**INTERVENÇÃO E APRENDIZAGEM: A NARRATIVA DE UM PROFESSOR NUM PROCESSO DE INCLUSÃO**

Nas últimas décadas, o fenômeno da inclusão tem merecido uma atenção singular por parte de organismos internacionais e instituições nacionais, em especial aquelas que têm por função implementar políticas relacionadas ao processo educacional. O espaço escolar, dado a sua natureza de cunho educativo, tem destaque nesse processo, também devido à diversidade de alunos que ingressam nele.

É papel da escola desencadear práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos considerando as suas subjetividades e potencialidades. Aqueles que apresentam alguma deficiência e/ou dificuldade nesse processo, o fazer pedagógico precisa ser constituído a partir de uma reflexão que considere o ritmo e o tempo desses alunos, de modo, que viabilize o desenvolvimento de suas aprendizagens.

Junto a essa atenção especial, surgem inquietações e tensões ocasionadas pelo fenômeno da inclusão. Estas, estão relacionadas ao acesso, permanência e aprendizagem desse público alvo, levando a escola a uma ruptura no modo de pensar e agir, ou seja, buscando meios para se adequar as necessidades educativas de todos os alunos. Nessa direção, Glat e Blanco (2009) afirmam que

A Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (GLAT; BLANCO. 2009, p. 16).

De um modo geral, os professores se inquietam com o fato de não se sentirem capazes de lidar com tais desafios e se angustiam quando percebem que são insuficientes os recursos humanos, pedagógicos e a capacitação que são componentes indispensáveis ao processo educativo.

Para que este processo complexo se efetive a contento, são imprescindíveis um conjunto de ações diversificadas que permitam a todos os alunos se envolverem e interagirem com os pares de modo a potencializarem suas aprendizagens, transformarem suas atitudes e apresentarem soluções compreensíveis e lógicas as demandas exigidas pela sociedade.

No que concerne ao professor, apontamos como possibilidade de superação referente as suas angústias, trazer à tona aquilo que constituiu o seu percurso de formação. Assim, por meio de suas narrativas escritas é possível, refletir criticamente sobre o seu fazer com vistas a reconstrução da prática pedagógica que desencadeie aprendizagens a todos os alunos. Para Ferreira, (2012, p. 384), este procedimento, ”[...] permite aos educadores reverem suas práticas, tornando o seu cotidiano mais compreensível para si e para os outros, à medida que se torna objeto de um processo de reflexão crítica colaborativa”.

Esse é um caminho fecundo para a ressignificação da prática a partir da reflexão crítica de si e para/com o outro, propício a aprendizagem e desenvolvimento de todos.

Partindo dessas considerações, trazemos como cerne nesse trabalho as narrativas escritas de um professor de matemática que tem vasta experiência na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Este narrou que sempre teve uma postura crítica e reflexiva no tocante a educação, e que a defende como uma conquista social que no atual momento histórico se estende a todos por toda a vida. No entanto, especificamente para um aluno que apresenta deficiência intelectual do nível IV da EJA, a visão e prática desse professor, era distanciada, não havia uma aproximação com esse aluno, de modo a contemplar o que eram as suas potencialidades.

Numa visão ampla do sujeito, é preciso buscar os caminhos que levem a aprendizagem do aluno, partindo das suas eficiências e, não acentuando as suas lacunas no processo de aquisição do conhecimento. Numa perspectiva holística do sujeito,

[...] ao invés de centrar a atenção na noção do defeito que impede ou limita o desenvolvimento, coloca o esforço em compreender de que modo o ambiente social e cultural pode mediar às relações entre as pessoas com deficiência e o meio, de modo que elas tenham acesso aos objetos de conhecimento e a cultura. (SMOLKA; LAPLANE, 2005, p. 82)

Diferente do como é exposto pelas autoras, isso passou a ser um incômodo para o professor, partícipe da pesquisa. Este, atribui a sua formação inicial e continuada que correntemente, não contemplou discussões e reflexões acerca da temática. O despertamento a esse respeito se deu em circunstâncias cotidianas, como enunciado pelo professor, partícipe da pesquisa, em suas narrativas apresentadas no decorrer do texto.

