

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO**

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

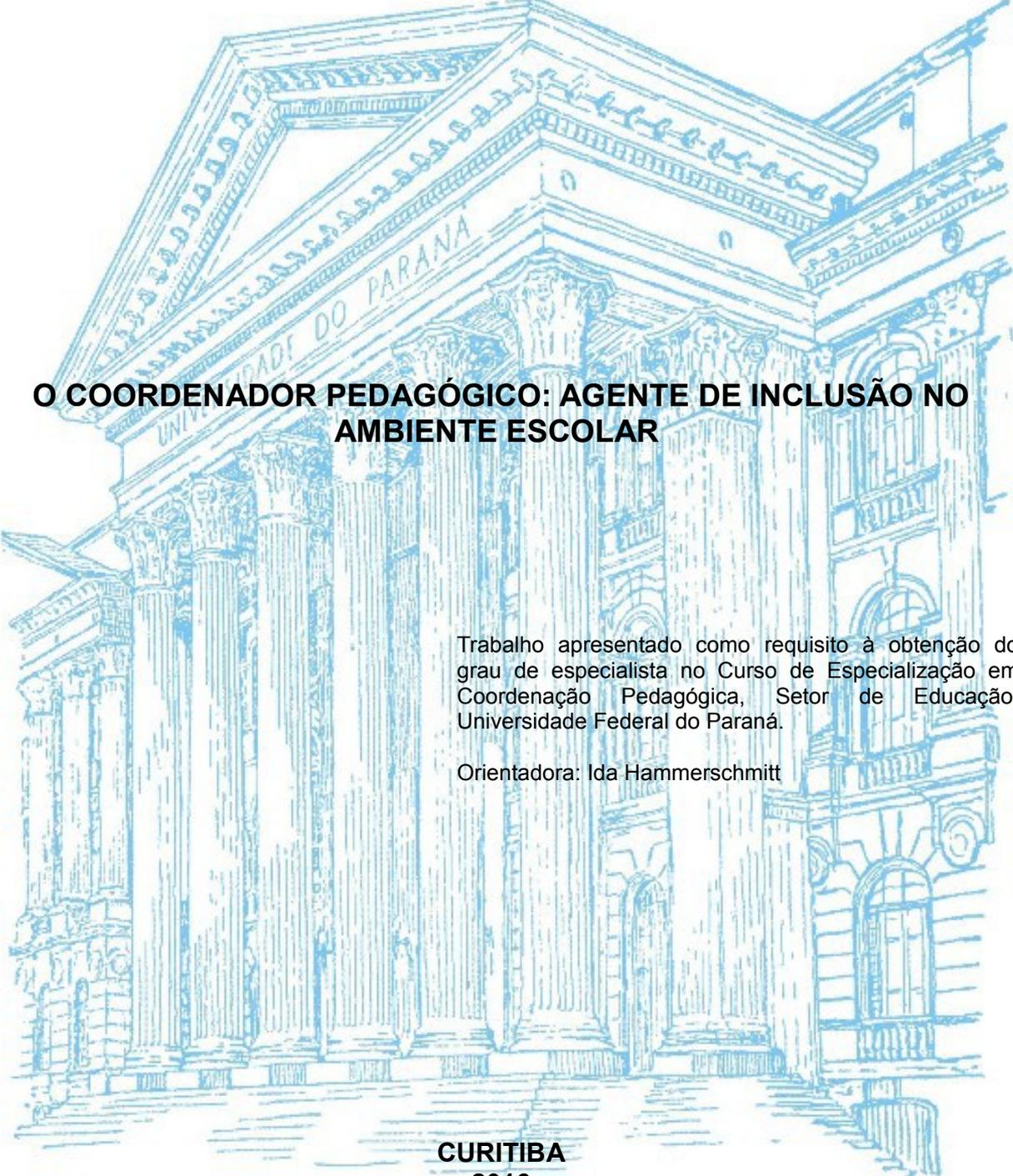
CRISTIANE PRICILLA SOTTOMAIOR COLOMBELI

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO: AGENTE DE INCLUSÃO NO
AMBIENTE ESCOLAR**

**CURITIBA
2016**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

CRISTIANE PRICILLA SOTTOMAIOR COLOMBELI



**O COORDENADOR PEDAGÓGICO: AGENTE DE INCLUSÃO NO
AMBIENTE ESCOLAR**

Trabalho apresentado como requisito à obtenção do grau de especialista no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Ida Hammerschmitt

CURITIBA
2016

O COORDENADOR PEDAGÓGICO: AGENTE DE INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Cristiane Pricilla Sottomaior Colombeli¹

RESUMO

Este artigo traz algumas reflexões sobre o Coordenador Pedagógico, como profissional fundamental, no processo de inclusão no ambiente escolar. Caracteriza-se, como uma pesquisa bibliográfica, que tem como objetivo contribuir na compreensão e efetivação de práticas inclusivas. Objetiva-se também, criar condições para uma educação inclusiva, identificar a trajetória percorrida pela educação especial ao longo da história; pesquisar sobre a legislação referente a educação especial; verificar quais os benefícios de uma escola verdadeiramente inclusiva e analisar o papel do coordenador pedagógico diante do processo de inclusão nos estabelecimentos de ensino regular. O presente estudo justifica-se pela demanda que a educação especial vem assumindo a cada ano, na perspectiva de atender às crescentes exigências de uma sociedade em processo de inclusão e de busca incessante pela democracia, que será alcançada, à medida que o acesso a informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua plena cidadania se consolidem. Algumas ações afirmativas e de sucesso escolar em relação a inclusão também compõem este artigo. Ações que se estabelecem nas escolas apoiada na legislação educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Educação Especial; Coordenador Pedagógico; Mediação.

¹ Artigo produzido por Cristiane Pricilla Sottomaior Colombeli do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, na modalidade EaD, pela Universidade Federal do Paraná, sob orientação da professora Ida Hammerschmitt. E-mail: crispric@hotmail.com.br

1. INTRODUÇÃO

A Educação Especial tem sofrido nessas últimas décadas grandes transformações, mudando paradigmas, ultrapassando a simples concepção de atendimentos por categorias de excepcionalidade, para uma educação voltada para a formação integral do indivíduo, com vistas ao exercício pleno da cidadania.

