

■ ARTIGOS

■ Formação continuada de professores: (Re)negociando significados na construção da escola inclusiva

 Júlia Cristina Coelho Ribeiro*

Resumo: Tomando como ponto de partida a importância da formação continuada de professores, este artigo tem por objetivo discutir o processo de (re)negociação de significados e de práticas pedagógicas, necessários ao encaminhamento das políticas públicas de Educação Especial, na perspectiva inclusiva. Para tanto, apresentamos um apanhado geral sobre a questão do lugar social da deficiência, com o intuito de compreender as origens do modelo inclusivo e sua significação na atualidade, tendo como fundamento a perspectiva Histórico-cultural de desenvolvimento humano. Em seguida, dirigimos nossa atenção para uma breve retomada acerca de algumas disposições normativas que norteiam a política pública de inclusão, a fim de identificar e analisar como a legislação define e organiza o papel do/a professor/a e da intervenção pedagógica na educação inclusiva. Por último, aprofundamos na discussão acerca dos desafios da qualificação de professores para atuar em tal modelo, no tocante à importância da formação continuada para a modificação de crenças e de valores equivocados acerca de estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Política pública de Educação Inclusiva. Psicologia histórico-cultural.

* Júlia Cristina Coelho Ribeiro é licenciada em História, especialista em Educação Especial, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília – UnB. Professora da Educação Básica/atividades da SEEDF, atualmente trabalha como professora formadora na EAPE/SEEDF.

A dimensão psicossocial da política pública de inclusão

Este artigo tem por objetivo discutir o processo de (re) negociação de significados e de práticas necessários ao encaminhamento da política pública de Educação Especial, na perspectiva inclusiva, tomando como ponto de partida a importância da formação de professores/as para atuar em tal perspectiva. Consideramos que os/as professores/as se apresentam como interlocutores importantes em meio à necessidade da efetiva implantação da escola inclusiva, uma vez que continuamente estão sendo desafiados/as a refletir sobre novas possibilidades de intervenção pedagógicas, tendo em vista a extensa diversidade de estudantes para os quais têm se dirigido, atualmente, sua atividade profissional.

Em sentido amplo, ao indagarmos acerca das relações existentes entre o binômio inclusão/exclusão, verificamos que o papel a ser desempenhado pelo Estado de Direito, em resposta às demandas apresentadas por determinados grupos sociais organizados, concentra-se, basicamente, em combater os efeitos produzidos por concepções e práticas excludentes, por meio da implantação de políticas públicas de cunho inclusivo.

Todavia, sabemos que nem sempre as respostas oferecidas pelo Estado conseguem dar conta dos fundamentos sócio-psicológicos, expressos por crenças e valores que, por sua vez, se relacionam direta ou indiretamente com a referida política pública. Isto porque o modelo de inclusão envolve o saber lidar com as diferenças humanas, a partir da significação que a própria diferença adquire em nosso espaço histórico e cultural, na atualidade.

Por isso, se torna importante entendermos que o processo de encaminhamento de políticas públicas de cunho inclusivo, no espaço da escola, deve ser compreendido tendo em vista o fato de professores/as, estudantes e comunidade escolar, de um modo geral, estarem se inter-relacionando a fim de construir, por meio da negociação, novos significados para a questão da diferença que se expressa, por exemplo, através da deficiência e, com isso, produzirem o efeito esperado pelo conjunto de disposições normativas que servem de base para a aplicação da política de Educação Inclusiva. Daí a importância de focalizarmos a formação continuada do/a professor/a, na condição de profissional que tem em suas mãos a tarefa de colocar em prática a demanda por uma educação não excludente, voltada para atender às necessidades educacionais de estudantes com ou sem deficiência.

Para tanto, o presente artigo inicia-se com a realização de um panorama sobre a questão do lugar social da deficiência, com o intuito de compreender as origens do modelo inclusivo e sua significação na atualidade, tendo como fundamento a perspectiva Histórico-cultural de desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 1995; 1996; 2001; 2011). Em seguida, dirigimos nossa atenção para uma breve retomada acerca das disposições normativas que servem de base para a implantação e o encaminhamento da política pública de inclusão, a fim de identificar e analisar como a legislação define e organiza o papel do professor e da intervenção pedagógica na educação inclusiva. Por último, aprofundaremos na discussão acerca dos desafios da qualificação de professores para atuar em tal modelo, no que diz respeito à importância da formação continuada para a

modificação de crenças e valores equivocados acerca do público definido como sendo da Educação Especial, na perspectiva inclusiva: estudantes com deficiência intelectual, física e sensorial, transtorno global de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades (BRASIL, 2008; SEE/DF, 2014).

O lugar social da deficiência na perspectiva Histórico-cultural

Uma análise historiográfica sobre a questão do lugar social da deficiência (PESSOTI, 1984; SILVA, 1987) nos permite argumentar que as atitudes em relação a essas pessoas vêm se modificando ao longo do tempo. Alguns marcos importantes contribuíram para a alteração de concepções, tais como o surgimento da religião cristã, a Renascença, a luta pelos direitos humanos na década de 60 do século passado, etc. – possibilitando, com isso, a criação de novos posicionamentos em relação às identidades consideradas diferentes.

Atualmente, a mobilização crescente acerca do ideal de *igualdade de oportunidades* tem resultado, ao menos em tese, em manifestações em torno das quais se articulam novos posicionamentos demandados por questões de ética e cidadania. Nesse sentido, o discurso pela inclusão das minorias se estrutura pela afirmação das identidades marginalizadas e, como consequência disso, adquire um sentido reivindicatório, tanto pela necessidade de tais grupos, de transitarem pelo espaço material da sociedade (bens e serviços), como também, principalmente, pela necessidade de ressignificação de seu papel social, marcada pelo *direito de ser diferente*.

Quando esse discurso chega à esfera escolar, ele surge, num sentido restrito, em atendimento ao ideal de *Educação para todos*, inclusive para as pessoas que possuem algum tipo de deficiência. Desse modo, a tendência mundial em torno da inclusão tem obrigado os governos a rever suas políticas públicas, a fim de atender à demanda por uma educação não excludente e que seja “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os portadores de necessidades especiais” (BRASIL/LDB, 1997, p. 22). O grande desafio da Educação na atualidade é, então, garantir aos educandos, independentemente de sua diversidade sociocultural, o acesso aos conteúdos acadêmicos, importantes para o exercício da cidadania, ampliando, com isso, suas possibilidades de participação na sociedade.