Considerando aquela que é uma inquietação do professor e de muitos que se esmeram em prol da aprendizagem, pensar coletivamente num novo modelo de ver o sujeito social no/do modo como aprende, é também uma das exigências atribuídas a escola e a seus agentes, que requerem uma postura com tais característica, que corresponda as exigências sociais ora vigentes. Nesse sentido, a escola,

[...] vem sendo desafiada a conseguir uma forma equilibrada que resulte numa resposta educativa comum e diversificada, isto é, que seja capaz de proporcionar uma cultura comum a todos os educandos sob sua responsabilidade, mas que ao mesmo tempo – respeite as necessidades educativas individuais. (MARTINS, 2006, p.17-18).

É nessa direção que a escola e seus agentes sociais têm um destaque diferenciado, com vistas a reestruturação em seus aspectos pedagógicos, humanos e físicos conforme o disposto legal às demandas e as exigências solicitadas para dar sentido a tudo que oficialmente é determinado. Ainda, compete a ela, participar ativamente desse fato e, diante de recursos disponíveis, mas ainda insipientes, minimizar as tensões ocorridas diante do ainda inusitado que é a inclusão de todos e daqueles que apresentam deficiências.

As políticas públicas existentes precisam ser mais exequíveis do ponto de vista da capacitação e valorização dos professores e das condições físicas e materiais adequados com ênfase na reorganização das barreiras arquitetônicas. Quanto as atitudinais, ressalta Pires (2006),

O processo de inclusão deve acontecer dentro de programas, currículos, atividades e recursos pedagógicos comuns para todos os alunos, mas o que importa é desenvolver a capacidade de criar, de buscar soluções, de descobrir e decidir diante de diferentes situações de vida; o que conta é que o aluno seja capaz de ultrapassar suas dificuldades, de construir os conhecimentos de forma colaborativa, organizar seu trabalho e participar ativamente da vida escolar. (PIRES, 2006, p.91)

Entre outros componentes, essas são condições para que a escola se caracterize como espaço acessível e que promova e se encaminhe a inclusão de todos os alunos. Além do que se expõe no problema, Martins (2008, p. 13) ressalta:

A inclusão escolar não se resume a mera inserção física desses alunos na escola ou na garantia da sua matrícula numa turma regular, pela força da lei. A escola precisa ser um espaço de efetiva convivência e um ambiente onde eles aprendam os conhecimentos valorizados pela sociedade [...] onde avancem na aprendizagem, sendo ensinados de acordo com suas condições específicas de aprendizagem e de desenvolvimento.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB) elucida sobre a garantia desse direito constitucional. Os preceitos nela contidos se direcionam a todas as instituições educativas, logo as expectativas quanto ao cumprimento dessa função social, volta-se para as questões de aprendizagem em sua amplitude. No dizer de Melo (2008, p. 22),

Nessa nova concepção está implícito o desafio de reestruturar as escolas, de modo a que respondam às necessidades de todos os alunos, valorizando a diversidade existente no alunado, pois parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança.

Embora avanços tenham ocorrido há ainda a ausência de políticas curriculares referente à problemática que inclua encontros para discussões, planejamento, formação continuada dos professores e outros eventos que incidam no desenvolvimento efetivo da inclusão escolar.

Todos os alunos, em especial aqueles que têm deficiência, precisam se sentir parte da escola e, consequentemente, de um espaço escolar organizado para atender a todos indistintamente. Para isso, é necessário que se estabeleçam práticas pedagógicas reflexivas a respeito da inclusão e se constitua um ambiente de aprendizagem pleno que provoque nos alunos com tais requisitos a curiosidade, a criatividade conduzindo-os a novas experiências e outras capacidades mesmo que seja num ritmo diferenciado, pois esse “[...] aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas”. (VIGOTSKI, 2008, p.92-93).

