

TEORIAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS *VERSUS* FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Profª PhD. Dra. Débora Araújo Leal ¹
Profª Orientadora Dra. Vera Lúcia de Oliveira Ponciano ²

RESUMO

Este artigo propõe-se a traçar reflexões sobre as Teorias Pedagógicas Contemporâneas *versus* Formação docente e inclusão, trata-se de um recorte da Tese de Doutorado em Educação. Esta é uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa. Historicamente o processo de inclusão social e educacional tem repercussão global e luta pela garantia dos direitos a educação de qualquer pessoa independente de sua condição sociocultural, biológica ou psicológica, isto é, todos e todas têm direito a educação seja qual for a sua diferença ou diversidade. Nesse sentido trabalho ao debruçar-se sobre as Teorias Pedagógicas Contemporâneas *versus* Formação docente e inclusão objetiva provocar reflexão crítica, a fim de ultrapassar as ideias e modelos preconcebidos. A Educação Especial precisa extrapolar limites, ser ousada, subversiva e reavivar a aptidão e a vocação de educar.

Palavras-chave: Teorias Pedagógicas Contemporâneas, Formação Docente, Inclusão, Educação Especial.

INTRODUÇÃO

Quando a teoria da educação é identificada com a pedagogia, além de compreender o lugar e o papel da educação na sociedade, a teoria da educação se empenha em sistematizar, também, os métodos, processos e procedimentos, visando a dar intencionalidade ao ato educativo de modo a garantir sua eficácia; finalmente, o terceiro nível é o da prática pedagógica, isto é, o modo como é organizado e realizado o ato educativo. Portanto, em termos concisos, podemos entender a expressão “tendências pedagógicas” como as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada.

¹ Pós Doutora em Docência e Pesquisa Universitária pelo Instituto Universitário Italiano de Rosário IUNIR - AR; Doutora em Educação pela Universidade Internacional Três Fontes - UNINTER-PY; Graduanda em Direito pela Faculdade Estácio de Sá-UNESA, Coordenadora Pedagógica do Município de Feira de Santana-BA e Professora do Instituto de Educação Social e Tecnológico da Bahia, deboraleal2502@gmail.com.

² Doutora e Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP; Professora da Universidade Santo Amaro de São Paulo; Coordenadora Pedagógica da Faculdade de Música Souza Lima (FMSL); veraponciano@gmail.com.

De acordo com Mizukami 1986, a expressão “tendências ou concepções pedagógicas” é correlata de “ideias pedagógicas”, porém, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa.

As concepções educacionais, de modo geral, envolvem três níveis: o nível da filosofia da educação que, sobre a base de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre a problemática educativa, busca explicitar as finalidades, os valores que expressam uma visão geral de homem, mundo e sociedade, com vistas a orientar a compreensão do fenômeno educativo; o nível da teoria da educação, que procura sistematizar os conhecimentos disponíveis sobre os vários aspectos envolvidos na questão educacional que permitam compreender o lugar e o papel da educação na sociedade.

Na história da educação, de modo geral, e na história da educação brasileira, em particular, produziram-se diferentes tendências pedagógicas, a saber: tradicional, Concepção pedagógica tradicional religiosa, Método monitorial-mútuo, Método intuitivo, Pedagogia histórico-crítica, Pedagogia libertadora, Pedagogia comunista, Pedagogia libertária, Pedagogia socialista, Concepções pedagógicas contra hegemônicas, Pedagogia tecnicista, Concepção pedagógica produtivista, Concepção pedagógica nova ou moderna, Pedagogia pombalina, Concepção pedagógica tradicional leiga, Pedagogia brasileira, Pedagogia jesuítica, Pedagogia católica.

Na contemporaneidade lançamos mão do Construtivismo sócio interacionista de Vygotsky (1997), para o construtivismo, a democratização do ensino é a razão principal, sem disfarces, que leva a transformação da sociedade. Infelizmente a grande maioria das práticas pedagógicas tem uma visão fixista e maniqueísta do mundo, ou seja, os preconceitos e práticas sociais ligados às raças, o inatismo entre outras, são importantes doutrinas psicopedagógicas baseados nas visões acima citadas, que não se afirmam com o construtivismo, pois, ele é dialético, porque supera os conflitos e desequilíbrios para atingir níveis estruturais qualitativamente superiores, é movimento de mudança e transformação.

