externos para dar suporte aos docentes e às atividades programadas. Além disso, o administrador necessita ter uma liderança ativa, incentivar o desenvolvimento profissional docente e favorecer a relação entre escola e comunidade. Diante da orientação inclusiva, as funções do gestor escolar incluem a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação de professores, o fornecimento de apoio às interações e a processos que se compatibilizem com a filosofia da escola e, ainda a disponibilização dos meios e recursos para a integração dos alunos com necessidades educacionais especiais. (Sant’Ana, 2005)

Além da participação de docentes e gestores no contexto da inserção dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, outros fatores, como os relacionados à estrutura do sistema educacional, precisam ser considerados na análise e nas discussões sobre as possibilidades de implementação de projetos nessa área.

A proposta pedagógica da Educação Inclusiva passa claramente pela oferta de oportunidades de aprendizagem diversificadas para os alunos.

Se a “diferença é comum a todos” e assumimos a classe como heterogênea é importante responder a essa heterogeneidade em termos de estratégias de ensino e aprendizagem.  
( RODRIGUES, 2006 . p.11)

Por outro lado, sabemos que o processo de aprendizagem não é uma simples transmissão de informação, mas antes uma transição entre diferentes paradigmas de conhecimento. Podemos assim dizer que uma escola que não diferencia o seu currículo não usa modelos inclusivos e forçosamente não promove a igualdade de oportunidades entre os seus alunos. Cabe aqui notar que a diferenciação a que nos referimos é no âmbito de uma escola comum a todos os alunos e não a perspectiva histórica de diferenciação curricular que, como nota Roldão (2003), era uma forma de sancionar a estratificação social através do currículo escolar.

Quando se aborda a necessidade da diferenciação curricular é comum atribuir essa responsabilidade ao professor. Segundo Rodrigues (2006), os professores “inclusivos” fazem-na e os professores “tradicionais” mantêm-se em modelos não diferenciados.

Mas será que uma responsabilidade tão decisiva pode ser exclusivamente atribuída a um professor individualmente? Parece-nos que não por duas razões: Em primeiro lugar a escola é uma estrutura com uma inércia organizacional de dimensão considerável. Começemos pela realidade da sala de aula. Os alunos são agrupados aleatoriamente em grupos (turmas ou classes) que permanecem estáveis ao longo de vários anos. Este agrupamento, se não for desmembrado em função das atividades, do nível dos alunos, dos projetos, etc. torna-se um constrangimento e uma limitação dado que é um grupo artificial e aleatório de aprendizagem. Por vezes, o maior ou menor sucesso dos alunos na escola depende deste mecanismo puramente aleatório: se estivesse numa outra classe o sucesso do aluno poderia ser completamente diferente. Por outro lado, horários, espaços, equipamentos, materiais, etc. representam importantes constrangimentos para realizar uma diferenciação curricular e que não são possíveis de remover por uma vontade solitária. ( Fonseca, 1995)

Em segundo lugar a diferenciação do currículo é uma tarefa da escola no seu todo. É a coesão do coletivo “escola” que pode incentivar a confiança para desenvolver projetos inovadores e que permite ao professor assumir riscos. É indubitável que a dinâmica da educação inclusiva repousa muito sobre a iniciativa, os valores e as práticas de inovação do professor; mas



não parece correto afirmar que é pela sua única vontade que a diferenciação do currículo se pode realizar.

Em face dessas considerações, o presente estudo visou investigar como professores do Ensino Médio entendem a inclusão escolar, buscando, também, conhecer as dificuldades existentes e as suas necessidades de preparação para promover a inclusão de alunos com deficiência no ensino comum.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

Participaram deste estudo 10 professores atuantes em escola de ensino médio da rede estadual de ensino em um município do interior do Paraná. A maioria dos participantes encontrava-se na faixa de 30 a 50 anos.

### **Procedimentos**

Inicialmente propusemos na escola, na qual atuamos a organização de um grupo de estudo cuja temática central consistiria na discussão processo de inclusão dos alunos com deficiência. Nesta ocasião ocorreu a divulgação para todos os professores e as inscrições foram realizadas de acordo com o interesse e disponibilidade destes.

Na sequência foi distribuído em uma reunião pedagógica realizada na escola um questionário com objetivo de levantar os conhecimentos que os professores dispunham sobre o processo de inclusão, bem como suas necessidades de preparação. Os professores deveriam respondê-lo e devolvê-lo posteriormente. Os objetivos do mesmo foram explicados também nesta reunião.