Logo, o ambiente escolar precisa ser propício a isso, e os resultados de aprendizagem devem favorecer o desenvolvimento pessoal e a emancipação dos sujeitos sociais. Para que esse fenômeno da inclusão ocorra de modo eficaz, pensamos que é fundamental o professor ser um pesquisador do seu fazer pedagógico. Por essa razão, é importante olhar para si, numa perspectiva de revisitar suas histórias formativas. A essência desse movimento tem como perspectiva uma confrontação e reconstrução da prática.

Trazer à tona as narrativas escritas de um professor de matemática implica repensar e reconstruir o seu próprio fazer, relacionado ao ensino e aprendizagem dos conhecimentos matemáticos. É necessário que todos os alunos envolvidos no processo de escolarização se apropriem deles, num tempo e forma diferenciados conforme se estabeleçam mediações pedagógicas no ambiente diversidade e heterogeneidade impera. Se coaduna a questão, no tocante a aprendizagem da matemática, o dito por Kranz (2015, p. 96):

A Educação Matemática Inclusiva remete a uma escola que favoreça a aprendizagem matemática e o desenvolvimento de todos os seus alunos. No Brasil, atualmente, a realidade educacional, explicitada no interior das escolas e nos índices de reprovação e de avaliações externas (BRASIL, 2011a; BRASIL, 2011b), revela-se altamente excludente, apontando certa incompetência da escola para com a aprendizagem, inclusive matemática, de seus alunos, sejam eles público-alvo da Educação Especial ou não.

Essas observações confirmam as reflexões em torno do que desejamos investigar considerando nesse processo os fatores que implicam superações do que se pensa, se faz, se discute no processo da ação pedagógica em salas de aula onde a heterogeneidade de ritmos de aprendizagem sucedem.

Desse modo, a nossa pesquisa se desenvolve objetivando investigar a relação de intervenção junto aos alunos com deficiências, inscritos no nível IV da EJA que frequentam a sala de aula regular e o aprendizado das operações matemáticas fundamentais.

Este processo originou-se das narrativas orais/escritas de um professor de matemática da EJA do turno noturno de uma escola pública do munícipio de Natal-RN.

Delineando a pesquisa

A proposição nesse percurso investigativo se pauta na abordagem histórico cultural, pois ela parte do princípio de que os sujeitos sociais se desenvolvem nas interações com seus pares. Assim, nesse processo e considerando os procedimentos metodológicos que se aplicam, ele aprende e se desenvolve.

A relevância quanto ao mencionado tem prevalência uma vez que as experiências vividas pelos alunos nessa área do conhecimento, de um modo geral, não resultam em aprendizagens exitosas. Os modelos avaliativos internos e externos e dados estatísticos aplicados ao ensino fundamental têm sinalizado a necessidade de práticas pedagógicas que repercutam em desenvolvimento nessa área do conhecimento.

Assim, os profissionais que medeiam o ato educativo, na direção inclusiva precisam compreender que suas ações só fazem sentido se proporcionarem aprendizagens e sucesso aos sujeitos sociais em situações de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, tem relevância a ação do professor uma vez que, segundo Ferreira (2009, p. 96), ele:

[...] desempenha uma função singular, pois o êxito depende, em parte, da sua competência para mediá-lo. Entre essas competências, merecem destaque o domínio dos conceitos científicos das diferentes áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar... das condições pedagógicas inerentes à formação e ao desenvolvimento de conceitos em contextos escolares.

Além, da atenção à prática pedagógica disseminada pelo professor, “cabe à escola encontrar as respostas educativas para as necessidades de seus alunos...” (MANTOAN, 1997, p.68) apontando transformações da postura de todos os que estão envolvidos com o ato educativo.

