



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ACESSIBILIDADES NA ESCOLA

Maria Aparecida Alves Sobreira Carvalho¹; Osmar Vieira de Sousa ²; Eduarda Carmélia da
Silva Almeida ³; Eliel Victor da Silva Fernandes⁴

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Sousa; apsobreira1@hotmail.com

RESUMO: A educação inclusiva pretende desenvolver recursos pedagógicos específicos e, no mesmo momento, recursos de integração social que correspondam às necessidades de cada estudante, para transformar a realidade histórica de segregação escolar e social das pessoas com deficiência. Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa sobre os saberes necessários para o professor em sala de aula, apresentando como foco o desenvolvimento das acessibilidades arquitetônica, comunicacional, instrumental e programática. Como metodologia de pesquisa adotamos a pesquisa bibliográfica de estudos empíricos nacionais, publicados entre 2011 e 2015 em períodos avaliados no Qualis CAPES nas categorias A1, A2 e B1, que atendessem a área temática de estudo. Os artigos selecionados foram organizados em uma rede interpretativa, baseado na hermenêutica crítica, indicando ações que devem ser desenvolvidas pelo professor para inclusão efetiva. Na acessibilidade arquitetônica as barreiras devem ser removidas para garantir o acesso e permanência das pessoas com deficiência nas escolas, com de ampliação de espaços de socialização. A acessibilidade não pode ser concebida apenas no contexto da sala de aula, mas enquanto direito de todos a ocupação dos espaços e de uma vida boa. Na acessibilidade comunicacional é necessário superar o uso de estratégias de improviso e adivinhação para realizar uma comunicação efetiva na relação professor-aluno. Na acessibilidade instrumental devem ser utilizados recursos metodológicos criados pelo próprio professor, de baixa tecnologia, adequado de forma específica à cada necessidade apresentada pelo aluno, que às vezes podem ser recursos comuns para toda a turma. Na dimensão programática são reconhecidas diversas mudanças na formação de professores, quando até o início de 1990, apenas os professores que atuavam em instituições especializadas é que tinham esta formação para atuar com alunos deficientes. Atualmente todos os professores passaram a dar atendimento a estes estudantes na escola regular, ainda que exista grande descompasso entre os documentos oficiais e o sistema de formação docente para colocar a inclusão em prática. Os estudos indicam que as formações docentes devem acontecer no espaço das escolas, superando a orientação médico-psicológica, assentada em aspectos biológicos e da funcionalidade da pessoa com deficiência, visão fragmentada do conhecimento, tendo os desafios da sala de aula real como estratégia formativa.

Palavras – Chave: educação inclusiva, acessibilidade, formação de professores.

1. INTRODUÇÃO

A educação atual tem como principal objetivo garantir o ingresso, a permanência e o desenvolvimento de todas as pessoas no âmbito escolar, onde desta forma, nenhum educando seja excluído. Esta investigação tem como objeto analisar o desenvolvimento das condições de acessibilidade na escola para efetivação da educação inclusiva, discutindo os saberes necessários para incluir, ao desenvolvimento de uma cultura de convivência e solidariedade, de aceitação das diferenças na escola.

Para Honnef e Costas (2012) a educação inclusiva é um direito fundamental humano, designando uma sociedade mais justa, buscando a transformação da realidade histórica de segregação escolar e social das pessoas com deficiência, ocasionando de fato a educação para todos. Para que a inclusão exista de forma real, Sasaki (2005) aponta a necessidade de desenvolvimento de seis tipos de acessibilidade:

...arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação, etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios, etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas, etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (SASSAKI, 2005, p. 10-11).

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre os saberes necessários para o professor incluir todos no processo de aprendizagem, tendo como foco o desenvolvimento das acessibilidades arquitetônica, comunicacional, instrumental e programática. As acessibilidades metodológica e atitudinal, foram discutidas em outro artigo, em virtude da limitação do espaço para discussão dos resultados.