Após análise das respostas do questionário iniciamos as sessões do grupo de estudo proposto com os dez participantes que se interessaram.

As sessões de grupo de estudo foram realizadas em uma sala do Colégio Estadual Dr Nilson ribas – E.M.N. Foram organizados encontros semanais com 4 horas de duração cada, perfazendo um total de 10 encontros.

Os temas discutidos foram propostos no caderno temático cujos resultados serão apresentados na seção de resultados.

## **Material**

Foram utilizados um questionário de identificação (contendo informações sobre idade, sexo, formação acadêmica, tempo de atuação profissional e participação em eventos) e um roteiro de questões orientadoras para as entrevistas semiestruturadas com esses profissionais (vede apêndice 1 o modelo utilizado). O roteiro focalizou as seguintes dimensões: concepções sobre a Educação Inclusiva (conceito, idéias e opiniões que os profissionais têm acerca da Educação Inclusiva), desenvolvimento do processo de inclusão (dificuldades encontradas pelos participantes na realização do processo) e condições necessárias à efetivação da Educação Inclusiva (sugestões dos docentes quanto aos aspectos necessários para a viabilização da inclusão escolar).

Utilizamos também o caderno temático para a realização dos grupos de estudo que ocorreram posteriormente com os seguintes temas: Educação Inclusiva: concepções; Alunos com deficiência mental: características e prática pedagógica; Surdez: Características gerais, abordagens comunicativas, sistemas de apoio, atendimento educacional especializado; Alunos com deficiência física/neuro-motora: Quem são os alunos, adequações de recursos educacionais, atendimento educacional especializado; Alunos com deficiência visual: conceituação e abordagem educacional, baixa visão – principais patologias e estratégias pedagógicas, escolarização do aluno cego.

## **Resultados**

Os resultados serão apresentados na seguinte sequência: inicialmente apresentaremos as análises dos dados decorrentes da aplicação do questionário, em seguida apresentamos as análises pertinentes ao processo de intervenção que consistiu em um grupo de estudo junto aos participantes, cujo

objetivo visou o aprimoramento pedagógico destes com vistas à facilitar a promoção da inclusão de alunos com deficiência.

Quanto à formação inicial dos professores, todos cursaram o magistério e já possuem formação acadêmica em nível superior, todos em licenciaturas. Em relação às especializações também observamos que todos já haviam concluído.

Em relação ao tempo de serviço, todos os participantes apresentaram longa experiência, com no mínimo 5 anos de atuação. Dos 10 participantes, 6 pertenciam ao quadro próprio do magistério estadual e 4 eram professores PSS.

Sobre a experiência prévia e a formação continuada de professores para atuação com alunos que apresentam NEE pôde-se verificar que nenhum deles possuía experiência anterior junto a alunos com deficiência.

Após a análise dos depoimentos dos participantes nos questionários, foi possível identificar diferentes visões sobre a inclusão escolar. Os docentes deram maior destaque à presença de crianças com NEE compartilhando o mesmo espaço físico das demais. A ideia da presença de crianças com NEE na classe regular constitui-se como principal aspecto do conceito de inclusão. Entretanto é sabido que o simples fato da criança com NEE estar em um mesmo espaço com os demais, não significa que esta esteja incluída no contexto escolar. Para que haja efetiva inclusão devem ser desenvolvidas práticas que favoreçam relações significativas que culminem com a aprendizagem.

Fica claro que a simples inserção de alunos com necessidades educacionais especiais, sem nenhum tipo de apoio ou assistência aos sistemas regulares de ensino, pode redundar em fracasso, na medida em que esses alunos apresentam problemas graves de qualidade, expressos pelos altos níveis de repetência, de evasão e pelos baixos níveis de aprendizagem. ( Bueno, 1999).

Ao discorrerem sobre as dificuldades encontradas na realização da inclusão escolar destacaram a falta de apoio técnico, ou seja, falta de suporte de profissionais especializados. A falta de formação também foi bastante enfatizada.

Os participantes deixaram claro em seus depoimentos uma grande preocupação com a falta de orientação no trabalho junto aos alunos com NEE.

A ausência de uma equipe formada por especialistas das diferentes áreas que atue junto aos professores parece ser um obstáculo importante à realização de projetos inclusivos.