A partir do exposto discorreremos acerca dos procedimentos metodológicos que respaldam a intervenção de um professor da sala de aula regular com alunos do nível IV da EJA, destes, um (01) apresenta deficiência intelectual com lacunas de aprendizagem nas operações matemáticas fundamentais. Essa intervenção nos leva a crer que é possível que ocorram aprendizagens exitosas, a partir do entendimento que nos aponta Vigotski (2008) em considerar como ponto de partida a zona de desenvolvimento proximal dos alunos, em particular daqueles com deficiência intelectual.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa colaborativa nesse percurso investigativo corresponde aos nossos interesses e nos conduz a uma intervenção qualitativa e emancipatória dos sujeitos envolvidos. O entendimento dessa abordagem propícia as reflexões a respeito do objeto de estudo demarcado em razão das perspectivas do fenômeno da inclusão escolar. Além disso, as pesquisas com tais características

[...] apresentam modelos investigativos que rompem com a lógica empírico-analítica a partir do uso da reflexão e da prática de colaboração como procedimento que servem para os professores compreenderem ações, desenvolverem a capacidade de resolver problemas e trabalharem com mais profissionalismo. (IBIAPINA e FERREIRA 2005, p.29)

Uma escola municipal de Natal-RN, com pseudônimo EMPUG, é o campo empírico da nossa investigação. Ela está localizada a rua Padre Raimundo Brasil S/N no munícipio de Natal-RN, Bairro Nova Descoberta. Foi instituída, mediante o ato 1902 de 10 de março de 1977, e seu funcionamento, de acordo com o Decreto nº 295/76, sob portaria de reconhecimento 719/80, publicada no Diário Oficial de Estado, em 30/11/1980. Ela oferece a Educação Infantil e o Ensino Fundamental anos iniciais e finais e a modalidade EJA no turno noturno.

Optamos por esse campo empírico, porque encontramos partícipes e ambiente adequados que convergem com o nosso interesse em valorizar a educação pública. Direcionamos a nossa pesquisa em princípio a todos os professores e educadores que fazem parte desse campo empírico no turno noturno. Nessa etapa de conquista/aproximação, o Professor Carvalho, foi despertado a fazer parte dessa construção evidenciando uma atitude de colaboração.

O desenvolvimento de um trabalho colaborativo requer a criação de relações que incluam interesses pessoais e sociais comuns entre os partícipes, compondo uma densa teia de conexões interpessoais. Assim para pesquisar colaborativamente, é necessário envolver pesquisadores e professores em processos reflexivos que permitam a partilha de experiências e ideias e possibilitem a ampliação do nível de aprendizagem docente. (IBIAPINA, 2008, p. 36)

Após adesão do professor Carvalho, a proposição foi estabelecer momentos de compartilhamento para fazer a exposição da tessitura desse trabalho. A respeito do procedimento das narrativas escritas, era necessário abordar sobre o seu teor, uma vez que ela requer passos tais como:

- Expressar a atividade prática da forma como esta se efetiva; - sintetizar o contexto; - descrever minuciosamente o processo de forma clara, com distanciamento ou isenção, isto é sem opinar, julgar, valorar, avaliar utilizando verbos na 1ª ou 3ª pessoa; - Explicitar os princípios que orientam a ação, seu significado, motivos, objetivos e razões; - Buscar as causas das ações, as explicações teóricas que lhes dão sustentação, os valores culturais que as permeiam, suas contribuições; - propor alternativas para as ações, explicitando o porquê das novas proposições.(FERREIRA, 2012, p. 383)

As narrativas de formação no processo de construção da empiria

Estabelecemos ao adotar o procedimento metodológico das Narrativas de Formação, diálogos teóricos das fundamentações trazidas por: Aguiar e Ferreira (2007), Chené (1986), Ferreira (2006), Josso (2004), entre outros, que contribuem para nossa e produção investigativa. Os referidos teóricos apontam ser esse processo relevante, uma vez que possibilita uma ação introspectiva das histórias de vida, conduzindo as interpretações diante das questões que pretendemos abordar.