A escola, nesse sentido, como instituição de ensino e de práticas pedagógicas, enfrenta muitos desafios que comprometem as suas ações frente às exigências atuais. Diante desta realidade, toda a comunidade escolar e principalmente, os profissionais, que nela estão inseridos precisam estar conscientes de que os alunos com necessidades educativas especiais devem ter uma formação cada vez mais voltada para o desenvolvimento das suas capacidades, o que vem ao encontro do que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9394/96.

Na LDB N° 9394/96, em seu capítulo V, art. 58, conceitua-se por educação especial, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais. Esta definição torna a educação especial um recurso que beneficia a todos os alunos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação, como está escrito no art. 3º, inciso IV da Constituição Federal.

Com esse novo paradigma para a educação especial, a organização da escola regular deve ser reestruturada para atender a todas as especificidades dessa demanda, fazendo-se necessária a presença de um coordenador pedagógico consciente de seu papel, conduzindo mudanças dentro da sala de aula e na dinâmica da instituição educacional, atendendo as necessidades dos professores e principalmente dos alunos.

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica. A pesquisa considerou a legislação educacional, consulta a livros relacionados à inclusão e teóricos que fundamentam a educação especial bem como alguns sites científicos da área da Educação com o intuito de estabelecer reflexões sobre o tema e apresentar qual o papel do coordenador pedagógico no contexto da escola inclusiva, voltada para as questões pedagógicas e de apoio aos educadores. Evidenciando-se que nesse contexto, cabe ao coordenador pedagógico mediar e orientar as ações pedagógicas

dos professores em sala de aula.

Pretende-se ainda, com esse artigo fazer uma reflexão que ajude aos coordenadores pedagógicos e professores a aprofundar reflexões sobre a inclusão e obter uma maior compreensão do assunto e a partir disso, criar melhores condições para uma educação mais inclusiva.

O presente artigo está assim estruturado, inicialmente com uma introdução onde se contemplam os objetivos, a justificativa e metodologia de pesquisa. Na seqüência a fundamentação teórica que aborda a educação especial e a inclusão; a importância da inclusão escolar e seus benefícios; o professor e o processo de construção da escola inclusiva; a Escola Inclusiva e o Coordenador Pedagógico como agente de inclusão no ambiente escolar e alguns relatos de experiência da coordenação pedagógica no exercício de suas funções, na perspectiva da inclusão e acrescentam-se algumas considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A educação especial e a inclusão

Na trajetória histórica da educação especial, percebe-se a transposição da cultura segregacionista para a cultura integradora, caminhando na atualidade para o contexto de escola inclusiva, superando assim antigas concepções.

Para compreender o universo de mitos, preconceitos, conceitos que a sociedade tem em relação à deficiência é necessário inserir a questão no contexto histórico, de como a sociedade foi possibilitando aos indivíduos com deficiência o atendimento de suas necessidades básicas de vida, saúde, educação, trabalho e o lazer, chegando até hoje onde constroem sua própria trajetória, participando dos diversos segmentos da sociedade, com direitos e deveres como qualquer outro cidadão.

Desde a antiguidade até os dias atuais, as sociedades demonstraram dificuldades em lidar com as diferenças entre as pessoas e de aceitar as deficiências, em todas as culturas, etnias, níveis sociais e econômicos, variando a forma de conceber a deficiência e de lidar com seus portadores ao longo dos séculos.

Seguindo a evolução histórica, encontra-se a etapa de extermínio, na qual a pessoa com deficiência não tinha direito a vida, eram banidas da sociedade com a morte, concebidas como castigo dos céus para expiação dos pecados de seus ancestrais ou criaturas possuídas pelo demônio.

Na Grécia Antiga, onde a perfeição do corpo era cultuada, os portadores de deficiência eram sacrificados ou escondidos, como relata o texto de Platão: “Quanto aos filhos de sujeitos sem valor e aos que foram mal constituídos de nascença, as autoridades os esconderão, como convém, num lugar secreto que não deve ser divulgado”. (MONROY e CESTAN 2007, p.8-9).

Com o advento do Cristianismo as pessoas com deficiências, por caridade, acabam sendo acolhidos em instituições religiosas, vistas como doentes inválidas e incapazes. Esta fase de exclusão social vem caracterizada de um profundo cunho assistencialista, no qual o atendimento caritativo das instituições é reconhecido como “etapa do assistencialismo”.

O mundo viu chegar o século XX, trazendo todo tipo de crenças, mitos preconceitos e ainda considerando a pessoa com deficiência um fardo pesado para a sociedade, mesmo com toda evolução alcançada. Por absoluta impossibilidade de acesso às escolas comuns para as crianças e jovens com deficiências suas famílias buscaram

meios de criar escolas especiais. Essa etapa histórica é conhecida como etapa de segregação institucional, onde escolas, hospitais, e residências clínicas eram utilizadas como locais de educação especial. A reação contra a segregação institucional dos portadores de deficiência, desenvolvida entre os anos 60 e 70 fez surgir movimentos a favor do processo de descaracterização das instituições por causa da ruptura dos seus valores éticos e morais ganhando espaço a idéia de educar em ambientes menos restritivos.

Na época, crianças e Jovens considerados mais aptos eram encaminhados as escolas comuns, classes especiais e salas de recursos, iniciando assim a fase de integração. Em relação à educação dispensada a essas pessoas, duas formas de atendimento coexistem: classes especiais para atender os menos prejudicados e escolas especiais para atender casos considerados de maior gravidade. Mas trata-se de um movimento unilateral, pois a integração pouco exige da sociedade modificar atitudes, espaços físicos ou práticas sociais.

Entretanto, avanços significativos foram registrados no decorrer do século XX, encontrando-se hoje, no início do século XXI a etapa do direito de ser diferente, de viver e conviver em comunidade. Essa etapa pode ser chamada de inclusão ou de etapa da conquista da cidadania. Busca-se a adaptação dos ambientes físicos e os procedimentos educativos são adaptados para atender a diversidade dos educandos. As escolas começam a levar em conta, seus projetos pedagógicos as necessidades de todos os educandos.