Também foi destacada a falta de capacitação do professor e da equipe pedagógica em lidar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Alguns expressaram a idéia de que a formação continuada deveria ser ofertada aos docentes pelos órgãos administrativos regionais, indicando que se faz necessária a realização de cursos de capacitação para que todos os envolvidos no processo inclusivo tenham condições de desenvolver um trabalho adequado às necessidades desse alunado.

Aparentemente, a formação continuada pode favorecer a implementação da proposta inclusiva; todavia necessita estar aliada a melhorias nas condições de ensino, ao suporte de profissionais no auxílio ao trabalho do professor, bem como ao compromisso de cada profissional em trabalhar para a concretização dessas mudanças.

Para os docentes, a presença de uma equipe que dê suporte aos agentes educacionais constitui-se na principal necessidade para a educação inclusiva. A formação em serviço também foi destacada. Tal fato deriva da urgência que estes profissionais têm em obter auxílio e orientações a respeito do trato com alunos que apresentam NEE. Outro fator destacado como importante para a inclusão seria a realização de adaptações na infra-estrutura dos estabelecimentos escolares. Indicaram também a necessidade de que os docentes estejam abertos ao processo de inclusão para poderem atuar de forma satisfatória com alunos com NEE.

Tudo o que foi exposto acima indica que o professor precisa ser auxiliado no processo de inclusão e não pode trabalhar isoladamente. Decorre daí o fato de que os educadores destacaram o imprescindível apoio de profissionais especializados.

Fonseca (1995) acredita que é preciso preparar todos os professores, com urgência, para se obter sucesso na inclusão, através de um processo de inserção progressiva. Assim, eles poderão aceitar e relacionar-se com seus diferentes alunos, e conseqüentemente, com suas diferenças e necessidades individuais.

Considerando que após a análise dos dados dos questionários, organizamos um grupo de estudos com os participantes com o objetivo de propiciar oportunidades de esclarecimentos de suas dúvidas a respeito do processo de inclusão dos alunos com deficiência, a seguir apresentaremos os resultados que observamos em cada uma das sessões de grupo desenvolvidas.

#### Tema 1 – educação inclusiva: concepções

As discussões em relação a este tema versaram sobre a conceitualização da educação inclusiva, sua importância e relevância para o ensino regular e o papel do professor na adequação de práticas promotoras deste tipo de educação.

Pudemos perceber, após a discussão do tema, que, realmente os professores participantes tinham uma noção um tanto vaga do que seria educação inclusiva.

Esclarecimentos foram dados e alguns textos para leitura informativa também foram fornecidos.

#### Tema 2 – alunos com deficiência mental

Neste estudo procuramos definir a deficiência mental, caracterizando-a e buscando um entendimento de como lidar com alunos que apresentassem este tipo de deficiência.

Na abordagem deste tema percebemos uma insegurança muito grande dos professores com relação ao nível de compreensão e desenvolvimento intelectual que pode ser apresentado por alunos com esta deficiência. Esta área foi a que apresentou maior dificuldade de aceitação por parte dos professores. Os mesmos acreditavam que os alunos com tal deficiência jamais poderiam se inseridos no ensino regular. As discussões em relação a esta deficiência nos levou a perceber a necessidade de maior aprofundamento de discussões e estudo sobre a mesma, dado a resistência e dificuldades apresentadas pelos professores.

### Tema 3 – surdez

Ao discutir este tema percebemos uma maior aceitação por parte dos docentes, apesar de os mesmos, em todas as discussões, insistirem na questão do intérprete em sala de aula. A dificuldade de comunicação entre professor e aluno surdo foi bastante evidenciada pelos docentes, que demonstraram uma insegurança muito grande por não saberem se comunicar com o aluno em Libras.

Foi destacada também nas discussões a importância da leitura labial a ser aprendida pelo aluno, visto que nem sempre ele teria um professor intérprete em sala de aula.

### Tema 4 – alunos com deficiência física/neuro-motora

De todas as áreas trabalhadas esta foi a mais tranquila. Apesar de termos apresentado situações em que o aluno não conseguiria nem virar a folha do caderno os professores destacaram que os mesmos possuíam inteligência preservada e que, por este fato, estariam aptos a aprender as questões trabalhadas e a emitir resposta verbais para as questões propostas.

### Tema 5 – alunos com deficiência visual

As discussões realizadas em relação às características dessa área também não foram muito polêmicas. A proposição de serviços de apoio na escola é bastante significativa no sentido de oferecer maior segurança aos docentes.