. O valor heurístico, nesse contexto, diz respeito ao fato de que ele permite trazer componentes relevantes dos saberes internalizados da nossa formação. As narrativas também remetem, segundo Ferreira (2006, p.55) a:

[...] um caminho fecundo para se entender as singularidades e particularidades dos processos formativos e suas implicações na atividade prática dos professores, se colocado na perspectiva da relação dialética entre a díade individual/social. Isso pressupõe que não se tratará apenas de narrar o processo formativo, mas de analisar suas interconexões com o contexto, as formas de apreendê-lo, de refletir sobre o seu significado.

As construções das narrativas escritas foram encaminhadas considerando o processo de formação pessoal e profissional do partícipe Carvalho, como também as experiências a respeito da temática inclusão. Após as suas construções dialogamos sobre suas nuanças, pois “O domínio dessas competências implica não apenas uma integração de saber fazer e de ter conhecimentos, mas também de subordiná-las a uma significação e a uma orientação no contexto de uma história de vida” (JOSSO, 2004, p.56).

Chené (1986, p.94) também corrobora com o citado ao esclarecer que:

[...] O sentido não se situa aquém do texto, mas na relação com o texto, que a linguagem que eles próprios utilizam na escrita coloca sua experiência, através da interpretação coletiva do texto, na interseção da individualidade com a intersubjetividade, do que lhes parece mais pessoal e do que é compreendido pelos outros.

As narrativas escritas do professor Carvalho enunciam o enredo da sua história de vida acadêmica, suas lacunas e fragilidades, valorizações, representações e expectativas, desejos e projeções.

Nesse sentido, por meio do *extrait* abaixo, Carvalho se expressa, constatando as lacunas do seu processo formativo principalmente aquela voltada para temática da inclusão, e de um aluno seu (Glei) que apresenta deficiência intelectual. Este já tinha frequentado por dois (anos) suas aulas:

Apesar de uma longa experiência em sala de aula regular com o público da EJA, e uma busca constante pela formação continuada somente agora fui despertado para dar atenção a um aluno que tem deficiência intelectual, ele já é repetente por dois anos consecutivos em todos os componentes curriculares. (CARVALHO narrativa escrita em 28/11/2017).

A riqueza dos dados trazidos pelo partícipe Carvalho nos remete à prática pedagógica circunscrita a uma trajetória do modelo escolar moldado aos alunos ditos normais. Todos deveriam trazer consigo os conhecimentos prévios adequados ao momento de escolarização e aprendizagem, no caso em foco, dos alunos do nível IV da EJA.

Considerando aquela prática pedagógica, a aprendizagem não se estabelece, é necessário, esmero no ato de ensinar independentemente das condições de quem aprende. Nessa linha de pensamento, Mantoan (1997, p.126): enfoca que:

[...] o tratamento das questões relativas ao ensino de deficientes, se incluindo na formação geral dos educadores, eliminaria, em grande parte, os obstáculos que se interpõem entre a escola e as pessoas com deficiência, instaurando outra mentalidade e uma compreensão diferente da deficiência, inspiradas nos princípios de uma educação para todos.

Quanto ao citado, se evidencia que os modelos curriculares tanto da formação do professor quanto do ensino não contemplam a educação numa perspectiva inclusiva, estes ao contrário, reforçavam a exclusão daqueles que diante dos ensinamentos propostos não se adequavam aos enunciados. Não há associações entre o pensamento e ritmos de aprendizagens do aluno com deficiência e a prática pedagógica do professor.

Na continuidade da narrativa o partícipe Carvalho ressalta o exposto pela autora, expressando que:

Anteriormente, achava que ele (o aluno) era desinteressado, não queria fazer nada do que eu propunha, era acomodado; sempre se remetia a mãe, quando eu questionava algo relacionado aos exercícios propostos dos conteúdos da matemática; “ pergunte a minha mãe, ela sabe de tudo, o senhor está pensando que estou brincando”? É sério, eu não sei ler. (CARVALHO – narrativa escrita em 28/11/2017).