Sabemos, no entanto, que, por mais que as políticas públicas de Educação se esforcem em implantar sistemas de apoio, visando à inclusão escolar e ao pleno desenvolvimento de estudantes com deficiência, tais medidas ainda não conseguem dar conta das crenças e valores que permeiam o espaço escolar e que, por sua vez, são expressos por meio de concepções e práticas pedagógicas diferenciadas. Paralelamente, sabemos que a atividade dos grupos diretamente envolvidos com a questão da inclusão tem se mostrado capaz de lançar pilares importantes para a formação de uma ampla rede de apoio social às pessoas com deficiência, sobretudo na medida em que essa atividade considere a expressão da deficiência em meio ao contexto histórico-cultural, isto é, a partir de sua significação.

Essa questão interessa-nos particularmente, uma vez que o **Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal** (SEE/DF, 2014) fundamenta-se em duas perspectivas teóricas (de orientação marxista), que tencionam para o

encaminhamento de práticas voltadas, de um modo geral, para o papel e o valor das interações em sala de aula, bem como para a importância de tais interações, com o intuito de promover-se a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito e a sua consequente inserção social. A escola e a intencionalidade pedagógica, nessa perspectiva, exercem papel preponderante mediante a tal processo de inserção social.

Ao valer-se, de maneira convergente, da *Pedagogia Histórico-crítica* (SAVIANI, 2008) e da *Psicologia Histórico-cultural* (VYGOTSKY, 1996; 2001) como fundamentos do currículo, a rede pública de Educação do DF se compromete com a valorização da prática social inicial – construída através da mediação mais ampla, no espaço/tempo da experiência cotidiana – a fim de problematizá-la, com o intuito de instrumentalizar os/as estudantes e, com isso, alterar suas rotas de desenvolvimento em direção à formulação de práticas sociais que se posicionem em consonância com o saber científico.

Saviani (2008) defende que esta seja uma estratégia eficiente de garantir aos estudantes o acesso ao universo do conhecimento, tendo em vista a dialogia presente entre os conteúdos acadêmicos e o mundo circundante. Trata-se, segundo o autor, de promover-se a expressão elaborada de um novo modo de entendimento da prática social, isto é, a catarse aplicada à Educação (CARDOSO, 2013); momento em que o conhecimento reorienta-se: de uma condição sincrética, decorrente de conexões vagas e factuais, para uma condição semântica, na perspectiva da formação de conceitos científicos e sua consequente aplicação no cotidiano do sujeito.

Este artigo, no entanto, pretende concentrar sua argumentação, mais especificamente, na abordagem Histórico-cultural de desenvolvimento humano, estabelecida por Lev Vygotsky (1995; 1996; 2001; 2011), tentando compreender a importância de tal perspectiva teórica para a efetivação da política pública de escola inclusiva. Embora o referido autor não tenha se debruçado diretamente sobre o conceito de escola inclusiva, sua abordagem teórica nos oferece pistas importantes sobre o funcionamento psicológico da pessoa com deficiência em meio ao contexto das interações, assim como o impacto da qualidade de tais interações sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento de sujeitos com ou sem deficiência.

Sobre esse aspecto, as novas abordagens para a questão da Educação Especial são consensuais em afirmar que a deficiência se constitui tão somente em função de um *status quo*, historicamente produzido, isto é, pela repercussão social causada pela ideia do diferente, do desviante à norma (GLAT, 1998; VYGOTSKY, 1995; 2011). Nesse sentido, o desenvolvimento considerado “atípico” é uma questão que não pode ser analisada em separado da expressão que a deficiência adquire em meio aos contextos históricos diferenciados. Consideramos que o modo como a sociedade concebe tal fenômeno é determinante em relação às formas de interação, capazes de repercutir em padrões de desenvolvimento também diferenciados.

Tunes e Bartolo (2006), alinhados ao pensamento de Vygotsky (1995), defendem que, na abordagem naturalística, por exemplo, a deficiência se configura como um destino, apresentando-se de maneira estática, em função do argumento de que a falha se situa no corpo do sujeito supostamente afetado pelo “defeito”, e não no modo como atribuímos significado a

esse mesmo “defeito” em meio ao contexto histórico-cultural. Vygotsky (1995) postula que o modo como a deficiência é percebida depende das contingências culturais e históricas em que esse fenômeno se dá. Para o autor, “o defeito por si só não soluciona o destino da personalidade, senão suas conseqüências sociais, sua realização sócio psicológica” (VYGOTSKY, 1995, p. 9).

Em tal abordagem, o entendimento da deficiência, requer, do ponto de vista das concepções e práticas, uma mudança de eixo paradigmático. Isto porque, segundo Tunes e Bartolo (2006), a deficiência deixa de ser uma propriedade individual e passa a ser entendida como um fato da relação social: do corpo do sujeito para as circunstâncias sociais em que a deficiência se desenvolve. Esse processo implica, portanto, o afastamento da deficiência, do ponto de vista médico-biológico, e a aproximação da pessoa, fortalecendo-se as formas de vinculação afetiva e cooperação entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência, compatíveis com os pressupostos de Educação Inclusiva.

A despeito da hegemonia do paradigma médico-biológico apropriado pelo senso comum, e também por alguns profissionais da área de Educação, a perspectiva Histórico-cultural de desenvolvimento humano propõe o afastamento das abordagens culpabilizadoras do sujeito, centradas nas limitações que a deficiência lhe impõe, a fim de propor um modelo social de interpretação desse fenômeno, tendo em vista a compreensão do conceito de *desenvolvimento cultural da pessoa com deficiência* (VYGOTSKY, 2011).