Na questão da deficiência visual também pudemos perceber uma maior segurança quanto à preservação do desempenho intelectual do aluno e que a presença de alunos com baixa visão em maior número também contribuíram para oferecer maior segurança no trabalho a ser desenvolvido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de escola inclusiva, de acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial* (MEC-SEESP, 1998), implica em uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Pois, numa escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade.

Porém, para oferecer uma educação de qualidade para todos os educandos, inclusive para os que apresentam necessidades educacionais especiais, a escola precisa capacitar seus professores, preparar-se, organizar-se, enfim, adaptar-se. “Inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica” (MEC-SEESP, 1998).

Conforme mostram Ferreira e Glat (2003), o movimento em prol da Educação Inclusiva, trouxe em sua gênese uma discussão sobre a finalidade da Educação Especial, mormente no seu excesso de especialização.

Glat (1995) argumenta que neste contexto é que se descortina o novo campo de atuação da Educação Especial. Não visando importar métodos e técnicas especializados para a classe regular, mas sim, tornando-se um *sistema de suporte permanente e efetivo* para os alunos especiais incluídos, bem como para seus professores. Como mencionado, a Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos.

No entanto, em que pese o crescente reconhecimento da Educação Inclusiva como forma prioritária de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, na prática este modelo ainda não se configura em nosso país como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada. Embora nos últimos anos tenham sido desenvolvidas experiências promissoras, a grande maioria das redes de ensino carece das condições institucionais necessárias para sua viabilização.

Consideramos que os resultados do trabalho desenvolvido e aqui relatado atenderam aos objetivos propostos, pois nos possibilitou uma maior clareza em relação à necessidade de preparação de professores para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais.

A hipótese de que os professores não estavam preparados para os processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais foi confirmada bem como a necessidade da elaboração de programas de formação continuada para discutir, de forma mais aprofundada, os temas aqui abordados.

Este estudo possibilitou também a identificação de áreas mais críticas para o atendimento de alunos com NEE.

Acreditamos que os professores que participaram deste estudo podem lançar olhares mais críticos sobre a proposta de inclusão, pois foram acrescentados à sua já vasta gama de conhecimentos, informações sobre um tema ainda obscuro para a comunidade docente.

Esperamos que este trabalho seja a semente inicial para a ampliação de uma discussão sobre a necessidade de formar e informar os professores sobre tão vasto e importante tema de discussão.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9394/96. 1996.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Lei no 10.172/01. 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Ensino Básico. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, Brasília, DF, 2001.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 3. n.5, 7-25, 1999.

COLL, C., PALACIOS, J. e MARCHESI, Á. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar**. v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FERNANDES, E. M. Construtivismo e Educação Especial. *Revista Integração*. MEC /SEESP, 5 (11), pg 22-23, 1994

FERREIRA, J. R. e GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) *Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós -LDB*, pg. 372-390. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FONSECA, V. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

FREIRE, F. M. P. e VALENTE, A. **Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

\_\_\_\_\_. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. **Revista Souza Marques**, vol. I, 16-23, 2000.

GOFFREDO, V. F. S. Integração ou segregação: o discurso e as práticas das Escolas Públicas da Rede Oficial do Município do Rio de Janeiro. **Revista Integração**, 4(10), p.118-127, 1992.

NOGUEIRA, M. L. de L. O Fazer Psicopedagógico com Portadores de Altas Habilidades. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, V, 2000, São Paulo. **Resumos**...São Paulo: Mackenzie, 2000. p.36.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs) **Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula**. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, David (org.) **"Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva"**, S. Paulo. Summus Editorial, 2006

RODRIGUES, D. (2001) "A Educação e a Diferença", in David Rodrigues (Org.) *"Educação e Diferença: valores e práticas para uma Educação Inclusiva"*, Porto Editora. Porto

RODRIGUES, D. (2003) “Educação Inclusiva: as boas e as más notícias”, in: David Rodrigues (Org.) “*Perspectivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade*”, Porto Editora, Porto.

ROLDÃO , M.C. (2003) “Diferenciação Curricular e Inclusão”, in: : David Rodrigues (Org.) “*Perspectivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade*”, Porto Editora, Porto.

SANT’ANA, Isabela Mendes. Revista Psicologia em estudo, Maringá, v.10, n.2, p. 227-234, mai/ago. 2005.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma Sociedade para Todos. Rio de Janeiro: WVA,1997.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.