2. METODOLOGIA

A necessidade de aprofundar esse tema surgiu da dificuldade enfrentada no Instituto Federal da Paraíba- Campus Sousa (IFPB-Sousa), em lidar com o estranhamento e as angústias dos funcionários e docentes da instituição ao se depararem com o processo de inclusão de alunos com deficiência, repetindo atitudes de preconceito ao diferente e medo de situações novas.

Os autores deste artigo estão integrados ao grupo de pesquisa Educação, Inclusão e Fortalecimento, com a participação de estudantes da graduação, do ensino médio, além de servidores do IFPB-Campus Sousa, integrando projetos de pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM).



Como metodologia de pesquisa adotamos a pesquisa bibliográfica de estudos empíricos nacionais, publicados entre 2011 e 2015 em períodos avaliados no Qualis CAPES nas categorias A1, A2 e B1, que atendessem a área temática de estudo. Selecionamos artigos que apresentassem as palavras-chaves: educação inclusiva, educação especial, formação, formação docente. Usando-as primeiramente de forma individual e em seguida em um conjunto.

Os artigos selecionados foram lidos diversas vezes, na tentativa de encontrar os temas que regem os mesmos, para que dessa maneira fosse elaborada uma rede interpretativa, usando a compreensão proporcionada pela hermenêutica crítica. Bosi e Mercado (2007) afirmam que a perspectiva crítico-interpretativa visa à apreensão do significado do fenômeno em estudo, a partir da ótica dos atores envolvidos, estabelecendo uma aproximação com a subjetividade, considerando-a em relação à materialidade a que se vincula. Em cada texto lido foi buscada a compreensão do contexto em que se configuraram as experiências, organizando uma rede de interpretação a partir das seis dimensões da acessibilidade de Sasaki (2005): metodológica, arquitetônica, comunicacional, atitudinal, instrumental e programática.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e discussão dos achados, neste artigo, focarão nos saberes necessários para inclusão vinculados a acessibilidade arquitetônica, comunicacional, instrumental e programática.

3.1 Acessibilidade arquitetônica

Para Sasaki (2005) as barreiras arquitetônicas são as limitações que as pessoas com deficiência se deparam no seu dia-a-dia e que as impedem de realizar atividades com autonomia, nos espaços internos e externos da escola e nos transportes coletivos. Para Costa (2012) e Carvalho- Freitas et al. (2015) e a remoção destas barreiras deve garantir o acesso e permanência nas escolas, com possibilidades reais de socialização e desenvolvimento da aprendizagem. Reconhecemos a relação entre a acessibilidade arquitetônica e atitudinal. Pois se não reconhecemos a diferença do outro enquanto direito de ocupação dos espaços e de uma vida boa, não mudamos a acessibilidade dos espaços com garantia da autonomia.

3.2 Acessibilidade comunicacional

A acessibilidade Comunicacional, para Sasaki (2005), significa um espaço sem barreiras na comunicação interpessoal, na relação face-a-face, na língua de sinais, na linguagem corporal, na linguagem gestual, na comunicação escrita como jornal, revista, livro,



carta ou apostila. Inclui textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas para comunicação efetiva e na comunicação virtual. Este autor discorre sobre a necessidade de adequar sinalização nos espaços, na atenção aos cegos e pessoas com baixa visão, na necessidade de contratação de intérpretes da língua de sinais junto aos trabalhadores em serviços, destacando os locais de lazer.

Na educação deve se haver o ensino de noções básicas da língua de sinais brasileira (Libras) para se comunicar com alunos surdos; o ensino do braile e do Soroban para facilitar o aprendizado de estudantes cegos; o uso de letras em tamanho ampliado para facilitar a leitura para estudantes com baixa visão; a permissão para o uso de computadores de mesa e/ou notebooks para estudantes com restrições motoras nas mãos; a utilização de desenhos, fotos e figuras para facilitar a comunicação para estudantes que tenham estilo visual de aprendizagem, dentre outros.

