

11º ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE 2014

MODALIDADE: **Pôster.**

EIXO TEMÁTICO: **2. Pesquisa e Práticas Educacionais**

**A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL JUNTO AOS EDUCANDOS
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: POTENCIALIDADES E LIMITES**

**Wilma Carin Silva Porta
Profª. Drª. Juliane Ap. de Paula P. Campos
Universidade Federal de São Carlos**

São Carlos/2014

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL JUNTO AOS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: POTENCIALIDADES E LIMITES

RESUMO

O presente estudo objetivou caracterizar as concepções do processo de inclusão e demandas do professor do ensino fundamental frente aos educandos com deficiência intelectual, e compreender como o professor da sala comum viabiliza a proposta curricular prevista na sala de aula junto a estes educandos. Trata-se um estudo de caso com um enfoque qualitativo com delineamento descritivo, e teve a participação de três professoras do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I de uma escola pública municipal, localizada em um município de médio porte da região sudeste do estado de São Paulo. Adotou-se como instrumento de coleta de dados o roteiro de observação e o roteiro de entrevista semiestruturada; e a análise de conteúdo para tratamento dos dados. Os resultados mostraram que embora as professoras reconheçam cada educando com características específicas, o que requer atenção diferenciada e a utilização de recursos pedagógicos diversos; as concepções sobre inclusão ainda se pauta na formação específica e na presença de um tratamento segregatório. Consideramos que os professores necessitam de um espaço significativo de formação para que busquem refletir sobre suas práticas diante dos educando com deficiência intelectual e possam elaborar uma proposta curricular diversificada.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão Escolar. Deficiência Intelectual. Prática Pedagógica.

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL JUNTO AOS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: POTENCIALIDADES E LIMITES

1. INTRODUÇÃO

A política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), elaborada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, tem por finalidade garantir o acesso, a participação e a aprendizagem destes educandos nas escolas comuns, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais.

Em decorrência da garantia de acesso a todos, temos a ampliação no ensino regular do número de matrícula dos educandos público alvo da educação especial que tem colocado a escola e os sistemas educacionais diante de uma realidade que se contrapõe a sua perspectiva homogeneizante de aluno e de ensino (FERREIRA; FERREIRA, 2007). Nesta perspectiva, os dados do censo escolar da Educação Básica apontam que entre 2011 e 2012 houve um aumento de 11,2% no número de matrículas de alunos incluídos em classes comuns do ensino fundamental (BRASIL, 2013).

No âmbito escolar, os educandos com deficiência intelectual (DI) se constituem o maior grupo entre as deficiências (BRASIL, 2006). A Deficiência Intelectual, segundo a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento (AAIDD, 2011), caracteriza-se por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, associada nas habilidades sociais e práticas cotidianas, que se manifestam antes dos 18 anos de idade.

A inclusão escolar se apoia na garantia de acesso e na matrícula dos educandos público-alvo da educação especial na escola comum (FERREIRA; FERREIRA, 2007), esbarrando-se, por muitas vezes, na estrutura física das escolas, na falta de recursos e materiais adequados e na formação/capacitação dos docentes (MONTEIRO; MANZINI, 2008; CAPELLINI; RODRIGUES, 2009; FERRAZ; ARAÚJO; CARREIRO, 2010; OLIVEIRA-MENEGOTTO; MARTINI; LIPP, 2010; LUIZ et al., 2012; PLETSCHE; GLAT, 2012; STELMACHUK; MAZZOTTA, 2012). Um outro fator fundamental que barra o alcance de uma educação inclusiva, se refere à proposta curricular e atuação do professor, que na maioria das vezes se encontra solitário, sem apoio e com uma quantidade excessiva de educandos em sala de aula, o que possibilita uma ineficiência nos sistemas de ensino e prejudica o desempenho do professor no que se refere ao atendimento a todos os educandos.

Observa-se, assim, uma urgente necessidade de transformação da prática pedagógica em nossas escolas (CARVALHO, 2004), a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação de qualquer pessoa, independentemente de suas características orgânicas, psicossociais, culturais, étnicas ou econômicas. Faz-se necessário uma educação que tenha em vista um ensino de qualidade com uma proposta de práticas pedagógicas que seja adequada às necessidades dos educandos e:

[...] que considere os interesses e as motivações e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (BRASIL, 1997, p.27).

Nesta perspectiva, metas e ações são necessárias para que se tenham escolas de qualidade, com acesso, permanência e aprendizagem dos educandos com e sem deficiência no contexto comum de ensino. Este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, que tem como objetivo geral analisar as potencialidades e limites da prática pedagógica de professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental que atuam com educandos com deficiência intelectual, em uma escola pública com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O presente estudo objetivou caracterizar as concepções do processo de inclusão e demandas do professor do ensino fundamental frente aos educandos com deficiência intelectual, e compreender como o professor da sala comum viabiliza a proposta curricular prevista na sala de aula junto a estes educandos.

2. MÉTODO

Esta pesquisa trata-se de um estudo de caso com um enfoque qualitativo com delineamento descritivo. O estudo de caso tem uma abordagem metodológica caracterizada por um estudo profundo de um acontecimento de maneira a permitir o seu conhecimento detalhado (GIL, 2008).

O desenvolvimento desta pesquisa somente teve início após a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Plataforma Brasil. Os participantes da pesquisa receberam o termo de consentimento livre e esclarecido e assinaram autorizando a coleta de dados. De acordo com os procedimentos éticos, são utilizados nomes fictícios para identificar os participantes da pesquisa. Desta forma os professores são identificados com P1, P2 e P3.

Contribuíram para este estudo três professoras do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I de uma escola da rede pública municipal localizada em um município de

médio porte da região sudeste do estado de São Paulo. O critério para seleção dos professores para a pesquisa foi que os mesmos deveriam ter em sala educandos com diagnóstico de deficiência intelectual, e que concordassem em participar da pesquisa.

O Quadro 1 apresenta informações sobre os participantes da pesquisa.

Quadro 1: caracterização das participantes

Professora	Atuação	Idade	Formação inicial	Formação complementar	Tempo de magistério	Tempo na escola
P1	4º ano	55 anos	Magistério	Pedagogia	23 anos	22 anos
P2	4º ano	55 anos	Magistério	Serviço Social	35 anos	17 anos
P3	5º ano	56 anos	Magistério	Pedagogia Psicopedagogia	22 anos	17 anos

Fonte: dados da pesquisadora.

A idade média das professoras foi de 55 anos e 3 meses. O tempo de atuação no Magistério é, em média, 26 anos e 6 meses e de atuação como professoras na escola é de 19 anos. Duas atuam no 4º ano e uma no 5º ano. O número de alunos por turma varia de 30 a 35 alunos. Todas têm formação inicial em magistério no Ensino Médio. Apenas uma não possui graduação em Pedagogia e uma fez especialização em psicopedagogia.

O critério para seleção desta escola se baseia nos resultados destacados, no quadro municipal e nacional, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O município em que esta escola se localiza apresenta o IDEB de 6.1, superior à média nacional prevista para 2022.

O acesso às práticas se deu através da observação, o que permitiu descobrir como algo efetivamente funciona ou ocorre (FLICK, 2009). Foi uma observação sistemática e participante, pois a pesquisadora teve acesso ao campo de atuação e às pessoas, a partir de procedimentos padronizados para obter os dados relevantes ao problema de pesquisa. Por essa razão, se fez necessário a elaboração previamente de um roteiro de observação (VIANNA, 2003). As observações aconteceram três vezes por semana num período de três meses, com a finalidade de observar as práticas pedagógicas das professoras participantes da pesquisa. Todas as observações e reflexões feitas em sala de aula foram registradas em forma de narrativa no diário de campo para posterior análise. A transformação das observações em dados no decorrer do estudo de caso é um processo contínuo que influencia outras observações subsequentes (VIANNA, 2003).

As entrevistas foram elaboradas através de um roteiro, contendo demandas em relação ao atendimento dos educandos com deficiência intelectual, atendimento educacional especializado, proposta curricular e prática pedagógica. Conforme Marconi e Lakatos (2003) nas entrevistas semiestruturadas as perguntas são abertas e o entrevistador tem liberdade

em introduzir questões para obter maiores informações sobre o tema desejado. As professoras foram entrevistadas individualmente com um tempo de duração média de 30 minutos. As entrevistas foram previamente agendadas, gravadas, transcritas e entregues aos sujeitos da pesquisa para que pudessem fazer as modificações que julgassem oportunas.

Adotou-se como forma de análise o que se denomina análise de conteúdo (BARDIN, 2010) que esta, teoricamente, apoiada pela técnica designada como análise categorial. Trata-se de uma organização em torno de três fases pré-análise (organização e sistematização do material coletado); exploração do material (leitura aprofundada e categorização) e tratamento dos resultados obtidos e interpretação (propor inferências). Neste momento a pesquisadora foi além da mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado, estabelecendo conexões entre as categorias que possibilitem novas interpretações (LÜDKE; ANDRE, 1986).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste estudo, os dados foram organizados e analisados tendo como referência os seguintes eixos temáticos: 1) Concepção sobre a inclusão escolar; 2) Demandas do professor junto aos dos educandos com deficiência intelectual e 3) Práticas pedagógicas junto aos educandos com deficiência intelectual. A seguir serão apresentados os resultados preliminares.

Concepção sobre a inclusão escolar

As professoras participantes concebem a inclusão escolar mais como um processo de socialização do que de aprendizagem. As professoras P1 e P2 não concordam com a inclusão de educandos com DI por não se considerarem capacitadas e acreditam que tais educandos necessitam de um tratamento individualizado com professoras especializadas.

Não concordo. Eu acho que eles tinham que ter uma escola especializada para eles, com professores formados sabe? Especialistas na área. E nós não somos especialistas e não funciona. Eu acho que a criança esta perdendo [...] (P1)

Ah é tão complicado né, eu acho que [pausa] sei lá, eu acho que deve ser muito difícil para eles, entende? Porque eles não conseguem acompanhar os outros alunos. É, então, é mais assim o social né, para eles fazerem amigos é [...] conviver em sociedade. Acredito que serve mais para isso. Porque acompanhar mesmo as atividades da aula você pode ver que não dá para eles acompanharem né. É diferente né o conteúdo que a gente dá

para eles e o conteúdo que a gente dá para os alunos em geral, sabe? Não tem como. (P2)

P3 considera importante a presença do educando com DI em sala de aula, porém acha que a inclusão depende do grau de aprendizagem e um fator dificultador é a expectativa dos responsáveis com relação a aprendizagem do educando com DI. Salienta que tem dificuldades tanto em relação a aprendizagem quanto a socialização, pois ainda existe muito preconceito e os educandos com DI necessitam de um trabalho individualizado em sala de aula; e, em relação ao processo de aprendizagem diz não almejar a mesma aprendizagem dos demais.

Acho que esta questão da inclusão tudo depende. Até do grau de aprendizagem desta criança, o limite, até onde pode ir. Acho que a maior dificuldade até é fazer com que os pais entendam o limite da criança que as vezes eles querem algo que não é possível, entendeu? [...] As vezes a expectativa é muito grande e a gente não consegue chegar onde, as vezes, os pais querem, sabe? (P3)

Embora as professoras reconheçam cada educando como um ser único, com características específicas, o que requer atenção diferenciada e a utilização de recursos pedagógicos diversos; o discurso sobre inclusão ainda se pauta na formação específica e na presença de um tratamento segregatório. A concepção do professor sobre inclusão pode determinar sua ação, expectativas e a oferta de oportunidades oferecida aos educandos (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009). Quando as professoras dizem que estes educandos precisam de um profissional especializado e que não almeja a mesma aprendizagem estão delimitando para estes educandos o processo de ensino e aprendizagem.

Demandas em relação aos educandos com deficiência intelectual

Com a presença do educando com DI as professoras relataram que necessitam de suporte, orientação e formação mais específica para atender as necessidades destes educandos assim como aponta alguns estudos (MONTEIRO; MANZINI, 2008; CAPELLINI; RODRIGUES, 2009; FERRAZ; ARAÚJO; CARREIRO, 2010; OLIVEIRA-MENEGOTTO; MARTINI; LIPP, 2010; LUIZ et al., 2012; PLETSCHE; GLAT, 2012; STELMACHUK; MAZZOTTA, 2012).

O trabalho realizado junto ao educando com DI tanto em sala de aula ou na sala de recursos é um trabalho individual e solitário. Não existe uma parceria, troca de experiência ou informação com a professora da educação especial. As professoras necessitam de orientações de como se trabalhar com estes educandos e dizem que quando recebem é de forma generalizada. Acreditam que a professora de educação especial deveria estar

presente em sala de aula para auxiliá-las com relação à adaptação da proposta curricular. Também sugerem encontros semanais com dia e horário específico para conversarem sobre o educando com DI e os conteúdos, objetivos e atividades.

O certo e o ideal seria semanal, mas nós não temos. E também tem uma coisa também é jogado. No caso fala você tem que fazer isso, isso e isso, mas não explica como entendeu? Você tem que se virar. (P1)

Mas eu acho que deveria ter uma dia específico para isso. Eu não sei o trabalho né, como ela faz o trabalho com ele lá. (P2)

[...] sempre houve está preocupação né, mas não tem nada mesmo direcionado a gente que tem que ir atrás. Eu não sei se você já notou também a M. [professora de educação especial] a gente não a vê né, dificilmente [...] talvez ela [professora de educação especial] esteja aí [...] em atendimento e não fica assim, não passa nas salas e nada. Sinceramente eu só a vi [...] nos dias de conselho. (P3)

Algumas pesquisas apontam que a parceria entre educação especial e regular seja o caminho mais propício para promover e favorecer as condições de participação e aprendizagem dos educandos com DI e para o êxito da inclusão escolar (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; LOPES; MARQUEZINE, 2012; TOLEDO; VITALIANO, 2012). Esta parceria possibilitará criar um momento significativo de aprendizagem para repensarem suas práticas pedagógicas em sala de aula no sentido da construção de práticas mais adequadas aos educandos que frequentam a escola e de acordo com os princípios defendidos por políticas públicas de educação (MIZUKAMI et al., 2002).

Além disto, as professoras não se consideram capacitadas para trabalhar com educandos com deficiência intelectual, pois em sua formação não tiveram cursos sobre educação especial e nem especificamente sobre deficiência intelectual. Também não sabem definir que tipo de formação deveriam ter para que pudessem atender a demanda da escola, pois existem várias tipos de deficiências e graus de comprometimento. Acreditam que necessitam de orientações específicas que devem acontecer na própria escola, de acordo com o educando que tem atualmente em sala, que possam direcionar sua prática pedagógica.

Tal formação requer que o profissional de ensino torne-se mais consciente, não apenas das características e potencialidades dos alunos, mas, também, de suas próprias condições para atuar pedagogicamente com os mesmos em um ambiente inclusivo e da necessidade de refletir constantemente sobre sua prática, a fim de modificá-la, quando necessário (MARTINS, 2009, p.156).

Os professores da educação básica do ensino fundamental I têm uma formação inicial generalista para um aluno idealizado, que não condiz com a realidade atual brasileira. Assim, a formação inicial deve se voltar para uma educação na perspectiva da diversidade (FERREIRA; FERREIRA, 2007) deve ser contínua, pois:

[...] cada vez mais se reconhece que os processos formativos dos professores requerem mudanças significativas, visando a dar respostas à complexidade de situações presentes na realidade escolar e na sociedade para atender à diversidade do alunado (MARTINS, 2009, p.154).

Portanto, os professores necessitam de formações que os orientem sobre formas de ensino que potencializem o desenvolvimento do educando, ultrapassando suas dificuldades e criando diferentes contextos que se adaptem às necessidades destes.

Prática pedagógica junto aos educandos com deficiência intelectual

Sobre a prática pedagógica das professoras participantes, a professora P1 não modificou e não sente necessidade de modificar a sua prática por considerar que tem que tratar com igualdade todos educandos. As professoras P2 e P3 sentem necessidades de modificar a forma como dão aula, porém não se sentem seguras e nem preparadas.

Não de jeito nenhum. Eles são tratados como iguais [...] os alunos fazem apresentação de 4º ano, matéria de 4º ano. Eles apresentam também que a estagiária ajuda. (P1)

[...] Vou ser sincera para você é meio complicado, a gente não tem assim uma especialização né para trabalhar com aluno de inclusão. Então, as vezes a gente fica um pouco com medo sabe? De estar fazendo alguma coisa de errada, de não estar dando a assistência certa para ele. (P2)

Eu sinto. Sinto e estou sempre preocupada [...] acho que estou sempre devendo alguma coisa para eles, entendeu? Porque gostaria de fazer mais, mas é meio impossível. Até chegar na carteira deles as vezes, né para dar um atendimento melhor. As vezes, quando estou fazendo alguma coisa, alguém já interrompe e eles não conseguem fazer as atividades com interrupções, entendeu? Tendo que parar toda hora, num dá. Tem que pegar uma coisa e ir com eles até o fim, porque se parar interrompe todo o raciocínio né. Então, eu sinto essa falta. Gostaria de fazer bem mais. (P3)

A proposta curricular da escola não possui diferenciação para os educandos público alvo da educação especial. As professoras utilizam a mesma matriz curricular para os educandos com DI, tentam adaptar os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática utilizando livros didáticos de anos anteriores. Para a realização das atividades os educandos com DI contam com o auxílio das estagiárias. Portanto, as práticas pedagógicas são

inadequadas, uma vez que não são modificadas para dar a assistência necessária a estes educandos, não garantindo oportunidades de aprendizagem significativas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa foi realizada em uma escola com alto IDEB que não se apresenta preparada para atender a demanda dos educandos público alvo da educação especial. As observações do cotidiano escolar e as entrevistas demonstraram que apesar dos educandos com DI estarem presentes em sala de aula, ainda são estigmatizados e sofrem preconceitos. Devido a concepção das professoras ter como foco o discurso de integração no qual o educando com DI deve se adaptar ao modelo de ensino, uma vez que não se tem uma proposta curricular e nem um planejamento para atender a demanda destes educandos, que tem como prioridade ocupar o tempo do educando ao invés da qualidade da aprendizagem.

Segundo Carvalho (2004, p.110),

[...] a proposta de inclusão é muito mais abrangente e significativa do que o simples fazer parte (de qualquer aluno), sem assegurar e garantir sua ativa participação em todas as atividades do processo de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula.

Consideramos que a inclusão e a qualidade da aprendizagem do processo educacional implica em mudanças relativas à administração e aos papéis desempenhados pelos membros da organização escolar (BLANCO, 2004), como também, no currículo, nas práticas pedagógicas e na formação dos professores (CAPELLINI; MENDES, 2007). Isso significa, possibilitar o mesmo acesso e dispensar o mesmo tratamento, porém não quer dizer oferecer os mesmos meios (KASSAR, 2007).

Com relação à demanda das professoras junto aos educandos com DI observamos que se faz necessário além da formação específica, um trabalho em parceria com a professora de educação especial e um espaço de reflexão coletiva sobre práticas pedagógicas e currículo. Os professores necessitam de um espaço significativo de formação para que busquem refletir sobre suas práticas diante dos educando com deficiência intelectual e possam elaborar uma proposta curricular diversificada que atenda as necessidades e especificidades da nova realidade das escolas brasileiras.

5. REFERÊNCIAS

- AAIDD – *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Definition of intellectual disability*. Disponível em: <http://www.aamr.org/content_100.cfm?navID=21>. Acesso em: 07 mar. 2014.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2010
- BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações currículo. In: *Desenvolvimento psicológico e educação / organizado por César Coll, Álvaro Marchesi e Jesus Palacios; trad. Fátima Murad – 2 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004.*
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.*
- _____. Ministério da Educação. SEESP. *Evolução da Educação Especial no Brasil*. Brasília: MEC/SEE, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>>. Acesso em 06 mar. 2014.
- _____. Ministério da Educação. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Educação Inclusiva. – Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 06 mar. 2014.*
- _____. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.*
- CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de Professores Acerca dos Fatores que Dificultam o Processo da Educação Inclusiva. *Educação (PUCRS. Impresso)*, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, 2009.
- CARVALHO, R. E. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. – Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FERRAZ, C. R. A.; ARAÚJO, M. V. de; CARREIRO, L. R. R. Inclusão de crianças com síndrome de down e paralisia cerebral no ensino fundamental i: comparação dos relatos de mães e professores. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.16, n.3, p.397-414, Set.-Dez., 2010.
- FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. *Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas*. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KASSAR, M. de C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. *Rev bras educ espec*, Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, Jul.-Set., 2012.

LUIZ, F. M. R.; et al. Inclusão de crianças com síndrome de down. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 17, n. 4 p. 649-658, out./dez. 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, L. de A. R. *Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contrinuição para a educação inclusiva*. In: BAPTISTA, C. R. & JESUS, D. M. De. (org). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. – Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

MIZUKAMI, M.G.N. et al. *A escola como organização que aprende: comunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores*. In: MIZUKAMI, M.G.N. et al. *Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental Em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, Jan.-Abr. 2008, v.14, n.1, p.35-52

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M. de; MARTINI, F. de O.; LIPP, L.K. *Inclusão de alunos com síndrome de Down: discursos dos professores*. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 22 – n.1.p.155-168. Jan./abr.2010.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012.

STELMACHUK, A. C. da L.; MAZZOTTA, M. J. da S. Atuação de profissionais da educação na inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 185-202, maio/ago. 2012.

TOLEDO, E. H. de; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deFiciência intelectual. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.18, n.2, p. 319-336, Abr.-Jun., 2012.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em educação: a observação*. – Brasília: Plano Editora, 2003.