Sendo assim, a sociedade brasileira passou do Período Imperial até o início do Período Republicano, sem nenhum atendimento educacional especializado, registrando-se apenas internamentos em hospitais psiquiátricos. Até o advento da República, em 1889, havia no país seis instituições de ensino atendendo deficientes físicos, auditivos e visuais. Os deficientes mentais continuavam isolados em instituições psiquiátricas mas, segundo Januzzi (1992) historicamente já se revelava uma preocupação em atender essa demanda com educação escolar.

A preocupação com a educação escolar dos portadores de deficiência mental teve origem por volta de 1930, período em que, em termos de educação geral, inicia-se o conflito entre os princípios da Escola Tradicional e os postulados da Escola Nova, quando vários educadores, como Montessori, Decroly, Dewey, Lourenço Filho, Francisco Campos, entre outros, passaram a exercer influência no pensamento educacional brasileiro. (JANNUZZI, 1992, p.34).

O que também se expressava na época, no estado de Minas Gerais, que a partir de 1932 dá início a educação institucionalizada para portadores de deficiência mental,

com a Fundação da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, por iniciativa da psicóloga e educadora Helena Antipoff, que veio ao Brasil convidada por Francisco Campos, então secretário da educação do estado de Minas Gerais, para dirigir o laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores.

Surge no cenário brasileiro, em 1954, o movimento das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), na cidade do Rio de Janeiro, através da orientação do casal norte-americano Beatrice e George Bemis, membros da National Association for Retarded Children (NARC), organização fundada em 1950 nos Estados Unidos (MAZZOTA, 2003).

O resultado desses movimentos foi o aparecimento de Instituições especializadas no atendimento ao portador de deficiência, autônomas e de caráter filantrópico, no entanto, os avanços em relação à educação especial foram registrados no Brasil a partir do ano de 1988, quando foi promulgada a atual Constituição da República Federativa do Brasil em 1988.

Na então Nova Carta Magna, constam importantes medidas constitucionais em favor dos Direitos das pessoas portadoras de deficiência, termo utilizado pela primeira vez em um texto legal, substituindo a palavra “excepcional” usada para designar qualquer desvio físico, sensorial ou psíquico. Encontra-se também no texto constitucional (art. 203), mudanças substanciais na forma de abordar o assunto, como por exemplo, a utilização da palavra pessoa, antes de referir-se à deficiência, o que denota reconhecer o portador de algum tipo de excepcionalidade, como pessoa e a introdução no texto legal das palavras integração comunitária, reconhecendo o direito de viver e conviver em comunidade, assim como no art. 205 registra o direito a uma educação integrada, quando preceitua o atendimento “preferencialmente na rede comum de ensino” para as pessoas portadoras de deficiência.

O Brasil torna-se signatário de importantes convenções internacionais que repercutiram na organização da educação nacional, como na Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990, proclamando a educação para todos, e a Conferência Mundial sobre as necessidades educativas especiais, em 1994, na Espanha, cujo documento final é conhecido como “Declaração de Salamanca” tendo o compromisso de assegurar a democratização da educação, independente das diferenças dos educandos, assumindo uma proposta educacional inclusiva.

A partir daí, os direitos das pessoas com deficiências passam a ser previstos também, em outros dispositivos legais, incluindo, a importância da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9394/96, no que concerne à educação especial, e

que não pode ser subestimada. Ela institui a obrigatoriedade do portador de necessidades educativas especiais freqüentar a rede regular de ensino ao mesmo tempo, que estabelece a criação de serviços de apoio especializados nas escolas regulares para o atendimento das necessidades do educando, bem como prescreve para os sistemas de ensino, organização curricular específica, com utilização de métodos, técnicas e recursos educativos adequados e voltados para o atendimento educacional destes educandos.

Apesar da evolução histórica e das conquistas legais, dos direitos das pessoas portadoras de deficiência é comum ouvir, nas escolas brasileiras, que os alunos não estão preparados, não têm condições para freqüentar determinada série ou determinada escola, que alguns alunos não apresentam requisitos mínimos para o trabalho exigido na escola, enfim, que o educando não é compatível com a escola (AQUINO et, AL, 1998).

Embora os avanços registrados sejam significativos no aspecto legal ou na forma de conceber a deficiência, permanecem ainda no contexto educacional brasileiro práticas de marginalização, segregação e exclusão, deixando claro que a inclusão educacional dos portadores de necessidades educacionais ainda não é realidade concreta, estando o Brasil no terreno da fundamentação teórica, em busca de alternativas viáveis para a proposta de inclusão dos alunos com necessidades educacionais na rede comum de ensino e na sociedade em geral.

2.1. A importância da inclusão escolar e seus benefícios

Conceitua-se inclusão social como 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. “A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade, buscam em parceria a equiparação de oportunidades para todos”. (SASSAKI, 1999, p.3)

Sendo assim, inclusão escolar não se limita apenas à população dos portadores de necessidades educacionais especiais. Define-se o Portador de Necessidades Educacionais Especiais, como sendo a pessoa que apresenta algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, etc., necessitando por isso, de recursos especializados para desenvolver plenamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades

A inclusão educacional não é somente um fator que envolve essas pessoas, mas, também, as famílias, os professores e a comunidade, na medida em que visa construir

uma sociedade mais justa e conseqüentemente mais humana.

Bueno (1999, p.9) afirma que, a inclusão considera a inserção de alunos por meio de outro ângulo, isto é, aquele que reconhece a existência de inúmeras diferenças (pessoais, lingüísticas, culturais, sociais etc.). Ao reconhecê-las, mostra a necessidade de mudança do sistema educacional que, na realidade, não se encontra preparado para atender a essa clientela.

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um (MANTOAN, 2003,p.67).

A inclusão é uma possibilidade de aperfeiçoamento da educação para o benefício de todos os alunos com necessidades educativas especiais, que depende da disponibilidade das pessoas envolvidas para enfrentarem as inovações e as dificuldades advindas das necessidades desses alunos. Fato não comum ao sistema educacional e aos professores de modo geral principalmente ao se considerar o que nos traz Freire(1999) quando aborda o ato de ensinar.

Ensinar é marcar um encontro com o outro e inclusão escolar provoca, basicamente, uma mudança de atitude diante do outro, esse que não é mais um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e/ou com o qual convivemos um certo tempo de nossas vidas. Mas alguém que é essencial para nossa constituição como pessoa e como profissional e que nos mostra os nossos limites e nos faz ir além (FREIRE, 1999 p. 69).