Em um estudo feito por Duek (2014) o professor deve facilitar o desenvolvimento da comunicação de acordo com as necessidades de cada estudante, pois “o favorecimento de eventos de letramento, a disponibilização de material impresso de leitura, os apoios oferecidos e as atividades desenvolvidas permitiram à professora realizar constantes ajustes dos conteúdos à condição da aluna com deficiência intelectual, além de servir de elemento motivacional, garantindo a sua participação e envolvimento nas tarefas de leitura e escrita” (p. 31). Para Fumes et al. (2014) o professor deverá conhecer as várias formas de comunicação “a Libras para atuar com alunos surdos, o Braile para apoiar o processo de aprendizagem com alunos cegos, assim como softwares para leitura de tela, ou então, conhecer o Tadoma, o braile tátil, a língua de sinais tátil para poder se comunicar com o aluno surdocego” (FUMES et al., 2014, p. 72). Estes estudos nos alertam que acessibilidade não pode ser restrita à sensibilização dos profissionais para acolher as pessoas com deficiência, mas precisam de uma formação direcionada às necessidades específicas de cada estudante.

3.3 Acessibilidade instrumental

Para Sasaki (2005) a acessibilidade instrumental diz respeito às barreiras nos instrumentos, ferramentas e utensílios, nos campos do lazer, trabalho e educação. Para Matos e Mendes (2015) a formação de professores está avançando na discussão sobre a criação de instrumentos metodológicos para inclusão com uma visão mais reflexiva, mas a formação de professores ainda não consegue atingir a toda a demanda das escolas.

Nas pesquisas de Fumes et al. (2014) e Duek (2014) os recursos metodológicos criados pelos professores, de baixa tecnologia, tem grande importância na inclusão pois fornece



adaptação específica à cada necessidade apresentada pelo aluno, que às vezes podem ser recursos comuns para toda a turma.

3.4 Acessibilidade programática.

Para Sasaki (2005) a acessibilidade na dimensão programática tem relação com as políticas públicas, legislações e normas, que buscam eliminar as barreiras invisíveis no campo do lazer, do trabalho e da educação.

Para Vilaronga e Mendes (2014) as políticas municipais, estaduais e federais de educação e a formação de professores deveriam fomentar o diálogo entre os professores especializados em educação especial e os professores das salas regulares. Este autor critica a formação distante da realidade das escolas e a inexistência de troca efetiva de saberes, em um ensino colaborativo. A resposta a este desafio torna-se urgente, pois segundo Trinanes e Arruda (2014) mudanças vem ocorrendo:

Ao conhecer o percurso histórico da pessoa com deficiência e sua imagem social, como sujeito de direitos e deveres, podemos constatar que não permanece mais enclausurada em sua residência, instituições, asilos ou qualquer outro lugar possível que não possa ser vista ou encontrada. A sociedade fez avanços institucionalizando a inclusão escolar (TRINANES; ARRUDA, 2014, p. 581).

Para Greguol, Gobbi e Carraro (2013) esta institucionalização ainda esbarra na falta de recursos e na dificuldade do professor em lidar com estes alunos em sala de aula, apesar de admitir que aconteceram avanços, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) reservou, pela primeira vez, um capítulo exclusivamente para o tratamento da educação especial. Apesar do avanço das políticas governamentais Silva e Nörnberg (2013) falam de grandes conflitos nas escolas diante de concepções divergentes sobre os processos inclusivos que precisam ser problematizados e confrontados teoricamente:

é preciso tratar a educação inclusiva como um projeto global de sociedade e de garantia do direito à educação, que não se faz, necessariamente, por práticas que ainda carregam elementos de homogeneização e normalização.” (SILVA; NÖRNBERG, 2013, p. 669-670).

