



**Kelly Cristina Campones**  
**(Organizadora)**

# **A Interlocução de Saberes na Formação Docente 3**

**Atena**  
Editora  
Ano 2019

Kelly Cristina Campones  
(Organizadora)

# A Interlocução de Saberes na Formação Docente 3

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Natália Sandrini  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

#### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
I61	A interlocução de saberes na formação docente 3 [recurso eletrônico] / Organizadora Kelly Cristina Campones. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A Interlocução de Saberes na Formação Docente; v. 3)  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-534-1 DOI 10.22533/at.ed.341191408  1. Educação – Estudo e ensino – Avaliação. 2. Professores – Formação – Brasil. I. Campones, Kelly Cristina. II. Série. CDD 370.71
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br



## APRESENTAÇÃO

Compreende-se que a formação de professores é uma área de pesquisa abrangente e de longa data, que vem apresentando grandes desafios: seja nas políticas públicas envolvidas, seja nas experiências adquiridas durante seu período de formação e/ou na compreensão sobre a consciência desse processo, no que tange a apropriação de saberes necessários à inserção na docência.

Neste sentido, a obra: “A interlocução dos saberes na formação docente” foi organizado considerando as pesquisas realizadas nas diferentes modalidades de ensino bem como, nas suas interfaces ligadas na área da saúde, inclusão, cultura, entre outras. Aborda uma série de livros de publicação da Atena Editora, em seu I volume, apresenta, em seus 24 capítulos, as pesquisas relativas à Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e II .

O volume II, composto por pesquisas relativas ao Ensino Superior perpassando pelo ensino da Educação de Jovens e Adultos , educação profissional e inovações e no seu terceiro volume, aspectos da formação de professores nas tratativas de inclusão bem como, a importância do papel do coordenador(a) e algumas práticas profissionais considerando a relação cultural como fator preponderante no desenvolvimento das práticas educacionais.

Cabe aqui apontar que, os diferentes saberes fundamentam o trabalho dos professores e pode se estabelecer a partir de um processo de enfrentamento dos desafios da prática, resultante em saberes, entretanto pode também ser resultado das resistências.

As suas relações com a exterioridade fazem com que, muitas vezes, valorizem-se muito os saberes experienciais, visto que, as situações vividas podem até ser diferentes, todavia guardam proximidades e resultam em estratégias e alternativas prévias para outras intercorrências.

A mediação entre as práticas de ensino docente frente às atividades propostas adotadas é envolta em uma dinâmica da sala de aula e por consequência na obtenção do conhecimento. Esse “[...] processo dinâmico, contraditório e conflituoso que os saberes dessa prática profissional são construídos e reconstruídos”. (ROMANOWSKI, 2007, p.55)

Aos autores dos diversos capítulos, pela dedicação e esforços sem limites, que viabilizaram esta obra que retrata pesquisas que nos leva ao repensar das ações educacionais, os agradecimentos dos Organizadores e da Atena Editora.

Por fim, esperamos que as pesquisas aqui descritas possam colaborar e instigar mais estudantes e pesquisadores na constante busca de aprofundar e/ou buscar inovar na área da interlocução dos saberes na formação docente e, assim, possibilitar sobre os aspectos quantitativos e qualitativos a busca constante das melhorias da formação docente brasileira.

Kelly Cristina Campones

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES OUVINTES PARA O ENSINO BILÍNGUE (LIBRAS/PORTUGUÊS) DE CRIANÇAS SURDAS NAS ESCOLAS INCLUSIVAS	
Vanessa Cristina Alves	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3411914081</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>8</b>
CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS	
Dayla Costa Guedes	
Fernanda Milla Silva Araújo	
Ana Telma Silva Miranda	
Dea Nunes Fernandes	
Letícia Baluz Maciel	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3411914082</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>22</b>
DEMANDAS E DESAFIOS NO TRABALHO COM COMUNIDADES TRADICIONAIS DO BAIXO AMAZONAS – NEABI-IFAM/CPA	
Manoel Ferreira Falcão	
Artemis de Araújo Soares	
Thiago Fernandes	
Elaine Barbosa Amazonas	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3411914083</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>34</b>
FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	
Adriana Cristina de Lima Oliveira	
Roseli Albino dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3411914084</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>47</b>
POVO NAMBIKWARA KATITAURLU: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA LUTA PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM SEU TERRITÓRIO	
Rilane Silva Reverdito Geminiano	
Marcelo Augusto Totti	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3411914085</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>59</b>
ATIVIDADES DIDÁTICAS COMO FERRAMENTA AUXILIADORA NO ENSINO E INCLUSÃO DE LIBRAS NO AMBIENTE ESCOLAR	
Yannka Miranda dos Santos	
Alana Cavalcante da Silva	
Wangra Maria Folha Rodrigues	
Pamela Alves de Paula	
Saronne Caroline Pereira de Sousa	
Aline Mendes Medeiros	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3411914086</b>	

**CAPÍTULO 7 ..... 66**

EDUCAÇÃO SEXUAL, PSICANÁLISE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A VIOLÊNCIA SEXUAL INTRAFAMILIAR E SEU IMPACTO NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Giseli Monteiro Gagliotto  
Tailize Manarin  
Luana Cristina Couss  
Franciele Lorenzi