Tal conceito, de acordo com Vygotsky (1995; 2011), parte do pressuposto de que caminhos indiretos de aprendizagem e desenvolvimento são construídos *na e pela* cultura, quando caminhos diretos se encontram impedidos, em razão da deficiência. Nessa perspectiva, podemos citar, por exemplo, o fato de a língua de sinais e a escrita Braille terem possibilitado às pessoas surdas e às pessoas cegas, nessa sequência, contornarem a barreira da deficiência e tornarem-se capazes de atingir as mesmas metas culturais dirigidas às pessoas com audição e visão preservadas.

De acordo com Carvalho (2004), “sob este enfoque, a sociedade e suas instituições é que precisam ser analisadas em suas crenças, em suas ações discriminadoras, opressivas e impeditivas” (p. 35), por exemplo, em relação à efetivação da escola inclusiva ou, ainda, no que tange à criação de instrumentos mediadores que possibilitem o desenvolvimento cultural da pessoa com deficiência.

Nesse sentido, consideramos importante enfatizar que a deficiência, sob a égide da perspectiva médico-biológica, pode se apresentar como um limitador, embora não determinante, do ponto de vista da significação que lançamos sobre ela, conforme a Psicologia Histórico-cultural postula. Vygotsky (1995) discute a *defectologia* não apenas enquanto estudo do “defeito” (ou deficiência), mas em termos da repercussão social que essa diferença causa nas pessoas, no que tange à formulação de pré-noções e estereótipos acerca do potencial humano considerado atípico.

Ao aprofundar nesse aspecto, Vygotsky defende a compreensão de duas explicações fundamentais para a deficiência. Uma voltada para o chamado *defeito primário*, decorrente das condições biológicas diretamente relacionadas ao surgimento

da deficiência na vida do sujeito e, a outra, voltada para as circunstâncias sociais que influenciam no surgimento de determinadas limitações na vida de pessoas com deficiência, decorrentes do *exílio relacional*, conforme Tunes e Bartolo (2006) sugerem.

Aos efeitos negativos produzidos pelo exílio relacional, no processo de desenvolvimento de pessoas com deficiência, Vygotsky (1995) chamou de *defeito secundário*. Uma boa intervenção pedagógica surge, nessa perspectiva, como impeditivo ao aparecimento de defeitos secundários, constituindo-se a partir da mediação e do papel central que o outro social ocupa em meio ao processo de desenvolvimento humano.

Sendo assim, reforçamos a necessidade de colocarmos, em primeiro lugar, a *pessoa*, e não a sua deficiência, uma vez que o processo de desenvolvimento humano, de um modo geral, para pessoas com deficiência, ou não, implica avanços e retrocessos, limites e possibilidades diversificadas de acesso ao mundo do conhecimento e, mais especificamente, ao currículo acadêmico, desde que este seja adequado às suas condições discentes, conforme aprofundaremos mais adiante. A seguir, trataremos de apresentar uma breve retomada acerca das disposições normativas que servem de base para a implantação e o encaminhamento da política pública de Educação Inclusiva.

Políticas públicas de inclusão – como a legislação define e organiza o papel do/a professor/a e da intervenção pedagógica na Educação Inclusiva

No Brasil, as concepções e práticas educacionais dirigidas às pessoas com deficiência tendem para a reprodução dos modelos de educação preconizados pelo restante do mundo ocidental (MAZZOTA, 1999). A evolução dos serviços de Educação Especial, em nosso país, caminhou de uma fase inicial, eminentemente assistencial, visando apenas ao bem-estar da pessoa com deficiência, para outra fase, em que foram priorizados os aspectos médico e psicológico, caracterizada pela inserção da Educação Especial em nosso sistema geral de ensino. Atualmente, a proposta de inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula comuns do ensino regular é a mais recente opção desses serviços.

A fase de inclusão surgiu na segunda metade da década de 80 do século XX e se incrementou somente nos anos de 1990, em algumas metrópoles, tendo como princípio básico a adaptação do sistema escolar às necessidades dos alunos. A *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994) pode ser considerada um marco no processo educacional como um todo, já que foi o documento que oficializou o termo *inclusão* no campo da Educação.

Atualmente, a *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva* (BRASIL, 2008) e as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001) são alguns dos documentos que transitam no âmbito federal e que dispõem sobre a organização dos sistemas de ensino para o atendimento aos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades. No âmbito da Secretaria de Educação do DF, o *Currículo em Movimento da Educação Básica* dispõe, em seu caderno sobre a Educação Especial, em consonância à legislação federal, sobre a estrutura e o funcionamento do sistema inclusivo de Educação pública do Distrito Federal (SEE/DF, 2014).

As *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001), por exemplo, postulam que:

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. (...) Dessa forma, não é o aluno que se amolda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo (BRASIL, 2001, p. 28-29).

No âmbito pedagógico, tais diretrizes discutem a importância de se atender ao “*princípio da flexibilização*” (BRASIL, 2001, p. 33), a fim de que o/a estudante com deficiência tenha acesso ao currículo de maneira adaptada às suas condições discentes. Desse modo,

trata-se de um conceito amplo: em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem do problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que tenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de ‘normalidade’ para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001, p. 33).

Embora tenha sido produzido um conjunto de disposições normativas que servem de base para a aplicação da proposta de educação inclusiva, observamos que esta questão ainda se coloca como um desafio para a maior parte das escolas brasileiras, as quais ainda se constituem como um reflexo das contradições resultantes da tradição segregacionista, ao mesmo tempo em que se veem obrigadas a se adequar ao modelo proposto pelas atuais políticas públicas. Por isso, uma compreensão plena acerca da política de inclusão escolar implica, também, considerar que:

a inclusão não significa matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica (BRASIL, 2001, p. 40).

O suporte à prática de educação inclusiva deve contar, segundo tais diretrizes, com um sistema de apoio pedagógico especializado que, por sua vez, baseia-se em “serviços educacionais diversificados, oferecidos pela escola comum, para responder às necessidades educacionais especiais do educando” (BRASIL, 2001, p. 42). Tais serviços caracterizam-se por oferecer atividades complementares ou suplementares (no caso do/a estudante que apresenta altas habilidades).

Na Secretaria de Educação do DF, o suporte à educação inclusiva se concentra, basicamente, no trabalho desenvolvido pelo Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) e pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), que acontece no espaço das Salas de Recursos.