Sob este olhar, a inclusão passa a se constituir como um movimento que visa à transformação da sociedade e o debate acerca da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais tem levado a muita discussão e levantado algumas polêmicas.

Carvalho (1998) afirma que, dois eventos mundialmente significativos trataram de questões referentes à viabilização de educação inclusiva. Tais eventos foram: “A Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtiem, na Tailândia em 1990, que buscava garantir a igualdade de acesso à educação a pessoas com qualquer tipo de limitação; e “A Conferência Mundial sobre Educação Especial”, ocorrida em Salamanca, na Espanha, em 1994. Nesta última, segundo o autor:

[...] foi elaborado o documento “Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”, que “inspirada na igualdade de valor entre as pessoas, propõe ações a serem assumidas pelos governos em

atenção às diferenças individuais. (CARVALHO, 1998, p.146).

Assim, na Declaração de Salamanca, o conceito de inclusão se apresentou como um desafio para a educação, determinado que:

Para promover uma Educação Inclusiva, o sistema educacional deve assumir que as “diferenças” humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades das crianças ao invés de se adaptar a criança a assunções preconcebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. (BRASIL, 1994, p .4).

A Declaração de Salamanca defendeu a idéia de que todos os alunos devem aprender juntos e, aponta para a escolarização de crianças em escolas especiais, nos casos em que a educação regular não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais do aluno.

Para Carvalho (1998), a Educação Inclusiva, após a Declaração de Salamanca, passou a ser vista sob um novo prisma, dando a todos principalmente aos sujeitos portadores de necessidades educativas especiais, o direito à educação, a informação e ao acesso adequado a toda bagagem cultural socialmente produzida, bem como também aos modos de participação decorrentes das formas de sociabilidade, adequados para esses sujeitos.

A partir daí, a Educação Comum e a Educação Especial fortalecem-se na Educação Inclusiva e dela fazem parte, tanto o aluno dito “normal” como aqueles que apresentam deficiências. Para Carvalho (1998):

Uma escola inclusiva não prepara para a vida. Ela é a própria vida que flui devendo possibilitar, do ponto de vista político, ético e estético, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos - cidadãos que nela estão, em qualquer das etapas do fluxo escolar ou modalidade de atendimento educacional oferecidas. Para tanto, precisa ser prazerosa, adaptando-se as necessidades de cada aluno, promovendo a integração dos aprendizes entre si com a cultura e demais objetos do conhecimento, oferecendo ensino aprendizagem de boa qualidade para todos, com todos para a vida. (CARVALHO, 1998, p.35).

Carvalho (1998) continua afirmando que a Educação Inclusiva visa reduzir as pressões que levam a exclusão e a desvalorização atribuída aos alunos, seja com base em sua incapacidade, rendimento cognitivo, etnia, classe social, estrutura familiar, estilo de vida, gênero e sexualidade.

Stainback e Stainback (1999), afirmam que a escola regular para ser realmente inclusiva deve reconhecer e responder às necessidades educativas diversificadas de seus educandos, acolhendo e acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem,

assegurando a educação de qualidade para todos. Para isto, urge a necessidade de currículos apropriados e adaptados para cada necessidade, mudanças estruturais e organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos amplos e diferenciados.

Portanto, para que as instituições de ensino sejam realmente inclusivas, necessita-se adaptar suas estruturas físicas para tornar-se acessível a todos, como também o que demais for necessário para assegurar uma educação de qualidade assim como fazer parceria com a comunidade escolar em geral.

Segundo os autores, a educação inclusiva é aquela que educa todos os educandos em salas de aulas regulares.

Educar todos os alunos em salas de aulas regulares significa que todo aluno recebe educação e frequenta aulas regulares. Também significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, desafiadoras, porém ajustadas às suas habilidades e necessidades, que recebem todo apoio e ajuda, à medida que necessitem, para que eles e seus professores possam alcançar sucesso nas principais atividades. (...) Ela é um lugar no qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.11).

Sabemos que leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais, não garante a concretização da prática educacional inclusiva nos estabelecimentos de ensino.

A Educação inclusiva será assegurada, caso a escola e sua comunidade escolar, se disponha a romper paradigmas e se estiver de igual forma, preparada para ser capaz de trabalhar com os educandos que chegam até ela, independentemente de suas necessidades educativas especiais.

Nesse sentido, afirma Bueno (1999) que:

Não podemos deixar de considerar que a implementação da educação inclusiva demanda, por um lado, ousadia e coragem, mas, por outro, prudência e sensatez, quer seja na ação educativa concreta (de acesso e permanência qualificada, de organização escolar e do trabalho pedagógico e da ação docente) ou nos estudos e investigações que procurem descrever, explicar, equacionar, criticar e propor alternativas para a educação especial. (BUENO, 1999, p. 9).

Bueno (1999) afirma que a escola inclusiva deve ser um espaço de consenso, de tolerância para com os indivíduos considerados diferentes.

Em teoria, o processo de inclusão tem sido amplamente discutido por estudiosos e pesquisadores da área de Educação Especial, entretanto, há uma grande controvérsia entre a teoria e a prática, pois pouco se tem feito no sentido de sua aplicação no contexto escolar.

Em relação a questão sobre como incluir, a mesma, vem se constituindo a maior preocupação de pais, professores e estudiosos, considerando-se que a inclusão só se efetivará se ocorrerem transformações estruturais no sistema educacional, mas é necessário um começo. Nesse sentido, Correia (1997) diz que “qualquer tentativa de inclusão deve ser analisada e avaliada em seus mais diversos aspectos, a fim de termos a garantia de que esta será a melhor opção para o indivíduo que apresenta necessidades especiais” (CORREIA, 1997, p.45). Nessa direção, interpreta-se aqui que a melhor opção é a de realização de algo, da efetivação de algum movimento, na perspectiva da superação da exclusão de qualquer ordem e da ação afirmativa que inclui.

Na atualidade, em todos os documentos referentes à educação das pessoas com necessidades educativas especiais, o princípio da inclusão é o eixo norteador, e o atendimento segregado é visto como alternativa que deve ser evitada. Apesar do predomínio de orientações inclusivas, fica a preocupação do quanto o eixo norteador pode estar longe de se tornar realidade, pois se sabe que, ainda que os alunos sejam matriculados em escolas regulares, esse fato, por si só, não altera a qualidade de sua escolarização.