**DOI 10.22533/at.ed.3411914087**

**CAPÍTULO 8 ..... 75**

FONOAUDIOLOGIA E FORMAÇÃO DOCENTE: POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO ENTRE OS SABERES

Daniella Thaís Curriel  
Vera Lúcia Blum

**DOI 10.22533/at.ed.3411914088**

**CAPÍTULO 9 ..... 86**

GRUPO DE PESQUISA AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO EM FISIOTERAPIA NEUROFUNCIONAL: PROPOSTA DIDÁTICA DE ARTICULAÇÃO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS DE FISIOTERAPIA

Josiane Lopes  
Suhaila Mahmoud Smaili

**DOI 10.22533/at.ed.3411914089**

**CAPÍTULO 10 ..... 98**

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NO CONTEXTO REAL DO ESTÁGIO EM FISIOTERAPIA NEUROFUNCIONAL

Josiane Lopes

**DOI 10.22533/at.ed.34119140810**

**CAPÍTULO 11 ..... 108**

CONCEPÇÕES DE DISCENTES DE ESPECIALIZAÇÕES EM SAÚDE SOBRE A ÉTICA NA ÓTICA DE UMA DOCENTE

Rose Manuela Marta Santos  
Tatiana Almeida Couto  
Nathalie Oliveira Gonçalves  
Rafael Moura Oliveira  
Thaís Reis Silva  
Sérgio Donha Yarid

**DOI 10.22533/at.ed.34119140811**

**COORDENADORES, FORMAÇÃO E PRÁTICA**

**CAPÍTULO 12 ..... 120**

REFLEXÕES DAS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS – CEFAPRO SINOP/MT

Glades Ribeiro Mueller  
Reginaldo da Costa

**DOI 10.22533/at.ed.34119140812**

<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>128</b>
O PAPEL DO COORDENADOR ESCOLAR NAS DIMENSÕES DEMOCRÁTICA E PEDAGÓGICA: IMPACTOS NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE	
Rozilda Pereira Barbosa Maria Jozileide Bezerra de Carvalho Valquíria Soares Mota Sabóia	
<b>DOI 10.22533/at.ed.34119140814</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>137</b>
PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR, SUBJACENTE AO ROMPIMENTO DOS LAÇOS AFETIVOS NA INFÂNCIA, SOB A ÓTICA PSICOPEDAGÓGICA	
Neide Faixo dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.34119140815</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>150</b>
QUESTÕES DA PRÁTICA DOCENTE: FAZENDO COMPREENSÕES EM FREIRE E GERALDI	
Gisele da Silva Santos Mariane de Freitas	
<b>DOI 10.22533/at.ed.34119140816</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>158</b>
A SEDUÇÃO NO DISCURSO COMO EFEITO ANALISADOR: PRÁTICAS DE LIBERDADE NA ESCOLA VIVA	
Lucas Raphael Vazzoler Freitas Magalí Paraguassú Posse Pollyana Paraguassú Posse Guarçoni Marilene Dilem da Silva Lívia Dilen da Silva Cláudia Aparecida Vieira Pinheiro	
<b>DOI 10.22533/at.ed.34119140817</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>171</b>
A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL: O PAPEL DO PROFESSOR NA ESTRUTURAÇÃO E APLICAÇÃO DE ATIVIDADES DE ESTUDO	
Kliver Moreira Barros Duelci Aparecido de Freitas Vaz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.34119140818</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>181</b>
ADESTRAMENTO E EDUCAÇÃO EM WITTGENSTEIN: UMA POSSIBILIDADE FRENTE ÀS INCERTEZAS DO CONSTRUTIVISMO	
Carolina Fragoso Gonçalves Lenilson Alves dos Santos Thiago Fragoso Gonçalves	
<b>DOI 10.22533/at.ed.34119140819</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>189</b>
A SEQUÊNCIA DE FIBONACCI E A RAZÃO ÁUREA	
Renata Lúcia Sá Moreira Givaldo Oliveira dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.34119140820</b>	



<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>200</b>
MEDIÇÃO DE CONFLITOS NAS RELAÇÕES EDUCATIVAS: REVISÃO DE LITERATURA PARA A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS PEDAGÓGICOS COMO INSTRUMENTO PARA A CULTURA DE PAZ	
Silvana Soares	
Maria Cristina Marcelino Bento	
DOI 10.22533/at.ed.34119140821	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>209</b>
AS EXPERIÊNCIAS NO PROCESSO FORMATIVO/REFLEXIVO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO INICIAL	
Fábio da Penha Coelho	
DOI 10.22533/at.ed.34119140822	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>218</b>
INVESTIMENTO EM CULTURA, BENS CULTURAIS E DESEMPENHO ESCOLAR: A CONFIGURAÇÃO DESSA RELAÇÃO	
Luciana Soares da Costa	
Maria Aparecida Gomes Vieira	
Eveline Borges Vilela-Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.34119140823	
<b>CULTURA</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>224</b>
CAPOEIRA COMO ESTRATÉGIA EDUCACIONAL	
Jonathas de Albuquerque Costa	
Laryssa Gabryelle Batista Ferreira da Silva	
Olivia da Silva Honorio	
Tereza Luíza de França	
Maria Aída Alves de Andrade	
Luana Freire Soares	
DOI 10.22533/at.ed.34119140824	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>233</b>
ANALISAR À LUZ DA TEORIA DE PIAGET A PRODUÇÃO DE SABÃO EM BENEFÍCIO DO MEIO AMBIENTE NA ESCOLA ESTADUAL JK NO MUNICÍPIO DE VAZANTE-MG	
Ângelo Gomes de Melo	
Cátia Caixeta Guimarães Reis	
Ronaldo Martins Borges	
Marli Rodrigues da Fonseca	
Cleide Sandra Tavares Araújo	
Marcelo Duarte Porto	
DOI 10.22533/at.ed.34119140825	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>244</b>

## FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

**Adriana Cristina de Lima Oliveira**

UNITAU – Universidade de Taubaté - Taubaté - SP  
acrisli.oliveira.@gmail.com

**Roseli Albino dos Santos**

UNITAU – Universidade de Taubaté - Taubaté - SP  
roselialbino@uol.com

**RESUMO:** O presente artigo tem a finalidade de apresentar uma parcela do resultado da pesquisa realizada com 12 professores da sala de aula regular que tem em suas turmas alunos com deficiência do 1º aos 5º ano. Este artigo tem caráter exploratório e o foco central será na formação docente para prática educativa com atendimento a alunos com deficiência. As entrevistas semiestruturada ocorreram numa escola municipal do interior de São Paulo. A escolha da temática para este texto ocorreu devido aos relatos dos professores entrevistados em que a ausência da formação dos docentes em relação à educação especial e inclusiva ficou marcada pelos discursos. Bueno (1998, 1999, 2003), Tardif (2002) e Prieto (2006) nortearam a compreensão sobre o trabalho docente no que diz respeito a formação docente. A fim de responder tal questão objetivou-se para este artigo identificar as possíveis dificuldades enfrentadas pelos professores em relação à formação docente para o trabalho com alunos com deficiência. Para tanto foi realizado

entrevistas com as professoras da sala de aula regular e em seguida as transcrições e análise de conteúdo por Bardin (2016). A pesquisa revelou carência nas informações referentes aos alunos com deficiência e falta de apoio técnico. O estudo apontou limitações a respeito da formação docente para a educação inclusiva. Conclui-se que a formação inicial e continuada dos professores é essencial para o trabalho na sala de aula regular, mas que deve ocorrer em conjunto com a equipe multidisciplinar da escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial, Educação Inclusiva, Formação Docente, Prática pedagógica, Alunos com deficiência.

### 1 | INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas testemunhamos a inserção de alunos com deficiência sendo inseridos nas salas de aula regular. Os dados do INEP (2016) apontam que 79,2% dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades estão incluídos em classes comuns das séries iniciais do ensino fundamental. Em contrapartida surgem as angústias e ansiedades dos professores em relação ao desenvolvimento de práticas pedagógicas para o atendimento deste alunado.

Após a Declaração de Salamanca em 1994, a sociedade tem se mobilizado em relação à educação Básica e mais especificamente a educação escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. A educação das pessoas com deficiência era restrita aos seus familiares até que iniciaram a educação destes em instituições isoladas ou hospitalares.

Percorrendo os diferentes períodos da história universal, desde os mais remotos tempos, evidenciam-se teorias e práticas pedagógicas segregadoras, inclusive quanto ao acesso ao saber. Poucos podiam participar dos espaços sociais nos quais se produziam e transmitiam conhecimentos. A pedagogia da exclusão tem origens remotas, condizentes com o modo como são construídas as condições de existência da humanidade em determinado momento histórico. Um longo caminho tem sido percorrido entre a exclusão e a inclusão escolar/social. (FREITAS, 2006, p. 162)

Na década de 1960, a LDB, nº 4.024 de 1961, recomendava que houvesse matrículas de alunos excepcionais no sistema geral de educação, regulamentado a aceitação de matrículas que mesmo sem a referida lei já se aplicava em algumas escolas. Após a promulgação da LDB, nº 9.694 de 1996, cresceu a oferta de serviços de educação especial no setor privado e no setor público o atendimento era em classes especiais.

Nessa época, possibilitaram às crianças com deficiência, de menor comprometimento frequentar as escolas regulares, e para crianças com deficiências de comprometimento maior criaram salas especiais dentro das instituições.

Segundo Martins (2012 p. 25), com a criação do Centro Nacional de Educação especial (CENESP/MEC), em julho de 1973, primeiro órgão responsável pela formulação e acompanhamento de uma política de Educação Especial, em âmbito nacional, começa a ocorrer à criação de setores especializados nas Secretarias de Educação. Isto trouxe, como consequência, a implantação do atendimento educacional para alunos então considerado como “excepcionais”, também em escolas regulares estaduais e municipais. Depois da criação da CENESP/MEC, que introduziram as primeiras classes especiais, vemos a dualidade do sistema ensino em: regular e educação especial.

Na LDB (1996) no capítulo V, do Art. 58 a 60 destaca a educação especial e ressalta a inserção dos alunos com deficiência nas salas de aulas regulares, garantidos pelo Estado o acesso e permanência, mas não estabelece em seu texto a garantia ou oferta de formação inicial e continuada para os professores para o atendimento de pessoas com deficiência. E em seu artigo 59, no inciso III, descreve que “professores com especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Por muito tempo a cultura de aluno ideal foi cultivada pela maioria dos professores que seguiam uma linha tênue de aprendizagem bancária na sua formação e o alunado que não aprendia era considerado “anormal”, outros apresentavam evasão escolar

ou eram marginalizados pela sua dificuldade de aprendizagem.

Isso diante de tantas exigências da sociedade a respeito da educação escolar exige-se a quebra de paradigma do ensino tradicional em todo o contexto escolar, e que o aluno com necessidades educativas especiais seja sujeito central do aprendizado.