Estes/as profissionais, que atuam no espaço das classes

comuns, itinerância, sala de recursos ou interpretação de linguagens (LIBRAS ou Sistema Braille), são considerados/as importantes agentes de inclusão, na medida em que atuam junto a toda comunidade escolar, com vistas a sensibilizar, informar e, sobretudo, contribuir com a garantia de permanência e com o sucesso de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades que, por sua vez, estejam matriculados/as na rede regular de ensino.

Ressaltamos que o papel a ser desempenhado por estes/as profissionais, conforme aponta a legislação em curso, necessita estar articulado ao trabalho desenvolvido pelos/as professores/as das classes comuns. Trata-se de mediar a reflexão sobre o planejamento e a aplicação de instrumentos mediadores que possam adequar-se às necessidades educacionais discentes, desde que tenham sido construídos em parceria com os/as professores/as das classes comuns.

O conjunto de ações desenvolvidas pelos/as profissionais que atuam no SEAA e no AEE deve se constituir, no entanto, para além de uma prática normativa, já que sua atuação parte da emergência de um processo de negociação nas intersubjetividades que, não raro, está direcionado para a solução de problemas internos, presentes no cotidiano da escola inclusiva, tais como dificuldades de aprendizagem, de reconhecimento e de valorização das diferenças humanas, o combate aos preconceitos, etc.

Como vimos, os princípios defendidos pelas atuais políticas públicas e que, por sua vez, objetivam dar sustentação ao argumento por uma educação inclusiva, parecem-nos exigir uma nova postura metodológica em sala de aula. Para nós, esta postura deve se constituir tendo em vista as proposições voltadas para a perspectiva de um ensino dialógico, conforme Alexander (2005) propõe.

O ensino dialógico valoriza os processos de interação entre professor e estudante, entre estudante mais experiente e estudante menos experiente em meio à necessidade de produção de conhecimento. No ensino dialógico, os agrupamentos heterogêneos são a base para a produção de conhecimentos.

O ensino dialógico também pode ser compreendido de acordo com as proposições de Vygotsky (2001) acerca do conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ou de zona de desenvolvimento iminente (ZDI), conforme traduzido e ressignificado por Prestes (2010). Tal conceito pressupõe o estabelecimento de relações de interdependência entre os sujeitos. Relações que se estruturam a partir de um ponto de vista prospectivo: partem daquilo que o sujeito na atualidade consegue realizar com ajuda de sujeitos mais experientes, até que este processo de interação possa favorecer o surgimento mediado da zona de desenvolvimento real, marcada pela autonomia na execução de uma atividade. A zona de desenvolvimento real surge como resultado da alteração do modo de funcionamento psíquico do sujeito, ou seja, por novas expressões de desenvolvimento humano.

Embora considere que as interpretações atuais sobre o conceito de ZDP/ZDI abordem aspectos importantes do processo de desenvolvimento humano, Góes (2001) salienta que tais interpretações deveriam voltar-se, também, para a valorização das ocorrências heterogêneas existentes nas relações *Eu-Outro* que, por sua vez, se situam para além das noções de harmonia ou ajuda.

Para a autora, “se a dinâmica das relações sociais pode ser tensa e conflituosa ou suave e cooperativa, não podemos pensar num funcionamento intersubjetivo prevalente, que implique apenas parte desses qualificativos” (GÓES, 2001, p.87).

Sendo assim, acreditamos que um adequado desempenho profissional, que se posicione a partir da zona de desenvolvimento proximal (ou iminente), a fim de auxiliar no trabalho de professores/as e estudantes por meio da mútua confirmação, ou mesmo da heterogenia, seja uma forma significativa de se instaurar um debate sobre as diferentes expressões que a deficiência adquire no espaço de encaminhamento da política pública de inclusão escolar. Expressões que resultem na confirmação de uma expectativa prescrita na referida política, a qual caminha no sentido da transformação das práticas escolares, em meio à necessidade de se encontrar soluções para a(s) dificuldade(s) de aprendizagem de estudantes que apresentam diferenças acentuadas em seu processo de desenvolvimento.

Entendemos que as parcerias instituídas entre SEAA, AEE e classes comuns inclusivas possam favorecer uma discussão mais aprofundada acerca do papel de cada uma das formas de atendimento, visando à desconstrução dos processos de rotulagem dos/as estudantes com deficiência, como resultado do aprimoramento pessoal e profissional.

Os aspectos da cooperação, ou mesmo da divergência, que se apresentam como elementos do processo interativo de produção de conhecimentos, remetem-nos à importância de tais serviços de apoio em meio à emergência da proposta de escola inclusiva. Isto pelo fato de que as estratégias de ação a serem desenvolvidas por estes/as profissionais concentrem-se, justamente, na dimensão que corresponde à zona de desenvolvimento proximal, ou iminente (PRESTES, 2010; VYGOTSKY, 2001), dos/as professores/as do ensino regular, a fim de que eles possam incorporar o conceito de inclusão em sua totalidade, modificando suas concepções e práticas, conforme proposto pela política pública de inclusão escolar. A seguir, trataremos de aprofundar na discussão acerca dos desafios da qualificação de professores para atuar no modelo de Educação Inclusiva.

Educação inclusiva - os desafios da qualificação do/a professor/a

As *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001), quando tratam da política pública de inclusão do ponto de vista técnico-científico, consideram que “a formação dos professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento do trabalho em equipe, são essenciais para a efetivação da inclusão” (p. 31). Segundo o referido documento, tal processo de formação continuada deve focalizar o desenvolvimento de competências específicas que, por seu turno, possibilitem ao professor/a que atua em classes comuns, com estudantes com deficiência, a capacidade de:

- I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001, p. 32).

Todavia, não raro nos deparamos com professores se situando na contramão do modelo proposto em lei, agindo de modo não cooperativo e pouco, ou quase nada, flexível diante dos processos de encaminhamento curricular e procedimentos de avaliação, não só dos estudantes com deficiência, como, também, na atuação com estudantes sem deficiência.

As incompatibilidades existentes entre o texto legal e a prática da inclusão nas escolas brasileiras, no momento presente, nos fazem refletir sobre um aspecto importante da qualificação profissional, comumente negligenciado nos cursos de formação de professores: a formação pessoal.