No estudo de Duek (2014) ela pôde destacar que existe uma exclusão das pessoas com deficiência da escola, desacreditadas das suas habilidades e competências para aprender, para levarem uma vida produtiva e exercer plenamente sua cidadania. Diante desta exclusão, Costa (2012) defende:

A implementação da educação inclusiva com planejamento para suas diversas etapas, desde a formação dos professores até a organização pedagógica da escola, para que se constitua em um processo de enfrentamento e de encaminhamento das propostas, dos programas e de adoção de princípios pedagógicos entendidos e acolhidos pelos professores, envolvidos diretamente no ensino e na avaliação da



aprendizagem dos alunos, com respeito às minorias historicamente excluídas das instâncias sociais (...)a inclusão escolar e social é um processo que deve, cada vez mais, ampliar o acesso aos bens culturais, promovendo a participação dos alunos e professores, com base em princípios políticos democráticos, isto é, independentemente de raça, cor, sexo, religião, condição física e/ou cognitiva ou condição social dos alunos com e sem deficiência (COSTA, 2012, p. 145).

Esta formação deve superar o tecnicismo, onde o professor assumiria uma postura investigativa e atitudes democráticas, na superação da ideia reducionista de formação unicamente para a produção e reprodução social, ou seja, para o mundo do trabalho (Costa, 2012). Enquanto política de formação, Vilaronga e Mendes (2014) destacam:

[...] precisaria estar prevista nas políticas municipais, estaduais e federais de educação a capacitação de professores especializados em educação especial, que atuariam em consonância com os professores das salas regulares. Com uma formação debilitada no que tange à educação especial, com cursos que na maioria das vezes não correspondem à realidade das escolas e sem troca efetiva com os professores especialistas em educação especial (quando fazem parte do corpo de profissionais da escola), os professores recebem todos os anos alunos com as mais distintas deficiências. O discurso de obrigatoriedade da matrícula e o enfraquecimento da prática pedagógica desse professor que não encontra espaços efetivos de troca e de formação faz com que a política real da inclusão se torne cada vez mais distante e mais utópica nas escolas públicas do País (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 141).

É consenso entre os autores (SILVEIRA, ENUMO, ROSA, 2012; SILVA, NÖRNBERG, 2013; VIEIRA, MARTINS, 2013; FIORINI, MANZINI, 2014; VILARONGA, MENDES, 2014; LEONEL, LEONARDO, 2014; BISOL, VALENTINI, 2014) que as formações devem acontecer no lócus do trabalho possibilitando o diálogo sobre os problemas concretos enfrentados e construindo soluções possíveis a partir da realidade vivenciada, entrando em contato também com os elementos da subjetividade social que, geralmente, limitam as práticas educativas por naturalizarem estereótipos e preconceitos.

A formação de professores para a educação especial muitas vezes visa mais a questão física e psicológica do estudante, não que seja desnecessário, mas é preciso lembrar a necessidade de desenvolvimento da aprendizagem, superando “cursos de formação de professores para a educação especial, onde a base principal é a orientação médico-psicológica, assentada em aspectos biológicos e da funcionalidade da pessoa com deficiência” (CARVALHO-FREITAS et al, 2015, p. 212). Para estes autores os professores de estudantes com deficiência, em sua pesquisa, “ discutiam sobre as potencialidades dessas pessoas e como utilizá-las a favor de novas atividades de ensino. Discutiam também aspectos relacionados ao comportamento das pessoas com deficiência e verificavam que era necessário colocar limites e desafiá-las para um maior desenvolvimento” (CARVALHO-FREITAS et al, 2015, p. 218)



Para Greguol; Gobbi e Carraro (2013) a inclusão escolar provocou diversas mudanças na formação de professores, visto que antes das mudanças realizadas na legislação, até o início de 1990, apenas quem atuava em instituições específicas para pessoas com deficiência é que tinham esta formação. Atualmente todos os professores passaram a dar atendimento a estes estudantes, ainda que tenha ocorrido grande descompasso entre os documentos oficiais e a revisão do sistema de formação docente para colocá-la em prática. A produção do conhecimento sobre a inclusão na escola vem do vínculo, da relação, pois “a mediação realizada com o auxílio do conhecimento produzido, dos professores e das próprias pessoas com deficiência se revelou o mais importante alicerce para que os futuros professores pudessem repensar suas ações, deslocar sua percepção da deficiência para as possibilidades das pessoas com deficiência e discutir a questão da deficiência como fruto de uma desvantagem gerada pela atual organização social e do conhecimento” (CARVALHO-FREITAS et al, 2015, p. 218).