Nessa perspectiva precisa haver interação entre estruturas cognitivas do aluno e estruturas do ambiente, as experiências devem satisfazer os interesses do aluno e as exigências sociais. O aluno aprende fazendo e o professor não tem mais lugar privilegiado, antes, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo dos sujeitos. Para realização deste estudo foram utilizadas pesquisas bibliográficas através de

um estudo detalhado, com coleta de dados, análise e interpretação de obras de autores e pesquisadores que abordam o tema.

METODOLOGIA

Para realização deste estudo foram utilizadas concepções teóricas da metodologia qualitativa, que permitem uma melhor compreensão da realidade social do objeto em questão, e particularmente do objetivo geral da pesquisa que é traçar reflexões sobre as Teorias Pedagógicas Contemporâneas *versus* Formação docente e inclusão.

A metodologia qualitativa vem sendo usadas com frequência nas ciências da educação, por ser uma proposta de investigação que, sem perder seu caráter científico, possibilita que o investigado tenha maior participação, apropriação do processo e dos resultados obtidos, sendo coautores no processo de construção do conhecimento, pelo fato das pesquisas qualitativas não desprezarem o contexto e aceitarem o ponto de vista do investigado, como dado de análise nos traz uma riqueza maior quanto à realidade estudada.

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Seguindo essa linha de raciocínio, Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem.

Em se tratando de pesquisas em ciências sociais e humanas deve-se levar em conta o caráter dinâmico da própria humanidade que é mutável. Nessa perspectiva a abordagem qualitativa surge como um a possibilidade de produção de conhecimento científico, por levar em conta a realidade vivenciada pelo objeto em estudo, mediante seu contexto histórico e social.

Essa pesquisa será realizada através de uma abordagem bibliográfica realizada através de um estudo detalhado, com coleta de dados, análise e interpretação de obras de autores e pesquisadores que abordam o tema, através de arquivos online, artigos, livros entre outros. Segundo Lakatos (1992),

A pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto a de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica. (LAKATOS, 1992, p. 44)

Nesse sentido, o estudo busca analisar a importância da participação da família no processo de ensino e aprendizagem, no qual se busca embasamento teórico para enriquecer e garantir a compreensão dos conhecimentos teóricos didáticos, através de uma linguagem científica acadêmica.

TEORIAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS X FORMAÇÃO DOCENTE

A Didática Moderna, proposta Libâneo 2002, é inspirada na pedagogia da cultura, corrente pedagógica de origem alemã. O aluno é o fator pessoal decisivo da situação escolar, em função dele giram as atividades escolares, para orientá-lo na sua aprendizagem e educação para desenvolver o caráter, a inteligência e a personalidade. O professor é o orientador e controlador. A matéria é o conteúdo cultural da aprendizagem. O método constitui o conjunto de procedimentos para gerar a aprendizagem e relaciona-se à psicologia do aluno. O ensino e a aprendizagem têm uma estreita relação entre si. Define o ciclo docente, que é o método didático em ação.

O papel do Ensino Superior é cumprir funções que são dadas pela sociedade na qual está inserida, e muitas vezes se perde, pois, essa sociedade possui interesses diferenciados, os quais cabem à universidade tentar superar e resolver para que ambas as partes sejam contempladas. A maioria dos professores baseia sua prática pedagógica na tendência mais atual, ou mais difundida, sem muitas vezes conhecer seus ideais, se essa escolha trará de fato as respostas que procuram muitas vezes a escolha por determinada tendência quase nunca tem correspondência com as reais situações enfrentadas no cotidiano.

O professor precisa assumir o papel de facilitador da aprendizagem, ele não transmite conteúdo e sim dá assistência. De acordo com Freire 1987, a educação problematizadora o conhecimento não é transferido do educador para o educando, mas, a despeito disto, ocorre um compartilhamento de experiências onde se encontram as condições necessárias para a construção de seres críticos, no decorrer do diálogo com o educador, por sua vez, também ser crítico, criando condições para que seus alunos

aprendam, procura criar condições na quais os alunos possam tornar-se pessoas determinadas e com iniciativas próprias, visa seu crescimento intelectual e emocional. Nessa tendência o professor não ensina, apenas viabiliza condições para que os alunos aprendam, pois o homem está num constante processo de atualização e se atualiza no mundo.

A motivação resulta do desejo de adequação pessoal da auto realização, aprender, nesse sentido é modificar suas próprias percepções, portanto se aprende o que estiver significativamente relacionados, primando à auto avaliação, levando assim, o aluno a assumir responsabilidades pelas formas de controle de sua aprendizagem. Uma escola que queira se constituir como modelo de educação inclusiva tem de se comprometer com: a melhoria da qualidade de ensino; a integridade das relações interpessoais; a oferta de adequadas condições de aprendizagem para todos os educandos; o reconhecimento, de que as limitações e diferenças dos educandos especiais devem ser tratadas como um desafio, para a constituição de uma prática pedagógica competente e compromissada.

Além disso, considera-se que, tão relevante quanto assegurar uma escola inclusiva, é promover a construção de uma sociedade inclusiva, que viabilize a oferta de serviços e atendimentos adequados, às necessidades de todos os cidadãos. Deste modo, a escola hoje, não tem função apenas de ensinar, mas de formar cidadãos conscientes do seu papel na sociedade, tornando-se capazes de enxergar a realidade e discernir sobre como agir. Objetivo compreender as políticas públicas de educação especialmente as direcionadas para a formação docente e a educação especial, através de um olhar crítico sobre as normas que direcionam tais políticas e perceber que proposta de sociedade elas impõem.

O tema deficiência vem ganhando visibilidade no cenário nacional observam-se, na contemporaneidade, grandes avanços nas discussões relacionadas à inclusão social das pessoas com deficiência. Essas se objetivam tanto na criação de uma legislação voltada à garantia dos direitos sociais desta população, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, como pela Convenção Internacional pelos Direitos das Pessoas com Deficiência e pela criação de programas de reabilitação e de inclusão social na educação, saúde e mercado de trabalho.

Deste modo, perpassando o cenário em que a formação docente se configura no Brasil, é possível observar que esse processo não cabe mais apenas aos cursos de formação inicial realizados nas universidades e nos institutos superiores de ensino.

Atualmente, vê-se a temática formação em serviço ganhar espaço entre o cenário educacional e se configurar como uma nova possibilidade de capacitação docente.

Quando paramos para definirmos o que é formação, identificamos que em sua totalidade significa conjunto de atividades que propõe a aquisição de conhecimentos, habilidades, competências e atitudes e/ou podemos denominar como conjunto de qualificação acumulada por uma pessoa relativo ao seu papel produtivo na sociedade. A formação pode ser feita de várias formas e tem como objetivo dar a conhecer ou atualizar os conhecimentos do indivíduo acerca de uma temática.

Nesta visão identificamos que as escolas necessitam que os professores estejam muito bem preparado para enfrentar quaisquer tipos de desafios que possam surgir no contexto da sua atividade profissional. A formação docente deve transpor a ideia de transmissora de conhecimento, agindo como formadora de conhecimento. Para isso, é necessário ter em seu ciclo professores capacitados com cursos de formação profissional. A intenção do campo escolar é valorizar a imagem do professor nas mais variadas competências, que permitem desenvolver as atitudes acessíveis e os efeitos comportamentais, as competências cognitivas que se situam ao nível do desenvolvimento intelectual e as competências psicomotoras para o desenvolvimento das capacidades manuais, situadas ao nível do saber-fazer.

Diante da conjuntura atual, percebemos que a formação do professor anda fragilizada, devido à falta de capacitações necessárias para atuação no campo. Ao almejar um resultado satisfatório evidencia a necessidade de uma formação profissional qualificada, para que os professores desenvolvam competência e habilidades necessárias para o atendimento dos indivíduos dessa sociedade que apresenta uma grande heterogeneidade, considerando que,

Ser professor não é certamente um produto acabado, um estado final, mas será um permanente torna-se professor, um processo evolutivo, ao longo do qual as experiências vão ganhando mais significado, o que geralmente se faz acompanhar de um maior envolvimento pessoal por parte do professor. (TOMÁS, 1987, p. 265).

Identifica-se que o processo de formação é contínuo e duradouro, sendo atualizado diariamente com as experiências vividas. Segundo Martins (2008), “a premissa básica para se discutir qualquer assunto a respeito da educação é estar consciente de que ela é um fenômeno social”. Compreendendo que a educação é um fenômeno social e que o acesso

a esta é direito de todos, vamos fazer um recorte dentre os vários segmentos e dirigir a nossa atenção ao ensino da pessoa com Necessidade Educacional Especial (NEE).

A formação do professor precisa ser concebida como continua, associada à compreensão do desenvolvimento profissional; em outras palavras formar articula “uma variedade de formatos de aprendizagens”. É necessário interligar a formação inicial com a continuada que não abarca o termo e o processo de capacitação, O processo de formação inicial e continuada é um projeto diferenciado, em fases, ao longo de uma finalidade e um estado de desenvolvimento profissional. (Garcia, 1999).

Desta forma esse processo de formação se integra à reflexão e compreensão clara de mudança, inovação e desenvolvimento curricular estes três aspectos são caracterizadores da melhoria da educação e do ensino, quando objetos de consideração no planejamento e implementação de programas formativos, transformam-se em estratégias para retomadas e reaprendizagens pessoais e institucionais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesse sentido, a formação de professores deve ter clara a integração teoria e prática, possibilitando assim formatos de currículos orientados para a ação. Trata-se no dizer de Garcia, (1999) de haver uma posição sobre o que se compreende como reflexão epistemológica da prática. O paradigma atual da formação de professores considera a prática como fonte de conhecimento, ou seja, a se construir em uma reflexão epistemológica fortalecida como análise e reflexão sobre a própria ação. (Zeicher, 1993).

Entretanto, urge a necessidade de os processos de formação de professores não serem dissociados do processo de desenvolvimento organizacional da escola. De acordo com Silva, (2000): “Os centros educativos têm um contexto favorável e precedente para o desenvolvimento profissional dos professores”.

Portanto, planejar um programa para formação de professores exige articulá-lo e integrá-los aos conteúdos acadêmicos e disciplinares. Nesse sentido Garcia, (1999, p. 73) afirma que, “os fundamentos para uma teoria da formação estariam no conhecimento sobre: desenvolvimento organizacional, inovações curriculares, ensino e aprendizagem e profissionalidade do professor”.

Contudo, o eixo são as finalidades da formação, na qual práticas de ensino seria o lócus da aprendizagem, participação e investigação do professor. Deste modo esses componentes podem ser explicitados em conhecimentos: psicopedagógicos, do conteúdo

especializado, do contexto permeando num todo de saberes, competências e atitudes face a diversidade cultural. Porém, quando se trata da inclusão, deve-se considerar aspectos ligados a formação do professor, uma vez que, este deve estar preparado e seguro para trabalhar com o educando com necessidade educacional especial. Conforme já destacava Piaget (1984),

(...) a preparação dos professores constitui questão primordial de todas as reformas pedagógicas em perspectiva, pois, enquanto não for à mesma resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado. Ora esse assunto apresenta dois aspectos. Em primeiro lugar, existe o problema social da valorização ou da revalorização do corpo docente primário e secundário, a cujos serviços não são atribuídos o devido valor pela opinião pública, donde o desinteresse e a penúria que se apoderaram dessas profissões e que constituem um dos maiores perigos para o progresso, e mesmo para a sobrevivência de nossas civilizações doentes. (PIAGET, 1984, p. 62)

Na condição de profissionais reflexivos, as receitas prontas não são mais adequadas e sim as habilidades para identificar, definir, projetar, avaliar os desafios. Haja vista que, para trabalhar com educandos que apresentam diferentes níveis de desempenho já se faz necessário desenvolver essas habilidades, mais importante ainda serão essas características diante das necessidades especiais dos educandos incluídos.

A responsabilidade começa com a compreensão de que é necessário estar em permanente processo de aprendizagem e interação com outros profissionais para conseguir desenvolver as competências docentes necessárias na contemporaneidade. Nesse aspecto, a Educação como essência do trabalho escolar, se apresenta como elemento fundamental no processo de desenvolvimento de potencialidades que poderão contribuir para uma ressignificação da condição humana dos portadores de necessidades educativas especiais.

Bueno (1999), assinala que um ensino de qualidade para crianças com necessidades especiais, na perspectiva de uma educação inclusiva, envolve pelo menos, dois tipos de formação profissional docente: professores “generalistas” do ensino regular, com um mínimo de conhecimento e prática sobre alunado diversificado; e professores “especialistas” nas diferentes “necessidades educacionais especiais”, quer seja para atendimento a essa população, quer seja para apoio ao trabalho realizado pelos profissionais de classes regulares que integrem esses educandos.

O professor especializado precisa participar de todas as ações, opinando e discutindo com o professor do ensino regular e colaborando em todo o planejamento em suas fases de elaboração, execução e avaliação. Desta forma, ambos terão oportunidade

de socializar o seu saber específico e junto aos outros profissionais da equipe contribuir para a melhoria da qualidade do ensino oferecido.

A integração de professores generalistas e especialistas com outros profissionais como: pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, intérpretes de língua de sinais e assistentes sociais, levaria a capacitação dessa equipe colaborativa em serviço, e contribuiria para uma mudança na qualidade da escola inclusiva. Além dessa integração entre pares, não se pode deixar de destacar a importância de tanto professores quanto gestores em relação aos equipamentos e tecnologias assistivas, que são aquelas necessárias para facilitar o processo de inclusão de educandos com deficiência.

Frente a isso, a formação do professor passa a ser vista por um novo olhar. É partindo dessa premissa que estudiosos e educadores compreendem a importância da formação continuada à melhoria da prática docente. Neste espaço, a escola ganha um lugar privilegiado para efetivação de ações formativas para os professores, trazendo com isso a relevância da formação em serviço como precursora do processo de investigação, reflexão e análise sobre a prática.

A partir de 1988 as políticas sociais públicas se configuraram através de uma nova organização, tendo como diretriz a descentralização, como estratégia de gestão pública. Particularmente no campo educacional o Ministério da Educação tem se voltado com mais atenção para a Educação Especial, desde 1996, quando incorporou os “portadores de deficiências e necessidades especiais” em suas ações mais específicas. Nesse aspecto, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB refere-se à Educação Especial (artigos 58, 59 e 60) de forma mais ampla se comparada com a mesma legislação de décadas anteriores.

Essa nova posição se contrapõe ao que dispunha a Educação Especial da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - (Lei nº 4024/61) que, apesar de representar um considerável avanço em matéria de legislação educacional, nas condições gerais da época não incorporou diversos direitos já reivindicados pela população. Os preceitos constitucionais atuais determinam que o direito à educação das pessoas com deficiências deve ser garantido pelo Estado por meio de um “Atendimento educacional especializado” preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, inciso II da Constituição Federal).

O artigo 2º da Lei Federal nº 7853/89 que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, também explicita que “Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às

peças portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação” Na escolarização comum o processo de integração do indivíduo à sociedade é realizado de forma completa, diferenciando-se da escolarização do indivíduo deficiente. Ao fazer uma comparação, as diferenças se sobressaem porque fogem do padrão comum de comportamento físico dos sujeitos considerados como normais.