Carvalho ao narrar, expõe a essência do seu processo formativo, em que as suas características denotam um contexto histórico no qual se desenvolveu, aquele em que a escola não havia sido pensada numa perspectiva inclusiva. Ali, todos alunos deveriam trazer consigo elementos afetivos, cognitivos entre outros já constituídos segundo uma programação estabelecida que não contemplava as diferenças individuais.

No decorrer do desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos, o crescimento destes se dá quando nos incomodamos com nosso fazer pedagógico no processo de interação e formação do outro. Esses são saltos qualitativos que demandam buscas de conhecimentos significativos que contribuam para posturas relevantes do ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva de todos envolvidos nesse processo. Nesse sentido, também se enuncia na narrativa, uma inquietação do partícipe:

[...] quando constato esse fato, me questiono: o que posso fazer como professor de matemática para cumprir a tarefa de professor alfabetizador? Eu me sentia despreparado para cumprir essa responsabilidade [...]. (CARVALHO – narrativa escrita em 28/11/2017).

Quanto ao narrado, consideramos que o processo de inclusão pelo partícipe se inicia de forma sútil e (in) consciente, visto que não há um conhecimento sistematizado do fenômeno inclusão. Assim, esse processo ganha sentido, quando proveniente das inquietações daquele que medeia o processo educativo. Mudar a forma de pensar e agir no contexto escolar permite que por meio de intervenção as aprendizagens favoreçam o crescimento de todos que se debruçam pedagogicamente e reflexivamente na perspectiva inclusiva.

Desse modo, torna-se necessário uma reflexão sobre a prática pedagógica e, em que medida as intervenções ocorridas vão ao encontro das necessidades educativas dos alunos e, se elas caminham numa perspectiva de inclusão. Como esclarece Ferreira (2000, p. 322):

O professor ensina, mas quem aprende é o aluno. [...] O professor está o tempo todo presente, mas não é mais aquele que detém a “verdade”. Ele é, sim, o mediador que organiza as discussões, pede explicações e justificativas, propõe novas situações de estudo. O professor tem um lugar privilegiado no processo, uma vez que é ele que tem a função de criar as condições nas quais se efetivarão as rupturas com os conhecimentos anteriores e a reorganização dos novos.

Daí a importância de se pensar, refletir, confrontar continuamente e, nessas ações reconstruir o fazer pedagógico na perspectiva inclusiva, observando o sujeito com deficiência intelectual na sua plenitude e incompletude. Esse olhar, nos remete a abordagem histórico cultural pela qual a pesquisa se fundamenta. E nesse advento vem à baila o pensamento de VIGOTSKI, sobre o sujeito com deficiência na área cognitiva. Em suas pesquisas, ele, [...] concentrou sua atenção nas habilidades que tais crianças possuíam, habilidades estas que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais. (Vigotski,1988, p. 34).

Desse modo, ao invés de nos determos naquilo que se atribui como “defeito” temos focado o nosso fazer no que existe em potencial do aluno deficiente, conforme sugere o autor, naquele que em suas aprendizagens apresenta

[...] incapacidade caracterizada por importantes limitações tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo. [...] expresso nas habilidades conceituais, sociais e práticas. (LUCKASSON ET AL., 2006, p.20).

Quanto ao exposto pelo autor, a nossa atenção foca o sujeito com deficiência em processo de aprendizagens. As mediações propostas centram-se nas suas evidências de aprendizagens ao longo pesquisa. Dessa forma, é fundamental que conheçamos a realidade desses sujeitos, no chão da escola e para além dela.

Naquele lugar, professores e aqueles que direta ou indiretamente participam da dinâmica escolar revelam suas inteirezas no tocante ao afeto, emoção e formas de aprendizagens, expressando delas, as dificuldades, avanços, habilidades em que residem suas atenções e tensões frente ao que exercem. Ao mesmo tempo, sobressaem novos desejos quanto a temática que a pesquisa evoca.