Entende-se que para o exercício do ato de ensinar, considerando às diferenças, entendidas como desigualdades, se fazem, necessárias práticas inovadoras em sala de aula, ou seja, de uma pedagogia interativa e aberta ao diálogo, na qual se possa abordar variados níveis e dimensões de compreensão, visando democraticamente ao desempenho das todas as crianças e adolescentes.

É preciso considerar que a prática pedagógica nas escolas, seja tomada como elemento chave para a transformação da escola regular em uma escola inclusiva, caminhando-se na direção de pensar uma pedagogia que busque diversas estratégias para trabalhar com todos os educandos, adotando-se uma proposta curricular flexível e humanizadora assim como promover momentos de formação continuada aos professores como condição essencial na perspectiva de construção da educação inclusiva.

2.3. O professor e o processo de construção da escola inclusiva

Os profissionais da educação em geral ainda resistem muito em aceitar o desafio colocado pela lógica de construção da inclusão, a partir do que é definido pela legislação brasileira, ou seja, o da Escola Inclusiva. O que é fácil entender a partir do despreparo presente em seus processos de formação inicial, e ainda não suficientemente supridos pelos processos de formação continuada. O que é confirmado por Correia (1997) ao

afirmar que essa resistência é compreensível quando se analisa a falta de formação adequada para enfrentar esse desafio.

Tendo em vista que os docentes constituem a linha de frente das escolas, é preciso entender melhor o papel do professor no processo de inclusão e para isto, é importante considerar inicialmente sua formação diante do processo de inclusão, agregado ao seu papel e ao exercício de suas funções na docência em todos os processos em que faz educação.

O papel do professor, na educação, vai além da transmissão de conteúdos.

O professor é a chave do processo pedagógico e modelo a ser espelhado em diversas situações pelos alunos. Nesta dimensão, o processo de inclusão necessita de professores especializados para todos os alunos. Portanto, eles terão de voltar a estudar, a pesquisar, a refletir sobre suas práticas e a buscar metodologias inovadoras de ensino para esse fim. (GÓMEZ, 1992, p.103-105).

No processo de interação entre aluno e o professor, o aluno aprende a refletir e discernir sobre os conhecimentos e a ter competência para lidar com as situações que se apresentam. Sobre as diferenças no que tange as diferentes formas de aprender incluindo os limites e capacidades acadêmicas, observadas em sala de aula, Carvalho (1998) comenta que se faz:

Necessário que todos os professores assumam que as diferenças individuais no processo de aprendizagem são inerentes à condição humana e explicam porque: alguns alunos são mais dedicados e esforçados; outros dão preferência a determinados conteúdos; há aqueles que são mais lentos, enquanto que outros realizam a transferência de aprendizagem com enorme facilidade. Alguns exigem muitos estímulos para se manterem atentos e interessados enquanto há os que aprendem com, sem ou apesar do professor. (CARVALHO, 1998, p.22).

Considerada a importância em compreender os diferentes ritmos e formas de aprender, destacam-se os recursos tecnológicos que se revelam como ferramentas que facilitam e enriquecem a aprendizagem, sem substituir a relevância da mediação, de forma interativa, pelo professor na ampliação e compreensão de um conceito ou na busca do conhecimento.

É o professor que planeja e escolhe os conteúdos a serem desenvolvidos, que toma decisões pertinentes, tendo como parâmetro a especificidade sobre como cada aluno aprende.

Dessa forma, contribui nessa reflexão ampliar a compreensão da noção de competência como sendo “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. (Perrenoud,1999, p.7).

Fica claro que, é preciso que o professor tenha capacidade para desenvolver os conteúdos e tomar as decisões adequadas e ou necessárias a cada aluno. É preciso que este utilize vários recursos cognitivos complementares, entre os quais, segundo Perrenoud (1999), estão os conhecimentos, que são representações da realidade, construídas e armazenadas ao sabor da experiência e formação do indivíduo.

Existem mecanismos que facilitam essa tomada de decisão, tais como: entender a estrutura de conhecimentos, considerando os conhecimentos anteriores e a capacidade dos estudantes, e elaborar uma matriz de comportamento - conteúdo, como uma planificação que ajudará a integrar e equilibrar os objetivos, comportamentos dos alunos e conteúdos de curso que serão ministrados. (ARENDS, 1995, p.63).

O autor afirma ainda que, o educador precisa ser confiante e humilde, ao mesmo tempo em que ensina, aprende a relativizar e a valorizar a diferença, aceitando todo o aprendizado como transitório.

Assim sendo, Delors (1996), afirma que quanto formação profissional e pessoal do professor, este deve constantemente procurar aperfeiçoar seus conhecimentos, devendo haver equilíbrio qualitativo entre a competência para a disciplina ensinada e a competência pedagógica. Deve também ter ética intelectual e afetiva, criar uma concepção de pedagogia questionadora, ser adepto a investigação de pesquisas científicas e de uso de tecnologias, participando das decisões relacionadas com a educação, no âmbito escolar e no momento de decisões amplas de diretrizes maiores.

Desenvolvendo essas possibilidades o professor terá a oportunidade de atingir o desenvolvimento do potencial dos seus alunos, bem como o seu próprio desenvolvimento.

Perrenoud (2001) categoriza as qualidades esperadas em um professor do futuro, em dois grupos:

a) no âmbito da socialização e da cidadania, e pessoa deve ser confiável, mediadora intercultural, animadora de uma comunidade educativa, organizadora de uma vida democrática, transmissora cultural, intelectual; b) no âmbito da construção de saberes e competências, deve ser: organizadora de uma pedagogia construtiva, promotora da garantia do sentido dos saberes, criadora de situações de aprendizagem, administradora de heterogeneidade, reguladora dos processos e percursos de formação (PERRENOUD, 2001, p.2.).

Entretanto, a maioria dos professores não recebe capacitação adequada para que se desenvolvam essas qualidades. A capacitação da maioria dos professores está voltada aos conteúdos, quando se faz preciso que esta capacitação se volte para a interação humana, abrangendo a emoção e o vínculo afetivo no momento de ensinar.