Os professores não só devem estar apenas preparados para ensinar, como também tem que apresentar criatividade para desenvolver atividades que estimulem e facilitem a aprendizagem do educando “a criatividade dos educadores ganha uma importância singular, pois é um elemento fundamental para a organização do trabalho pedagógico em nível institucional, como também para as práticas que se desenvolvem nas salas de aula” (VIEIRA, MARTINS, 2013, p.226). Para Duek (2014) as mudanças impostas pelo movimento inclusivo prescindem de modelos e soluções prévias de como lidar com alunos com deficiência na escola regular, sendo fundamental superar “uma visão fragmentada do conhecimento e sem relação com a experiência do aprendiz, desprovida, assim, de significado, por parte dos envolvidos no ato educacional” (DUEK, 2014, p. 20).

4. CONCLUSÃO

Na conclusão, retomamos o objetivo geral que tem como foco analisar os saberes necessários à educação na perspectiva inclusiva nas publicações nacionais do período de 2011 a 2015, no desenvolvimento da acessibilidade arquitetônica, comunicacional, instrumental e programática. Na acessibilidade arquitetônica as barreiras são removidas para garantir o acesso e permanência das pessoas com deficiência nas escolas, onde o professor reconheça a necessidade real de ampliação de espaços de socialização para o desenvolvimento da aprendizagem. A acessibilidade não pode ser concebida apenas no contexto da sala de aula, mas enquanto direito de todos a ocupação dos espaços e de uma vida boa.

Na acessibilidade comunicacional vemos que a comunicação não pode se restringir à sensibilização dos profissionais para acolher as pessoas com deficiência, mas os professores precisam de uma formação direcionada às necessidades específicas de cada estudante. Precisam saber comunicar-se de forma efetiva, superando estratégias de improviso e adivinhação. Na acessibilidade instrumental as pesquisas relatam a necessidade da utilização de recursos metodológicos criados pelo próprio professor, de baixa tecnologia, adequado de forma específica à cada necessidade apresentada pelo aluno, que às vezes podem ser recursos comuns para toda a turma.

Na dimensão programática são reconhecidas diversas mudanças na formação de professores, quando até o início de 1990, apenas os professores que atuavam em instituições especializadas é que tinham esta formação para atuar com alunos deficientes. Atualmente todos os professores passaram a dar atendimento a estes estudantes na escola regular, ainda que exista grande descompasso entre os documentos oficiais e a revisão do sistema de formação docente para colocar a inclusão em prática. O desafio é a existência de formações de professores que supere a orientação médico-psicológica, assentada em aspectos biológicos e da funcionalidade da pessoa com deficiência, superando a visão fragmentada do conhecimento, tendo a criatividade e os desafios da sala de aula real como estratégia formativa.

REFERENCIAS

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. Objeto virtual de aprendizagem incluir: recurso para a formação de professores visando à inclusão. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 2, p. 223-234, jun. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 01 ago. 2015.

BOSI, M. L.; MERCADO, F. J. **Pesquisa qualitativa de serviços de saúde**. 2ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei número 9394**, 20 de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 nov. 2015.

BRAUN, P.; NUNES, L. R. d'O. de P. . A Formação de Conceitos em Alunos com Deficiência Intelectual: o Caso de Ian. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 75-92, mar. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100075&lng=pt&nrm=iso>. acesso 11 de out. 2015.