Em artigo sobre as implicações da ideologia e das políticas de inclusão para o processo de formação de professores, Martínez (2003) afirma que as instituições formadoras de educadores acabam negligenciando, de modo contraditório, a dimensão pessoal da carreira, justamente pelo fato de reproduzirem, “total ou parcialmente, o modelo passivo-reprodutivo de educação, apesar de criticá-lo nas disciplinas específicas de seu currículo” (p. 138). A autora afirma que, além das transformações relativas à legislação e às políticas educacionais, é importante enfatizar as transformações necessárias nos/as educadores/as, uma vez que são eles/as quem têm a missão de tornar efetiva a ideologia e a política de inclusão no espaço escolar.

Sobre este aspecto, Gatti (2003) afirma que a questão da qualificação de professores concentra-se muito mais na transmissão de informações, sem que se privilegie, também, a dimensão reflexiva e afetiva da produção de conhecimentos. A ineficácia de determinados programas de formação continuada se justifica, segundo a autora, em função de que, professores/as e profissionais, de um modo geral, são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais subjazem concepções de educação e de modos de ser, que se constituem em representações, crenças e valores. Tais concepções acabam por servirem como uma espécie de filtro para a emergência de qualquer novo conhecimento que, de algum modo, venha a desafiar os na constituição de uma mudança efetiva em suas práticas.

Sendo assim, o primeiro passo para a mudança nas concepções e práticas de professores/as consiste, segundo Gatti (2003), em considerá-los não como seres essencialmente intelectuais, mas, como seres sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual compartilham uma cultura, dentro de um processo que se caracteriza como sendo intersubjetivo.

Martínez (2003) defende que as transformações que a escola requer passam, necessariamente, pela transformação dos/as educadores. A autora acredita que as transformações decorrentes da implantação da política de inclusão no contexto escolar devem contemplar

a necessidade de os professores não somente terem acesso à informação necessária, senão que desenvolvam os recursos pessoais que lhes permitam apropriar-se criativamente da informação técnico-científica disponível e que lhes possibilite utilizá-la em um trabalho pedagógico efetivo com estudantes com deficiência. Isto supõe colocar em destaque a formação pessoal do professor como elemento essencial para contribuir com a efetivação do processo de inclusão (MARTÍNEZ, 2003, p. 141).

Talvez um dos grandes desafios do movimento inclusivista escolar seja mesmo o fato de a maior parte dos professores alegarem falta de formação e/ou informação sobre o assunto, atuando a partir de baixas expectativas em relação aos estudantes incluídos e, conseqüentemente, oferecendo-lhes poucas oportunidades de desenvolver seu potencial.

Faz-se pertinente ressaltar, no entanto, que os/as professores/as, em geral, embora declarem-se despreparados para atuar no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência, “pouco questionam acerca da influência do tradicionalismo da prática pedagógica sobre os elevados índices de fracasso escolar dos estudantes, mesmo dos ditos normais” (CARVALHO, 2004, p. 120). Segundo Carvalho (2004), os professores consideram-se despreparados para a tarefa de educar para a diversidade porque

a formação que receberam habilitou-os a trabalhar sob a hegemonia da normalidade. Não foram qualificados para o trabalho com diferenças individuais significativas, o que também representa mais uma necessidade de ultrapassagem: a qualidade da formação inicial e continuada de nossos educadores (CARVALHO, 2004, p. 88).

Por outro lado, sabemos que não se trata de abriremos um processo quase que inquisitorial, no sentido da busca dos culpados pelo fracasso escolar de estudantes com ou sem deficiência, uma vez que os processos de culpabilização tendem a ser reducionistas. Além disso, tais processos impedem que analisemos a questão de um ponto de vista sistêmico, o qual aborda o fenômeno por meio de multiplicidade de fatores inter-relacionados, que interferem na produção do conhecimento, acerca dos eventos de origem histórica e cultural. Nesse sentido, consideramos um equívoco atribuir somente aos professores/as a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da proposta de escola inclusiva, muito embora sejam eles/as um de seus principais interlocutores.

Como vimos, a inclusão escolar exige uma transformação radical do sistema educacional vigente. Exige quebra de barreiras tanto arquitetônicas, quanto atitudinais (CARVALHO, 2004). Nesse sentido, faz-se pertinente destacar o papel da formação continuada como processo de reflexão permanente, sobre o qual professores/as de classes inclusivas e professores/as de apoio podem trocar informações a respeito da prática pedagógica, tornando-se capazes de selecionar as melhores adequações curriculares, a fim de atender às necessidades educacionais de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades.

Sendo assim, os programas de formação inicial e continuada devem se estruturar como possibilidade de inovação e melhoria da situação pessoal e coletiva dos professores. “Isto não significa uma desvalorização da formação teórica, mas a necessidade de se criar momentos indissociáveis entre a teoria e a prática que atendam às demandas da realidade” (PEDROZA, 2003, p. 5).

No nosso entendimento, tal proposta poderá ser efetivada no momento em que os cursos de formação continuada garantem voz e visibilidade aos professores/as. Os cursos de formação continuada também devem se apoiar na perspectiva de um ensino dialógico (ALEXANDER, 2005), tendo em vista a necessidade de se abrir espaço para a negociação de significados entre os professores; o que, na prática, implica o compartilhamento

de experiências relevantes, a fim de que seja possível penetrar no senso comum e, com isso, romper com ideias cristalizadas, expressas por concepções e crenças equivocadas a respeito de pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades.

Entendemos que a formação continuada dos professores/as deve se constituir para além de uma abordagem monológica, expressa por relações de poder, localizadas na hierarquia das instituições educacionais. O fato de não existirem receitas pedagógicas, tomadas como medidas prescritivas em Educação, não impede, todavia, que alguns referenciais teórico-práticos sejam apresentados aos professores/as, com o intuito de se negociar com eles novas possibilidades de intervenção pedagógicas. De acordo com Ajello (2005),

Não basta indicar algumas possibilidades produtivas de intervenção para que os professores tenham condições de realizá-las em momento oportuno; é necessário, para tanto, fornecer sugestões operacionais que se constituam, de certa forma, em um repertório de técnicas para o professor (AJELLO, 2005, p. 153).