Davis e Oliveira (1993, p.84) comentam que “os fatores afetivos e cognitivos do

professor e alunos exercem influência decisiva na interação que se estabelece na escola”. Para eles, cria-se uma rede de expectativas recíprocas entre professor e alunos, que pode ser ou não harmoniosa.

No que se refere às expectativas alimentadas pelos professores, Macedo (2001, p.10) aborda este tema, explicando o desejo por uma escola de excelência:

Nem sempre a escola foi aberta a todos. Havia - e ainda há - uma 'escola da excelência', que seleciona, orienta, ensina e certifica apenas aqueles que conseguem realizar tarefas e que apresentam uma conduta condizente com o alto nível exigido por ela. Essa escola, não sem razão, ainda que pouco acessível à maioria de nós, tornou-se nossa principal referência, sonho ou aspiração de pais e crianças. Muitos professores gostariam, igualmente, de trabalhar nesse tipo de escola ou que seus alunos tivessem um comportamento compatível com suas exigências. Mas a realidade mostra que poucas crianças têm condições de ingressar em uma escola como essa e, menos ainda, de nela permanecerem ou serem bem-sucedidas nas muitas provas e desafios que terão de enfrentar. (Macedo, 2001, p.10).

É preciso pensar no professor como mestre que ensina além do que está escrito em livros, ultrapassando os limites da relação com a unidade de ensino.

No processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, o professor:

Ao se deparar na sala de aula, com alunos com necessidades diferentes das que ele está acostumado a lidar, o professor, sente-se sozinho e confuso, não tem o apoio de que necessita, porque não há um trabalho conjunto, mas também não identifica suas limitações, reproduzindo sua aparente prática que nem sempre produz resultados positivos, para situações cada vez menos semelhantes. Interrompe o seu próprio diálogo criativo com a situação real complexa. (GÓMEZ, 1992, p.105-106).

Segundo o autor, o processo para se alcançar a inclusão é individual e muito solitário, mas mesmo assim os professores esperam aprender uma prática inclusiva, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pré-definidos às suas salas de aulas, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas inclusivas. (MANTOAN, 2003, p.8).

Para o autor, é importante que o professor saiba respeitar o aluno portador de alguma necessidade especial, procurando conhecer suas dificuldades para compreender suas necessidades.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002), os professores das classes regulares precisam ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente.

Conforme Nóvoa (2002) a formação deve fornecer:

Aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilita as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 2002, p.25)

A formação adequada contribuirá para que o professor possa interagir adequadamente e participar do progresso de seus alunos, ele deve, além de conhecer as características de seus educandos, ter um grande interesse pelo ser humano.

A educação inclusiva, segundo Bueno (2002), exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro lado, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características.

Essa exigência pode levar os professores do ensino comum e especializado a trocarem idéias sobre suas experiências, angústias, limitações e expectativas diante das situações.

Nesta dimensão, Stainback e Stainback (1999), afirmam que a inclusão escolar necessita de professores especializados em todos os alunos, que saibam que a inclusão só pode ser compreendida no contexto de uma educação para todos. É preciso que o professor entenda que essa inclusão deve ser pautada no princípio da igualdade entre os homens, no respeito à individualidade e nas possibilidades de cada um, na equidade e na justiça, na paz e na cooperação. Mas, mesmo que o professor tenha claro para si todas essas condições, é necessário investir na sua formação como profissional.

No entanto, considero que muito ainda tem que ser feito no Brasil inteiro, mas isso não será possível, enquanto as políticas públicas educacionais não se concretizaram no dia a dia da prática do professor, na formação continuada, numa remuneração decente e principalmente no investimento na qualidade da educação dessa geração que influenciará a outra e transmitirá esse ideário inclusivo, até que, quem saiba um dia, os preconceitos não existam mais.

2.4. A Escola Inclusiva e o Coordenador Pedagógico como agente de inclusão no ambiente escolar

Toma-se como ponto de partida buscar o significado para a palavra que forma a nomenclatura que estabelece o papel do profissional "coordenador", procurando-se estabelecer reflexões iniciais a partir do significado no dicionário, considerando-se suas

dimensões e atribuições enquanto profissional da educação. Assim, de acordo com o dicionário Aurélio (2010, p.126), coordenar é o mesmo que “ligar, juntar, organizar, arranjar”, já o termo coordenação significa “mediar, ligar, articular um trabalho em andamento”. Assim se percebe a enorme incumbência contida neste termo.

Parte-se do entendimento também de que o coordenador Pedagógico é um profissional que deve valorizar as ações coletivas dentro da instituição escolar, ações essas que devem estar vinculadas ao eixo pedagógico desenvolvido na instituição, possibilitando um clima em que todos contribuam com idéias e críticas que estabeleça no ambiente escolar uma dinâmica coletiva necessária ao processo de ensino aprendizagem das crianças com necessidades especiais.

Diante dos novos desafios que o coordenador tem que enfrentar é imprescindível que ele busque subsídios para mediar sua ação pedagógica no contexto de uma escola inclusiva, sendo um coordenador que coordene seu trabalho pedagógico levando em conta os interesses de todas as pessoas da escola, principalmente das crianças e a superação dos obstáculos.

Esse profissional deve ter como alvo principal de trabalho o processo de ensino aprendizagem dos alunos e ainda ser responsável por manter a parceria entre pais, alunos, professores e direção, para com isso transformar a escola regular em uma verdadeira escola inclusiva.

Esta escola inclusiva deve ser aquela que atenda de forma igualitária e com qualidade as pessoas com necessidades especiais, uma vez que a escola é responsável por formar o cidadão e a ele deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimento. (Declaração de Salamanca, 1994). Portanto, “a proposta pedagógica precisa buscar alternativas que possibilitem preparar essas pessoas para exercer sua cidadania com dignidade, bem como sua inserção no mercado de trabalho”. (BRASIL, 1996, art. 2º)

O ensino inclusivo é uma força renovadora na escola que estende a participação dos estudantes nas instituições de ensino regular. Trata-se de uma ampla renovação da cultura, da nossa práxis e das políticas vigentes na escola. É a reconstrução do ensino regular que, embasada neste novo paradigma educacional, respeita a inconstância de forma humanística, democrática e percebe aqueles que estão aprendendo a partir de sua singularidade, tendo uma vez que objetivo principal, contribuir de forma que promova a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal para que cada um se construa como um ser global.