Por fim, julgamos importante destacar que o atual momento da pesquisa evidencia um rico progresso apontado pelo aluno, no que se refere a aquisição dos conceitos e aplicações à situações-problema das operações matemáticas fundamentais. Também é necessário destacarmos o início do processo de autonomia e autoconfiança expressas nas relações interpessoais do aluno propiciadas pelo processo inclusivo, enaltecido pela investigação.

Finalmente, é relevante enaltecer a mudança atitudinal do professor Carvalho, iniciada a partir da narrativa e aprofundada pelo processo formativo e colaborativo que a pesquisa propicia. As narrativas são procedimentos valiosos de revisita ao amálgama que sedimentou a nossa identidade profissional. Por essa razão, sugerimos que esta seja direcionada a todos que tem perspectiva de se reverem enquanto seres históricos e sociais formalizados por um contexto que afetou e repercutiu no seu processo formativo.

**REFERÊNCIAS**

CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação de formadores. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias. **O método (auto) biográfico e a formação.** Lisboa: Ed. Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde, 1986. (Cadernos de formação, 1). p.89-97.

CARVALHO. Narrativa Escrita em 28 de novembro de 2016.

FERREIRA, Maria Salonilde. **Buscando Caminhos:** uma metodologia para o ensino-aprendizagem de conceitos. Brasília: Liberlivro, 2009.

\_\_\_\_\_\_. Quem Narra diz. **Revista Educação em Questão,** Natal, v.27, n. 13, p.57-76, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_\_. **E por falar em cotidiano escolar**. In: FERREIRA, Adir Luiz (Org). O cotidiano e as Práticas Docentes. Natal: EDUFRN, 2000.

\_\_\_\_\_\_\_. **A abordagem colaborativa:** uma articulação entre pesquisa e formação. In: SAMPAIO, Maria Narcizo; SILVA, Rosália de Fátima. (Organizadoras). Saberes e Práticas de docência. Campinas, SP: Mercado Letras; Natal, RN: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma educação Inclusiva. (In.). GLAT, Rosana. (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa:** Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

-------------. FERREIRA, Maria Salonilde. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 12, p.26-38, jan./jun. 2005.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo; Cortez, 2004.

KRANZ, Cláudia Rosana. **Educação Matemática Inclusiva**. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Educação Inclusiva: pesquisa, formação e práticas. João Pessoa: Idéia, 2015.

LUCKASSON, Ruth et al. Retardo Mental: definição, classificação e sistemas de apoio. In: **American Association on Mental Retardation.** Trad. Magda França Lopes. RevisãoTécnica Maria Amélia Almeida. 10 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos (Org). **Inclusão escolar:** algumas notas introdutórias: In: Martins, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José. (Organizadores). Inclusão Compartilhando Saberes. Petropólis, RJ: Vozes, 2006a

-------------**. Educação e diversidade: um breve preâmbulo.** In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Escola inclusiva pesquisa, reflexões e desafios. João Pessoa: Idéia, 2008.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira. Atendimento educacional do aluno com paralisia cerebral: A Ótica e a organização da escola regular. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Escola Inclusiva:** pesquisa, reflexões e desafios. João Pessoa: Idéia, 2008.

MONTOAN, Maria Teresa Égler. **Ser ou Estar: eis a questão:** explicando o déficit intelectual**.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. **A integração de pessoa com deficiência:** contribuição para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

PIRES, José. **Por uma ética da inclusão**. In: Martins, Lúcia de Araújo Ramos. (Organizadores). Inclusão: Compartilhando Saberes. Petropólis, RJ: Vozes, 2006.

SMOLKA, Ana Luíza Bustarmante; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Processos de Cultura e Internalização. Viver Mente Cérebro -. Edição especial n. 2. São Paulo: Ediouro Segmento; Dueto editorial, 2005, p. 76-83. (Coleção Memória da pedagogia ).

VYGOTSKY, Lev S **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 7ª Ed. 2008.