No contexto do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE/SEE/DF), as propostas de formação continuada, encaminhadas pelos/as professores/as formadores/as da Gerência de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional para a Educação Básica e suas Modalidades, que atuam diretamente com a questão da Educação Especial, na perspectiva inclusiva, têm por objetivo, de um modo geral, instrumentalizar o/a educador/a, a fim de que ele/a consiga compreender os processos de aprendizagem de estudantes com deficiência, TGD, ou altas habilidades, e se torne capaz de organizar o trabalho pedagógico, tendo em vista a adaptação do sistema escolar aos limites e às possibilidades de desenvolvimento desses/as estudantes.

A nossa experiência, na condição de proponente e docente do curso de formação continuada, chancelado pela EAPE, intitulado *A deficiência intelectual na Educação Inclusiva: reflexões sobre o fazer pedagógico* (com carga horária de 80 horas), tem revelado que as mudanças no modo de conceber a deficiência, nos dias de hoje, nos oportunizaram, cada vez mais, repensar sobre as possibilidades de desenvolvimento desses/as estudantes. Tal proposta de formação tem por objetivo instrumentalizar o/a educador/a, a fim de que ele/a compreenda os processos de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual, bem como os aspectos que interferem na formação de sua identidade, a partir da abordagem Histórico-cultural de desenvolvimento humano, tendo em vista a necessidade de aprimoramento dos processos de intervenção pedagógica dirigidos a esses estudantes. Seu foco de discussão orienta-se, basicamente, para a tentativa de responder às seguintes questões:

1. Quem é o sujeito que está por trás do diagnóstico de deficiência?
2. Quais são seus reais interesses e necessidades?
3. Como o/a educador/a pode canalizar esses interesses e necessidades para fins de produção de conhecimentos, no contexto da adequação curricular, tendo em vista a perspectiva dos letramentos?

A experiência empírica e acadêmica nessa área (RIBEIRO,

2002; 2006; 2010; RIBEIRO e BARBATO, 2004) tem nos mostrado que as possíveis “dificuldades de aprendizagem”, enquanto queixa recorrente em relação aos estudantes com deficiência, tendem a ser superadas quando as questões acima são levadas em consideração. Isto porque, no contexto da intervenção pedagógica, tal superação é possível, tão somente, quando o educador/a se torna capaz de assumir uma postura para além de uma abordagem simplista em torno de condicionamentos, ou ainda, menos enviesada pela interpretação médico-biológica da deficiência intelectual.

Do nosso ponto de vista, como formadora de professores/as e tendo atuado, também, como professora de estudantes com deficiência intelectual durante vinte anos, o investimento no processo de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com deficiência, de um modo geral, tem possibilitado que muitos/as deles/as avancem para níveis de compreensão da realidade cada vez mais elaborados e, como consequência disso, ascendam para anos mais avançados do Ensino Fundamental e Médio. Paralelamente, os/as educadores/as que atuam com estudantes nessa condição, frequentemente se deparam com a disparidade entre o nível de conhecimento esperado pela escola e o desempenho apresentado por eles/as, no sentido de atender às demandas previstas no currículo acadêmico.

Nesse sentido, assumimos que essa distorção idade/ano em curso implica uma ação efetiva em termos da seleção de instrumentos mediadores, capazes de fazer avançar os processos de aprendizagem de estudantes com deficiência, a fim de que alterações positivas se tornem possíveis em seu processo de desenvolvimento, aumentando suas chances de inserção social.

Para tanto, defendemos que há que se pensar em estratégias de intervenção pedagógicas que sejam capazes de fazer frente aos desafios concretos enfrentados pelo/a educador/a, mediante a necessidade de oferecer respostas às demandas educacionais que seus estudantes com deficiência apresentam, sem perder de vista, no entanto, a ideia central de *flexibilização* - princípio sobre o qual se fundamenta a escola inclusiva, conforme descrito na legislação vigente e apresentado acima.

A flexibilização, nessa perspectiva, se concretiza com o planejamento adequado em termos de *o que ensinar, como ensinar e como avaliar*, tendo em vista a adequação curricular e, conseqüentemente, a mediação do sentimento de competência (FEUERSTEIN, 1980), bem como a sua importância para o desenvolvimento da autonomia por parte de estudantes com ou sem deficiência.

Sendo assim, consideramos pertinente colocar em discussão as práticas consideradas relevantes, para dar chance ao outro de refletir sobre elas e, com isso, construir suas próprias possibilidades de ação, de acordo com os desafios impostos por sua realidade profissional; práticas que sirvam de inspiração para o/a professor/a em seu contexto de intervenção pedagógica, conforme os resultados qualitativos, coletados nas avaliações processuais e finais de curso, realizadas pelos/as educadores/as cursistas, têm revelado.

Os primeiros resultados da ação de formação – indícios qualitativos

O que é aprender, senão interpretar e produzir meios de significação, modos de conhecer o mundo, as coisas e as pessoas quando das relações interpessoais? O que é aprender, senão entrar na realidade simbólica? (PADILHA, 2007, p. 16)

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem é um processo em que as pessoas negociam significados, de maneira dialógica e intersubjetiva, com o intuito de produzir conhecimentos que, por sua vez, sejam de uso social, como garantir que o objetivo de uma proposta está sendo alcançado, em termos da transformação das discussões produzidas no âmbito da formação continuada em práticas sociais, no contexto escolar?

Embora ainda não seja possível conhecer e analisar, com profundidade, o impacto, no cotidiano da escola, do curso de formação continuada sobre a deficiência intelectual na Educação Inclusiva, ao chegarmos ao final do primeiro semestre de 2016, os primeiros resultados de tal empreendimento, marcado pela intencionalidade no planejamento e na sua execução, começam a ser percebidos. E é com base nesses dados de mudança qualitativa que se faz necessário, nesse momento, uma apreciação mais refinada de tal proposta de formação, do ponto de vista de suas implicações, ao menos no modo como os/as educadores/as cursistas vêm coordenando seus pontos de vista e ressignificando seus posicionamentos.