Pode-se dizer então que a escola inclusiva deve propor mudanças na sua concepção de ensino e das práticas pedagógicas realizadas na escola, buscando com isso o benefício da aprendizagem de todos os alunos e tendo a função de promover a acessibilidade, a permanência e o sucesso dos alunos portadores de necessidades especiais nas escolas regulares. E ainda, ser uma escola que realmente acredite que as crianças são capazes de aprender juntas, embora com objetivos e processos diferentes, visando estender ao máximo a capacidade da criança portadora de necessidades especiais na escola regular, fornecendo suporte de serviços da área de educação especial através dos seus profissionais.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimora a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Todavia é preciso avançar em direção à inclusão sempre que o aperfeiçoamento e o crescimento profissional permanente ocorram nos contextos escolares.

Segundo Ainscow (2001, apud CYNTHIA DUK), vários são os fatores passíveis de contribuir para a implementação de práticas inclusivas, dentre as quais:

Utilizar as práticas e os conhecimentos usuais como pontos de partida para o aperfeiçoamento educacional; Contemplar as diferenças como oportunidades de aprendizagem e não como problema a solucionar; Analisar os obstáculos que se antepõem a participação dos alunos; Utilizar eficazmente os recursos disponíveis para apoiar a aprendizagem; Desenvolver a linguagem da prática; e Criar condições para que os docentes não sintam temor ao desenvolver novas práticas pedagógicas (AINSCOW, 2001, p. 293-294.).

Como pode se perceber é preciso estar atento a essas exigências necessárias para a implantação de uma verdadeira escola inclusiva, inovadora cuja força, aponta para uma nova era não somente educacional, mas, para uma sociedade inclusiva.

O ensino inclusivo respeita as deficiências e diferenças, reconhece que todos somos diferentes, e que as escolas e os velhos paradigmas de educação precisam ser transformados para atender às necessidades individuais de todos os educandos, tenham eles ou não algum tipo de necessidade especial. Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 4).

Assim, o coordenador pedagógico deve ser consciente de que nas unidades escolares a educação inclusiva é um princípio a ser respeitado e observado por todos os educadores, conhecendo, lembrando, considerando e atendendo as reais necessidades dessa clientela, contribuindo então para a construção de uma escola de qualidade para todos, cooperando com o aprimoramento do sistema escolar, no sentido de melhorar o acesso a educação das pessoas com necessidades especiais, pois para termos um sistema educacional inclusivo, na definição ampla deste conceito, é preciso partir do princípio de que todas as crianças podem aprender que se respeite e reconheça as diferenças de idade, sexo, etnia, língua, deficiências, que o sistema educacional atenda às necessidades de todas as crianças sem distinção.

2.4.1 Relatos de algumas experiências da coordenação pedagógica na perspectiva da inclusão

Acredita-se que a proposta inclusiva é aquela que considera as crianças e todos os adolescentes como titulares do direito à educação sem discriminação. A educação é aquela que vê os alunos com deficiência como titular dos mesmos direitos que os demais. Onde o atendimento educacional especializado e os apoios especiais são instrumentos, em alguns casos, necessários para que eles tenham acesso a uma educação de qualidade e sem discriminação, e onde não serão impedidos de frequentar o mesmo ambiente, de outros educandos.

É com esse olhar e entendimento que se estabelece o relato da trajetória profissional no exercício das atribuições da pesquisadora na coordenação pedagógica. Nesse exercício das funções do coordenador até o momento, pode-se vivenciar e acompanhar vários casos de inclusão no ambiente escolar. Em algumas casos obteve-se sucesso e em outros a frustração se fez presente. Objetiva-se estacar aqui três casos de inclusão que foram bem sucedidos e onde o coordenador pedagógico, em parceria e processo colaborativo, mediando o processo ensino aprendizagem junto aos docentes, se mostrou relevante para o êxito do educando.

Para manter no anonimato os educandos que se beneficiaram e que ainda se beneficiam com as mediações e as intervenções pedagógicas, da coordenação pedagógica, se tomará fará menção a estes como: Educando A, Educando B e Educando C

O primeiro caso refere-se ao Educando A, deficiente auditivo, que superou a dificuldade de audição e hoje formou-se em pedagogia e leciona em escola especial para

surdos no município de Medianeira, Pr.

O segundo caso, remete-se ao Educando B, deficiente intelectual, superando suas limitações concluiu o Ensino Médio, e hoje cursa a faculdade de Hotelaria na UNIOESTE campus Foz do Iguaçu e também foi aprovado em concurso público municipal.

O terceiro caso indicado é o Educando C, deficiente intelectual e portador de transtorno global do desenvolvimento, que diante tantas limitações de aprendizagem, conclui o Ensino Fundamental e hoje cursa o 1º ano do Ensino Médio com êxito.

No relato desses casos e outros tantos que no exercício da coordenação pedagógica se media e acompanha, considera-se ser de grande importância, conhecer a criança, adolescente ou jovem, mantendo-se parceria com a família e com a equipe de docentes. Dessa forma que a coordenação pedagógica poderá promover um trabalho de unidade e sintonia com seus pares.

A inclusão é uma realidade que não pode mais esperar melhores preparos por parte das unidades de ensino, como também dos responsáveis em promover a dignidade humana, buscando com isso os valores éticos para que todos tenham lugar e vez nos demais segmentos da sociedade. Todos são responsáveis pela inclusão, tanto a escola como a sociedade em geral.

3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se, a partir dos estudos realizados, que a inclusão é um grande desafio para a escola, bem como, para os seus educadores e seus educandos. Faz-se assim, necessário que o processo de inclusão se estabeleça nas escolas, que se façam valer às leis que dão suporte à inclusão, de forma que se ressignifiquem práticas ou até que desapareçam os fortes vestígios de uma sociedade da exclusão, que, ao longo de sua história, perseguiu, matou e humilhou as pessoas com necessidades educativas especiais.

Este estudo e pesquisa contribuiu para a socialização de experiências de alunos portadores de necessidades educacionais especiais, e nesse sentido considera-se que a Educação Inclusiva favorece a um melhor desenvolvimento físico e psíquico aos mesmos, beneficiando também os demais alunos, que nessa convivência com o diferente, porém de igualdade de direitos, aprendem a adquirir atitudes de respeito e compreensão pelas diferenças, além de receberem uma metodologia de ensino individualizada e disporem de maiores recursos.