No cenário educacional desde a década de 1990 do século XX, a inclusão das pessoas deficientes vem sendo alvo de inúmeras implicações, promovendo uma série de discussões nos setores acadêmicos e institucionais. Os debates desta temática foram intensificados com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), a qual realçou o direito de todas as crianças serem incluídas no sistema educacional, ou seja, “a educação para todos”, servindo como norteadora para a implementação da proposta inclusiva.

Nota-se uma tendência geral desta declaração pela valorização de princípios da educação inclusiva, valorização da diferença e da diversidade como essenciais para construção de uma escola democrática. Contudo, como menciona Reily (2005), historicamente a escola tem dificuldade de aceitar as diferenças presentes em sala de aula. Tal fato trouxe reflexos negativos na luta das pessoas com deficiências, nos aspectos de inclusão social e dos direitos da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões em torno da formação de professores, atrelada à autonomia e as teorias contemporâneas, mostram-nos que tanto esta quanto aquela desempenha um papel importante para a aquisição do conhecimento e que, isso só é possível atrelado às discussões sobre relações de poder que permeiam esse processo. No entanto, é preciso compreender que cada política pública apresentada tem seu tempo de duração, e através de uma análise crítica, pode-se trazer experiências ricas desse processo transitório, porém dinâmico e aberto a novas (re)significações.

Reforçamos, pois, que a formação do professor não pode ser reduzida à aquisição de técnicas. Falemos em práxis metaforicamente como uma rede que interage continuamente relacionando teoria e prática através da ação e da reflexão já que esses são elementos indissociáveis. Logo, não podemos desconsiderar toda a complexidade inerente à prática pedagógica e à realidade na qual o professor estará inserido.

A participação de professores-formadores e licenciandos em projetos que promovam um ambiente de construção e difusão do conhecimento, a partir da realidade

na qual sua profissão está inserida, permite que a prática e sua formação sejam ressignificadas levando em consideração sua futura ou atual condição de trabalho e de salário, seu reconhecimento social, sua autonomia. Esses, e tantos outros elementos, são cada um deles como um nó que influencia e é influenciado pelos demais.

Neste transitar da educação importa que as práticas sejam desenvolvidas coletivamente, considerando questões históricas, não assumindo a profissão como um coletivo estratégico de reprodução social. Toda essa ação está fadada a possibilitar ao professor reflexões acerca do que os seus alunos sejam capazes de realizar, sabendo que, mas também processos e procedimentos a desenvolver de modo a irem construindo a sua competência formadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Especial**. Brasília, 1988.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE**. n. 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Gráfica do Senado, 2001.

_____. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília (DF): Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

Lei nº 7853/89, de 24 de outubro de 1989. Brasília (DF): Senado Federal. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109358/lei-7853-89>. Acesso em: 27/06/2021.

_____. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Ministério de Educação e Desporto. **Lei 9.394 de 20/12/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Gráfica do Senado, 1996.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas?** Revista Brasileira de Educação Especial (5), 1999.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. IN: _____ e col. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 28 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores - Para uma Mudança Educativa.** Lisboa, Porto Editora, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MARTINS, Fernando José. Formação continuada de professores, MST e escola do campo. In Martins, Fernando José. (Ed.). **Educação do Campo e formação continuada de professores.** Porto Alegre: Edições EST. 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça. **Ensino: As abordagens do processo.** São Paulo: E.P.U., 1986.

PIAGET, Jean. **Para Onde Vai a Educação?** Rio de Janeiro: Cortez, 1984.

REILY, L. **Deficiência e diversidade na escola.** CD-ROM da 28ª Reunião atual da ANPED. Caxambu, Minas Gerais, 2005.

TOMÁS, Ana. **E você é um Professor Preocupado?** Um Estudo das Preocupações dos Professores no âmbito da Profissionalização em Serviço. Psicologia, v 5, 1987.

VIEIRA, M. M. F. e ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em Administração:** teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V.** Madrid: Centro de Publicaciones Del MEC y Visor Distribuciones, 1997.

ZEICHNER, M. Kenneth. **A formação reflexiva de professores:** Ideias e práticas. Lisboa: Educa. 1993.