Isto porque acreditamos que tal evidência qualitativa de realinhamento e de ressignificação, expressa nas avaliações processuais e finais de curso realizadas pelos/as cursistas, pode ser um bom indicador de que tal proposta de formação continuada esteja surtindo o efeito esperado no processo de mudança de concepções e práticas de educadores/as em torno da necessidade de compreender e aplicar o conceito de desenvolvimento cultural da pessoa com deficiência intelectual em seu cotidiano escolar, na perspectiva da inclusão.

Os resultados preliminares apontados nessas situações de avaliação, por parte dos/as educadores/as cursistas, têm nos possibilitado a verificação de possíveis indícios acerca dos impactos da referida proposta de formação continuada sobre as ações desenvolvidas pela escola, no que se refere ao planejamento e à execução de intervenções pedagógicas mais inclusivas. Das avaliações finais de curso, preenchidas em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), foram extraídas, como forma de exemplificação, as seguintes opiniões, resultantes das reflexões produzidas pelos/as educadores/as sobre a proposta de formação continuada em deficiência intelectual:

O curso contribuiu de forma satisfatória para o trabalho que desenvolvo junto aos meus alunos em sala de aula. O material didático e a leitura do livro, me levaram a uma reflexão sobre a possibilidade da criança que nasceu bem comprometida, se bem estimulada, poder desenvolver o seu potencial, e se tornar autônoma e independente (Avaliação de cursista, transcrita do AVA, turma 2/2015).

O curso contribuiu para a melhoria do trabalho, pois me chamou a atenção sobre a importância do uso dos jogos para minimizar a inquietude dos alunos (...). A leitura do livro me apresentou um caminho de educação que valoriza a participação do estudante em todos os eventos,

promovendo desafios para o sujeito. (Avaliação de cursista, transcrita do AVA, turma 2/2015).

O curso contribuiu significativamente para a minha prática pedagógica, trazendo conhecimentos até em tão desconhecidos no campo da deficiência intelectual e, assim, agora consigo compreender questões que não entendia ainda. Foram de grande valia as aulas práticas e teóricas, e o livro que foi proposto (Avaliação de cursista, transcrita do AVA, turma 2/2015).

Abriu maiores possibilidades de trabalho com o aluno com deficiência intelectual; trouxe novas perspectivas acerca desse tema e tem possibilitado realizar um trabalho mais amplo com esses alunos, ainda que seja difícil lidar com deficiências em sala de aula. (Avaliação de cursista, transcrita do AVA, turma 1/2016).

Auxiliou positivamente minha mediação junto aos alunos DI [deficiência intelectual] e demais alunos ainda não diagnosticados. Apresentou sugestões de trabalhos práticos associados à teoria trabalhada durante o curso. (Avaliação de cursista, transcrita do AVA, turma 1/2016).

A formação continuada é uma oportunidade de vivenciar novas experiências, de ter contato com novas possibilidades. O curso alcançou esse objetivo, por ser direto, dinâmico e direcionado à prática pedagógica. (Avaliação de cursista, transcrita do AVA, turma 1/2016).

Estou começando como Pedagoga do SEAA e o curso contribui bastante para fundamentar o trabalho, tanto do ponto de vista teórico, quanto prático. A bibliografia, as discussões, as elaborações de trabalho e as interações propiciaram um mergulho em um mundo em que eu apenas navegava de modo superficial. Ainda tenho muito que aprender, mas as provocações me calam fundo e isto que importa. E as escolas que atendo já estão colhendo frutos da formação, visto que tenho buscado vivenciar o que venho aprendendo nos atendimentos e nos assessoramentos realizados (Avaliação de cursista, transcrita do AVA, turma 1/2016).

O curso é de extrema importância para o trabalho pedagógico, pois parte de uma análise do currículo da Secretaria de Educação do DF, em uma perspectiva histórica e cultural. (Avaliação de cursista, transcrita do AVA, turma 1/2016).

Para o cumprimento da carga horária referente às horas indiretas do curso, temos proposto a leitura e a análise crítica, por escrito, de uma tese de doutorado, publicada sob o título: *Práticas pedagógicas em Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental* (PADILHA, 2007). Conforme acima apresentado, os/as educadores/as cursistas, ao cumprirem com tal atividade, confirmam a relevância do estudo proposto para a melhor compreensão dos temas debatidos ao longo do curso. Todos/as eles/as apresentam suas conclusões, justificando seus pontos de vista sobre o que consideram ser mais importante destacar após a leitura da obra.

Para garantir formas de negociação de significados entre os/as educadores/as cursistas, este trabalho escrito, cuja devolutiva é apresentada, de maneira formativa, durante o tempo de duração do curso, é realizado em dupla. A metodologia utilizada para dar conta dessa avaliação, contempla os seguintes critérios:

1. Apresentação/introdução: concepções teóricas importantes e resumo da obra;
2. Recorte de situações de intervenção pedagógicas

que mais chamaram a atenção dos/das leitores/as e a sua justificativa (metacognição);

3. Contribuições da obra para a melhoria da qualidade de trabalho dos/as leitores/as (transcendência).

Do ponto de vista metodológico, o aspecto central da referida proposta de curso concentra-se na negociação de significados, de acordo com a dimensão dialógica da produção de conhecimentos (ALEXANDER, 2005; BAKHTIN, 1999) e, por esta razão, todas as aulas são planejadas e executadas tendo em vista o permanente espaço de escuta por parte de todos/as; momento em que trocas produtivas são possibilitadas, no sentido de fazer convergir ação-reflexão-ação.

Ao acolher impressões iniciais, a partir da problematização, e negociar em primeiro lugar com o senso comum, em direção à revisão de concepções e práticas, verificamos ser possível estabelecer um relacionamento convergente, no sentido de contextualizar a teoria e sanar dúvidas que ocorrem ao longo das discussões, gerando, com isso, um clima de troca de experiências, em diálogo permanente com os autores que dão sustentação ao curso.