CARVALHO-FREITAS, M. N. de et al. Características psicossociais do contato inicial com alunos com deficiência. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 211-220, Apr. 2015.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822015000100211&lng=en&nrm=iso>. acesso 21 de out. 2015.

COSTA, V. A. Políticas de Educação Especial e inclusão no estado do Rio de Janeiro: formação de professores e organização de escola pública. **Ci. Huma. e Soc. em Rev.**, RJ, EDUR, v.34, n. 12, jan / jun, p. 141-157, 2012. Disponível em <<http://www.coinfo.ufrj.br/SEER/index.php?journal=chsr&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=835&path%5B%5D=68.>> acesso 21 de out. 2015.

DUEK, V.P. Formação Continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 30, n. 2, p. 17-42, Junho, 2014 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000200002&lng=en&nrm=iso>. acesso 21 de out. 2015.

FARO, A. C. M. e GUSMAI, L. de F. . Educação inclusiva em enfermagem: análise das necessidades de estudantes. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo , v. 47, n. 1, p. 229-234, Feb. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342013000100029&lng=en&nrm=iso>. acesso 21 de out. 2015.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J.. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 20, n. 3, p. 387-404, set. 2014 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 01 ago. 2015.

FUMES, N.L.F.; CALHEIROS, D.S.; MERCADO, E.L.O.; SILVA, F.K.R.; BARBOSA, M.L.; SANTOS, S.D.G. A formação continuada de professores de salas de recursos multifuncionais do município de Maceió/AL. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 35, p. 71-87, 2014. Disponível em <<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Windows/Meus%20documentos/Downloads/1629-4860-2-PB.pdf>> acesso 21 de out. 2015.

GREGUOL, M. ; GOBBI, E. ; CARRARO, A. . Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 19, n. 3, p. 307-324, Sept. 2013 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 out. 2015.

HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. Formação para a educação especial na denuncia perspectiva inclusiva: o papel das experiências pedagógicas docentes nesse processo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p.111-124, jan./jun.2012. Disponível em <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/2359/2046>>. Acesso em 11 out. 2015.

LEONEL, Waléria Henrique dos Santos; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Concepções de professores da educação especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria vigotskiana. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 20, n. 4, p. 541-554, dez. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000400006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 01 ago. 2015.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G.. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 21, n. 1, p. 9-22, mar. 2015 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 jun. 2015.

ROBINSON. G. Transformação para um modelo de aconselhamento empoderador: vozes dos consultores e professores. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.20, n.42, p. 283-305, mai./ago.2014. Disponível em <<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Windows/Meus%20documentos/Downloads/11614-37716-1-PB.pdf>> acesso em 11 out. 2015.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005.

SILVA, G. F.; NÖRNBERG. M. Sentidos E Significados da educação inclusiva: o que revelam os profissionais do Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA/ Canoas). **Revista Diálogo Educacional. Paraná**, vol. 13, n. 39, mayo-agosto, p. 651-672, 2013. Disponível em <<http://www.redalyc.org/pdf/1891/189128924011.pdf>> acesso em 15 out. 2015.

SILVEIRA, K. A. ; ENUMO, S. R. F. ; ROSA, E. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 18, n. 4, p. 695-708, Dec. 2012 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000400011&lng=en&nrm=iso>. acesso em 09 Nov. 2014.

VIEIRA, F.B.A.; MARTINS, L.A. R.. Formação e criatividade: elementos implicados na construção de uma escola inclusiva. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 19, n. 2, p. 225-242, Junho 2013 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 Ago. 2015.

TRINANES, M. T. R.; ARRUDA, S. M. . de P.. Atividades de vida autônoma na escola de tempo integral: aluno com deficiência visual - perspectivas educacionais. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 20, n. 4, p. 581-590, Dec. 2014 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 mai. 2015.

VILARONGA, C.A. R.; MENDES, E.G. Ensino Colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>> acesso em 15 out. 2015.