Conclui-se ainda que, obedecidos aos princípios de: igualdade de viver socialmente com direitos, privilégios e deveres iguais; participação ativa na interação social e observância a direitos e deveres instituídos pela sociedade promovem-se exercitar a democracia.

Considera-se também que a formação continuada é parte integrante do processo de inclusão, pois, é exigida uma maior competência profissional, projetos educacionais bem elaborados, currículos adaptados às necessidades dos alunos, surgindo, conseqüentemente, uma gama maior de possibilidades de recursos educacionais.

Este novo paradigma educacional, na perspectiva da educação inclusiva, procura fazer com que todos os alunos portadores de deficiência, independentemente do comprometimento, tenham acesso à educação de qualidade, prioritariamente, na rede regular de ensino, procurando a melhor forma de desenvolver suas capacidades, pois, incluir não significa apenas estar lá, mas entender que as pessoas tem possibilidades de aprender das mais variadas formas, e com diferentes ritmos.

Considera-se ainda que a inclusão promova pensar profundamente sobre o mundo, onde, aprender é uma ação humana individual, o que se evidenciou nos relatos bem sucedidos apresentados nesta pesquisa.

Nesse sentido são as diferentes idéias, opiniões e níveis de compreensão que enriquecem o processo de aprendizagem também na Escola Inclusiva, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças.

Entende-se também que os possíveis sucessos escolares ocorrerão se os talentos forem mediados, oportunizados, explorados, numa lógica que permite repensar práticas, atualizar possibilidades e desenvolver as pré-disposições dos alunos, onde esses sempre sabem algumas coisas, ou seja são dotados de saberes, e, que todos podem aprender quando respeitado o tempo e o jeito que lhe são próprios.

Mesmo com o respaldo legal voltado à educação inclusiva, observa-se que o sistema educacional ainda não está estruturado para um serviço educacional totalmente especializado, às pessoas portadoras de necessidades educativas, principalmente no sistema público de ensino.

A inclusão promove ser um motivo a mais, que força o aprimoramento da capacitação e formação profissional dos professores em serviços e que questiona a formação dos educandos.

Torna-se assim, necessária uma preparação prévia desse professor, a redução de números de alunos por turma, uma estrutura física adequada e o apoio especializado ao docente regular, um acompanhamento permanente aos pais e uma campanha de

conscientização com a comunidade sobre a problemática da inclusão em classe regular.

Conclui-se que a inclusão é um movimento amplo, levando em conta não apenas o portador de necessidades educativas especiais, mas considerando também às diferenças individuais, direitos e deveres dos cidadãos.

É papel também, da Coordenação Pedagógica, contribuir para que os professores se conscientizem de seu importante papel neste processo de educação inclusiva. Cabe aos profissionais da escola, portanto, enfrentar este desafio, chamado educação inclusiva, e de colocar em ação meios pelos quais se concretiza uma escola inclusiva, contribuindo no processo de transformação e implementação de uma escola regular, capaz de atender as necessidades educacionais especiais de cada aluno de forma igualitária e inclusiva, proporcionando uma educação de qualidade sem discriminação ou preconceito.

Lutar por uma Educação Inclusiva é acreditar que uma transformação social é possível, uma educação que trate efetivamente a todos pautada pelos princípios da igualdade, da solidariedade e da convivência respeitosa entre os sujeitos. Promover o processo de inclusão é viabilizar a possibilidade de se buscar alternativas de permanência do aluno na escola, respeitando seu ritmo de aprendizagem e elevando sua auto-estima. É também, banir em definitivo o hábito de excluir, que tanto tem empobrecido a sociedade brasileira.

Considera-se que reconhecer as diferenças é fundamental, mas com igualdade de direitos, as mesmas oportunidades de acesso a educação, a saúde, a uma vida melhor. É permitir que cada indivíduo possa entender como se dão as relações de poder na sociedade e possam exercer seu papel cidadão, na construção de uma nação solidária.

Pode-se afirmar que atendeu-se aos objetivos propostos, elucidando aspectos históricos e legais, bem como fundamentos teóricos sobre o tema, promovendo-se reflexões sobre a inclusão no Brasil. Considera-se ainda que os avanços estabelecidos pela legislação vigente, revelam-se como benéficos, já estabelecidos, mesmo que nem sempre consolidados, na perspectiva da construção de uma educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. **Desarrollo de escuelas inclusivas**. Madrid: Narcea Editorial, 2001
- ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2011.
- ARENDS, R. I. **Aprender a ensinar**. Lisboa: McGraw-Hill, 1995.
- BEYER, H. O. . **Avaliação e inclusão na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1988.
- _____. **Secretaria da Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2001.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Adaptações Curriculares**. Brasília: MEC, 1999.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069/90 de julho de 1990. São Paulo: Cortez. 1990.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, Brasília. 1996.
- _____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002.
- BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 3. nº5, 1999.
- _____. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.
- CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares**. Porto: Porto Editora, 1ª. Edição, 1997.
- DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. M. R. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, política e prática em educação especial**. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca: s/ed., Junho de 1994.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Lisboa: Asa, 1996.

DUK, C. **Educar na diversidade: material de formação docente/organização** Cynthia Duk. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação especial, 2005

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222 p. ISBN 978-85-385-4198-1

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo. Editora Paz e Terra, 1999.

GÓMEZ, A. P. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas/SP: Editores Associados, 1992.

MACEDO, L. & AMARO, D. G de. **Da lógica da Exclusão à lógica da Inclusão**: Reflexão sobre uma estratégia de apoio à inclusão escolar. [Trabalho elaborado para apresentação no II Seminário Internacional da Sociedade Inclusiva] – PUC – Minas, Belo Horizonte, 2001. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acessado em 07/05/2016.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2003.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003.

MONROY, Â.; CESTAN, A. C. J. **Fundamentos e Políticas da Educação Especial**. ESAP – [SI: sn], 2007.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Seminários Internacionais de educação: competências na educação**. Curitiba: maio, 2001.

SASSAKI, R. K.. **Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos**. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999

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