Essa visão de ensino tradicional ainda é comum nos discursos e práticas de muitos professores. Acreditando muitas vezes que a especialização seria uma forma de sanar a questão relativa ao aprendizado dos alunos com necessidades educacionais, Bueno (1999) afirma que:

A formação que o docente recebe na faculdade de pedagogia ou em cursos de formação e capacitação não são suficiente para atender a diversidade de alunos com necessidades especiais ou de aprendizagens porque não contemplam o contexto vivido pelos alunos na sala de aula regular. (BUENO, 1999, p. 18)

Diante dos relatos dos docentes entrevistados vemos que o professor em sala de aula não tem apoio ou recurso para um trabalho adequado e que muitas vezes desconhecem o que de fato o aluno com deficiência apresenta. Prieto (PRIETO, 2006, p. 58) ressalta que: “Os conhecimentos sobre o aluno com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns “especialistas”, e sim apropriados [...]” por toda equipe gestora e demais profissionais que atendem o aluno.

Neste artigo apresentamos alguns trechos da Legislação e os principais estudiosos que tratam da Formação Docente na perspectiva da Educação Especial, dando ênfase ao trabalho docente. A análise tem o intuito de mostrar que as políticas atuais não regem a educação básica, esperada pela sociedade através do poder público.

Cada vez mais tem se refletido sobre a importância da preparação de docentes para o atendimento de alunos com deficiência, Tardif (2002) afirma que:

A formação é entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional condição para continuar aprendendo. (TARDIF, 2002, p. 36)

Frente a esta realidade, enfatizamos a importância da ação pedagógica a fim de atender o aluno com deficiência. Entre as necessidades de atendimentos aos alunos com deficiência podem se destacar a formação específica e continuada dos professores evidenciado por Silva (2010), em entrevista com professores das classes regulares, os professores confirmam que eles estão inseridos na sala de aula sem qualificação para tratar de alunos com deficiência e muitos indagam que faltam apoio e orientação quanto ao trabalho com alunos.

Resultados semelhantes foram encontrados por Costa (2016) e Monteiro (2015) que revelaram em seus estudos que os educadores não se sentiam preparados para o trabalho com alunos com deficiência e apontam para a formação inicial e

continuada dos docentes.

Com base nesses dados, entende-se que deveriam ocorrer mudanças profundas no sistema educacional brasileiro. Assim o presente estudo visou, investigar a preparação dos professores para o atendimento à alunos com deficiência na sala de aula regular.

Para a elaboração deste artigo foi retirado um eixo temático da dissertação de mestrado com o tema “O atendimento educacional a alunos com deficiência: Gestão e prática de ensino na sala de aula regular”. A dissertação teve como objetivo Identificar, analisar e verificar as práticas e estratégias pedagógicas realizadas por professores do ensino fundamental do 1º ao 5º ano que tem matriculado em suas salas de aula alunos com deficiência. Para elaboração deste texto foi feito a transcrição das entrevistas, leitura e posterior análise de Conteúdo por Bardin (2016), resultando na temática de um eixo para compor este artigo.

Espera-se contribuir para a comunidade científica que com as informações, reflexões e relatos dos professores entrevistados tragam aprimoramentos de técnicas para o atendimento de alunos com deficiência e abra uma nova discussão sobre a formação docente na perspectiva inclusiva com novas estruturas do sistema educacional brasileiro.

### **1.1 Objetivo Geral**

Identificar as possíveis dificuldades enfrentadas pelos professores em relação à formação docente para o trabalho com alunos com deficiência.

## **2 | METODOLOGIA**

Para coleta de dados realizamos entrevistas com questões semiestruturada e observação não participante descrita no diário de campo. Para tanto optamos para este artigo a entrevista que é parte da dissertação de mestrado para analisarmos a formação docente referente ao atendimento aos alunos com deficiência com foco no preparo do professor para atuar com este alunado na sala de aula regular.

No instrumento de pesquisa e roteiro de entrevista utilizou-se da primeira parte questões de caracterização dos professores como: profissão/formação acadêmica, idade, sexo, tempo na Instituição escolar, tempo de docência, quantidade de alunos com deficiência e tipo de deficiência matriculados em sua turma, e na segunda parte foram retiradas algumas questões norteadoras sobre a temática da formação de professores da educação especial/inclusiva, como: a) Para você o que é educação inclusiva? b) Você teve alguma orientação ao receber alunos com deficiência em sua classe? c) Você, professor da sala de aula regular está preparado para a inclusão? Porquê? Após transcrição das entrevistas, foi feito análise dos dados.

Para desenvolvimento deste artigo, será usado em sua maioria o termo “aluno com deficiência”, pois a investigação ocorreu no campo escolar e em alguns casos



será mantida a terminologia conforme o autor, embora tratem da mesma clientela.

Participaram deste estudo 10 professoras da sala de aula regular, uma professora de Inglês e uma de Arte que atende alunos com deficiência na escola municipal do interior paulista de educação fundamental do 1º ao 5º ano.

### 3 | FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Iniciamos este parágrafo questionando: Que mudanças devem ocorrer para que práticas pedagógicas possam atender alunos com deficiência?

Mesmo ocorrendo diversas mudanças na Legislação educacional brasileira nestas últimas décadas, como as leis de acessibilidade, currículo escolar adaptado e início da qualificação do profissional docente, ainda faltam apoio técnico de qualidade nas escolas e Pletsch (2014) diz que:

[...] na concepção de Bueno (1999), a formação de professores para atuar com a inclusão escolar deveria englobar: primeiro, a formação teórica sólida ou uma formação adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvam tanto o “saber” como o “saber fazer” pedagógico; e segundo, a formação específica sobre características, necessidades e procedimentos didático-pedagógico para as diferentes áreas de deficiência”. (PLETSCH, 2014, p. 65)

Corroborando com a afirmação acima, Bueno (1999, p. 12), diz que “se construirmos uma trajetória de formação de professores que coloque em prática estes princípios, com certeza estaremos contribuindo, dentro do nosso âmbito de ação, para a ampliação efetiva das oportunidades educacionais a toda e qualquer criança, com necessidades educativas especiais ou não”. Freitas (2006) faz uma definição desejável para a formação docente e acredita que a formação do professor não ocorre por meio de acúmulo de conhecimento, mas por:

Uma reflexão sobre a situação atual da formação de professores e aponta para a necessidade de que ela se insira no movimento de profissionalização fundamentado na concepção de competência profissional. (FREITAS, 2006, p. 169)

E o autor (2006, p.176) ainda afirma “O futuro professor tem de estar preparado teoricamente, saber aplicar na prática a teoria conhecida, analisando as situações e melhorando-as, adaptando os pressupostos teóricos à sua própria realidade [...]”

Quanto à qualificação profissional, Mittler (2003, p. 35) diz que “a inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na sua formação inicial em educação e desenvolvimento profissional durante sua vida profissional”.

Atualmente a legislação em vigor, propõe nas políticas públicas educacionais nas três esferas apoio previsto nos Art. 208 da Constituição Federal do Brasil, no inciso III, referindo-se ao atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, deve ocorrer “preferencialmente na rede regular de ensino”.

Logo depois reforçada pela Lei LDBEN Nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei Política Nacional da Educação Especial (2008) e recentemente a Lei Nº 13.146 de 2015, conhecida como “Lei Brasileira de Inclusão”.

Apesar de existirem leis que amparam nossos alunos com deficiência, há barreiras que pouco prioriza o preparo dos professores da educação básica que tem em suas turmas alunos com deficiências (BUENO, 1999).

Outra questão a ser discutida é a proposta curricular das Instituições de Educação Superior para formação docente que deve ser repensada para capacitação dos docentes do mundo atual com processo de desenvolvimento implicando na formação inicial e continuada.

Nas falas dos professores pesquisados, percebe-se que não houve curso de capacitação em nenhum período para que pudessem ter qualificação mínima para o trabalho em sala de aula com alunos com deficiência e de acordo com Prieto (2006):

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais. (PIETRO, 2006, p.57)

Kassar (2009, p. 29) afirma que “apesar da legislação prever o atendimento especial na escola pública, possibilitado pela expansão do ensino presenciada nos últimos anos, o especial e o comum são vistos como dois problemas distintos”.

Atualmente, alguns profissionais acreditam que a criança com deficiência precisa ter laudo, comprovando sua necessidade de trabalho individualizado, sabemos que é uma inverdade. Nas indagações dos professores desta pesquisa entende-se que o formalismo supera o atendimento ao aluno.

A educação especial é definida na LDB nº 9394 como uma modalidade de educação escolar, e no documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, promulgado pela Resolução CNE nº 02/2001, descreve em seu Art. 3º, que:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades de educação básica. (CNE 02/2001)

Em contrapartida na resolução CNE/CEB nº02 de 11 de setembro de 2001, no art. 18, §1º, expressa que são considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais àqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequado ao desenvolvimento de

competências e valores. (CNE/CEB nº 02/2001). Guimarães, Azevedo e André (2016), afirmam que :

Apesar de toda a discussão em âmbito legal acerca do atendimento educacional especializado, percebe-se que ainda há uma grande contradição entre políticas educacionais e formação docente uma vez que, mesmo instituídas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena, pouco tem-se abordado sobre a formação docente voltada para o atendimento educacional especializado que é a base para a garantia da inclusão das pessoas com deficiência nas instituições de ensino.” (GUIMARÃES, AZEVEDO e ANDRÉ, 2016, p. 69-70)

Os docentes deverão ter formação mínima adequada conforme prevê o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005 de 25/06/2014), que dentre as 20 metas e objetivos, prioriza-se a educação de pessoas com deficiência.

Nas entrevistas aplicadas aos professores sujeitos desta pesquisa podemos evidenciar que eles relatam que “não estamos preparados para a inclusão”, sabe-se que o investimento em recursos humanos ainda é baixo e que os professores têm conhecimento da prática pedagógica, que para Mittler (2003) “O que lhes falta, muitas vezes é a confiança em sua própria habilidade”. O autor também afirma que necessita de formação docente e “as oportunidades disponíveis atualmente para o desenvolvimento profissional constituem um marco principal para todos os professores e, portanto, para todas as crianças” (MITTLER, 2003, p. 37).

O governo deve implantar um sistema escolar que promova situações de aprendizagens, mas deve reconhecer que os profissionais da educação tenham garantias de formação inicial e continuada, equipes multidisciplinares nas escolas, estimular a inclusão em projetos, fortalecer a discussão e a mobilização da educação especial/inclusiva em toda a sociedade.

Para finalizar este tópico, respondemos a questão inicial que propusemos com fundamento na perspectiva de Vigotski (1987, p. 57) que afirma “podemos dizer que numa análise psicológica não há qualquer pedagogia especial, diferente em princípio para a criança com defeito. A educação de uma criança com defeito constitui somente um capítulo da pedagogia geral”. Não basta que o professor tenha formação, mas tenha o desejo de vencer as barreiras da inclusão. Neste momento a reflexão deve imperar sobre o preparo do professor, pois a qualidade do ensino e o desenvolvimento do aluno também dependem de outros fatores externos como a família, a comunidade escolar e questões sociais e econômicas.

#### **4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Verificou que 100% dos professores são do sexo feminino. A idade das professoras oscilava entre 28 a 67 anos, obtendo-se a tabela 01.

IDADE	QUANTIDADE
25 a 30 anos	2
31 a 35 anos	2
36 a 40 anos	1
41 a 45 anos	3
46 a 50 anos	1
51 a 60 anos	2
Acima de 60 anos	1

Tabela 1 - Idade das professoras

Fonte: Dados retirados da pesquisa

A maioria dos professores encontra-se na faixa etária abaixo de 45 anos. Segundo o INEP (2016), as faixas etárias dos docentes no Brasil entre 26 a 35 anos correspondem 29,7% e de 36 a 45 anos, são de 34,1% e acima de 45 anos correspondem a 30,1% dos professores da educação básica.

No que concerne à FORMAÇÃO DOCENTE somente uma entre as doze entrevistadas não possuía curso superior, tendo concluído apenas o magistério, mas com 40 anos de trabalho docente, juntando o tempo na esfera municipal e estadual e com maior tempo de docência entre as professoras entrevistadas. Quanto à formação superior tem: duas com letras, quatro com pedagogia, uma português/inglês, três normal superior, uma matemática, uma com arte.

Em nível de Brasil em relação a escolaridades, 74,8% dos professores que atuam na educação básica nos anos iniciais, possuem nível superior completo, segundo INEP (2016). Além da formação superior a maioria delas relatou ter curso de pós-graduação *latu sensu* em: Psicopedagogia, Alfabetização e letramento, Educação Infantil, Metodologia da Arte, Gestão escolar, Linguística Aplicada em nível *Stricto Sensu*, e apenas uma das doze docentes tem curso em Educação especial.

Prieto (2006) diz que “há muitos professores dos sistemas de ensino com pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto. Muitos deles, quando completaram seus estudos para o exercício do magistério, não tiveram acesso a esses conhecimentos, o que era tratado em estudos complementar realizados no geral em habilitações do curso de pedagogia”. (PRIETO, 2006)

Observando esta categorização entende-se que a busca pela educação Especial foi mínima para desenvolver a competência para o atendimento do aluno com deficiência, revelando pouco interesse na formação continuada nesta área.

Já na categoria TEMPO DE FORMAÇÃO DOCENTE, a maioria atuava na educação básica com o magistério do qual se exigiu para prestar concurso público na rede municipal e durante a atuação buscou-se cursar o ensino superior. Mais da metade das professoras possuem menos de 15 anos de formação e entende-se que tiveram contato com temas abordados sobre a educação especial/inclusão, o que se acredita que possuem conhecimentos básicos para a inclusão.

Vejamos o gráfico 1 mostra o tempo de atividade docente e tempo na mesma instituição.

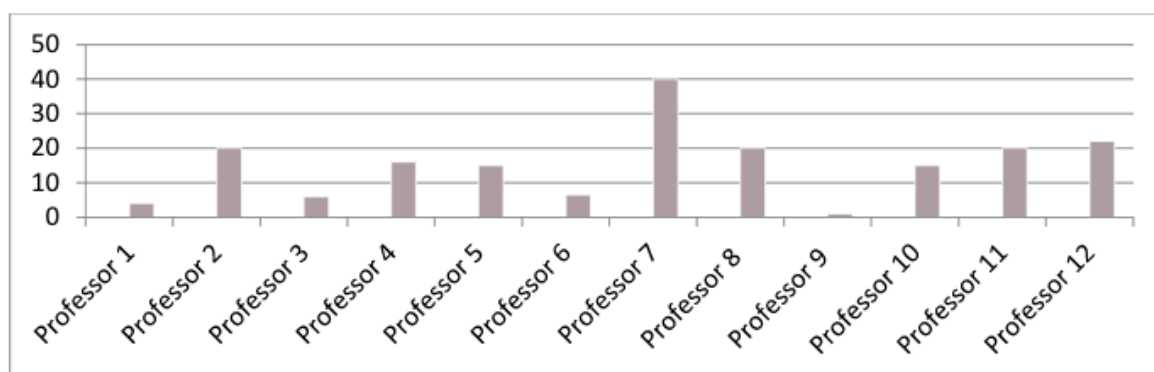


Gráfico 1 - Tempo de Atuação Profissional

Fonte: Dados retirados da pesquisa

Perguntamos quanto ao número de alunos com deficiência na sala de aula, as professoras responderam que tinham alunos com: Baixa visão, Síndrome de Down, Deficiência Intelectual, TDAH, Deficiência Múltipla, Deficiência Física, Esquizofrenia e Autismo. Vejamos abaixo a quantidade de alunos inseridos nas suas classes:

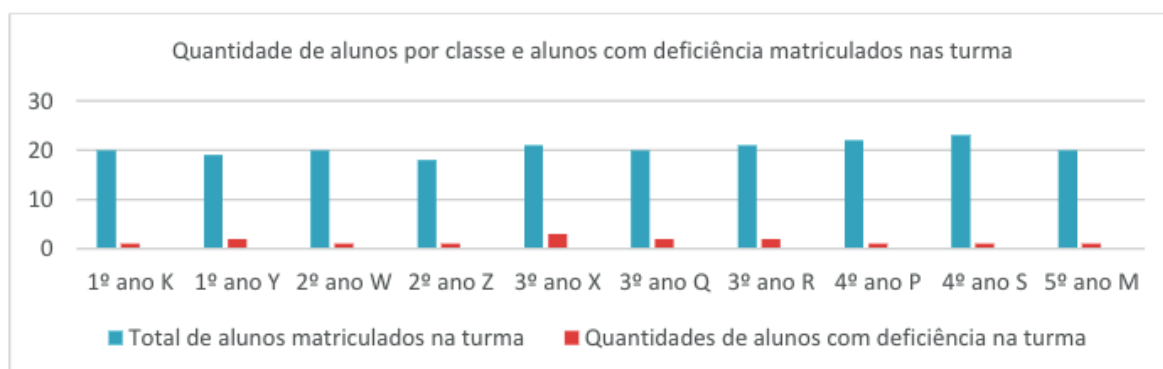


Gráfico 2 - Quantidade de alunos por classe e alunos com deficiência matriculados por turma.

Fonte: Dados retirados da pesquisa

Em relação ao conceito de educação inclusiva, os resultados indicaram que os argumentos pouco variaram como: adaptação no ensino, integração na sociedade, direito à educação.

Diante das respostas dadas pelas professoras, obteve-se maior destaque foi às dificuldades com a orientação para o trabalho em sala de aula, sendo ressaltada por mais da metade das entrevistadas, afirmando não saber que atividades podem ser desenvolvidas com o aluno com deficiência.

Isso ocorre devido ao fato de que não há formação em HEC ou cursos na própria instituição que possibilitem à construção de um trabalho coletivo que valorize sua



prática, além de afirmarem a falta de diálogo com outros professores que possuem alunos com deficiências.

Durante os relatos de alguns professores foi possível identificar a visão sobre inclusão escolar, dando ênfase à inserção de alunos com deficiência nas classes como forma de inclusão. De acordo com Prieto (2006):

Todo plano de formação deve servir para que os professores tornem aptos ao ensino de toda a demanda escolar. Dessa forma, seu conhecimento deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é para os alunos com necessidades educacionais especiais um mero espaço de socialização. (PRIETO, 2006, p. 60).

Outros professores afirmaram que “apesar dos alunos estarem no mesmo ambiente não significa que estão incluídos”. Embora apontem outros aspectos de inclusão como currículo adaptado, orientação para equipe, falta de conhecimento sobre a deficiência focalizaram na “inclusão” o seu conceito propriamente.

Esses resultados se diferem dos encontrados em outros estudos como de Vilaronga (2014) que objetivou construir propostas de colaboração nas práticas pedagógicas do coensino, afirmando em sua tese que o ensino colaborativo com o professor da sala de aula com atendimento à alunos com deficiência é um dos apoios essenciais para inclusão escolar.

Percebemos diferentes concepções dos professores pesquisados, devido a discussões recentes ou leituras que fizeram em busca de informações.

Nesta categorização, percebemos nas verbalizações dos docentes as dificuldades encontradas na realização das práticas docentes que para os doze professores, a principal dificuldade encontrada foi à falta de apoio técnico e formação específica. Os professores com menos de cinco anos de docência exaltaram a preocupação com a falta de experiência já que alguns estão em início de carreira.

Nenhum explicitou sobre o número de alunos de sua turma, pois foi constatado durante as observações de campo e análise de documentos que a média de alunos era de 20 crianças não ultrapassando 23 alunos.

Outro destaque foi à ausência de uma equipe composta por especialistas para atuarem em colaboração com professores com o intuito de realizar ações práticas educativas inclusivas como o projeto político pedagógico sendo concernente com Guimarães, Azevedo e André, (2016) afirmando que:

É primordial que participem desse processo de revisão o projeto-político-pedagógico: gestores, pedagogos, técnicos, docentes, discentes com e sem deficiência, família, profissionais do atendimento educacional especializado, representantes de instituições especializadas e comunidade em geral. Recomenda-se, ainda, que a educação das pessoas com deficiência não esteja limitada às disciplinas específicas, mas seja proposta transversal em todo o processo formativo. (GUIMARÃES, AZEVEDO E ANDRÉ, 2016, p.76)

Para a maioria dos professores, a principal necessidade apontada foi uma equipe gestora e de especialistas para darem suporte ao apoio pedagógico devido à urgência a respeito da ação pedagógica com alunos com deficiência.

Entendem que a habilitação específica deve ser o primeiro princípio para o trabalho com esses alunos em sala de aula, já que na LDBEN (1996) e Lei Brasileira de Inclusão (2015), consta a qualificação profissional do docente.

Uma professora indicou que o trabalho com a inclusão deve também ser expandido aos funcionários da escola que considera como princípio inclusivo, além de estender a comunidade escolar e famílias.

## 5 | CONCLUSÃO

A inclusão não ocorre apenas em 'incluir' o aluno com deficiência nas salas regulares, mas formar profissionais para atender as exigências do mundo atual. Deixar de acreditar que o modelo tradicional é o único capaz de promover a educação de qualidade e permitir reflexão sobre a prática pedagógica fazendo relação com a teoria.

O professor em sua formação acadêmica deve ser preparado para enfrentar as diversidades a fim de planejar, gerir e avaliar os alunos com necessidades específicas de aprendizagens. Sobre isso Bueno (2003) afirma que “é necessário centrar esforços na formação, no sentido de ampliar as perspectivas de que a pessoa com deficiência pode se beneficiar da educação escolar” [...]. Para o trabalho docente com alunos com deficiência há pontos fundamentais a serem estudados: saber identificar os alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem, conhecer as metodologias para o trabalho com esse alunado, conhecer métodos de leitura e escrita diferenciada.

A formação inicial se faz necessária, mas deve estar aliada ao compromisso de cada profissional em dar continuidade na sua formação, que é de responsabilidade de todos envolvidos na ação educativa.

A formação docente e continuada ainda não atinge todos os campos do saber, porém a qualificação voltada para sua área de atuação é essencial para atuar com responsabilidade na sala de aula regular. (MAZZOTTA, 1993, p.40).

O desafio da formação docente é, portanto a estruturação entre teoria, prática e reflexão. Assim a educação construiria um lugar para todos em um novo modelo educacional de classe heterogênea para que todos possam conviver e aprender conforme suas peculiaridades.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Ed. Livraria Martins Fontes, 2009.

BRASIL, **Constituição Da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Editora Saraiva, 1998.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: ministério da Justiça/Secretaria nacional dos Direitos Humanos, 2º Ed., 1994.

\_\_\_\_\_. INEP. **Censo escolar**, 2016. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>  
> acesso em 18 de junho de 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União. MEC, 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, nº 248, 23/12/1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, nº 248, 23/12/1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 13.146 de 06 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência, Brasília, DF, 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 02/2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001.

BUENO, J. G. S. BUENO, J. G. S. . **Surdez, linguagem e cultura.** Cadernos do CEDES (UNICAMP) , Campinas - SP, n.46, 1998.

\_\_\_\_\_. “Crianças com necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a formação de Professores: generalidades ou especialistas?” In: **Revista Brasileira de Educação Especial** (5), p.p. 7-25, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo, EDUC/PUCSP, 2003.

COSTA, R. A. **A prática pedagógica de professores de uma aluna com deficiência intelectual: desafios e possibilidades no cotidiano de uma escola do ensino fundamental.** 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Minas gerais.

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

KASSAR, M. de C. M. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais.** Campinas, SP: Papyrus, 2.ed., 2009.

GUIMARÃES, D. N.; AZEVEDO, S. M.; ANDRE, B. P. Formação docente e pessoas com deficiência: uma lacuna a ser preenchida. In: **Educação e direito – inclusão das pessoas com deficiência visual.** Org. GUIMARÃES, D. N. e MELO, D. C. F. de. 1.ed. – Campos de Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2016.

MARTINS, L. de A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012.

MAZZOTTA, M. J. S. Trabalho docente e formação de professores de educação especial. São Paulo: EPU, 1993.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais.** Trad. W.B.Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, M. G. V. **Práticas Pedagógicas e inclusão escolar: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual.** 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Paraíba.

PLETSCH, M. D. **Repensando a educação escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2.ed., ver e ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Mantoan, M. T. E. M, PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. Org. – São Paulo: Summus, 2006.

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

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo V. Fundamentos da Defectologia. Madrid: Editorial Pedagógica, 1987.

VILARONGA, C. A. R, **Colaboração da Educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 2014. Tese (Doutorado em Educação do Indivíduo especial) Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Adestramento 9, 192

Aluno 6, 161

Alunos Surdos 6, 9, 20, 21

Aprendizagem baseada em problemas 98, 100, 106, 107

Atividades de Estudo 182

### B

Bens culturais 138, 229

### C

Capoeira 236, 237, 238, 239, 240, 242, 243

Comunidade Tradicional 22

Construtivismo 9, 192, 194, 196, 199

Coordenador Pedagógico 120

Criança surda e escola inclusiva 1

Cultura de Paz 213, 219

Currículo 128, 138

### D

Discurso 169

Diversidade cultural 128

### E

Educação 5, 1, 6, 8, 11, 12, 13, 20, 21, 22, 23, 24, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 65, 66, 71, 73, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 97, 106, 107, 108, 117, 118, 120, 121, 128, 138, 139, 147, 153, 167, 182, 183, 190, 191, 192, 193, 194, 199, 213, 214, 215, 216, 219, 220, 224, 226, 227, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 243, 246, 248, 254, 255

Educação escolar indígena 47, 57, 58

Educação Especial 1, 8, 12, 13, 34, 35, 36, 39, 45

Educação Superior 39

Ensino bilíngue 1

Ensino de Matemática 9, 182, 183

Ética 108, 111, 112, 114, 117, 118, 119



## **F**

Fibonacci 200, 201, 202, 204, 208, 209, 210

Fonoaudiologia 3, 75, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 85

Formação Continuada 84, 85, 120, 121

Formação de professores 227

Formação Inicial 220, 224

## **I**

Inclusão 6, 3, 6, 9, 20, 21, 39, 44, 45, 46, 240, 243

Interação 59

## **L**

Laços Afetivos 148

## **N**

Nambikwara Katitauru 47, 48, 49, 50, 53, 54, 56

Narrativas de Formação 120

## **P**

Psicanálise 66

Psicopedagogia 41, 148, 149, 150, 153, 160

## **S**

Sala Anexa 47

## **V**

Visita Técnica 22, 30

## **W**

Wittgenstein 9, 192, 193, 196, 197, 198, 199

 **Atena**  
Editora

**2 0 2 0**