Como pudemos observar, os resultados qualitativos da avaliação processual e final deste curso, realizadas em ambiente virtual, apontam para o alto grau de satisfação dos/as educadores/as cursistas em relação à referida proposta de formação continuada, muito embora saibamos que oitenta horas ainda seja pouco tempo para se discutir tantos aspectos acerca da inserção de pessoas com deficiência intelectual na sociedade e no contexto da escola inclusiva, levando-se em consideração todas as adequações curriculares pertinentes.

Entendemos que esta proposta de formação no campo da deficiência intelectual, apresentada referencial importante para um posterior aprofundamento nos demais cursos de formação continuada na área de Educação Especial, numa perspectiva inclusiva, que são oferecidos pela EAPE/SEEDF. Dentre as demais propostas de formação na área de Educação Especial/Inclusiva oferecidas, podemos citar: *Conhecendo o Transtorno do Espectro do Autismo (TGD/TEA)*; *Práticas de letramento em Matemática e em Língua Portuguesa com estudantes com deficiência*; *Práticas Pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)*; *Inclusão na Educação Infantil*; *Atuação do Psicólogo Escolar no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA)*; *Pesquisa em Educação Especial*.

Mesmo admitindo que 80 (oitenta) horas de curso sejam insuficientes para tratar de uma temática tão relevante e desafiadora para a organização do trabalho pedagógico, os resultados das avaliações sobre o curso *A deficiência intelectual na Educação Inclusiva – reflexões sobre o fazer pedagógico*, nos indicam que, embora ainda exista um caminho a percorrer, um primeiro passo foi dado no sentido de sensibilizar, refletir dialogicamente sobre teorias, em confronto com a *práxis* e, ainda, compartilhar estratégias pedagógicas com os/as educadores/as, as quais possam ser eficazes com estudantes nessa condição.

Considerações finais: Ressignificando crenças através da formação continuada

A (re)negociação de significados na construção da escola inclusiva pressupõe o investimento na formação continuada dos/as educadores/as. Entendemos que os cursos de formação continuada devem se dirigir, em primeiro lugar, para a modificação das crenças dos professores/as em relação ao potencial de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades.

De acordo com Ribeiro, Mieto e Silva (2010), o modo como os/as educadores/as atribuem significado às diferenças humanas de um modo geral exerce um especial impacto sobre como estes/as educadores/as avaliam o desempenho de seus estudantes. Isto porque as concepções em relação às expectativas de fracasso ou de sucesso acerca dos/as estudantes tendem a influenciar decisivamente suas respectivas estratégias de mediação em sala de aula.

Sendo assim, consideramos que a resignificação das crenças acerca das deficiências, dos transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e das altas habilidades seja o ponto de partida para a instauração de modificações nas práticas pedagógicas, com o intuito de promovermos a superação das resistências, por parte de alguns profissionais de Educação, em torno da inclusão escolar.

Em síntese, para propor uma formação continuada com base nos pressupostos de Educação Inclusiva, bem como da dimensão dialógica da produção de conhecimentos, é preciso, em primeiro lugar, ouvir a reflexão produzida pelo/a educador/a e negociar com ele/a as possibilidades de construção da mudança.

Referências Bibliográficas

- AJELLO, A. Professores e discussões: Formação e prática pedagógica. Em: PONTECORVO, C.; AJELLO, A.; ZUCCHERMAGLIO, C. (Org.). **Discutindo se aprende**: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005, p.143-162.
- ALEXANDER, R. **Culture, dialogue and learning**: notes on an emerging pedagogy. International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP). University of Durham, UK, v. 12, n 3, p. 10-34, may-july 2005.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BRASIL. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9.394/96. Brasília, 1997.
- _____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, MEC/SEESP, 2001.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC/SECADI, 2008.
- CARDOSO, M. A Catarse na Educação: Contribuições de Gramsci e seu significado na Pedagogia Histórico-Crítica. IN: **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba- MG, vol.1, n.1, p.123-137, 2013.

- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FEUERSTEIN, R. **Instrumental enrichment intervention program for cognitive modifiability**. Glenview (Illinoi): Scott, Foresman and Company, 1980.
- GATTI, B. **Formação continuada de professores**: a questão psicossocial. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, vol. 15, n. 3, p. 34-49, janeiro-junho 2003.
- GLAT, R. **A integração social de portadores de deficiência**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.
- GÓES, M. A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. In: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). **Linguagem cultura e cognição**: reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.77-88.
- MARTÍNEZ, A. **El profesor como sujeto**: elemento esencial de la formación de profesores para la educación inclusiva. Movimiento, Rio de Janeiro, v. 7, p. 137-149, 2003.
- MAZZOTA, M. **Educação Especial no Brasil** – história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1999.
- PADILHA, A. **Práticas pedagógicas em Educação Especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas: Autores Associados, 2007.
- PEDROZA, R. **A Psicologia na formação do professor**: Uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do ensino fundamental. Tese de Doutorado - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.
- PESSOTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.
- PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- RIBEIRO, J. **Deficiência mental leve** – um estudo sobre as concepções da deficiência frente à perspectiva inclusiva. Dissertação de Mestrado - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.
- _____. **Significações na escola inclusiva** – um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar. Tese de Doutorado - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- _____. & BARBATO, S.. **Deficiência mental em sala de aula** – para além da naturalização de concepções e práticas. Linhas Críticas, Brasília, v.10, n. 19, p. 217-230, julho-dezembro 2004.
- _____.; MIETO, G.; SILVA, D.. A Produção do Fracasso Escolar. Em: **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. Celeste Azulay Kelman [et al.]; coordenação de Diva Albuquerque e Silviane Barbato. Brasília: Editora UnB, 2010, p. 189-204.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SEE/DF. **Currículo em Movimento da Educação Básica do DF**. Brasília: DF, 2014.
- SILVA, M. **A epopéia ignorada** – A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Centro São Camilo de Desenvolvimento em Administração da Saúde, 1987.
- TUNES, E. & BARTOLLO, R. O trabalho pedagógico na escola inclusiva. Em: Tacca, M. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, 1994.
- VYGOTSKY, L. **Fundamentos de Defectologia**. Em: Obras Completas. Havana: Editorial Pueblo Y Educacion, Tomo V, 1995.
- _____. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da criança anormal. Em: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011 (Traduzido por Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques).