



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

GISLAINE SEMCOVICI NOZI

**ANÁLISE DOS SABERES DOCENTES RECOMENDADOS
PELA PRODUÇÃO ACADÊMICA PARA A INCLUSÃO
ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Londrina
2013



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2013

GISLAINE SEMCOVICI NOZI

**ANÁLISE DOS SABERES DOCENTES RECOMENDADOS
PELA PRODUÇÃO ACADÊMICA PARA A INCLUSÃO
ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Célia Regina Vitaliano

Londrina
2013

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

N961a Nozi, Gislaine Semcovi.

Análise dos saberes docentes recomendados aos professores pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais / Gislaine Semcovi Nozi. – Londrina, 2013.
178 f. : il.

Orientador: Célia Regina Vilaliano.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

Inclui bibliografia.

1. Educação inclusiva – Teses. 2. Saberes docentes – Teses. 3. Formação de professores – Necessidades educacionais especiais – Teses. 4. – Teses. I. Vilaliano, Célia Regina. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37.015.3

GISLAINE SEMCOVICI NOZI

**ANÁLISE DOS SABERES DOCENTES RECOMENDADOS AOS
PROFESSORES PELA PRODUÇÃO ACADÊMICA PARA A
INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Célia Regina Vitaliano
UEL – Londrina - PR

Profa. Dra. Sílvia Márcia Ferreira Meletti
UEL – Londrina - PR

Prof. Dr. Sadao Omote
UNESP – São Paulo -SP

SUPLENTES

Prof^a. Dra. Maria Julia Lemes Ribeiro
UEL – Londrina - PR

Profa. Dra. Brígida Maria Nogueira Cervantes
UEL – Londrina - PR

Londrina, 8 de maio de 2013.

*Aos meus filhos Maria Eduarda e Rafael,
ao meu esposo Roberto e
à minha querida vizinha Paulina (in memoriam),
com todo meu amor.*

AGRADECIMENTOS

“Tudo é do Pai, toda honra e toda glória, é Dele a vitória conquistada em minha vida”.

A Deus, pela minha vida. Por permitir que eu realize mais um sonho, por ser minha força, meu refúgio, em quem busco recompor sempre as minhas forças.

Aos meus filhos Maria Eduarda e Rafael, minhas joias preciosas. Pelos sorrisos e gestos de carinho que me renovam todos os dias.

Ao meu esposo Roberto, por fazer parte dessa caminhada e me ajudar, do seu jeito muito peculiar, a conquistar mais um sonho.

À minha vizinha Paulina Fediuk Semcovici (*in memoriam*), que partiu para o céu durante a realização dessa pesquisa e não esteve ao meu lado quando eu consegui alcançar a realização de mais um sonho. Serei eternamente grata pelo seu exemplo de mulher, de mãe, de fé, de sabedoria, de coragem, de persistência, de compaixão, de amor e respeito ao próximo, que fizeram de mim o que sou hoje. Por sempre me acolher em seus braços com tanta ternura e carinho. Saudades eternas de ti, amada vizinha.

À minha orientadora e amiga, Célia Regina Vitaliano, por sempre me dar grandes oportunidades. Por dividir generosamente seus conhecimentos. Pelo carinho e atenção que sempre teve comigo e por acreditar que eu conseguiria chegar até o fim dessa etapa acadêmica.

À minha amiga da graduação, do Mestrado e da vida, Josiane Rodrigues Barbosa Vioto, companheira inseparável nessa jornada acadêmica, com quem dividi medos, angústias, alegrias, sucessos e frustrações. Sua companhia foi sempre preciosa durante este nosso caminho!

À minha irmã Gisele, pelo apoio e incentivo. Pela ajuda que me deu no arquivamento das pesquisas e por tantos outros gestos de amor e carinho nos momentos mais importantes da minha vida. Sei que posso contar sempre com você!

À Francislayne Manchini, bolsista de Iniciação Científica que me ajudou na busca e arquivamento das pesquisas.

Aos participantes do Grupo de Pesquisa “Educação para Inclusão”, pelas contribuições e análises das categorias que compuseram esse trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Brígida Maria Nogueira Cervantes, do Departamento de Ciências da Informação da UEL, pelas contribuições e esclarecimentos dados na fase inicial e na fase final da pesquisa.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da UEL, especialmente à Prof^a. Dr^a Neusi Aparecida Navas Berbel, pelos conhecimentos e experiências compartilhados e pelas discussões suscitadas que me fizeram crescer enquanto pessoa, profissional e pesquisadora.

Ao Emilson, secretário do Programa de Mestrado em Educação, pela gentileza e sutileza com que sempre atendeu a mim e aos demais alunos do programa.

Aos alunos do Programa de Mestrado em Educação da UEL, ingressantes em 2011, pelo compartilhar de experiências, saberes e saborosos cafés da manhã.

Ao Prof. Dr. Sadao Omote, pela atenção dada à leitura do trabalho na ocasião da qualificação e pelas contribuições e sugestões que enriqueceram o texto final da dissertação. Foi uma honra tê-lo como membro da comissão examinadora de minha pesquisa!

À Prof^a. Dr^a. Silvia Márcia Ferreira Melleti, pelo que aprendi com você sobre a diversidade desde a graduação. Pela leitura minuciosa e crítica do trabalho na ocasião da banca de qualificação. Foi uma honra contar com suas sugestões e contribuições no texto final da dissertação.

Aos meus primeiros alunos do 2º C, do “C ao V”, e meus atuais alunos do 3º B, do “A ao S”, por terem sido os primeiros a quem Deus me confiou a missão de ensinar e com os quais aprendi e aprendo todos os dias as peripécias da docência.

À CAPES, pelo apoio financeiro para a realização da pesquisa.

Enfim, a todos que de alguma maneira fizeram parte dessa caminhada:

MUITO OBRIGADA!

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. [...].No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar.

(FREIRE, 1996, p. 76-77).

NOZI, Gislaine Semcovici. **Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** Dissertação (Mestrado em Educação). 2013. 178f. Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RESUMO

A carência de formação para atuar junto aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) tem sido apontada pela literatura da área da Educação Especial e da Educação como uma das questões que mais dificulta a inclusão dos alunos com NEE. Também se configura como um tema pouco explorado na literatura da área os saberes necessários para uma atuação pedagógica que favoreça o processo de inclusão. Tendo em vista essas questões, o presente trabalho teve o objetivo de caracterizar os saberes recomendados por pesquisadores da área como necessários ao professor do ensino regular para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Para tanto, realizamos uma pesquisa documental. O material analisado foi constituído de 121 teses e dissertações defendidas entre os anos de 2005 e 2010 disponíveis no Banco de Teses da Capes. A partir de procedimentos sistematizados de análise nos materiais selecionados, identificamos 680 extratos de textos relacionados ao objetivo proposto, os quais foram organizados, seguindo as orientações de Bardin (2006), em temas e categorias. Os resultados consistiram de cinco temas com as seguintes denominações: dimensão conceitual, dimensão procedimental, dimensão atitudinal, dimensão contextual e outras características pessoais do professor que favorecem a inclusão de alunos com NEE. Estes, por sua vez, foram subdivididos em categorias. Os temas mais citados nas publicações analisadas foram: primeiramente, a dimensão atitudinal, especialmente a categoria relacionada à necessidade do professor valorizar a diferença e a heterogeneidade, acreditar no potencial dos alunos e estimular o desenvolvimento dos mesmos. O segundo tema mais citado referiu-se à dimensão procedimental, relacionada à necessidade do professor identificar e atender às necessidades educacionais de cada aluno. Observa-se, pela análise do material coletado, que as recomendações dos pesquisadores trazem implicações para a formação de professores seja em nível de formação inicial, continuada e/ou em serviço e que os saberes mais frequentemente indicados como necessários para a atuação pedagógica em classes inclusivas não contribuem apenas para o processo de inclusão de alunos com NEE, mas também para o processo educacional de todos os alunos, sejam eles com ou sem NEE.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Saberes docentes. Formação de professores. Necessidades educacionais especiais.

NOZI, Gislaine Semcovici. **Analysis of the teacher knowledge recommended by the academic production for school inclusion of pupils with special educational needs.** 2013. 178p. Dissertation for a Master's degree in Education. State University of Londrina. Londrina, 2013.

ABSTRACT

The lack of training to work with pupils who have special educational needs (SEN) has been pointed out in the literature on special education and education itself as one of the questions which hinders the inclusion of students with SEN. Also, the necessary knowledge for pedagogical performance which encourages the process of inclusion is evidenced as a subject rarely considered in educational literature. Taking into account these queries, the aim of this paper is to characterize the knowledge recommended by researchers on the field, as a necessary skill for teachers in regular education in order to promote the inclusion of pupils with special educational needs. To do so, a documental research was carried out. The material analyzed consisted of 121 thesis and dissertations defended from 2005 to 2010 and available at 'Capes' Theses Bank. Through a systematic procedure of analysis, carried out in the selected material, 680 extracts related to our objective were selected. They were organized into themes and categories according to Bardin (2006). The results obtained indicated five themes named as follows: conceptual dimension, procedural dimension, attitudinal dimension, contextual dimension and other teachers' personal characteristics which foster the inclusion of SEN students. These themes were subsequently divided into subcategories. The most mentioned theme among the publications analyzed was attitudinal dimension mainly the category linked to the need for the teacher to value the difference and heterogeneity, to believe on students' potential and to stimulate their development. The second most mentioned theme referred to procedural dimension linked to the need for the teacher to identify and supply each student's educational needs. Observation and analysis of the collected data describe researchers' recommendations which have implications on teachers training – at an initial and continuing teacher education level, and/or during professional life. It is also observed that the most frequent knowledge indicated as necessary for a pedagogical acting in inclusive classrooms make contributions not only to the process of the inclusion of SEN pupils but also to the educational process of all students, regardless having or not having special educational needs.

Keywords: Inclusive education. Teacher knowledge. Teacher training. Special Educational Needs.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
BA	Estado da Bahia
COMUT	Programa de Comutação Bibliográfica
DM	Deficiência Mental
EAIC	Encontro Anual de Iniciação Científica
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MG	Estado de Minas Gerais
NEE	Necessidades educacionais especiais
PDF	Portable Document Format
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Exemplo de arquivamento dos trechos retirados dos textos	64
Quadro 2 - Disposição dos números de pesquisadores e quantidade de frases ou parágrafos de cada tema.....	68

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1-** Página inicial de busca do Banco de Teses da Capes..... 55
- Figura 2-** Página com o resumo das pesquisas no Banco de Teses da Capes57

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Distribuição das pesquisas por região do Brasil	59
Gráfico 2- Relação de produção por nível e ano	60

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	17
1	INTRODUÇÃO	21
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
2.1	AS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS REFERENTES AO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE.....	26
2.2	OS PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	30
2.3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	34
2.4	SABERES DOCENTES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	44
3	MÉTODO	54
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	54
3.2	DELIMITAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA	54
3.3	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	55
3.4	TRATAMENTO DOS DADOS.....	62
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	68
4.1	TEMA 1 DIMENSÃO ATITUDINAL.....	70
4.1.1	Valorizar a Diferença e a Heterogeneidade, Acreditar no Potencial dos Alunos e Estimular o Desenvolvimento Deles	71
4.1.2	Ter Responsabilidade Pedagógica: Compromisso Com o Desenvolvimento e Aprendizagem dos Alunos	74
4.1.3	Dispor-Se a Ressignificar Conceitos e Práticas.....	77
4.1.4	Dispor-Se a Estar em Processo Contínuo de Autoformação, Formação Continuada ou em Serviço	80
4.1.5	Dispor-Se à Alteridade.....	84
4.1.6	Ser Favorável à Educação Inclusiva	85
4.1.7	Dispor-Se a Buscar Apoio	86
4.2	TEMA 2 DIMENSÃO PROCEDIMENTAL.....	86
4.2.1	Identificar e Atender às Necessidades Educacionais de Cada Aluno.....	87

4.2.2	Proceder ao Planejamento das Aulas, às Adaptações e/ou Diferenciação Curricular e à Avaliação dos Alunos Com NEE.	89
4.2.2.1	Proceder ao planejamento de ensino	90
4.2.2.2	Proceder a adaptações e/ou diferenciação curricular	91
4.2.2.3	Proceder à avaliação da aprendizagem dos alunos com NEE	93
4.2.3	Desenvolver Práticas Pedagógicas Inovadoras e Diversificadas	95
4.2.4	Trabalhar Coletivamente/Colaborativamente/Cooperativamente Com Professores e Alunos.....	97
4.2.5	Estabelecer Relações Teórico-Práticas.....	100
4.2.6	Desenvolver um Clima Emocional e Afetivo Positivo em Sala De Aula em Relação aos Alunos Com NEE	102
4.2.7	Adquirir Conhecimentos Didático-Pedagógicos.....	103
4.2.8	Promover Procedimentos Que Visem à Socialização e Respeito Entre os Alunos.....	104
4.2.9	Proceder à Avaliação e Organização do Espaço Físico da Sala de Aula... ..	105
4.3	TEMA 3 CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DO PROFESSOR QUE FAVORECEM A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE	108
4.3.1	Ser um Professor Que Reflete Sobre a Sua Prática.....	108
4.3.2	Ser Crítico.....	112
4.3.3	Ter Autonomia	114
4.3.4	Ser Criativo	115
4.3.5	Ser Flexível.....	116
4.3.6	Ter Autoconhecimento.....	118
4.4	TEMA 4 DIMENSÃO CONCEITUAL	119
4.4.1	Ter Conhecimentos Específicos Sobre as Deficiências e as NEE.....	119
4.4.2	Conhecer as Teorias de Desenvolvimento Humano e da Aprendizagem... ..	122
4.4.3	Conhecer a Legislação e Lutar Pelos Seus Direitos e Dos Alunos Com NEE	124
4.4.4	Conhecer e Compreender a Importância dos Pressupostos da Educação Inclusiva.....	126
4.4.5	Conhecer Sobre o Uso das Tecnologias Para o Ensino.....	128
4.5	TEMA 5 DIMENSÃO CRÍTICO-CONTEXTUAL	129
4.5.1	Ter Responsabilidade Político-Social	130

4.5.2	Dialogar Com o Contexto Sociocultural dos Alunos	131
5	IMPLICAÇÕES DOS SABERES RECOMENDADOS PELA LITERATURA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	134
5.1	IMPLICAÇÕES DOS SABERES RECOMENDADOS PELA LITERATURA PARA A FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E/OU EM SERVIÇO DOS PROFESSORES	134
6	CONCLUSÃO.....	146
	REFERÊNCIAS.....	150
	REFERÊNCIAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS.....	164
	APÊNDICES.....	175
	APÊNDICE A - Produção das pesquisas analisadas por Universidade.....	176
	APÊNDICE B - Pesquisas que não puderam ser analisadas pela dificuldade de acesso.....	178

APRESENTAÇÃO

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no sistema regular de ensino e a formação de professores para lidar com tais alunos surgiu como tema de pesquisa durante nossa trajetória acadêmica no curso de Pedagogia, na Universidade Estadual de Londrina, iniciada no ano de 2007.

Tivemos a oportunidade de, logo no primeiro dia de aula, na primeira disciplina do curso, nos depararmos com as discussões instigantes apresentadas pela Profa. Dra. Silvia Márcia Ferreira Meletti, na disciplina de Educação e Diversidade, que nos fisgaram para a área da Educação Especial. Dando continuidade à disciplina, no segundo semestre de 2007, conhecemos a Profa. Dra. Célia Regina Vitaliano, com quem aprendemos muito do que sabemos sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva.

A partir de 2008, já no segundo ano do curso, ingressamos como bolsista em um projeto de extensão e em um projeto de pesquisa sobre a formação de professores e a educação dos alunos com NEE, coordenados pela Profa. Dra. Célia Regina Vitaliano. Especialmente, no projeto de extensão, tivemos contato com professores da rede regular de ensino que tinham em suas salas de aula alunos com NEE. A maior queixa dos professores era a falta de formação específica para atuar junto a esses alunos e nos inquietava escutar que, mesmo os professores com larga experiência profissional, não conseguiam lidar adequadamente com os alunos que apresentavam dificuldades e necessidades mais específicas.

Em consequência dessas observações, realizamos durante um semestre, no ano de 2009, um estágio extracurricular, sob a orientação da Profa. Célia Regina, numa escola municipal de Londrina, cuja turma de segunda série tinha uma aluna com Síndrome de Down. A vivência na sala de aula permitiu-nos trabalhar como apoio à professora regente no atendimento educacional à referida aluna. A professora regente, embora tivesse vinte e cinco anos de experiência docente, nunca havia recebido um aluno com NEE em sala de aula. A experiência foi valiosa na medida em que pudemos auxiliá-la a planejar atividades diversificadas para a aluna incluída e ajudá-la a atender os alunos durante as aulas.

Observamos, no cotidiano da escola e da sala de aula, as dificuldades que o professor enfrenta para incluir alunos com NEE. Dificuldades que convergem com as mesmas identificadas na literatura da área de Educação

Especial, tais como a falta de formação específica e continuada, apoio da equipe pedagógica, falta de recursos físicos e materiais etc.

Na nossa pesquisa de iniciação científica, que foi também nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), buscamos identificar em textos científicos da área de Educação Especial o que os pesquisadores consideravam ser necessário que os professores soubessem, fizessem e fossem para promover a inclusão de alunos com NEE na rede regular de ensino (NOZI, 2010). Apresentamos este trabalho em congressos e eventos, chegando a receber o prêmio de 1º lugar da área de Ciências Humanas na categoria de iniciação científica no Congresso de Iniciação Científica da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), em 2010, e muitos elogios dos professores responsáveis pelo eixo temático da Educação Especial da Universidade do Centro-Oeste (UNICENTRO) de Guarapuava, no Encontro Anual de Iniciação Científica (EAIC) de 2010, pela qualidade da pesquisa apresentada.

Nas apresentações do referido trabalho, os espectadores, professores da rede regular de ensino ou pesquisadores da área de Educação Especial, consideraram relevantes os dados obtidos com o trabalho e muitos apontaram a importância da continuação da pesquisa.

Tendo em vista esta boa aceitação pela comunidade acadêmica e ao refletirmos sobre a necessidade de ampliar nossa compreensão sobre o tema, além de procedermos a um aprofundamento teórico-metodológico da pesquisa anterior, o projeto de pesquisa da presente dissertação foi delineado.

Destacamos também que as disciplinas cursadas no primeiro semestre do mestrado foram fundamentais para a definição do tema e da metodologia a ser adotada no trabalho. Neste período, passamos por sérios conflitos cognitivos. Na medida em que nosso repertório de conhecimentos aumentava, aumentavam também as dúvidas e inquietações do que poderia ter maior relevância acadêmica para a área e do que traria maior contribuição para nossa formação profissional.

Acreditamos que ocupar uma vaga numa Universidade pública tem suas implicações político-sociais, como o retorno para a comunidade de conhecimentos úteis e significativos para melhoria da qualidade de ensino, especialmente, para a formação e atuação de professores na perspectiva inclusiva.

Com o ingresso no Programa de Mestrado em Educação da UEL, a sensação desse compromisso tornava-se ainda mais forte e precisávamos propor

um tema que nós realmente considerássemos importante. Hoje, percebemos que essa angústia era consequência da falta de experiência profissional, pois nos dedicamos durante seis anos exclusivamente à nossa formação acadêmica. Estávamos pesquisando sobre formação de professores para atuar na educação inclusiva sem termos a experiência profissional a respeito disso. Enfim, em meio a tantos conflitos, com a ajuda de minha paciente orientadora, optamos por dar continuidade ao tema de pesquisa do TCC.

Atualmente podemos relacionar nossos conhecimentos teóricos com a prática profissional tão desejada, pois temos vivenciado, desde setembro de 2012, nossa primeira experiência profissional como professora regente das séries iniciais do ensino fundamental do município de Londrina. Logo na nossa primeira turma, com 22 alunos, havia quatro com NEE, sendo: dois com o diagnóstico clínico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), um com deficiência auditiva e um com deficiência mental leve. Resguardadas as especificidades de cada caso, passamos a refletir muito sobre o modo como a educação inclusiva está posta, especialmente na instituição escolar da qual agora fazemos parte do corpo docente. Seria até redundante dizermos que a escola tem a estrutura física precária, falta de recursos materiais, professores sem formação específica para atuar junto a alunos com NEE etc, pois esse discurso está posto em, pelo menos, 90 % das teses e dissertações que analisamos.

Ao vivenciarmos o cotidiano da sala de aula, constatamos que aspectos importantes de um ensino que podem contribuir com o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos são: ética, respeito e acolhimento das diferenças de cada aluno, sejam eles possuidores ou não de necessidades educacionais especiais. Os alunos precisam de uma pessoa, que também é um profissional, que se comprometa pedagogicamente, politicamente e eticamente com eles (CROCHÍK *et al.*, 2009a).

Há uma intrínseca relação entre os componentes pessoais, profissionais, emocionais, institucionais, éticos, cognitivos e políticos no ser-saber-fazer do professor (ISAIA, 2003).

Compreender que a docência tem suas particularidades e especificidades significa romper com concepções equivocadas sobre o que é preciso ser para se tornar professor. Significa compreender a docência como uma atividade profissional que compreende um conjunto de saberes que não são

apreendidos de forma espontânea, saberes próprios que abrangem tanto os conhecimentos disciplinares como os conhecimentos pedagógicos. Saberes que não são constituídos por um saber específico, mas por diversos saberes, de diferentes origens, sobre os quais nos dispomos a discutir nesse trabalho.

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, nos propomos a pensar que a formação docente compreende, conforme apontou Isaia (2003), um processo sistemático e organizado que envolve tanto os sujeitos que estão se preparando para serem professores quanto aqueles que já atuam como docente. Lembramos ainda da natureza social da formação de professores, pois “[...] a formação não é um processo que acaba nos professores. Ela para ser efetiva precisa ir além, em direção à qualidade do ensino que os alunos recebem” (ISAIA, 2003, p. 265), ou seja, em última instância, os beneficiários dos processos formativos pelos quais passam os professores, ao longo do exercício da docência, são os alunos.

No que tange a formação do professor para a inclusão de alunos com NEE, é cada vez mais evidente na literatura específica da Educação Especial, a necessidade de que os docentes passem por uma formação específica para atuar junto a esses alunos, pois a maior parte das pesquisas desenvolvidas na área da Educação Especial tem identificado que os professores enfrentam dificuldades para promover o desenvolvimento acadêmico dos alunos com NEE que frequentam o ensino regular.

Embora saibamos que a maior parte dos professores não possui formação específica para atuar na perspectiva educacional inclusiva, ponderamos que o aspecto formativo do professor não deve servir como desculpa para a não aceitação do aluno com NEE em sala de aula. Sabemos que podem surgir dificuldades para os professores lidarem com as diferenças tão significativas entre os alunos, no entanto, a preocupação exacerbada com essas diferenças e o medo de lidar com elas, mesmo antes da experiência com essa diferença, indica uma atitude preconceituosa do professor (CROCHÍK *et al.*, 2009a)

A respeito disso, Rodrigues (2008b) alerta-nos sobre o fato de que pouco serve aos professores conhecimentos e competências, se eles não tiverem uma atitude positiva frente a inclusão de alunos com NEE em suas salas de aula. Além do conhecimento científico e instrumental, a docência está implicada também com saberes de cunho afetivo, valorativo e ético que perpassam pelo saber-fazer do professor e é possível constatarmos que esses “outros” saberes recebem pouca atenção na formação de professores, contudo, avaliamos que eles merecem ser mais bem trabalhados nos cursos de formação inicial, continuada e/ou em serviço, já

que qualquer professor está propenso a receber um aluno com NEE em sua sala de aula.

Nesse sentido, avaliamos que seja necessário ao professor, além de aceitar a presença do aluno em sala, ter condições de analisar os condicionantes históricos e culturais que excluíram e excluem certos grupos de alunos da escola e da sociedade, de compreender quais as barreiras culturais e sociais dificultam a aceitação dos alunos com NEE nesses espaços e de dominar conhecimentos específicos para o atendimento das necessidades específicas de seus alunos (NOZI; VITALIANO, 2012).

Freitas (2008, p. 59) também avaliou que:

Reestabelecendo significados históricos, considerando os aspectos acerca da aceitação ou não de indivíduos com deficiência na sociedade, podemos evidenciar fatores que atualmente ainda persistem e que, sem dúvida, impedem ou dificultam o processo de construção de uma sociedade inclusiva.

O professor também deve ser capaz de avaliar que não é somente de sua responsabilidade a inclusão dos alunos com NEE, saber que há um arcabouço teórico e legal que indica que todos os membros da comunidade escolar, equipe pedagógica e os responsáveis pela organização administrativa e legal têm sua parcela de compromisso com a inclusão.

Contudo, no que cabe ao seu papel enquanto professor, enquanto agente disseminador dos conteúdos escolares, do conhecimento científico e sistematizado, espera-se que ele tenha o compromisso ético e profissional de promover o desenvolvimento dos alunos com NEE, mesmo que isso custe um tempo maior para pesquisa, planejamento, discussão com os pares e até mesmo o desgaste físico e emocional, pois só quem tem alunos com NEE em sala de aula sabe as dificuldades pelas quais passa no cotidiano escolar para atender às especificidades desses alunos.

Além disso, não menos importante, são os conhecimentos científicos que subsidiam a ação do professor, como o conhecimento específico sobre as características de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com NEE, o tipo de metodologia e material pedagógico mais adequado e esses conhecimentos só podem ser adquiridos se o professor passar por uma formação específica, conforme ponderaram Nozi e Vitaliano (2012).

Miranda (2011), ao analisar pesquisas voltadas à formação docente para a Educação Inclusiva, constatou que alguns temas não são explorados em tais estudos como: identidade e profissionalização docente, aspectos relacionados às condições de trabalho do professor, sindicalização docente e organização profissional. Além disso, suas análises identificaram que são raras as pesquisas voltadas a saberes e práticas docentes.

Partimos do pressuposto de que a formação específica não é condição *sine qua non* para a presença do aluno com deficiência em sala de aula, contudo, compreendemos que em posse de saberes específicos sobre as especificidades educacionais desses alunos os professores terão a compreensão de que eles podem aprender desde que sejam atendidas as suas necessidades educacionais especiais que se manifestam quando se deparam com o currículo, com os recursos, as sequências e os ritmos de aprendizagem que são habitualmente trabalhados no ensino regular.

É preciso que haja a compreensão de que os alunos com NEE são assim denominados, porque apresentam necessidades específicas que perpassam pelo currículo, planejamento, procedimentos de ensino e avaliação da aprendizagem e essas singularidades não podem ser esquecidas pelo professor no cotidiano da sala de aula.

Considerando tais análises, a presente pesquisa, ao caracterizar os saberes docentes recomendados por pesquisadores da área como necessários ao professor para promover a inclusão dos alunos com NEE, tem o intuito de contribuir para o aprimoramento do processo de formação de tais profissionais. Temos claro que tais recomendações não devem se constituir em receituários ou manuais de formação, mas sim possibilitar a visibilidade de conhecimentos úteis à prática docente, visto que é unânime a indicação da necessidade de formação dos professores, no entanto, muitas vezes, estes não sabem muito bem como organizar tal processo e os conteúdos que devem contemplar, seja na formação inicial, continuada e/ou em serviço.

Apoiamo-nos na análise de Victor (2011, p. 101), ao avaliar que:

[...] revisitar os saberes-fazer e o papel do professor para atender a inclusão escolar não se resume na indicação de uma lista de conhecimentos necessários à sua formação diante de situações complexas que se tornam objeto de investigação das instituições de ensino e/ou pesquisa.

A certeza está na necessidade de não perdermos de vista a escola e seus atores na reflexão crítica sobre o saber-fazer e o papel do professor.

Observamos, na literatura específica da área de Educação Especial, que são precárias as indicações e sugestões específicas para o processo de formação inicial, continuada ou em serviço de professores para promover a inclusão de alunos com NEE. Por isso, nosso olhar também estará voltado, no decorrer de toda a pesquisa, em identificar e apontar caminhos, limites e possibilidades para o aprimoramento da formação e atuação dos professores em salas de aula inclusivas, especialmente para aqueles que atendem os alunos com NEE.

Destacamos a importância de pesquisas que se debruçam sobre os saberes docentes relacionados à Educação Inclusiva, primeiro porque é um tema de pesquisa pouco explorado pela produção acadêmica da área, conforme observou Miranda (2011). Segundo, porque os professores precisam de conhecimentos específicos que favoreçam seu trabalho, tendo em vista o desenvolvimento acadêmico dos alunos com NEE (MIRANDA, 2011) e terceiro, porque os professores são possuidores de saberes que, se tomados em consideração pelos pesquisadores da área, pelas agências formadoras de professores e pelos sistemas de ensino, podem ganhar um *status* político, dando:

[...] indicativos sobre demandas de conhecimento e de atuação profissional que poderiam se configurar, respectivamente, em princípios para a organização dos currículos nos cursos de formação inicial e continuada, e para a elaboração de políticas de formação continuada (JESUS; ALVES, 2011, p. 26).

Ponderamos também sobre a importância de pesquisas que se voltam para um balanço das produções acadêmicas de determinadas áreas do conhecimento, uma vez que esses estudos dão indicativos dos aspectos que têm sido privilegiados em pesquisas científicas sobre determinado tema, bem como as condições, tempos e espaços em que têm sido desenvolvidas tais pesquisas, principais metodologias e referenciais teóricos adotados, delineando um panorama

que pode apontar caminhos e possibilidades para interlocuções entre os pesquisadores e para novas pesquisas na área.

Tendo feito este preâmbulo, propomo-nos a apresentar a presente pesquisa organizada em cinco capítulos: Introdução, Referencial Teórico, Método, Resultados e Discussão e Conclusão.

Na Introdução, como vimos, destacamos a relevância do tema de pesquisa para a área da Educação Especial e para a formação de professores com vistas ao atendimento dos alunos com NEE no ensino regular e a importância de pesquisas que se debruçam sobre os saberes docentes e sobre as produções acadêmicas de determinadas áreas do conhecimento.

No capítulo do referencial teórico, apresentamos brevemente uma contextualização das políticas públicas referentes ao processo de inclusão dos alunos com NEE, nacionais e internacionais, os principais pressupostos da Educação Inclusiva, a formação de professores e os saberes docentes envolvidos na prática pedagógica inclusiva.

No capítulo do método, detalhamos minuciosamente cada etapa do desenvolvimento da pesquisa: caracterização da pesquisa, procedimentos de coleta de dados e tratamento dos dados coletados.

No quarto capítulo, apresentamos os resultados e discussão dos dados obtidos na pesquisa.

No quinto capítulo, tecemos a Conclusão do trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS REFERENTES AO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE

As políticas voltadas para a Educação Inclusiva inserem-se num campo mais amplo denominado “política de inclusão social”, propostas pelo governo brasileiro, a partir da década de 1990, com o intuito de contemplar, na elaboração das políticas públicas, as populações consideradas excluídas ou marginalizadas na sociedade (KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2009).

Cury (2005, p. 16) explicou que “as políticas inclusivas trabalham com os conceitos de igualdade e de universalização, tendo em vista a redução da desigualdade social”, constituindo-se em estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais.

Vale lembrar que a “inclusão social” e a “educação inclusiva” ganham destaque em tempos de grande consciência da desigualdade, exploração e injustiça social que são reflexos de uma sociedade que exclui, marginaliza, seleciona e estigmatiza, que coloca no centro das relações humanas e sociais “[...] a competitividade e o consumo como valores fundamentais da vida” (SANTOS, 2008, p. 21).

Dall’Acqua e Vitaliano (2010, p.19) partiram do pressuposto de que refletir sobre a inclusão escolar implica:

[...] situar a noção e o significado de direitos humanos, que tanto em nível nacional quanto internacional, têm avançado e adquirido o que se poderia chamar de status oficial, compondo uma estrutura conceitual, tanto da oratória quanto da legislação, que fundamenta a fruição e a violação desses direitos.

Observamos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) a primeira noção de inclusão. Nela, há a menção de que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” e têm direito à instrução (Art.1º e 26º). Os direitos proclamados no referido documento impulsionaram outras declarações como a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) (PRIETO, 2004).

A Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, organizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, contribuiu ao reafirmar que é direito dos indivíduos, independentemente de suas necessidades e características individuais, o acesso e a permanência numa escola que ofereça educação de qualidade para todos os alunos.

O Brasil, como signatário dessa declaração, assumiu o compromisso de elaborar medidas que contribuíssem com a construção de sistemas educacionais inclusivos nas diferentes esferas públicas, sejam elas municipais, estaduais ou federais, cabendo a cada uma dessas esferas desempenhar funções em prol de tal objetivo.

Outro evento de grande importância para propagar os ideais da Educação Inclusiva foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada pela UNESCO, em Salamanca, Espanha, em 1994. Este evento deu atenção especial à discussão sobre a educação dos alunos com NEE, sendo que o Brasil também foi signatário desta declaração.

Outros marcos legais foram conquistados na Legislação Brasileira, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, a Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica de 2001 e a Política Nacional da Educação Especial n Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que aponta como objetivos da Educação Especial: “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (p. 8). Em todos esses documentos é garantida a todas as crianças e adolescentes o direito à educação e ao atendimento adequado às suas peculiaridades.

Dall’Acqua e Vitaliano (2010) afirmaram que as medidas legais adotadas pelo governo brasileiro, a partir da década de 1990, reduziram significativamente a dificuldade de acesso à escola daqueles em idade escolar. Contudo, o direito do acesso à escola não tem significado, necessariamente, que a qualidade do ensino e da aprendizagem das crianças que frequentam a educação básica tem melhorado. A exemplo disso, Simonneti (2007) apresentou dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) que estimou que “todos os anos o país gera 70 mil jovens de 15 anos incapazes de ler ou escrever um simples recado - o que representa entre 40% e 50% do número de analfabetos gerados anualmente na América Latina”.

Dall'Acqua e Vitaliano (2010) afirmaram que quando se está em pauta a qualidade do ensino voltada para os alunos com NEE, a situação é ainda mais deficitária.

Organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Banco Mundial e da Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (OCDE), também influenciaram na disseminação dessa proposta educacional ao afirmarem em suas publicações que a educação deve formar para uma cidadania democrática, inclusiva e participativa.

Verifica-se também que as próprias exigências atuais no mundo do trabalho exercem influências sobre as políticas públicas e sociais voltadas para as especificidades das pessoas com deficiências.

Para muitos pesquisadores, a intervenção de tais agências deve ser vista com cautela, uma vez que elas compactuam com o ideário neoliberal e patrocinam políticas educacionais.

A partir das referidas declarações, metas foram traçadas para que não só a educação, mas também a sociedade evoluíssem no sentido de reconhecer o direito das pessoas deficientes em estar e participar de todos os contextos sociais, educacionais, culturais, políticos ou econômicos, conforme assinalou a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Outras iniciativas também são verificadas junto ao Ministério da Educação, através da extinta Secretaria de Educação Especial, que publicou vários textos para nortear as práticas educacionais junto aos alunos com NEE. Dentre eles, podemos citar: *Ensaio Pedagógico*, que consistiu numa coletânea de artigos de pesquisadores e profissionais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, publicado em 2006; o material para formação docente – *Educar na Diversidade* – também publicado em 2006; os diversos materiais sobre atendimento educacional especializado para cada deficiência, e a *Inclusão - Revista de Educação Especial*, que vem sendo publicada desde outubro de 2005.

Muito embora saibamos que pesquisas têm identificado diversas inadequações presentes nestes textos, não podemos deixar de considerar que eles se constituem em medidas com o intuito de propagar orientações sobre o processo de inclusão dos alunos com NEE.

Ao analisar especialmente as políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência, Garcia (2004) afirmou que, na proposição de tais políticas, a identidade dos sujeitos com deficiência é banalizada em função da categoria social na qual está inserido – deficiente - e outros elementos que compõem sua singularidade como “[...] etnia, gênero, opção sexual, faixa geracional, condições de moradia, entre outros” são desconsiderados.

Garcia (2004, p. 1) ressaltou ainda que:

[...] no planejamento das políticas públicas tem ocorrido um fracionamento da análise sobre as lutas sociais. Tal estratégia estabelece uma mediação no sentido de pensar, de maneira isolada, cada um dos grupos focalizados pelas políticas públicas, fazendo parecer que cada sujeito constitui apenas uma categoria social, ou seja, o negro não é deficiente, o deficiente não é mulher, a mulher não é idosa, e assim sucessivamente.

Esse “fracionamento” dos elementos que compõem os sujeitos também pode ser observado no próprio âmbito das pesquisas acadêmicas voltadas para a inclusão. Embora as análises pontuais possam favorecer interpretações equivocadas a respeito do público-alvo da educação inclusiva, conforme observaram Dall’Acqua e Vitaliano (2010, p. 24-25), essa tendência de se analisar a inclusão “em partes” provavelmente seja reflexo da complexidade desse processo, pois, conforme apontaram as autoras:

[...] cada categoria de excluídos que conhecemos, negros, mulheres, índios, pobres e outros tiveram sua história de exclusão determinada por fatores e processos distintos e, desta forma, requerem mudanças distintas na estrutura de nosso sistema social, em especial no escolar para que possam ser efetivamente incluídos.

Corroborando com essa análise, Cury (2005, p. 16) explicou que políticas universalistas também podem não ser suficientemente bem sucedidas, por isso:

Focalizar grupos específicos permitiria, então, dar mais a quem mais precisa, compensando ou reparando perversas seqüelas do passado. Isso se baseia no princípio da equidade, pelo qual, como já se afirmava na Antiguidade Clássica, uma das formas de fazer-se justiça é “tratar desigualmente os desiguais”.

Para o referido autor, não é simples de ser resolvida a equação direito/igualdade/equidade, no que compete ao Estado no trato com o respeito à diferença e ao direito do cidadão. Na tensão gerada pelo binômio igualdade/diferença emergem opções governamentais por políticas universalistas ou focalizadas.

Segundo Cury (2005, p. 25), as políticas inclusivas podem ser consideradas compensatórias, uma vez que tentam “[...] corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas”.

Propusemo-nos a apresentar brevemente os principais documentos que norteiam a política educacional inclusiva. O fato de termos optado por uma apresentação cronológica dos marcos legais não significa que tais proposições foram frutos de avanços contínuos, ao contrário, um estudo mais minucioso de tais políticas mostram uma série de continuidades e rupturas, circunscrevendo a Educação Especial num campo de disputa política, ideológica e econômica, refletida também por condicionantes históricos, sociais e culturais presentes na educação brasileira de modo geral (PRIETRO, 2010).

2.2 OS PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

[...] educação para a diversidade não integra apenas os portadores de necessidades educativas especiais, físicas e motoras, mas todo e qualquer tipo de diferença que exija do educador uma postura ética e comprometida com a atuação adequada aos novos paradigmas educacionais, num estilo desvinculado dos moldes discriminatórios e tradicionais e bem firmado nos paradigmas da criatividade e da inovação, com esforço constante de motivar os alunos a uma participação ativa e prazerosa, na descoberta do saber coeso, integrante e interdisciplinar (ARAUJO, 2009, p.2).

Vivemos numa sociedade de excluídos. Os excluídos da era digital, os excluídos dos benefícios sociais, os excluídos da escola e tantas outras denominações de grupos que estão em situação de exclusão.

Consideramos que pensar numa proposta educacional nos remete à reflexão sobre a concepção de educação que temos e sobre o papel da escola no momento atual na sociedade brasileira. Nas palavras de Fogli, Silva Filho e Oliveira (2008, p. 119), “pensar um caminho para a inclusão significa discutir de forma crítica e dinâmica a escola que temos”.

E o que vem a ser a Educação Inclusiva? Quais são os seus pressupostos? Por que precisamos lutar pela inclusão em nossa sociedade?

Para Marqueza (2005), a Educação Inclusiva emergiu de uma nova ordem mundial que exigiu que a escola atual ressignificasse seus paradigmas.

Silva (2008, p. 70) afirmou que “a dialética exclusão/inclusão vem galgando caminhos tortuosos e modificando-se de acordo com a sua época”, a cada dia, sob os mais diversos rótulos, diversos grupos de excluídos lutam pelos seus direitos sociais visando minimizar exclusões nítidas e outras veladas ou mesmo mascaradas nas mais diversas situações sociais.

Glat *et al.* (s.d., s.p) avaliaram que a Educação Inclusiva, como está configurada, é fruto de um processo de “transformação das concepções teóricas e das práticas da Educação Especial, as quais vêm, historicamente, acompanhando os movimentos sociais e políticos em prol dos direitos das pessoas com deficiências”.

Nesse sentido, a Educação Inclusiva tem sido compreendida no cenário brasileiro como um processo ou uma prática de ressignificação da Educação Especial ao longo de sua trajetória no atendimento aos deficientes. Contudo, Omote (2006) afirma que ela não pode ser compreendida como uma prática de atendimento aos deficientes que substitui as anteriores.

Glat; Pletsch e Fontes (2007) avaliaram que a proposta da Educação Inclusiva deve ser articulada numa luta pela melhoria e pela transformação da educação de um modo geral, por isso, não deve ser desconexa dos debates no campo da economia, da política, do social e do cultural, pois são dimensões que exercem pressões na sociedade brasileira atual.

Compactuamos com a análise proposta por Mazzota (2008), ao explicar que a educação escolar já é essencialmente um processo inclusivo, mas conduzida por perspectivas teóricas diferentes e são estas que direcionam as ações para a manutenção ou transformação da realidade escolar.

Acreditamos que a Educação Inclusiva seja um dos meios mais importantes para a construção de uma sociedade mais justa, embora saibamos das limitações de ordem objetiva pelas quais passa a educação na atualidade.

Assim como Martins (2011, p. 51), acreditamos que a construção de uma escola inclusiva seja possível, mas “ainda não é uma tarefa fácil de ser empreendida, em decorrência de muitas barreiras existentes”.

Por se desenvolver numa sociedade contraditória, as contradições que a Educação Inclusiva apresenta devem ser apresentadas para que os avanços que ela vem conquistando não sejam exaltados nem, tampouco, menosprezados, conforme comentaram Crochick *et al.* (2009b).

Alves (2008, p.49) esclarece que é preciso identificar quem são os excluídos do processo de escolarização ao falarmos de exclusão escolar, pois, historicamente, a escola selecionou, rejeitou e estigmatizou aqueles que não se ajustavam ao padrão estabelecido. Nessa perspectiva, a inclusão remete não só aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas “diz respeito tanto àqueles que estão fora da escola quanto aos que, mesmo estando dentro, enfrentam barreiras para a participação e aprendizagem”.

Nessa perspectiva, acreditamos, assim como Omote (2006), que o grande desafio que se coloca com a Educação Inclusiva é a oferta de uma educação de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos, independentemente de suas condições físicas, biológicas, sociais, econômicas, culturais etc.

Para ele, além da adequação da escola para atender às especificidades e às necessidades de cada aluno, a Educação Inclusiva também significa a capacitação desses alunos para adaptar-se àquilo que é proposto para o convívio em sua comunidade. Nesse sentido, a construção de ambientes educacionais inclusivos não consiste apenas em considerar “[...] a ampla diversidade de características, necessidades, dificuldades e eventualmente impedimentos que algumas pessoas podem apresentar, como também a possibilidade de redução da limitação dessas pessoas” (OMOTE, 2006, p.265).

Pensamos, assim como Omote (2006, p. 261), que “sem as necessárias condições para a provisão da educação de qualidade, desde os primeiros anos da escolarização formal, a inclusão não passa de uma miragem”.

A respeito da implementação, consecução e avaliação de políticas públicas, especialmente as voltadas para a formação de professores, Prietro e Andrade (2011, p. 106) analisaram que:

[...] entre o proposto, o posposto, o realizado e seus impactos não há relação estática, pois muitas variáveis podem intervir no processo de concretização de uma política e provocar mudanças que nem sempre permitem a aproximação do que foi concebido com o executado [...].

A possibilidade da educação de pessoas com deficiência no ensino regular desencadeou posicionamentos polarizados nas discussões entre os que eram contrários ou favoráveis ao processo de inclusão escolar desses alunos (TEZZARI; BAPTISTA, 2011).

Oliveira (2009, p. 36) analisou que a indicação de que a escola regular deveria tornar-se inclusiva gerou conflitos entre os profissionais da educação, sendo possível detectar dois grupos que divergiram sobre essa proposta educacional: “os que aceitam a Educação Inclusiva pelo seu ideário libertador e os que não acreditam, considerando ser um discurso ou jogada política ou mesmo algo impossível de ser concretizado na prática”.

A mesma autora analisa o motivo pelo qual há professores que são favoráveis e outros contrários à inclusão:

Entre os que acreditam, existem aqueles que pensam na inclusão como um “sonho possível”, uma utopia a ser buscada para a concretização de um mundo mais justo e humano, vista como um ideal a ser alcançado e uma luta política, e outros se referem à inclusão no âmbito dos direitos, ou seja, para que a pessoa com necessidades especiais possa exercer a sua cidadania. Entre os que não acreditam, encontramos aqueles que negam a possibilidade da inclusão por argumentos políticos ou técnicos (OLIVEIRA, 2009, p.36).

Dentro desse campo de convergências e divergências, optamos por defender a Educação Inclusiva como direito daqueles que historicamente estiveram à margem do sistema educacional, mas também identificamos que o modo como ela vem se delineando, na maior parte das escolas regulares, como diversas pesquisas têm apontado, não tem contribuído para o desenvolvimento acadêmico dos alunos com NEE.

Compactuamos com a percepção de Martins (2011, p. 61) de que “estamos longe de oferecer aos alunos que buscam a escola regular – e aos que, de forma geral, a ela têm direito – um atendimento compatível com suas condições e necessidades”, mas, dentro daquilo que nos compete enquanto pesquisadores e professores, devemos ser incansáveis em busca de uma escola pública de qualidade.

Por isso, nossa compreensão sobre os condicionantes históricos, políticos, sociais, econômicos, ideológicos e pedagógicos que estão implicados na

política educacional inclusiva no Brasil leva-nos a acreditar que a implementação com qualidade da inclusão escolar passa, dentre outras questões fundamentais, por políticas, culturas e práticas e pelo investimento maciço na formação de professores, bem como na melhoria das condições da escola.

Assim como Nóvoa (1995), acreditamos no papel social do professor que, embora não possa mudar tudo, as pequenas ações que pode ter em sala de aula são passos enormes em busca de uma educação e de uma sociedade com menos desigualdades sociais.

Vencida essa etapa em que não cabe mais discutir se os alunos com deficiências devem ou não ter acesso ao ensino regular, estamos vivenciando um tempo em que se faz necessário o desenvolvimento de estratégias e ações que propiciem a aprendizagem dos alunos com NEE e qualifiquem o ensino dos professores que atuam junto a esses alunos (TEZZARI; BAPTISTA, 2011), de descobrirmos por meio de pesquisas e dos conhecimentos advindos das experiências dos professores quais são as melhores estratégias, procedimentos e metodologias de ensino para favorecer o processo de inclusão desses alunos com NEE.

2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“A escola inclusiva constrói-se. Depende de enquadramento legislativo que lhe dá suporte, mas só se consolida com a prática dos atores que a implementam, que está, por seu lado, intimamente ligada não apenas ao saber-fazer, mas também à atitude com que se perspectiva” (SILVA, 2011, p. 120).

Glat *et al.* (2006, p.13) analisam que “o professor, sozinho, não faz a inclusão, a política, sozinha, não faz a inclusão”; faz-se necessária uma série de ações subsequentes às publicações das políticas educacionais inclusivas para que a inclusão de alunos com NEE ocorra no sistema regular de ensino com as condições adequadas. Dentre estas ações, a maioria dos especialistas na área destaca que uma das condições determinantes para a efetivação desse processo é a formação de professores (FERREIRA, 2006; GLAT *et al.*, 2006; MICHELS, 2006; PLETSCH, 2009; RODRIGUES, 2008a, 2008b; VITALIANO, 2007; 2010).

Uma pesquisa realizada por André *et al.* (1999) apontava que eram raras as pesquisas voltadas para a formação do professor relacionadas ao atendimento às diferenças e à diversidade cultural na escola. De lá para cá, passada mais de uma década, verificamos um aumento significativo de pesquisas que se propõem a analisar a formação e atuação dos professores em contextos educacionais diversificados. Avaliamos que esse aumento se deve pelo fato de que houve, nos últimos anos, mudanças sociais, políticas e legais relacionadas, especialmente, ao direito das pessoas com deficiências e de outros grupos minoritários de terem acesso às escolas regulares, e essas conquistas no âmbito legal refletiram e interferiram nos currículos escolares, na organização das propostas pedagógicas das escolas e nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula o que, conseqüentemente, refletiu também na formação dos profissionais da educação e nas pesquisas que se preocupam com o tema.

Assim como Michels (2011a), compreendemos que a discussão das políticas de formação de professores para a Educação Especial no Brasil deve estar atrelada ao contexto da formação dos professores da educação básica e às dimensões políticas, ideológicas, econômicas e culturais que influenciam ou mesmo determinam o modo como os professores vêm sendo formados no nosso país.

Em relação à política nacional de formação de professores no Brasil, para o atendimento dos alunos da Educação Especial, Michels (2011a) alertou que esta vem sendo organizada em cada esfera administrativa do modo como cada setor tem entendido que deva conduzir o processo, pois não há a indicação pelos documentos norteadores da política educacional inclusiva de como e onde deve ocorrer a formação dos professores.

Ao desenvolver algumas pesquisas sobre o tema, a autora percebeu que o foco de atenção da política educacional inclusiva, no Brasil, tem sido a formação do professor do atendimento educacional especializado (AEE), que é centrada nas técnicas e recursos que podem ser utilizados por esses profissionais, “[...] mesmo aquelas ações referentes à articulação com a classe comum estão atreladas ao repasse desses recursos e técnicas, e não à discussão pedagógica.” Outra questão apontada por ela, é que a própria organização pedagógica voltada aos alunos com deficiência sofre com a influência de organismos internacionais.

Brzezinski (1999) já anunciava a influência dos ditames de organismos internacionais na organização de políticas públicas de formação de

professores para a educação básica. Para ela, o Brasil vinha adotando um modelo de formação de professores que tinha mais preocupação com a quantidade de certificações concedidas do que com a qualificação dos profissionais atuantes na educação básica, a fim de causar impacto nos financiadores externos das políticas educacionais. Infelizmente, embora tenha se passado mais de uma década das análises suscitadas por Brzezinski, observamos ainda o mesmo cenário: professores formados de modo aligeirado, em cursos com qualidade duvidosa. Nessa perspectiva, a referida autora esclarece que:

Além das sucessivas medidas que levam à desvalorização dos profissionais da educação e ao sucateamento das instituições superiores públicas voltadas para a formação de professores, o governo insiste em apontar o despreparo dos professores como a única causa do fraco desempenho dos estudantes, comprovado pela avaliação efetivada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Saeb/Inep) (BRZEZINSKI, 1999, p. 83).

Sabemos da necessidade de os cursos de formação de professores serem reorganizados de forma que atendam às necessidades do mundo atual, das peculiaridades culturais, sociais, econômicas, físicas e biológicas dos alunos, especialmente daqueles que possuem necessidades educacionais específicas. Mas essa não é uma reivindicação só dos pesquisadores, os próprios professores têm criticado os moldes dos cursos de formação pelos quais passaram e avaliam ser necessário que haja mudanças.

Pachane (2007) avaliou que é comum encontrarmos na literatura específica da área, e até mesmo nas avaliações realizadas com alunos de diferentes cursos de graduação e de diferentes instituições, uma crítica dirigida à didática do professor universitário, ou mesmo a falta da preparação didático-pedagógica dos docentes que atuam no ensino superior.

Normalmente, por não saberem fazer uma transposição didática eficiente, os docentes priorizam o ensino dos conhecimentos específicos da área que dominam, deixando de lado a relação necessária entre conteúdo e formação pedagógica, o que acaba acarretando uma “fraca vinculação com a realidade da educação básica”, como apontou Isaia (2003, p.270). Ela alertou para o fato de que não podemos dizer que os professores universitários são os grandes vilões dos problemas enfrentados na educação básica. É certo que eles são um dos grandes

responsáveis pela formação dos professores que atuam neste nível de ensino e devem, no mínimo, questionar e tentar reestruturar o ensino ofertado pelas Instituições de Ensino Superior (IES) nas quais atuam. Contudo, devemos considerar que não há políticas institucionais que invistam na formação permanente dos docentes dentro das próprias IES.

Os indicativos da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e de pesquisadores como Jesus e Alves (2011, p. 25) também alertaram que a formação oferecida aos professores, seja em nível inicial ou continuada, deve contemplar conteúdos que visem à construção de conhecimentos específicos por parte dos docentes que atuam com os alunos com NEE a fim de garantir a aprendizagem deles, pois “os alunos estarão presentes na sala de aula comum e precisam aprender e se apropriar dos conteúdos escolares”.

Pesquisadores como: Alves (2010), Caetano (2009), Castro (2006), Costa (2007), Bervig (2010), Bardy (2010), Coelho (2008), Falchetti (2009), Granemann (2005), Hummel (2007), Machado (2009b), Mello (2009), Menezes (2008), Nascimento (2006), Pereira Jr. (2009), Ponzó (2009), Regiani (2009), Torres (2009), Turski (2009), Vasconcelos (2008) e Vitaliano (2010) também destacaram que o professor precisa ter passado por um processo de formação ou preparo específico para atuar junto aos alunos com NEE.

Por outro lado, resultados de pesquisas também apresentam que os professores têm criticado os cursos de formação inicial avaliando que eles focalizam mais os aspectos clínicos do que os pedagógicos em relação às deficiências. Em relação aos cursos de formação continuada, a crítica é que eles não contribuem de maneira significativa para a atuação em sala de aula, uma vez que se pautam em conceitos e classificações e não em procedimentos pedagógicos específicos (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009). Como podemos observar, os professores anseiam por conteúdos que possam ajudar-lhes a resolver os problemas de ordem prática-metodológica, visto que estes são os que mais emergem em sala de aula.

Vitaliano (2007) apontou a necessidade de preparação pedagógica dos professores formadores dos cursos de licenciatura para inclusão de alunos com NEE. Nesse sentido, é importante que não só os professores da educação básica sejam alvo de questionamentos sobre a atuação que vem desenvolvendo, mas também que os docentes dos cursos de licenciatura avaliem sua prática pedagógica e verifiquem se estão propiciando aos futuros professores possibilidades formativas

que contemplem conhecimentos, habilidades e atitudes que favorecem a inclusão de alunos com NEE no ensino regular.

Tardif (2000) também analisou que é necessário que os professores universitários reflitam sobre suas próprias práticas de ensino, pois se estas não forem problematizadas, corre-se o risco de terem uma visão restrita e pouca capacidade de reação frente aos problemas da má formação de professores.

Mesmo sabendo da importância da formação de professores para práticas pedagógicas inclusivas, não podemos admitir que a falta de preparo dos professores seja apontada como a única causa do insucesso escolar e da má qualidade do ensino, pois bem sabemos de tantos outros determinantes que influenciam no trabalho do professor em sala de aula, tais como: o número excessivo de alunos por sala, jornada de trabalho exaustiva, remuneração indigna, não condizente com as exigências formativas e sociais que perfazem o trabalho docente, ausência de recursos humanos, físicos e materiais nas escolas para atender às necessidades educacionais especiais apresentadas pelos alunos, dentre tantas outras questões que podem ser facilmente identificadas na realidade escolar (ARAUJO, 2009; BRZEZINSKI, 1999; CAPELLINI; RODRIGUES, 2009; REGIANI, 2009; OMOTE, 2006).

Por isso, embora nossas análises enfatizem os professores como protagonistas do processo educacional inclusivo, ao focar os conhecimentos, procedimentos, atitudes e características pessoais que favorecem a atuação pedagógica junto aos alunos com NEE, não entendemos que seja responsabilidade exclusiva do professor atender aos pressupostos da Educação Inclusiva, embora boa parte do processo dependa dele, pois é no cotidiano da sala de aula que a inclusão ou exclusão de fato acontece.

Pretendemos apontar a necessidade de uma formação que proporcione aos professores condições de serem protagonistas de suas práticas pedagógicas de maneira crítica, reflexiva e contextual, a ponto de perceberem que os processos que vivenciam em sala de aula são reflexos de um contexto mais amplo, que envolve, dentre tantas outras questões objetivas, ideologias e utopias, direitos e deveres.

Como Alves (2010, p. 79) bem comentou, não basta a inserção dos alunos com NEE nas salas de aula em função do cumprimento de determinações legais, o professor precisa estar preparado para receber esses alunos e “contar com

as condições necessárias para que possa de fato contribuir com seu desenvolvimento”.

Machado (2009b), corroborando com a mesma ideia, analisou que o preparo do professor é condição necessária para que a inclusão não seja somente física, mas que propicie a aprendizagem dos alunos.

Andrade (2006) afirmou que, muitas vezes, a alegação dos professores de que não são preparados para trabalhar com alunos com NEE deriva do fato deles acreditarem que é necessária uma formação em Educação Especial. Embora saibamos da necessidade de uma formação específica para atuar com alunos com NEE, avaliamos que os professores da escola regular devem ter uma formação “generalista”, conforme apontou Bueno (1999), pois caberia aos profissionais do Atendimento Educacional Especializado ter a formação específica em Educação Especial, para atender as especificidades dos alunos com NEE, assim como oferecer apoio e orientação aos professores para incluir os referidos alunos.

Macedo (2010, p. 49) explicou que:

Assim, o professor que tiver em sua sala de aula algum aluno que necessite utilizar a LIBRAS, deverá conhecer esta língua e seus fundamentos, mesmo que de forma não aprofundada (conhecimentos básicos), a fim de realizar um trabalho didático eficiente também com este aluno. O mesmo vale para outros códigos de linguagem oral e escrita, como, por exemplo, o sistema Braille e as Comunicações Alternativas (CA). Todavia, ressaltamos que, como profissional do ensino regular, o professor não necessita conhecer com profundidade esses códigos.

A análise de Macedo dá margem para indagarmos: onde seria o *lócus* mais adequado para a formação dos especialistas em Educação Especial, já que foram extintas as habilitações dos cursos de Pedagogia?

Verificamos que, após a instituição das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, ficou um vácuo na formação dos professores especialistas em Educação Especial, o que se manteve são iniciativas pontuais, como da Universidade Federal de Santa Maria e da Universidade Federal de São Carlos, que contemplam, dentre seus cursos de graduação, o de Educação Especial.

Michels (2011b) explicou que, historicamente, a responsabilidade pela formação de professores especializados em Educação Especial era dos cursos de Pedagogia que contavam com a habilitação específica em Educação Especial ou

em uma área de deficiência. Com a extinção dessa habilitação, a formação docente voltada para a educação dos alunos com deficiências é proposta de maneira generalizada, não havendo uma preocupação expressiva relativa à educação desses alunos, conforme análise da autora.

Oliveira e Pinto (2011, p. 109) também chegaram a análises similares no que tange aos aspectos voltados para a educação das pessoas com deficiência, identificando que as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia “apresentam uma abordagem essencialmente restrita e secundária desse tema na formação do pedagogo/professor”, ressaltando um perfil de profissional que não converge com as demandas formativas preconizadas pelos documentos oficiais voltados para a educação escolar de qualidade para as pessoas com NEE.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que preconiza as habilidades necessárias aos professores “capacitados” e “especializados” que atuarão no processo educacional dos alunos com NEE dispõe no seu Artigo 18 dispõe que:

§ 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001).

De acordo com este documento, é esperado que o professor da classe comum tenha passado por uma formação que contemple conteúdos relativos ao processo educacional dos alunos com NEE para ser considerado “capacitado” a atuar em salas de aula inclusivas.

Por sua vez, os professores da Educação Especial são os “especializados”, formados em cursos de licenciatura específica em Educação Especial ou em uma de suas áreas, e/ou aqueles que passaram por uma

complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial. Dentre as funções atribuídas aos professores “especializados” estão:

Identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, Art. 18 § 3º).

Dessa forma, vimos que enquanto as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) extinguem um modelo de formação historicamente organizado para o atendimento aos alunos com deficiências, estava em vigência outro dispositivo legal (Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, 2001), que prescrevia a necessidade dos cursos de formação de professores se adequarem para contemplar em seus currículos conteúdos relativos aos códigos de linguagens como a Libras, o Braille e as Comunicações Alternativas ou Tecnologias Assistivas, a fim de apresentarem aos futuros professores a existência desses códigos e a importância de cada um deles para os alunos com deficiências. Conforme já foi lembrado, é necessária uma preparação mínima para a atuação junto a esses alunos, bem como a necessidade de professores especializados para apoiar professores e alunos, especialmente no contexto da escola regular.

Por outro lado, a citação de Macedo (2010) reforça a ideia de que o professor do ensino regular não precisa dominar todos os conhecimentos sobre as especificidades comunicativas de todos os alunos, mesmo porque não teve ou tem condições formativas para tal.

Santos (2007) complementa essa análise ao observar que os professores constroem seus saberes conforme as necessidades lhes são impostas na prática pedagógica. Para ela:

[...] não é possível a um curso de formação oferecer subsídios para todas as dificuldades que surjam na sala de aula. No entanto os cursos devem oferecer os recursos para que o professor pense e reflita sobre as diversas situações que serão vivenciadas por ele na sala de aula (SANTOS, 2007, p. 68).

Nesse sentido, o necessário é que o professor tenha conhecimentos básicos que lhe permitam compreender as especificidades linguísticas presentes nos diversos códigos de linguagem para então organizar procedimentos de ensino e atividades avaliativas que respeitem tais especificidades.

Para Nascimento (2006) a formação para o atendimento aos alunos com NEE não precisa acontecer exclusivamente na formação inicial, os professores podem ter acesso a uma formação que contemple aspectos pedagógicos voltados para a diversidade e para as NEE em cursos de formação continuada e/ou em serviço. Por isso, a justificativa da ausência de formação para a não aceitação dos alunos com NEE não é cabível no contexto educacional atual.

Jesus (2008, p. 75) ajuda-nos a esclarecer esse posicionamento, ao analisar que:

Não se trata aqui de negar a complexidade de atuar com grupos de alunos que nos colocam o desafio de ensinar na diversidade, nem de banalizar as especificidades que acompanham algumas condições de deficiência. O desafio que se apresenta é tentar instituir outras práticas de potencialização dos saberes-fazeres, de modo que a presença de alunos, em situação de desvantagem, de qualquer natureza, não seja paralisadora de ações docentes.

A mesma legislação que garante o acesso dos alunos com NEE às escolas regulares prescreve que os professores devem receber formação para atuar na perspectiva inclusiva, e cabe ao poder público dar condições aos professores para que possam passar por essas etapas formativas.

Silva e Maciel (2005, s.p.) analisaram que não são necessários novos professores, com novas formações, para promover a educação inclusiva. Na concepção das autoras, a necessidade que se coloca frente ao modelo da educação inclusiva é que os professores reflitam sobre maneiras de “[...] usufruir de suas concepções e conhecimentos adquiridos durante sua vida para posicionar-se em uma classe de escola inclusiva”, pois aceitar a diversidade é o primeiro passo e uma condição para se trabalhar numa perspectiva inclusiva, pois sem este item “todo o trabalho se perde nas posturas rígidas e engessadas de professores ou instituições”.

É fato também que existem dois tipos de professores: aqueles “que se sentem responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem e partem em busca

de soluções” e outro “que isenta-se da responsabilidade do fracasso escolar, os problemas da escola apresentados sempre são dos outros” (OLIVEIRA, 2009, p.38).

Por isso, ao analisarmos as queixas e rejeições dos professores em relação à inclusão escolar, é necessário que não percamos de vista a concepção de educação e ensino-aprendizagem implícita nas falas desses professores, pois, como alertou Oliveira (2009, p. 38), alguns fatos “[...] evidenciam a ausência de uma formação ético-política por parte do professor” então, para estes, a preocupação reside em manter uma prática pedagógica que se preocupa, primordialmente, com a transmissão dos conteúdos escolares e, de forma quase nula, levanta-se uma problematização crítica da própria escola e de seu próprio fazer pedagógico.

Tendo os pesquisadores constatado problemas e limitações nos cursos de formação de professores no que tange à formação para a Educação Inclusiva, eles têm apontado caminhos que podem melhorar a qualidade dessa formação.

A sugestão de que seja ampliada a carga horária e a criação de mais disciplinas voltadas para a Educação Especial em todas as licenciaturas, bem como a inserção de conteúdos relativos às pessoas com deficiências em outras disciplinas e a ampliação de atividades extra-curriculares que possibilitem aos futuros professores mais acesso às produções acadêmicas da área e oportunidades de experiências práticas na inclusão escolar de alunos com NEE são algumas das alternativas identificadas na pesquisa desenvolvida por Martins (2011).

A mesma autora pondera que, embora haja a indicação de que essas medidas sejam tomadas para o aprimoramento da formação dos professores para o atendimento das NEE dos alunos, a qualidade da formação inicial está distante de alcançar um patamar desejável, pois ainda há o pouco reconhecimento dos docentes de outras disciplinas e de outros cursos da importância da ampliação da carga horária destinada à Educação Especial na grade curricular dos cursos de formação de professores.

A esse respeito, Freitas e Moreira (2011, p. 70) também avaliaram que a inclusão de conteúdos e disciplinas referentes à Educação Especial nas matrizes curriculares dos cursos de graduação é importante “mesmo que isso, por si só, não garanta a qualidade profissional dos futuros professores, nem a inclusão escolar dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais”, pois não ter acesso aos conteúdos relacionados a essa temática é mais um agravante para a

concretização da educação inclusiva junto a esse alunado, conforme lembram as autoras.

Para Martins (2011, p.53), tratar questões relativas ao ensino das pessoas com NEE nos cursos de formação inicial de professores “eliminará muitas barreiras que impedem a inclusão à escola regular”. Por isso, na percepção da autora, o conhecimento das especificidades dos alunos com NEE, os modos mais adequados de ensinar tais alunos, bem como a organização do currículo e do ensino são saberes importantes a todos os professores. A partir das análises suscitadas no referencial apresentado sobre a formação de professores, propusemo-nos a pensar nos saberes docentes que vão se delineando ao passo que os professores vão constituindo sua professoralidade¹. Os saberes docentes e a educação inclusiva são agora foco de nossa atenção.

2.4 SABERES DOCENTES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quais saberes são necessários para ser um bom professor? Quais saberes são necessários para ser um professor que promove a inclusão de alunos com NEE no ensino regular? Essencialmente é a resposta para essa última pergunta que procuramos encontrar com a realização dessa pesquisa.

Freire (1996) elencou em sua obra “Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa” alguns saberes necessários à atividade docente, destacando a necessidade de um ensino com base na pesquisa, no respeito aos saberes do educando, com criticidade, estética e ética, reflexão crítica sobre a prática, bom senso, humildade, alegria, esperança, comprometimento, liberdade e autoridade, diálogo, dentre tantos outros ensinamentos do mestre. Consideramos que, embora ele tenha conseguido identificar os conhecimentos necessários para ser um bom professor, dentro dos mais variados contextos, níveis e modalidades educacionais e das dificuldades vivenciadas pelos professores no cotidiano da sala de aula, essa questão não se esgota.

Os estudos realizados nos últimos vinte anos sobre os saberes docentes têm apontado que a formação do professor não implica exclusivamente no fornecimento de técnicas para o ensino (Alves, 2007), pois o professor, em sua

¹ Isaia (2003) preferiu usar o termo *professoralidade* ao invés de *profissionalismo* ao se referir ao processo de desenvolvimento profissional dos professores.

atuação pedagógica, não utiliza apenas conhecimentos científicos, há uma gama de saberes - além daqueles do campo propriamente pedagógico e curricular - que são de ordem histórica, política, social, cultural, pessoal, afetiva, etc., que influenciam, constroem e reconstroem os saberes dos professores a partir da prática cotidiana (NUNES, 2001).

Entre os autores que têm se dedicado dentre as pesquisas relacionadas aos saberes docentes, citamos Nunes (2001), Almeida e Biajone (2007), Alves (2007), que fizeram pesquisas cujo foco foi a realidade brasileira e Borges (2001), que fez uma análise das produções internacionais.

Borges (2001) fez uma revisão de literatura sobre pesquisas relacionadas aos saberes docentes das décadas de 1980 e 1990, desenvolvidas em países da América de Norte, Europa e países da cultura anglo-saxônica. Os resultados de seu estudo apontaram que há diferentes tipologias e classificações sobre os saberes docentes, justificando que “a diversidade e o ecletismo nada mais são que o reflexo da expansão do campo” (p.60), demonstrando a complexidade e as lacunas que envolvem os estudos relacionados ao tema.

A primeira conclusão que a referida pesquisadora chegou tem relação com a dificuldade que os pesquisadores encontram ao lidar com a diversidade conceitual e metodológica do campo, ou seja, a pesquisa sobre saberes docentes pode partir de diversas concepções e perspectivas sobre os fenômenos educativos.

Borges (2001) também identifica o caráter polissêmico dos saberes docentes e a diversidade dos objetos de pesquisa como pontos relevantes, podendo uma pesquisa, dentro de suas variações, não se interessar pelos saberes docentes e ter como foco, por exemplo, o comportamento do professor. Outra questão interessante abordada pela autora refere-se ao fato de que os discursos dos pesquisadores, e entre os pesquisadores, distanciam-se cada vez mais da realidade dos docentes.

Nessa perspectiva, a referida autora analisa que o sentido das pesquisas deve residir na possibilidade de contribuir com a formação dos docentes, ampliando seu repertório e suas possibilidades de ação. A autora expõe ainda o quanto as sínteses sobre os saberes docentes são importantes para o desenvolvimento de pesquisas. Para ela, “mesmo considerando que elas possuem

suas limitações, nós devemos admitir que as sínteses têm um papel histórico importante para o desenvolvimento do campo educacional” (BORGES, 2001, p.74).

Pesquisadores como García (1988) e Pimenta (2000) analisaram que além de um rol de conhecimentos, sejam eles saberes científicos, saberes procedimentais ou atitudinais, o professor necessita, para executar um trabalho mais consistente, coerente e eficaz, de conhecimentos pedagógicos específicos e aponta que a Didática, enquanto campo de ensino e pesquisa, auxilia os professores na execução de procedimentos de ensino, apontando elementos que fazem parte do saber-fazer pedagógico cotidiano da sala de aula. Falar sobre os saberes docentes sem relacioná-los com as teorias pedagógicas que se dedicam a explicar a relação entre ensino e aprendizagem é impossível.

Loiola (1993) também faz um alerta sobre outro aspecto importante, ao analisar que persiste uma alienação dos professores quanto aos saberes oriundos da experiência. Para ele, isso se justifica pelo fato de que, historicamente, o trabalho manual foi desprestigiado, sendo mais valorizado o trabalho intelectual. Explica-se também pelo fato de que durante a década de 1970-1980 ocorreu um processo de desprofissionalização do trabalho docente, uma vez que os professores foram vistos como meros executores de programas e planos alheios. Acreditava-se que planejar cabia apenas aos pesquisadores da educação que, em suas pesquisas, distanciavam-se cada vez mais da realidade dos docentes. O trabalho de sala de aula passava, naquele período, a ser visto como mera aplicação de procedimentos metodológicos, de transmissão de conhecimentos.

No entanto, graças à expansão das pesquisas relacionadas aos saberes docentes, a partir da década de 1990, que foram motivadas pelo movimento de profissionalização do ensino, houve mudanças sobre as concepções relacionadas aos saberes dos professores, fazendo com que estes passassem a buscar formas de legitimar os conhecimentos de sua profissão (NUNES, 2001).

Nunes (2001) destacou as contribuições que pesquisadores como António Nóvoa e Selma Garrido Pimenta tiveram neste movimento em que os professores, seus conhecimentos e experiências passaram a ser valorizados, permitindo assim que os docentes começassem a caminhar rumo à constituição de uma identidade profissional.

Do mesmo modo que nos pareceu importante recorrer aos teóricos, especialmente da área da Didática para refletir sobre os saberes docentes, ocorreu-

nos também que seria substancial neste trabalho explicarmos que, embora os autores consultados sobre os saberes docentes tenham perspectivas teóricas distintas, constatamos que eles indicam aspectos semelhantes no que tange aos saberes que envolvem a docência. Os principais autores consultados foram: Grillo (1993), Saviani (1996), Tardif (2000) e Pimenta (2000).

Com relação às características que envolvem os saberes docentes e o ser professor, Grillo (1993) apontou que a docência está implicada com quatro categorias: pessoal, conhecimento, técnica e contextual.

Para Tardif (2000), os saberes docentes envolvem conhecimentos, habilidades ou aptidões e atitudes. Também considerou que os saberes do professor são mobilizados e construídos na prática profissional e possuem quatro características: são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados e carregam as marcas dos seres humanos.

Para Pimenta (2000), os saberes da docência advêm da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos. Ela explicou que os saberes da experiência são fruto das nossas experiências escolares, inicialmente enquanto alunos e, posteriormente, aqueles vivenciados nos cursos de formação inicial em que passamos a nos ver como professores; depois esses saberes consolidam-se na atuação pedagógica, enquanto o professor reflete sobre a própria prática.

Os saberes relacionados ao conhecimento correspondem aos saberes específicos relacionados à docência, aqueles que teremos o aval para disseminar. Já os conhecimentos pedagógicos advêm do reconhecimento de que “para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”, conforme explicou Pimenta (2000, p. 24). Referem-se ao saber-fazer profissional que, segundo a autora, não pode constituir-se senão pelo próprio fazer docente. Nesse sentido, ela confirmou que os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não são geradores de saberes pedagógicos, pois somente a partir da prática que o professor confronta, reelabora e transforma os conhecimentos teóricos em conhecimentos práticos.

Para Saviani (1996), os saberes que configuram o processo educativo implicam igualmente educadores e educandos, sendo eles: saber atitudinal; saber crítico-contextual; saberes específicos, o saber pedagógico e o saber didático-curricular. Ele explicou ainda que dentro de cada teoria educacional esses saberes têm um grau de participação no processo pedagógico diferenciado.

Na teoria educacional tradicional, por exemplo, estão no centro do processo pedagógico processos sistematizados e conteúdos científicos e as formas que são transmitidos, já a pedagogia nova tem como núcleo do processo educativo a formação de atitudes e na pedagogia tecnicista, o saber didático-curricular. O autor não considera que os saberes da experiência configuram-se como uma categoria a parte de saberes e sim como uma maneira generalizada de se referir aos demais saberes.

Ao realizarmos uma revisão das teses e dissertações desenvolvidas nos últimos anos que relacionam saberes docentes e educação inclusiva, identificamos as pesquisas de Jesus (2004), Dal-Forno (2005), Guasseli (2005), Santos (2007), Ferraz (2008) e Caramão (2009).

Na dissertação intitulada: “Saberes necessários ao professor: uma aproximação do conceito de autonomia e das suas implicações para o desenvolvimento da profissão docente”, Jesus (2004) buscou investigar, junto a um grupo de professores atuantes no ensino fundamental no município de Pintadas-BA, os conhecimentos que eles julgavam ser necessários à profissão docente, bem como compreender como pode ser impulsionada a autonomia docente. A realização de grupos focais e a análise documental foram os procedimentos adotados para coleta de dados. Os resultados obtidos evidenciaram que os professores consideraram como saberes necessários para a prática profissional: dominar o conteúdo e saber transmiti-lo; trabalhar a partir das demandas dos alunos; conhecer teorias e estar aberto para novas aprendizagens; ser respeitoso, carinhoso e paciente com os alunos e gostar do seu trabalho; saber planejar as aulas; trabalhar em grupos e ser experiente na área.

Para a pesquisadora, os relatos dos professores pesquisados apontaram para a influência que os discursos oficiais sobre as políticas públicas para a educação básica e para a formação de professores, juntamente com a “Revista Nova Escola”, exerciam sobre as concepções dos professores.

De tempos em tempos mudam os referenciais teóricos, o modelo ideal de aluno, o modelo ideal de professor, atualmente, parece se valorizar aquele que é: “construtivista, criativo e que obtém sucesso em tudo o que faz” (JESUS, 2004, p. 98-99) e, nesses meandros, os professores acabam sendo despossuídos de seus saberes constituídos ao longo da prática docente, passam a se sentir culpados, incompetentes e despreparados para atuar em consonância com as novas

exigências profissionais que lhe são apresentadas, gerando um sentimento de incompetência profissional (JESUS, 2004).

De modo geral, a pesquisadora analisou que os professores não valorizam os próprios saberes e carecem de modelos externos para melhorar sua prática, “abdicando do posicionamento próprio, ou seja, desconsiderando que eles precisam se auto-posicionarem para conquistar a autonomia profissional, no que concerne aos saberes necessários à sua atividade” (JESUS, 2004, p. 117).

Na dissertação de Dal-Forno (2005), intitulada: “Imaginários e saberes docentes na escola inclusiva: um estudo dos processos de formação e autoformação”, a pesquisadora buscou estabelecer relações entre os imaginários sociais de três professoras do ensino fundamental que atendiam alunos com NEE em salas de aula regulares e a construção de seus saberes docentes. A partir do trabalho com as memórias e história de vida das professoras participantes da pesquisa, a pesquisadora constatou que, embora não possuíssem conhecimentos específicos sobre as deficiências, a partir das necessidades postas pela prática diária, as professoras construíram conhecimentos sobre as NEE a partir de experiência com alunos deficientes. Ela também constatou que a interação com outros professores e o domínio progressivo de saberes relacionados às deficiências, que ocorrem com o passar do tempo, são fatores que influenciam na aprendizagem dos professores no que diz respeito à educação inclusiva. Destarte, tendo verificado essas questões, a pesquisadora aponta para a necessidade que a própria escola seja um *locus* de formação profissional para a inclusão.

Na dissertação de mestrado intitulada: “Dizeres, saberes e fazeres do professor, no contexto da inclusão escolar”, Guasseli (2005) teve como objetivo verificar o sentido que os professores dão à educação inclusiva diante dos desafios que ela impõe para a prática pedagógica. Os sujeitos da pesquisa foram quatro professores da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo, que atendiam alunos com NEE. A entrevista semiestruturada foi o procedimento adotado para a coleta de dados e estes foram tratados por meio da análise de discurso. Como resultado da pesquisa, a autora identificou que os discursos das professoras organizavam-se em conjuntos discursivos que versavam, basicamente, sobre os sentimentos, concepções e atitudes das professoras frente à inclusão de alunos com NEE.

Guasseli (2005) constatou, nos discursos das professoras, que elas sentiam-se culpadas, frustradas e ansiosas frente a não-aprendizagem dos alunos

com NEE, o que denota, conforme apontou a pesquisadora, que as professoras não se envolviam apenas profissionalmente com seus alunos, havia também um compromisso pessoal com a aprendizagem deles.

Essa constatação é importante na medida em que esses sentimentos podem desencadear a busca por alternativas que contribuam para a superação das dificuldades no processo de ensino e culmine na aprendizagem dos alunos com NEE.

A pesquisadora também concluiu que os professores pesquisados veem o especialista na escola como a solução de todos os problemas, como a pessoa que pode apontar o melhor caminho para a atuação junto aos alunos com NEE.

Guasseli (2005) analisou que, embora sejam positivas atitudes de valorização dos conhecimentos que os especialistas possuem, são os conhecimentos do professor da sala regular, que está em contato permanente com o desenvolvimento acadêmico dos alunos, que têm mais propriedade para julgar a aprendizagem dos mesmos. Pelo fato de o saber do professor que atua em sala de aula nem sempre ser valorizado de maneira adequada, este profissional ocupa uma posição secundária no processo educacional do aluno com deficiência e o discurso hierárquico acaba sobrepujando o seu trabalho realizado em sala de aula.

Ela observou, nos discursos das professoras, que há uma hierarquia entre a posição do professor e a posição do especialista, a mesma que supervaloriza as intervenções médicas nos processos escolares. Sabemos que a confiabilidade exacerbada nos exames e laudos médicos faz com que a questão pedagógica fique em segundo plano e, muitas vezes, o laudo médico acaba servindo de muleta para a isenção das responsabilidades pedagógicas que cabem ao professor da sala de aula regular.

Os resultados obtidos por Guasseli também perpassam as discussões sobre os saberes docentes corroboradas pela literatura, que aponta que os saberes dos professores são marcados pela identidade pessoal e profissional do professor e pelas relações históricas, sociais e profissionais que reconfiguram constantemente tais saberes.

Santos (2007) desenvolveu sua pesquisa de mestrado que teve como título: “Deficiência mental: uma possibilidade de compreensão dos saberes de professores do ensino regular”, a qual objetivou identificar e compreender, por meio

de entrevistas semiestruturadas, os saberes envolvidos na prática pedagógica de três professoras de alunos com DM incluídos no ensino regular na cidade de Uberlândia-MG. Os resultados da pesquisa evidenciaram que, na ausência de uma formação específica para atuar junto a esses alunos, as professoras recorriam aos seus saberes.

A nosso ver, um dos méritos da pesquisa de Santos (2007) consiste na valorização, no reconhecimento e no respeito aos saberes docentes advindos da experiência profissional. Ela ressaltou, em sua pesquisa, o fato de que, mesmo sem uma formação específica, os professores comprometidos com o desenvolvimento de todos os alunos fazem uso da criatividade e, ao se depararem com dificuldades no desenvolvimento de seu trabalho, criam meios “[...] para contorná-los, vão criando estratégias, macetes, que vão condicionando sua atuação, podendo transformar-se em estilo de trabalho, por meio de um saber ser e de um saber fazer referendados pelo trabalho realizado diariamente em sala de aula” (SANTOS, 2007, p. 54).

Acreditamos que a adoção de uma estratégia de valorização dos saberes docentes contribui para que os professores vislumbrem a possibilidade de construir conhecimento por meio de seu trabalho, favorecendo seu autoconceito enquanto profissional e trazendo, conseqüentemente, possibilidades de transformação não só para a sua sala de aula, mas também para toda a escola.

Ferraz (2008) desenvolveu sua dissertação intitulada “Saberes docentes: constituição e mobilização dos saberes experienciais frente à inclusão em sala de aula de alunos com deficiência mental”, por meio de uma pesquisa etnográfica numa escola pública de Itapetinga - BA, que atendia alunos com deficiência mental (DM). Ela buscou analisar o processo de constituição e mobilização dos saberes experienciais de uma professora frente à inclusão de alunos com DM, bem como se a experiência de trabalhar com esse grupo de alunos promoveu mudanças na formação continuada e na constituição dos saberes da professora participante da pesquisa. A pesquisadora chegou às seguintes considerações: as lacunas na formação inicial e no modo como a escola se organiza fizeram com que a professora encontrasse dificuldade em atender as necessidades educacionais dos alunos com DM e que a constituição dos saberes relacionados à deficiência mental depende das relações estabelecidas com outros saberes e do espaço disponibilizado na escola para o trabalho coletivo e formativo dos professores.

Caramão (2009) desenvolveu em sua dissertação de mestrado, intitulada “Saberes docentes, avaliação e inclusão: estudo de uma realidade”, uma pesquisa-ação crítico-colaborativa junto a oito professores da rede pública de ensino de uma cidade do Rio Grande do Sul. A partir da realização de grupos focais, ela objetivou investigar como se processa a avaliação da aprendizagem dos alunos e quais saberes docentes estão envolvidos na prática avaliativa. Os principais resultados apresentados nessa pesquisa são de que os professores sentem dificuldades para avaliar todos os alunos, especialmente os que possuem NEE, o que gera também certa dose de ansiedade e nervosismo nos professores. A pesquisadora dá indicações da fragilidade dos conhecimentos sobre a avaliação da aprendizagem pelos professores e aponta a necessidade de que os professores estejam constantemente em busca do aprimoramento profissional para que tenham suas dificuldades minimizadas.

Conforme podemos observar, não identificamos nenhuma pesquisa no campo da educação inclusiva que estivesse voltada para os saberes necessários para atuação pedagógica numa perspectiva inclusiva que tivesse como objeto de análise teses e dissertações. As indicações dos pesquisadores sobre os saberes necessários para a inclusão têm se baseado nas análises dos participantes das pesquisas, geralmente os professores, levando em consideração os conhecimentos que eles julgam necessários para a atuação junto aos alunos com NEE.

Dessa forma, o problema de pesquisa delineado foi: Quais saberes docentes favorece a inclusão de alunos com NEE no ensino regular?

Os objetivos que nortearam nossa investigação foram:

Objetivo geral

- Analisar os saberes recomendados por pesquisadores das áreas de Educação e da Educação Especial, apresentados em teses e dissertações nacionais, como necessários aos professores do ensino regular para promover a inclusão de alunos com NEE.

Objetivos específicos

- Identificar, na literatura selecionada, as recomendações referentes aos saberes conceituais, procedimentais, atitudinais e contextuais necessários ao professor do ensino regular para promover a inclusão escolar de alunos com NEE.
- Identificar, na literatura selecionada, indicações de características pessoais do professor que favorecem a inclusão escolar de alunos com NEE.

3 MÉTODO

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se como pesquisa documental. Lüdke e André (1986, p.39) explicam que uma das situações básicas em que se é apropriada a análise documental é:

Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas etc.

As autoras apontam algumas críticas que são tecidas à análise documental, entre elas, a ideia de que as escolhas dos documentos são arbitrárias, uma vez que existem aspectos e temáticas a serem focalizadas nos documentos. Contudo, elas defendem que essa questão é totalmente contestável, já que um dos propósitos da análise documental é de que os pesquisadores façam inferências sobre valores, sentimentos e ideologias das fontes e/ou dos autores a serem pesquisados. Para elas, as escolhas que o pesquisador faz devem ser consideradas como um dado adicional na análise.

3.2 DELIMITAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA

Realizamos o levantamento das fontes informacionais, que se constituiu de teses e dissertações produzidas em programas de pós-graduação da área da Educação e da Educação Especial no Brasil, defendidas entre os anos de 2005 e 2010 e disponíveis no Banco de Teses da Capes que estiveram voltadas para o processo de inclusão de alunos com NEE no sistema regular de ensino e para a formação inicial, continuada ou em serviço de professores atuantes junto aos alunos com NEE.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A identificação das fontes informacionais foi realizada entre os meses de Setembro e Dezembro de 2011. Iniciamos a coleta de dados na página de pesquisa do Banco de Teses da Capes, no qual identificamos os seguintes campos para pesquisa:

Figura 1 - Página inicial de busca do Banco de Teses da Capes

Banco de Teses

PESQUISA

AUTOR

Digite um ou mais nomes do autor

todas as palavras
 qualquer uma das palavras
 expressão exata

ASSUNTO

Digite uma ou mais palavras do assunto

todas as palavras
 qualquer uma das palavras
 expressão exata

INSTITUIÇÃO

Digite um ou mais nome da instituição

todas as palavras
 qualquer uma das palavras
 expressão exata

NÍVEL/ANO BASE (Opcional)

Escolha um nível para a pesquisa

Escolha um ano base para a pesquisa

Fonte: Página inicial do Banco de Teses da Capes.

No campo “assunto”, inserimos o descritor “educação inclusiva” e, até o mês de dezembro de 2011, período em que finalizamos a etapa de coleta de dados, estavam disponíveis no Banco de Teses da Capes 1009 pesquisas relacionadas ao tema educação inclusiva.

A escolha por uma palavra-chave para a busca das pesquisas foi feita com base nas indicações da literatura, especialmente da área das Ciências da

Informação, que explicam que o uso de palavras-chave configura-se como “um meio poderoso de filtragem e organização de documentos, pois torna possível selecionar aqueles que são provavelmente relevantes” (DIAS; MALHEIROS, s.d., p. 1). Porém, salientamos que, mesmo seguindo algumas indicações da literatura, a escolha dos descritores é pessoal, dependente dos objetivos do trabalho e de experiências anteriores do pesquisador com esse tipo de procedimento de coleta de dados em pesquisas.

Ao clicarmos em “pesquisar”, o portal mostrou 10 pesquisas por página, que estavam identificadas pelo nome completo do autor e classificadas por ordem alfabética, bem como o título do trabalho e data de defesa. Conforme procedíamos a identificação das pesquisas, observamos que elas estavam distribuídas nas mais variadas áreas do conhecimento e que, além de teses e dissertações, havia também pesquisas de nível profissionalizante².

A partir dessa constatação, estabelecemos mais dois critérios para seleção das pesquisas: a) pesquisas defendidas entre os anos de 2001 e 2010, já que ainda não estavam disponíveis no portal da Capes as pesquisas defendidas no ano de 2011; b) que o título do trabalho tivesse as seguintes palavras: educação inclusiva, inclusão, inclusão escolar, inclusão educacional, escola inclusiva, deficiência, necessidades educacionais especiais, educação especial, formação de professores, saberes dos professores, entre outras, que julgamos que pudessem tratar do nosso objetivo de pesquisa.

Tendo a pesquisa se encaixado nesses dois critérios, clicamos no trabalho e o resumo da pesquisa se apresentava, contendo as informações mais relevantes, conforme mostra a figura a seguir:

² As pesquisas foram excluídas em função de não estarem inseridas no nível de mestrado ou doutorado definido na opção de busca na página inicial da Capes, e sim no nível profissionalizante.

Figura 2 - Página com o resumo das pesquisas no Banco de Teses da Capes.

RESUMO
<p>Abner Alves Borges Faria. Aprendizagem profissional da docência para a inclusão.. 01/12/2007 1v. 110p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – EDUCAÇÃO Orientador(es): Soraiha Miranda de Lima Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMT e Biblioteca Setorial do IE/UFMT</p> <p>Email do autor:</p> <p>Palavras - chave: Aprendizagem profissional. Docência. Inclusão.</p> <p>Área(s) do conhecimento: EDUCAÇÃO</p> <p>Banca examinadora: Ademar de Lima Carvalho Miguel Cláudio Moriel Chacon Tânia Maria Lima Beraldo</p> <p>Linha(s) de pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR A Linha têm como foco de interesse, estudos sobre formação de professores e Organização Escolar em diferentes níveis de ensino.</p> <p>Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor tese/dissertação: CAPES – DS</p> <p>Idioma(s): Português</p> <p>Dependência administrativa Federal</p> <p>Resumo tese/dissertação: Esta pesquisa teve como objeto de estudo a aprendizagem profissional da docência para a prática da educação inclusiva. Os sujeitos participantes foram três professoras do ensino fundamental, atuantes em sala de aula de aula regulares e sem experiência em educação especial, na cidade de Cuiabá, MT. A metodologia baseou-se fundamentalmente em entrevistas em profundidade, realizadas com as participantes no decorrer do ano de 2006. As análises dos dados indicam que houve uma seqüência de respostas emocionais semelhantes, além de mudanças de estratégias pedagógicas e de concepções educativas por parte desses professores, a partir do seu contato com alunos com necessidades educativas especiais.</p>

Fonte: Página do Banco de Teses da Capes

Nesta etapa, estabelecemos mais dois critérios para seleção:

- A pesquisa deveria estar em nível de mestrado ou doutorado.
- A pesquisa deveria estar inserida na área de conhecimento da Educação ou da Educação Especial.

Assim como Simó (2010), observamos que em muitas pesquisas as palavras-chave escolhidas pelos autores não condizem com o tema central da pesquisa ou, simplesmente, repetem o título do trabalho. Tendo verificado essa questão, analisamos ser necessária a realização da leitura dos resumos a fim de obtermos informações mais precisas sobre as pesquisas.

Na leitura dos primeiros resumos, constatamos que as pesquisas tinham como foco de análise diferentes modalidades e níveis de ensino, tais como: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos, Atendimento Educacional Especializado, Salas de Recursos, Educação Especial. Além de pesquisas voltadas para a inclusão das minorias étnicas, alunos com dificuldades de aprendizagem, inclusão no trabalho, inclusão digital, pesquisas realizadas em escolas particulares, pesquisas com foco na família das pessoas com deficiência etc. Tendo em vista essa gama de temas, tivemos que estabelecer mais quatro critérios de seleção:

➤ Pesquisas que estivessem voltadas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, tendo em vista que estes são os principais níveis de ensino atendidos pelos cursos de Licenciatura e por estes terem a maior incidência de pesquisas no campo da Educação Especial, já que a maior parte da população de alunos com NEE atendidos pelo ensino regular concentram-se nessa primeira fase da educação obrigatória.

➤ Pesquisas desenvolvidas em escolas públicas.

Justificamos a escolha de analisar as pesquisas desenvolvidas em escolas públicas por acreditar que nossos esforços acadêmicos e científicos devem visar e contribuir com a melhoria da escola pública.

➤ Pesquisas que focalizavam o professor do ensino regular que atendiam alunos com NEE, entendendo que esses últimos constituem-se, segundo a Política Nacional da Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, em alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

➤ Pesquisas voltadas para a formação inicial (em cursos de graduação em Pedagogia), continuada ou em serviço de professores relacionados à formação para inclusão de alunos com NEE.

Durante a pesquisa, verificamos a ausência de algumas informações sobre os trabalhos na página de resultados da Capes. Por isso, foram excluídas da seleção duas pesquisas que não apresentaram, concomitantemente, palavras-chave e resumo. Tendo como base esses nove critérios, foram selecionadas 351 pesquisas.

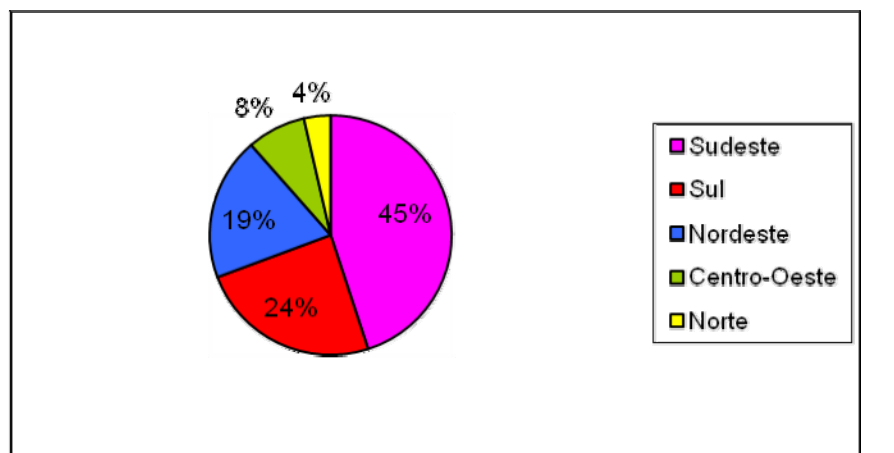
Pela experiência que tínhamos na realização desse tipo de pesquisa, analisamos que seria muito difícil a análise de 351 trabalhos dentro do

prazo de dez meses que ainda nos restavam para a qualificação da presente dissertação. Por isso, decidimos analisar apenas as pesquisas mais recentes, defendidas entre os anos de 2005 e 2010, pois até a finalização dessa etapa de seleção não havia sido incluídas no Banco de Teses da Capes as pesquisas defendidas no ano de 2011.

Tendo como critério as pesquisas defendidas entre os anos de 2005 e 2010, selecionamos um total de 140 pesquisas, sendo 27 teses e 113 dissertações que tratavam das questões referentes aos seguintes aspectos: formação de professores, práticas pedagógicas e saberes docentes, pertinentes ao processo de inclusão dos alunos com NEE.

A seguir, apresentamos o gráfico 1 contendo a distribuição das pesquisas por região do Brasil.

Gráfico 1 - Distribuição das pesquisas por região do Brasil³



Fonte: Elaboração própria.

Num total de 140 pesquisas, distribuídas entre 50 Universidades em todo o Brasil, (relacionadas no apêndice A), podemos observar no gráfico que o maior número de produções voltadas para a educação inclusiva com foco nos alunos com NEE concentra-se, principalmente, em programas de pós-graduação localizados na Região Sudeste, com 63 produções que correspondem a 45% do total.

³ A distribuição das pesquisas está relacionada às regiões dos programas de pós-graduação aos quais elas estão vinculadas, o que não significa que as pesquisas em si foram também realizadas nessas regiões do Brasil.

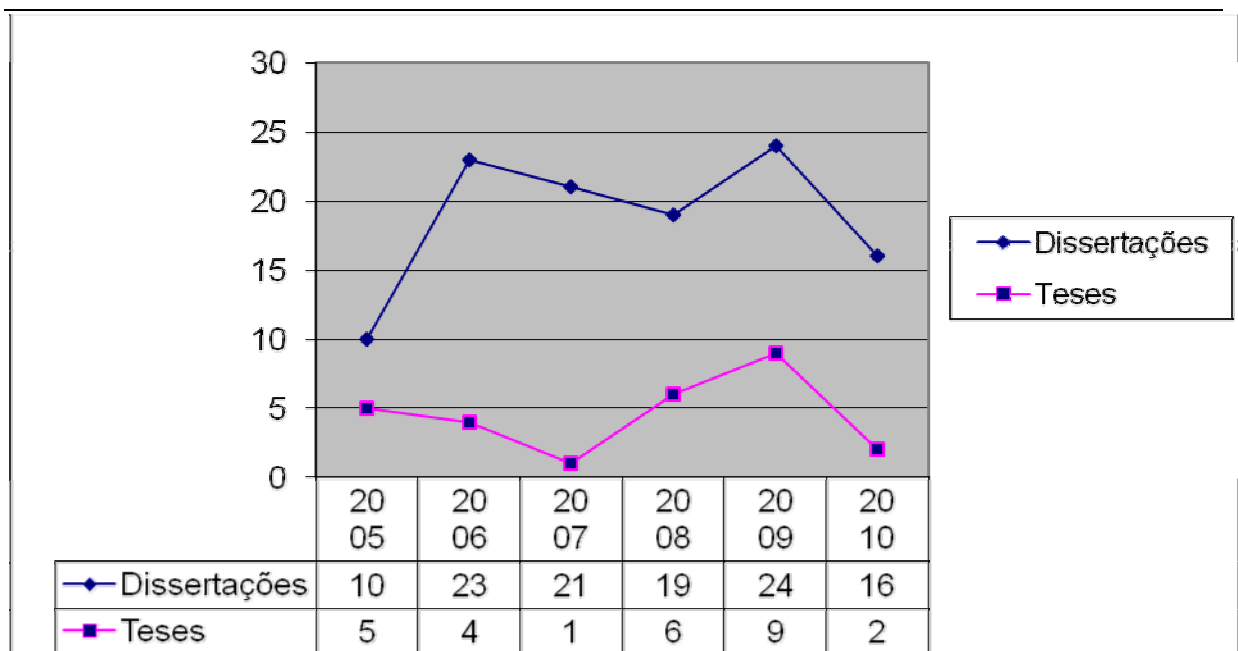
A segunda região do Brasil que concentra o maior número de produções é a Região Sul, com 34 produções que correspondem a 24% do total.

A Região Nordeste vem em terceiro lugar com 27 produções que correspondem a 19% do total. Em seguida, aparece a Região Centro-Oeste com 11 produções que correspondem a 8% do total. Com um menor índice de produções vem a Região Norte, com 5 pesquisas que correspondem a 4% do total das produções.

Avaliamos que as produções concentram-se, principalmente, nas regiões Sul e Sudeste, porque nelas se encontra um número maior de programas de pós-graduação em Educação com linha de pesquisa em Educação Especial e, conseqüentemente, um número maior de pesquisadores na área da Educação Especial.

No gráfico a seguir, apresentamos a relação das produções por nível e ano.

Gráfico 2 - Relação de produção por nível e ano



Fonte: Elaboração própria.

A próxima etapa da pesquisa consistiu na busca e arquivamento dos trabalhos selecionados. Contamos com a colaboração de uma bolsista de iniciação científica para nos ajudar na busca pelas pesquisas completas, no formato de *PDF*. (*Portable Document Format*). Algumas delas conseguimos obter o acesso

facilmente, pois estavam disponíveis no *Google*⁴. No entanto, a maioria demandou mais tempo de busca, pois foi necessária a verificação nos portais dos programas de pós-graduação e nas bibliotecas das Universidades as quais as pesquisas estavam vinculadas.

Assim como Simó (2010), observamos que nem todos os pesquisadores autorizam ou disponibilizam suas pesquisas para que sejam depositadas no Banco de Teses da Capes, o que dificultou ou, muitas vezes, inviabilizou nosso acesso às pesquisas.

Mesmo após uma busca mais aprimorada no *Google*, na página dos programas de Pós-Graduação nas quais as pesquisas estavam vinculadas, nas bibliotecas depositárias das pesquisas, no Banco Digital de Teses e Dissertações da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no Portal de Periódicos da Capes e no site do Domínio Público não foi possível obtermos o acesso a 19 pesquisas, relacionadas no apêndice B. Sendo assim, das 140 pesquisas que atenderam aos critérios estabelecidos para seleção e análise, apenas 121 foram analisadas. As 19 teses e dissertações que não estavam disponíveis nas bibliotecas depositárias e que só poderiam ser acessadas via Programa de Comutação Bibliográfica do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência e Tecnologia (COMUT/IBICT/MCT) foram excluídas do *corpus* da pesquisa.

Para arquivamento das pesquisas, criamos uma pasta específica nomeada de “Arquivo de Teses e Dissertações”. Cada arquivo era identificado pelo sobrenome e nome do autor. Exemplo: A dissertação de Evanir Abenhaim, cujo título é: “Do dito ao feito: exclusão /inclusão na escola”, defendida no ano de 2006, ficou arquivada na pasta supracitada sendo identificada por: ABENHAIM, Evanir.

Conforme iam sendo salvas nessa pasta, as pesquisas eram automaticamente organizadas por ordem alfabética e esta mesma ordem foi a que adotamos para análise do material. Apenas os últimos seis trabalhos não seguiram essa ordem, pois as pesquisas foram arquivadas e analisadas posteriormente. Essa ordem foi adotada apenas como meio de organização dos dados da pesquisa, não interferindo nos procedimentos de tratamento ou análise dos dados.

⁴ Google é uma empresa e um mecanismo de pesquisa na internet. A página do Google no Brasil é: <http://www.google.com.br/>.

3.4 TRATAMENTO DOS DADOS

Para a organização dos dados coletados, tomamos como base o tratamento dos dados apresentados na tese de Vasques (2003) e na dissertação de Simó (2010).

Para o processo de busca, seleção e organização dos dados coletados e apresentação dos dados em gráficos e tabelas, tivemos como referência a tese de Vasques (2003), que realizou uma análise textual e temática a partir da leitura dos trabalhos identificando as concepções presentes em 264 pesquisas desenvolvidas entre os anos de 1978 e 2006, nos cursos de pós-graduação do Brasil, cuja temática era a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil, disponíveis no Portal de Periódicos da Capes. A pesquisadora identificou oito eixos que serviram de base para a classificação das leituras e concepções presentes nos trabalhos selecionados.

Para os procedimentos de organização dos dados coletados em temáticas e a apresentação do referencial teórico da pesquisa dentro das categorias de análise, tivemos como exemplo a dissertação de Simó (2008), que realizou um mapeamento bibliográfico no Banco de Dados da Capes e de bibliotecas virtuais sobre pesquisas relacionadas à arte-educação no campo da educação especial e inclusiva no Brasil. A pesquisadora identificou sete teses defendidas entre os anos de 1998 e 2008 e organizou os dados coletados em temáticas.

Tendo em vista os objetivos propostos para essa pesquisa, a análise de conteúdo mostrou-se como o procedimento mais adequado para tratamento e análise dos dados coletados, por isso conduzimos cada fase dessa etapa, seguindo as orientações de Bardin (2006).

Para procedermos à análise do material coletado, realizamos, inicialmente, a leitura completa de cada pesquisa. Fizemos isso em oito trabalhos, contudo, como a leitura de cada trabalho demandava, em média, cerca de três horas, analisamos que seria inviável a leitura integral de todos os arquivos. Por isso, embora tenhamos feito a leitura flutuante de cada pesquisa, o que nos permitiu conhecer e analisar o contexto de cada uma, métodos adotados, principais participantes, principais referências, além de captar as principais impressões e orientações dos autores, precisamos organizar um sistema de busca que funcionasse de forma mais ágil.

Valendo-se de conhecimentos advindos das Ciências da Informação, verificamos que é possível um determinado tipo de busca conhecida no âmbito da linguística computacional como “extração automática de termos”, conforme explicou De Lucca (2006). Dessa forma, identificamos que no próprio programa em que os documentos se encontravam era possível essa busca.

No programa *Adobe Reader*, ao clicarmos com o botão direito do *mouse* em cima do arquivo, aparece, dentre as opções, a ferramenta “*Search*”. Esta ferramenta do *Adobe Reader* permite localizarmos palavras ou frases específicas dentro de um arquivo no formato de *PDF*. Ao se inserir uma palavra ou frase para busca, o programa apresenta uma lista de todas as ocorrências do termo dentro do arquivo. Para a localização dos trechos, basta utilizarmos a seta para cima ou para baixo do teclado do computador que o programa vai localizando imediatamente a localização do termo em cada página, sendo que a palavra, ou termo, fica sombreado, facilitando sua identificação no texto.

Para a escolha das palavras que seriam utilizadas como critério de seleção dos dados para análise, dentre os documentos selecionados, recorreremos à nossa experiência de pesquisas anteriores (NOZI, 2010; VITALIANO, 2002, 2007, 2010), bem como nas discussões referentes ao tema “formação de professores para inclusão de alunos com NEE”, desenvolvidas junto ao grupo de pesquisa: Educação para Inclusão da Universidade Estadual de Londrina, grupo coordenado pela Prof^a Dr^a. Célia Regina Vitaliano, do qual a pesquisadora faz parte.

Lüdke e André (1986) ressaltaram as vantagens que a experiência do pesquisador com esse tipo de análise de dados traz para a pesquisa. Elas explicaram que, no momento da decodificação das mensagens, o pesquisador não utiliza apenas conhecimentos formais e lógicos, o conhecimento experiencial, que envolve sensações, percepções, impressões e intuições, também está presente no modo como se tratam os dados coletados. Por isso, avaliamos que a experiência prévia com esse tipo de análise foi fundamental para que pudéssemos adotar os procedimentos desenvolvidos na presente pesquisa.

Destarte, as palavras escolhidas para a pesquisa nos arquivos em *PDF* foram: educador, educadores, docente, docentes, professor, professores, profissional, profissionais, que eram digitadas, na ordem supracitada, no campo específico para busca.

Para selecionar as frases, fizemos a leitura de todos os parágrafos identificados pela ferramenta “Search” do programa *PDF*, a fim de verificarmos se os pesquisadores traziam nos trechos selecionados indicações, diretas ou indiretas, sobre os saberes conceituais, procedimentais e atitudinais necessários ou favorecedores de práticas pedagógicas inclusivas. Assim, conforme as frases iam atendendo aos nossos objetivos de pesquisa, elas iam sendo recortadas do texto e imediatamente identificadas por um número, que correspondia à ordem em que os trabalhos foram analisados e por um número que correspondia ao número da frase do respectivo trabalho. Os trechos eram colocados entre aspas, identificados pela sua respectiva referência, conforme normas da ABNT: sobrenome do autor, ano e página. As frases que continham as palavras-chave, mas que não traziam as indicações sobre os saberes necessários foram descartadas. Vejamos um exemplo de como as frases foram sendo arquivadas:

Quadro 1 - Exemplo de arquivamento dos trechos retirados dos textos

24- DAMASCENO, Allan Rocha. **A formação de professores e os desafios para a educação inclusiva: as experiências da Escola Municipal Leônidas Sobrino Pôrto**. 2006. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói.

24.12 “O professor, na ótica da educação inclusiva, não é aquele que ministra um “ensino diversificado” para alguns, mas aquele que prepara atividades diversas para seus estudantes com e sem deficiência mental, ao ensinar um mesmo conteúdo curricular” (DAMASCENO, 2006, p. 131).

Fonte: Elaboração própria

As frases ficaram arquivadas em formato *Microsoft Word*, numa pasta que chamamos de “Arquivo dos trechos das pesquisas analisadas” e nomeada da seguinte maneira: com o número do trabalho e autor. Exemplo: 1- Abenheim, Evonir.

A análise do conteúdo das pesquisas foi realizada a partir da significação⁵ que as mensagens forneciam. Buscamos recortar apenas as frases

⁵ Segundo Bardin (2006, p. 129), os conteúdos das pesquisas “encontram-se ligados a outra coisa, ou seja, aos códigos que contêm, suportam e estruturam estas significações, ou então, às

elaboradas com as ideias dos autores. Desconsideramos citações diretas ou indiretas e frases dos participantes das pesquisas. Assim como Bardin (2006, p. 127), acreditamos na hipótese de que “a mensagem exprime e representa o emissor”. Desta maneira, consideramos as peculiaridades e estilos de escrita de cada autor, retirando dos textos as frases que remetiam aos nossos objetivos (unidades de registro) respeitando as ideias expostas por eles, bem como o contexto no qual as frases estavam inseridas (unidades de contexto).

Tendo em vista nosso objetivo de estudo, dentre tantas mensagens que compõem os textos das pesquisas, apenas algumas dimensões foram consideradas: as que os autores inferiam sobre o que os professores precisam saber, fazer, ser e as características pessoais desejáveis nos professores para realizar a inclusão de alunos com NEE no sistema regular de ensino.

Essa escolha foi fundamentada nas análises apresentadas por Grillo (1993) que apontou que os aspectos que envolvem o ser professor organizam-se em quatro categorias: ser, saber, fazer e intervir; em Tardif (2000, p.10), que identificou em suas pesquisas que os saberes docentes englobam “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”. Em Pimenta (2000), que considerou que os saberes da docência advêm da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos. Em Saviani (1996) que compreendeu que saberes da docência são: o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, os saberes específicos, os saberes pedagógicos e o saber didático-curricular.

Também fundamentou essa organização as análises tecidas por Rodrigues (2008b), que considerou “saberes, competências e atitudes” como as três principais dimensões que devem ser consideradas para capacitar tanto os professores do ensino comum para promoverem a Educação Inclusiva, quanto para capacitar os próprios especialistas em Educação Especial.

Dentre as 121 pesquisas que foram analisadas, identificamos um total de 680 frases e/ou parágrafos que se referiam às dimensões anteriormente citadas. Após o recorte das frases, procedemos a leitura exaustiva do material e sua categorização que consiste, segundo Bardin (2006), numa operação na qual os

significações <<segundas>> que estas significações primeiras escondem”. A análise de conteúdo permite extrair das mensagens sentidos implícitos que ajudam a entender a mensagem em si.

elementos constituintes de um conjunto - no nosso caso, de frases e parágrafos – passaram por uma análise de diferenciação e, posteriormente, por agrupamento.

Segundo a referida autora, os agrupamentos devem ser feitos levando-se em conta características comuns nos elementos, podendo ser adotado como critério de categorização a semântica, a sintática, a lexical ou a expressiva. Considerando essas possibilidades, adotamos a categorização semântica, organizamos as categorias temáticas contendo elementos agrupados pela similaridade de seus significados. Tomamos como base que “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles” (BARDIN, 2006, p. 112). Assim, a categorização nos permitiu apresentar de maneira condensada os dados brutos da pesquisa.

Considerando esse processo e tendo vista as características dos dados obtidos e as categorias previstas previamente com base na indicação da literatura especializada em relação aos saberes, foi possível organizar os dados em cinco temas, os quais comportavam diversas categorias.

Após a organização dos temas e de suas respectivas categorias de análise, o material foi submetido a seis juízes pertencentes ao grupo de pesquisa “Educação para Inclusão”, coordenado pela professora orientadora deste trabalho, com vistas à análise de sua adequação.

O papel dos juízes, nessa etapa, foi verificar se as categorias de análise estavam condizentes com as dimensões escolhidas para organizar os dados. Posterior a essa etapa, os mesmos juízes analisaram se as frases recortadas das pesquisas estavam organizadas adequadamente dentro das categorias de análise. Após a avaliação dos juízes, que contribuíram com diversas sugestões, a grade definida para análise contemplou cinco temas denominados de: Dimensão Atitudinal; Dimensão Procedimental; Outras características do professor que favorecem a inclusão de alunos com NEE; Dimensão Conceitual e Dimensão Contextual, cada uma delas com suas respectivas categorias. Os temas e categorias organizados serão apresentados e discutidos, compondo o capítulo de resultados e discussão desse estudo.

Antes de iniciar tais análises, esclarecemos como foi possível lidar com algumas dificuldades que encontramos nos documentos selecionados durante o processo de transformação dos dados brutos em dados de análise. Ao iniciar as

análises das dissertações e teses, identificamos que é comum que tais documentos estejam criptografados, a fim de evitar modificações indevidas no documento. No entanto, quando existe esse tipo de bloqueio, não há a possibilidade de se executar a função “copiar e colar” o texto tendo, então, que se proceder a digitação do que se deseja copiar.

No início da análise dos materiais, precisamos digitar as frases identificadas de cinco pesquisas que estavam criptografadas, então observamos que em pesquisas como esta, cujo conteúdo escrito é a principal fonte de análise e, para tal, é preciso seu recorte, não contar com a opção da função “copiar e colar” seria um grande entrave ao desenvolvimento da pesquisa, pois consumiria muito tempo do pesquisador. Por isso, fomos em busca de uma forma de possibilitar o desbloqueio dos arquivos.

Encontramos disponível na internet um programa *on line* que efetua o desbloqueio de arquivos em *PDF*, denominado “*Unlock-PDF*”. Basta abrir a página desse programa, inserir num campo específico o arquivo a ser desbloqueado que, em segundos, é criado um novo arquivo sem restrições da função de cópia. Feito isso, o arquivo desbloqueado era salvo na mesma pasta e com o mesmo nome anterior.

Deparamo-nos também com três pesquisas que estavam escaneadas, desabilitando todas as funções do *Adobe Reader* e impedindo qualquer forma de desbloqueio. Estas, então, foram lidas na íntegra e as frases digitadas pela pesquisadora.

Reiteramos que neste tipo de pesquisa é muito importante que o pesquisador assuma uma postura ética mediante a transcrição literal de textos. Severino (2007, p. 175) lembra que “[...] a citação, quando literal, deve ser copiada *ao pé da letra e colocada entre aspas*” (grifo do autor). É necessário sempre manter a fidedignidade do texto, do modo como ele se encontra no arquivo.

A seguir, apresentamos as análises dos dados propriamente ditos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando os objetivos propostos, a configuração dos dados e as recomendações de Bardin (2006) referentes à análise de conteúdos, os dados obtidos foram organizados em temas que, por sua vez, foram divididos em categorias.

Apresentamos, na tabela abaixo, como foram organizados os temas, levando em consideração a frequência de pesquisadores que os citaram bem como a quantidade de frases associadas a cada um dos temas, lembrando que cada frase ou parágrafo só pôde ser “encaixado” em apenas uma categoria.

Tendo em vista que a Dimensão Atitudinal e a Dimensão Procedimental foram citadas pelo mesmo número de pesquisadores, consideramos para a ordem da apresentação a quantidade de frases ou parágrafos citados.

Quadro 2 - Disposição dos números de pesquisadores e quantidade de frases ou parágrafos de cada tema.

Tema	Número de pesquisadores	Quantidade de frases ou parágrafos
1 DIMENSÃO ATITUDINAL	64	222
2 DIMENSÃO PROCEDIMENTAL	64	220
3 CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DO PROFESSOR	48	122
4 DIMENSÃO CONCEITUAL	41	86
5 DIMENSÃO CONTEXTUAL	20	30
TOTAL		680

Fonte: Elaboração própria.

Apresentamos, a seguir, a descrição dos temas com suas respectivas categorias.

4.1 TEMA 1 DIMENSÃO ATITUDINAL

- 4.1.1 Valorizar a diferença e a heterogeneidade, acreditar no potencial dos alunos e estimular o desenvolvimento deles;
- 4.1.2 Ter responsabilidade pedagógica: compromisso com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;
- 4.1.3 Dispor-se a ressignificar conceitos e práticas.

- 4.1.4 Dispor-se a estar em processo contínuo de autoformação, formação continuada ou em serviço;
- 4.1.5 Dispor-se à alteridade;
- 4.1.6 Ser favorável à Educação Inclusiva;
- 4.1.7 Dispor-se a buscar apoio;
- 4.2 TEMA 2 DIMENSÃO PROCEDIMENTAL
 - 4.2.1 Identificar e atender as necessidades educacionais de cada aluno;
 - 4.2.2 Proceder ao planejamento das aulas, às adaptações e/ou diferenciação curricular e a avaliação dos alunos com NEE;
 - 4.2.2.1 Proceder ao planejamento de ensino;
 - 4.2.2.2 Proceder a adaptações e/ou diferenciação curricular;
 - 4.2.2.3 Proceder a avaliação da aprendizagem dos alunos com NEE;
 - 4.2.3 Desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e diversificadas;
 - 4.2.4 Trabalhar coletivamente/colaborativamente/cooperativamente com professores e alunos;
 - 4.2.5 Estabelecer relações teórico/práticas;
 - 4.2.6 Desenvolver um clima emocional e afetivo positivo em sala de aula em relação aos alunos com NEE;
 - 4.2.7 Adquirir conhecimentos didático-pedagógicos;
 - 4.2.8 Promover procedimentos que visem a socialização e respeito entre os alunos;
 - 4.2.9 Proceder a avaliação e organização do espaço físico da sala de aula;
- 4.3 TEMA 3 CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DO PROFESSOR QUE FAVORECEM A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE
 - 4.3.1 Ser um professor que reflete sobre sua prática;
 - 4.3.2 Ser crítico;
 - 4.3.3 Ter autonomia;
 - 4.3.4 Ser criativo;
 - 4.3.5 Ser flexível;
 - 4.3.6 Ter autoconhecimento.
- 4.4 TEMA 4 DIMENSÃO CONCEITUAL
 - 4.4.1 Ter conhecimentos específicos sobre as deficiências e as NEE;
 - 4.4.2 Conhecimento das teorias de desenvolvimento humano e de aprendizagem;

- 4.4.3 Conhecer a legislação e lutar pelos seus direitos e dos alunos com NEE;
- 4.4.4 Conhecer e compreender a importância dos pressupostos da educação inclusiva;
- 4.4.5 Conhecer sobre o uso das tecnologias para o ensino.
- 4.5 TEMA 5 DIMENSÃO CONTEXTUAL
- 4.5.1 Ter responsabilidade político-social;
- 4.5.2 Dialogar com o contexto sociocultural dos alunos.

Lembramos que a leitura das frases ou parágrafos recortados dos textos pode gerar aos leitores uma multiplicidade de interpretações sobre as recomendações dos pesquisadores consultados. Contudo, compreendemos que, porque cada leitor faz a leitura de um texto a partir de uma perspectiva teórica “diferentes teorias possibilitam os diferentes sentidos de um texto. Como as próprias teorias podem sempre modificar-se, um mesmo texto sempre pode dar origem a novos sentidos” (MORAES, 2003, p. 194).

Apresentaremos, a seguir, a análise dos dados que compõem os temas e categorias acima descritos que foram dispostos tendo em vista a frequência com que foram destacados pelos pesquisadores.

Devido a amplitude de frases ou parágrafos que compuseram os dados da pesquisa, ilustraremos as análises com apenas algumas das frases pertinentes a cada categoria.

4.1 TEMA 1 DIMENSÃO ATITUDINAL⁶

Organizamos, nesse tema, as indicações dos autores que remetiam às atitudes dos professores. No dicionário Aurélio (FERREIRA, 2008), a palavra atitude é conceituada como um substantivo feminino que designa uma reação ou maneira de ser em relação às pessoas, aos objetos etc.

Segundo Saviani (1996, p. 148), o saber atitudinal compreende:

⁶ Neste trabalho, a atitude se diferencia daquela analisada amplamente na área da Psicologia Social, pois teve como base as definições de pesquisadores da área da Educação.

[...] o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo. Abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades etc. Trata-se de competências que se prendem à identidade e conformam a personalidade do educador mas que são objeto de formação por processos tanto espontâneos como deliberados e sistemáticos.

Resultados de pesquisas desenvolvidas por Kuester (2000) apontaram que a qualidade da formação inicial e/ou em serviço dos professores, bem como a experiência de ensino com pessoas deficientes são influenciadores das atitudes dos professores.

Rodrigues (2008b, p.15) também avaliou que “de pouco serviriam os saberes e as competências se os professores não tivessem atitudes positivas face à possibilidade de progresso dos alunos”.

Segundo Martins (2005), as atitudes são influenciadas por fatores pessoais como gênero, idade, vida familiar e por fatores profissionais como tempo de serviço, experiências profissionais etc. A pesquisadora afirmou que a mudança efetiva de atitudes e práticas dos professores para a Educação Inclusiva envolve:

[...] um conjunto de valores, desejos, emoções, sentimentos e inseguranças face às realidades experienciadas na sala de aula e na instituição escolar com os alunos, órgãos de gestão, pessoal auxiliar e colegas de trabalho, que ocupam um lugar de destaque no sucesso ou insucesso das novas políticas educativas (MARTINS, 2005, p. 56).

Esse tema foi o mais abordado entre os pesquisadores; contamos duzentas e vinte duas frases de sessenta e quatro pesquisadores que compuseram as sete categorias da dimensão atitudinal, que envolvem as atitudes necessárias aos professores para promover a inclusão de alunos com NEE. Salientamos que as categorias estão organizadas conforme a frequência de autores que as citaram.

4.1.1 Valorizar a Diferença e a Heterogeneidade, Acreditar no Potencial dos Alunos e Estimular o Desenvolvimento Deles

A valorização da diferença e da heterogeneidade em sala de aula, a crença de que o aluno pode aprender e o estímulo para o seu desenvolvimento

foram apontados por quarenta e um pesquisadores em sessenta e seis frases como uma atitude importante para os professores atuantes numa perspectiva inclusiva. Citaram, nessa categoria, os seguintes pesquisadores: Almeida (2007), Alves (2010), Anção, (2008), Andrade (2006), Barros (2009), Bardy (2010), Bervig (2010), Bortolozzo (2007), Chinalia (2006), Dal-Forno (2005), Duek (2006), Escórcio (2008), Faitanin (2010), Falchetti (2009), Faria (2007), Hort (2008), Gonçalves (2006), Lavergne (2009), Leite (2007), Lima (2010), Lustosa (2009), Nascimento (2006), Matos (2008), Mello (2009), Miralha (2008), Modesto (2008), Moreira (2007), Moret (2010), Oliveira (2006b), Oliveira (2007), Pereira Jr (2009), Rocha (2007), Rodrigues (2005), Sant'ana (2005a), Santos (2007), Silva (2005), Silva (2010a), Silva (2010b), Torres (2009), Vasconcelos (2008) e Vieira (2008a).

Os relatos a seguir ressaltam que a atitude positiva do professor frente a diferença é uma variável significativa para a atuação em contextos educacionais inclusivos com vistas ao combate de qualquer tipo de discriminação e em prol da valorização e do respeito às diversidades humanas que trazem consequência para o processo de aprendizagem.

[...] para efetivação do processo de inclusão é fundamental que o professor assuma uma postura diferenciada, buscando trabalhar o respeito às diferenças (DAL-FORNO, 2005, p. 34).

Deve o professor desenvolver formas de valorização das diferenças no seu cotidiano e estimular o diálogo em prol da diversidade dos alunos na sala de aula, desenvolver práticas pedagógicas que permitam a extinção de uma cultura excludente (VASCONCELOS, 2008, p. 151).

Evidentemente, existe uma série de condições para promover o ensino inclusivo. O professor, acima de tudo, deverá aceitar a idéia da diferença: não há turmas homogêneas e cada aluno tem suas potencialidades e limitações (MELLO, 2009, p. 37).

O relato a seguir evidencia que lidar com a diversidade é uma exigência posta não apenas pela educação inclusiva, mas pela própria reconfiguração do trabalho docente de modo geral.

[...] conhecer e aceitar as diferenças, conviver e aprender a lidar, pedagogicamente, com elas, é um dos itens que as novas exigências educacionais propõem aos profissionais envolvidos no processo de educar (OLIVEIRA, 2006b, p. 35).

Explicitamos o trecho que segue que contempla a indicação de que o trabalho com a diferença na escola não está restrito ao espaço da sala de aula, ela demanda a participação de toda a comunidade escolar, haja vista que a educação inclusiva tem como uma de suas premissas que a sociedade como um todo deve respeitar e valorizar as diferenças humanas.

O direito de incluir significa assumir a diferença, essência do ser humano, e a necessidade dos profissionais da escola em buscar alternativas para trabalhar a diversidade do cotidiano escolar. Pensar em inclusão demanda pensar em mudança de atitudes, de estruturas, bem como consolidar os projetos pedagógicos, com autonomia, envolvendo toda equipe da escola, comunidade e pais (TORRES, 2009, p. 40).

Pela análise a seguir, observamos que, para a pesquisadora, o trabalho com a diferença na escola só ganha sentido quando atrelado ao compromisso político, histórico e social que os professores devem ter para com o desenvolvimento acadêmico de todos os alunos.

Os professores, ao assumirem o compromisso de atuar na perspectiva da educação inclusiva, demandarão o aprendizado do acolhimento de diferentes alunos, buscando compreender, enfrentar e superar os estereótipos existentes em relação às minorias, no caso, os alunos com deficiência, procurando nos desafios as perspectivas de uma escola pública, democrática e aberta à diversidade dos alunos, tendo isso como princípio norteador de sua práxis pedagógica (FAITANIN, 2010, p. 15).

Observamos, nos relatos apresentados, que além de atitudes de respeito e valorização das diferenças, os pesquisadores apontaram também para a necessidade do professor possuir habilidades para trabalhar com a heterogeneidade em sala de aula.

Reganhan e Braccialli (2008) também avaliaram que a educação inclusiva exige do professor o domínio de recursos e estratégias variadas para o trabalho com a diversidade. Análise semelhante é a de Glat *et al.* (2006), ao avaliarem que além de assumir a diversidade de sua sala de aula, o professor precisa saber lidar pedagogicamente com elas.

Além disso, há a indicação por parte de alguns pesquisadores de que lidar com a diversidade exige também uma análise crítica por parte do

professor, uma vez que ele deve ter conhecimento dos processos históricos e sociais que discriminam e estigmatizam as pessoas deficientes.

Conceição e Krug (2009, p.241) também apontaram que perceber os aspectos sociais e culturais que dificultam a aceitação do aluno com NEE na escola, e na sociedade constitui um dos fatores imprescindíveis para a construção dos ideais sobre a escola inclusiva.

Aliada a esta percepção, os autores apresentam a necessidade de que os professores busquem identificar os conceitos que a comunidade educacional tem construído sobre os alunos deficientes. Neste sentido, ao entender as contradições e as relações de poder que existem dentro e fora da sala de aula, os professores saberão lidar melhor com os conflitos que possam ocorrer, conflitos que são inerentes à convivência diária entre indivíduos e próprios dos seres humanos, como bem analisou os autores.

Acreditamos que a heterogeneidade sempre esteve presente em sala de aula, mas mascarada por procedimentos de ensino padronizados, que tinham como modelo o aluno ideal. Nesse sistema, gerações de alunos foram expulsas da escola por não se enquadrarem em padrões pré-estabelecidos para ritmos e níveis de aprendizado.

Corrêa e Stauffer (2008) alertam que não foi a escola pública que inventou a exclusão escolar, esta se desenvolveu ao longo da história humana. Nesse sentido, o trabalho pedagógico com a valorização da diferença resgata valores humanos de respeito e solidariedade e princípios ético-profissionais que exigem do professor o compromisso com o desenvolvimento acadêmico e social de todos os seus alunos, imprimindo aos educadores o papel de participantes na luta pela construção de uma escola que ao invés de excluir, agrega, acolhe, cresce. Concordamos com os referidos autores de que “se esta escola é depositária de nossas frustrações e ilusões, é também de nossas utopias” (p.214).

4.1.2 Ter Responsabilidade Pedagógica: Compromisso Com o Desenvolvimento e Aprendizagem dos Alunos

Trinta e dois pesquisadores identificados em quarenta e seis frases indicaram a necessidade de que os professores assumam o compromisso com o desenvolvimento de todos os alunos, o que denominamos de responsabilidade

pedagógica. Citaram nessa categoria: Alves (2010), Barros (2009), Bardy (2010), Bervig (2010), Bortolozzo (2007), Caetano (2009), Cores (2006), Castro (2006), Damasceno (2006), Escórcio (2008), Granemann (2005), Hummel (2007), Lazzeri (2010), Leite (2007), Lima (2010), Loreto (2009), Lustosa (2009), Macedo (2010), Machado (2009b), Matos (2008), Modesto (2008), Moreira (2007), Oliveira (2006b), Santana (2010), Sant'Ana (2005a), Silva (2010a), Silva (2010b), Taveira (2008), Torres (2009), Turski (2009), Vieira (2008a) e Zampieri (2006).

Os primeiros relatos selecionados expressam que a responsabilidade pedagógica do professor está atrelada à sua função social, ou seja, a disseminação e mediação dos conhecimentos científicos, sistematizados, historicamente construídos para/com os alunos.

O professor e a escola devem disponibilizar o conhecimento para todos os alunos, sem exceção (SILVA, 2010b, p. 106).

Ao educador caberá garantir o direito de seus alunos participarem das atividades propostas em suas aulas, sendo estas atividades significativas e contextualizadas (BARROS, 2009, p. 57).

Sabemos que a função do professor no processo de educação escolar é ensinar. Ensinar a todos, independentemente de suas diferenças, dificuldades, ou limitações (MACEDO, 2010, p. 118).

O foco da escola é o aluno e sua aprendizagem. A escola é o espaço constituído, significado e reconhecido socialmente, como espaço favorecedor da aprendizagem. Os profissionais que nelas estão, precisam se apropriar deste foco, principalmente quando se trata de uma escola inclusiva, onde os alunos têm o direito de ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola (SANTANA, 2010, p. 214).

Como educadores não podemos nos omitir da nossa função social de educar com ética. Não devemos esquecer que se os alunos com NEE já possuem limitações e desvantagens na sociedade da produção e do capital, sem acesso à educação escolar fica quase impossível sua inclusão e participação na sociedade. Neste prisma, cabe-nos atuar profissionalmente de forma justa; não precisamos saber de tudo, nem sermos heróis, basta tentar prestar um serviço de qualidade. Lembremo-nos: como professores/pedagogos temos a função social de educar a todos, independente de gênero, classe social, etnia, condição física ou mental. Desse modo faremos da nossa profissão um compromisso para com a sociedade e, sobretudo, com o ser humano (SILVA, 2010a, p. 55-56).

Os relatos subsequentes indicam que a responsabilidade pelo desenvolvimento do aluno não é exclusiva do professor, ela precisa ser compartilhada pelos demais profissionais da escola.

A questão que se coloca é a importância dos professores e demais profissionais da escola assumirem a responsabilidade pela inclusão, e não transferi-la, cada um assumindo sua parte em prol da efetivação da educação na perspectiva inclusiva (TORRES, 2009, p. 102).

O professor precisa reconhecer o seu papel e não assumir responsabilidades que não são suas. Assim, não lhe cabe exercer a função do psicólogo ou mesmo do cuidador. Não é essa a sua função no ambiente escolar (ALVES, 2010, p. 80).

Para oferecer uma educação de qualidade, o professor precisa não só de boa vontade, precisa dispor de todos os recursos necessários para realizar seu trabalho, sem ter a necessidade de executar funções que não são suas (ALVES, 2010, p. 59).

Observamos, na afirmação de Torres (2009), a indicação de que a responsabilidade pelo processo educacional inclusivo não deve ser postergada a outros profissionais, senão àqueles que estão no contexto do ensino regular. Como exemplo, poderíamos citar o fato de que é comum encontrarmos relatos na literatura de que o trabalho pedagógico com os alunos deficientes ainda tem ficado a cargo dos professores especializados, na ocasião dos atendimentos educacionais especializados. Paire, nesses contextos, a concepção errônea de que a inclusão serve apenas para a socialização dos alunos, não demandando a necessidade de aprendizagem de conteúdos escolares.

Nos trechos em destaque, é possível identificarmos que os pesquisadores têm a concepção de que é função da inclusão escolar propiciar aos alunos com NEE o acesso aos conteúdos curriculares, uma vez que eles não devem estar na escola apenas para se socializarem, mas também para aprender e que essa ideia deve ser difundida entre todos os profissionais do ensino.

Avaliamos que essa análise tem respaldo na compreensão que o próprio professor deve ter sobre a sua função social e a função social da escola. Para nós, a função social da escola consiste em propiciar aos alunos o acesso aos conhecimentos científicos, à cultura letrada, ao saber sistematizado e “criar possibilidades para a produção ou construção do conhecimento” (FREIRE, 1996,

p.47), independentemente das condições físicas, biológicas, econômicas, culturais e sociais dos sujeitos que a frequentam.

Assim como os pesquisadores supracitados, acreditamos que estar ou não comprometido com o desenvolvimento integral dos alunos está vinculado também à postura ética do educador, pois o trabalho docente confere, conforme afirma Veiga (2009), um compromisso ou obrigação moral ao processo didático, que se situa acima de qualquer outra coisa.

Destarte, cabe aos professores refletirem sobre suas concepções e valores e verificarem se têm ou não se responsabilizado pelo desenvolvimento de seus alunos. Além disso, Alves (2010) e Torres (2009) analisaram que o professor não precisa assumir funções que não são suas, mas precisam saber quais são de sua responsabilidade e fazer o possível para colocá-las em prática, contando com os recursos necessários para a realização do seu trabalho.

Nesse sentido, o desenvolvimento do aluno não pode ser entendido como compromisso exclusivo do professor e essa percepção o alivia da sobrecarga de tarefas e expectativas que lhe são incumbidas com a inclusão escolar e com tantas outras demandas que a educação de um modo geral tem exigido dos professores.

4.1.3 Dispor-Se a Ressignificar Conceitos e Práticas

Vinte e nove pesquisadores: Almeida (2007), Barros (2009), Bortolozzo (2007), Caetano (2009), Castro (2006), Coelho (2008), Duek (2006), Eidelwein (2006), Faria (2007), Fontes (2007), Granemann (2005), Guasselli (2005), Hummel (2007), Lustosa (2009), Machado (2009b), Mello (2009), Menezes (2008), Moret (2010), Pedro (2008), Rocha (2007), Santana (2010), Santos (2009), Silva (2005), Silva (2010b), Souza (2005), Sumi (2007), Torres (2009), Turski (2009), Zeraik (2006) citaram, em quarenta e seis frases, a necessidade de que os professores que atuam na perspectiva educacional inclusiva se disponham a ressignificar conceitos e práticas cristalizados, muitas vezes, por concepções errôneas sobre as pessoas deficientes, suas possibilidades e limitações, conforme expressa o trecho que segue:

Ao considerar que a inclusão trouxe benefícios e melhorias na qualidade de ensino, entende-se que a escola deve se modificar e ser repensada, onde professores repensem suas práticas, suas atitudes, crenças e valores e, principalmente suas metodologias e recursos didáticos voltados para o atendimento à diferença e às especificidades de cada educando, inclusive aqueles que apresentam dificuldades, necessidades e deficiências (COELHO, 2008, p. 82).

No recorte abaixo, percebemos que as pesquisadoras indicam que os professores precisam “descartar” aquilo que sabem em nome de uma “nova” concepção de ensino.

O professor precisa, então, deixar as práticas homogeneizadoras, os métodos tradicionais de ensino e se transformar, mudar concepções que regem sua prática, que o fazem pensar e agir tal como se vê” (ALMEIDA, 2007, p.69).

Os professores precisam aprender a mudar suas formas de ensinar para que as diferentes formas de aprender de seus alunos sejam potencializadas pelo uso das tecnologias e lhes tragam benefícios reais (BORTOLOZZO, 2007, p.22).

Avaliamos que a indicação mais sensata seria o abandono de práticas homogeneizadoras, já que ser adepto de uma abordagem tradicional para ensinar não consiste em problema para práticas inclusivas. O que precisa ser modificado são as concepções de aprendizagem inerentes a essa abordagem, uma vez que uma de suas características é a concepção da educação como um produto, sem ênfase no processo (MIZUKAMI, 2006).

Desse modo, os professores não precisam mudar as formas de ensinar, conforme apontou Bortolozzo (2007), e sim diversificá-las para que contemplem, em sua prática pedagógica, as formas diversificadas de aprender.

Os relatos que seguem partem da premissa de que não é necessária somente a resignificação daquilo que os professores já sabem, mas também que é necessária a aquisição de novos conhecimentos para atender as demandas de um novo contexto educacional bem como o desenvolvimento de atitudes positivas face a diversidade dos alunos que frequentam a escola.

O ensino numa perspectiva inclusiva exige dos professores novas demandas, novas formas de atuação, enfim, novos saberes em face das mudanças desencadeadas pelo princípio de uma educação para todos (FONTES, 2007, p. 157).

O ensino numa perspectiva inclusiva exige mudanças de atitudes, pensamentos, sentimentos e conhecimentos por parte dos docentes (MELLO, 2009, p. 138).

Além da reformulação de conceitos e de novos saberes, o professor precisa se apropriar de atitudes que possa romper com o senso comum sobre o cotidiano escolar para melhorar o fazer pedagógico (MENEZES, 2008, p. 109).

Avaliamos que não é apenas para a Educação Inclusiva ou para os alunos com NEE que é exigida posturas e práticas diferentes por parte dos professores, todos os alunos precisam contar com posturas diferenciadas do professor.

Também verificamos que alguns pesquisadores avaliam que as mudanças desejadas não dizem respeito somente àquelas que envolvem o trabalho solitário do professor. Os trechos a seguir ressaltam que o modo como é organizada a dinâmica da escola também deve ser ressignificada para que os profissionais inseridos nela trabalhem de maneira mais articulada, solidária e cooperativa.

[...] o professor poderá repensar sua prática, unir-se ao trabalho de seus colegas; motivando-se e buscando desenvolvê-las ou criando novas práticas na sua escola (BORTOLOZZO, 2007, p. 41).

Nessa transformação da profissão docente os professores terão que rever suas habilidades de ensinar, reaprender valores como coleguismo, solidariedade, colaboração, apoio (SUMI, 2007, p. 129).

Nessa perspectiva de transformação e atualização, não basta só o professor buscar alterar suas práticas, mas a escola, o contexto onde está inserido também precisa sofrer alterações (MACHADO, 2009b, p. 65).

A educação inclusiva requer dos professores mudanças de paradigmas individuais e sociais (SANTOS, 2009, p. 23).

Os relatos apresentados revelam a necessidade de que o professor deixe de lado concepções e práticas homogeneizadoras que tentam encaixar os alunos em modelos pré-estabelecidos de desenvolvimento e aprendizagem. A prática educacional inclusiva tem como pressuposto que as pessoas aprendem de modo e em ritmos diferentes e que, portanto, precisam de métodos também

diversificados para poder aprender, já que não é só o aluno que deve se adequar à organização escolar, e sim a escola que também deve rever-se para atender as necessidades dos alunos. Essas ideias já estavam presentes nos estudos de Vygotsky, por exemplo, mas passaram a serem mais lembradas com a instituição da Educação Inclusiva enquanto política educacional.

4.1.4 Dispor-Se a Estar em Processo Contínuo de Autoformação, Formação Continuada ou em Serviço

A análise dos dados indicou que vinte e seis pesquisadores, dentre eles: Alves (2010), Andrade (2006), Barros (2009), Bervig (2010), Bortolozzo (2007), Duek (2006), Eidelwein (2006), Faria (2007), Granemann (2005), Hummel (2007), Leite (2007), Lima (2010), Maiola (2009), Machado (2009b), Mello (2009), Menezes (2008), Miralha (2008), Modesto (2008), Moret (2010), Nascimento (2006), Oliveira (2007), Santos (2007), Santos (2009), Silva (2010b), Turski (2009) e Vieira (2008b) avaliaram, em trinta e nove frases, ser necessário que os professores estejam dispostos a estar em processo de formação constante, seja em formação inicial ou em serviço, para que aprimorem suas possibilidades de atuação junto aos alunos com NEE. O trecho retirado do trabalho de Alves (2010, p. 100) caracteriza bem a importância desse aspecto:

Não se pode deixar de enfatizar a responsabilidade do professor pela sua própria formação. O professor precisa reconhecer a importância de se capacitar melhor e buscar meios para seu aprimoramento profissional. Sabe-se que a educação inclusiva é hoje um desafio a ser superado e que o poder público tem uma grande responsabilidade nesse processo. Por outro lado, os professores não podem ignorar essa realidade e precisam se informar melhor sobre essa temática, pois trata-se de uma temática que faz parte de sua atuação profissional.

Nos trechos a seguir os pesquisadores recomendam que os professores invistam na própria formação:

[...] evidencia-se a necessidade dos professores estarem em constante formação para poderem atender às reais necessidades dos educandos (ANDRADE, 2006, p. 79).

Para tornar-se um mediador e promotor do processo de ensino e aprendizagem, o professor precisa investir em sua formação continuada a fim de manter-se atualizado (BORTOLOZZO, 2007, p. 39).

Daí, a necessidade de que também o professor do ensino regular esteja continuamente estudando, atualizando-se e preparando-se para receber tal alunado em sua sala (GRANEMANN, 2005, p.75).

Os profissionais da educação estão inevitavelmente implicados no movimento de implantação da escola inclusiva e para fazer frente às exigências dessa escola é primordial que se construam novas competências. Neste sentido, a busca da capacitação e aperfeiçoamento profissionais se apresenta com um papel de suma importância (MODESTO, 2008, p. 117).

Sabemos que é inerente ao magistério, bem como a qualquer outra profissão, a necessidade de leitura e aperfeiçoamento constante, devido às rápidas mudanças no campo político, econômico, cultural que interferem, conseqüentemente, no que se ensina em sala de aula.

Porém, avaliamos que não deve ficar a cargo somente dos professores o investimento, leia-se custo financeiro, por uma formação específica que o prepare para o atendimento aos alunos com NEE. É de responsabilidade dos sistemas de ensino propiciar ações formativas dos professores que estão em serviço. O estado não pode ser isento de tal responsabilidade.

Quando se trata da diversidade na sala de aula, torna-se essencial que o professor aprofunde os seus conhecimentos e busque subsídios em um esforço, também, de autoformação que o ajude na sua prática (MELLO, 2009, p. 18).

Para os professores que estão recebendo alunos com deficiência em suas salas de aula, faz-se extremamente necessária a formação em serviço, ou seja, a formação continuada (VIEIRA, 2008b, p. 139).

Quatro pesquisadoras dão exemplos de como pode ocorrer o processo de formação continuada:

A autoformação é uma necessidade do professor, pois por meio dela, poderá conhecer novas teorias que lhe permitirão melhorar sua atuação, mas é necessário que haja um espaço na escola, para que aconteçam, sistematicamente, encontros, estudos e discussões com os professores sobre a prática pedagógica que desenvolvem diariamente (SANTOS, 2007, p. 99).

É imprescindível que o professor participe de grupos de estudos (HUMMEL, 2007, p. 109).

O professor deve estar sempre preparado, em constante formação e aperfeiçoamento, mediante os cursos, pós-graduação, encontros/seminários, congressos, etc (OLIVEIRA, 2007, p. 14).

Levando em conta que a formação inicial atual dos professores, por enquanto, pouco ou em quase nada contempla a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, como constatamos no caso das educadoras da escola pesquisada, os profissionais terão que caminhar na busca pelos conhecimentos que julgam necessitar no formato de formação contínua oferecida pelas redes e também em buscas pessoais, ou seja, em processos de autoformação (MENEZES, 2008, p. 182).

Citamos os pesquisadores que justificam porque é necessário que os professores estejam em constante processo formativo e quais devem ser os objetivos dessa formação:

A formação contínua tem como objetivo preencher as lacunas da formação inicial, partindo do pressuposto de que foi limitada e que os professores devem atualizar as suas competências práticas, como forma de contribuir para tornar o sistema escolar mais eficaz, principalmente, no que se refere ao direito que as pessoas com NEEs têm ao ensino de qualidade (LEITE, 2007, p. 42).

[...] ao professor cabe perceber que vivemos num mundo que sofre constantes transformações, daí a exigência de um educador que valoriza a formação permanente, apoiada em conhecimentos e vivências que o leve a adaptar-se às novas situações vigentes na sociedade (BARROS, 2009, p. 45).

Diante de tantas declarações, estudos e legislação a respeito da dinâmica inclusão/exclusão presente nas instituições sociais, sobretudo no processo de ensino e aprendizagem, o professor precisa de constante aprimoramento para que haja uma interação entre a sua prática e os avanços ocorridos nas leis e teorias educacionais (SANTOS, 2009, p. 22).

Torna-se necessário que professores e toda equipe escolar estejam dispostos às mudanças e participem de formações, pois, parte destes declara a falta de conhecimento no tocante às especificidades dos alunos com deficiência e ao paradigma da inclusão (SILVA, 2010b, p. 29).

Os trechos abaixo indicam que, na ausência de iniciativas do Estado em prol da formação de professores para a educação inclusiva, deve o próprio professor ir à busca de sua autoformação:

Devemos atentar para que os profissionais não esperem apenas por iniciativas públicas para sua formação, pois entendemos que a sociedade está em constante mudança e que, por isso, todos os profissionais de todas as áreas necessitam se atualizar para acompanhar as novas mudanças inseridas no mundo moderno (MAIOLA, 2009, p. 77).

Ciente da sua situação, o profissional não precisa esperar pela formação que o Estado conduz ou venha a conduzir, pois ele próprio pode desvelar os meios para a sua autoformação, ou seja, estabelecer e administrar o seu programa pessoal de formação contínua (MENEZES, 2008, p. 80).

A inclusão é mais do que ter uma escola adaptada estruturalmente. Se o profissional da educação não se sente preparado, precisa ir à busca de tal preparação (MODESTO, 2008, p. 123).

Observamos que os pesquisadores dão ênfase maior na formação continuada ou em serviço para o atendimento aos alunos com NEE. Imaginamos que essas indicações concentram-se nesses espaços de formação pela constatação da carência de formação específica nos cursos de formação inicial.

Assim como Silva (2008) apontou, percebemos que a formação continuada é um espaço extremamente importante, pois é onde acontece a atualização dos profissionais que estão no exercício de suas funções docentes. Contudo, defendemos que a formação inicial deve ser repensada a fim de que os profissionais, ao saírem das Universidades, não fiquem a mercê apenas de cursos de formação pontuais para o atendimento dos alunos com NEE, mas tenham condições mínimas de realizar os procedimentos necessários para o ensino-aprendizagem dos alunos com NEE.

Silva (2009, p. 160) alertou para o fato de que devemos estar atentos para o risco de se transferir a formação de professores para espaços externos à Universidade, “pois isto poderá aprofundar a dicotomia existente entre o conhecimento científico, a pesquisa e a visão crítica necessária para o exercício da profissão de educador”.

Outra questão que necessita ser colocada em pauta é a dificuldade dos professores de terem acesso a eventos, cursos ou programas de formação

continuada. Quando participamos de congressos da área da Educação Especial, temos observado, nesses eventos, o baixo índice de participação de professores da educação básica que não estão vinculados a programas de pós-graduação.

Silva (2008, p. 73) lembrou que esses eventos não “contemplam todos os profissionais da escola e a participação traz ônus para o professor e escola, uma vez que cabe a ele ou a direção suprir outro professor para ficar com os alunos na sala de aula”. Assim, os conhecimentos desenvolvidos na área e as contribuições que as pesquisas desenvolvidas poderiam levar para a escola acabam, muitas vezes, ficando restritos ao meio acadêmico-universitário, não contribuindo para a melhoria do processo educacional que se efetiva dentro da escola, em seu tempo/espço de inclusão efetiva.

4.1.5 Dispor-se à Alteridade

Seis autores: Duek (2006), Matos (2008), Mesquita (2007), Moret (2010), Nascimento (2006) e Santana (2010) comentaram, em sete parágrafos, sobre a necessidade dos professores se disporem a se colocar no lugar do outro, especificamente de seus alunos.

Citamos, a seguir, recortes que contemplam essa indicação:

Em face de tal conjectura, certo nos parece, que incluir exige que o professor além da condição de quem ensina se ponha no lugar de quem aprende (DUEK, 2006, p. 157).

A ação profissional do educador, pautada no respeito aos direitos humanos como dimensão ética, deve ter a capacidade de realizar um movimento de saída de si ao encontro do outro. É na busca do diálogo com o outro que será possível o entendimento dos direitos e uma intervenção humana (MATOS, 2008, p. 65).

Por isso, a importância do professor em ter a clareza de que os princípios balizadores dos processos de aprendizagem e desenvolvimento estão presentes na dinâmica das interações entre professor e aluno numa relação constituída na alteridade (SANTANA, 2010, p. 157-158).

Observamos, nos relatos apresentados, que os pesquisadores consideram que a capacidade que o professor tem de se colocar no lugar do outro nas relações interpessoais é um fator preponderante para a efetivação de processos

educacionais inclusivos, assim como observaram Omote *et al.* (2005) e Sant' Ana (2005b).

Duek (2007, s.p.) afirma que “a inclusão tem a ver com a postura que o professor assume frente ao que lhe é estranho, desconhecido, no caso da deficiência, isso irá depender de como o educador percebe a diferença do outro”. A autora expõe que o que está em jogo na inclusão é o “[...] olhar lançado pelo professor sobre a deficiência/diferença do outro, sem que isso implique em negá-la.” Para ela, é necessário que o professor consiga enxergar o outro para além da sua deficiência, vislumbrando uma pessoa dotada de capacidades e potencialidades, “[...] ao invés de ater-se à sua limitação, à sua dificuldade”.

4.1.6 Ser Favorável à Educação Inclusiva

O posicionamento favorável à Educação Inclusiva foi comentado por seis pesquisadores: Alves (2010), Eidelwein (2006), Matos (2008), Pereira Jr (2009), Ponzó (2009), Rocha (2007) e Silva (2010a). Apresentamos, a seguir, alguns deles.

O primeiro passo para atuar numa proposta inclusiva é, sem dúvida, a sensibilização, daí a importância de que seja feito um trabalho de conscientização acerca dos objetivos e princípios da Educação Inclusiva. O professor precisa acreditar na proposta, perceber seus benefícios, sentir-se motivado a participar do processo de implementação da educação inclusiva (ALVES, 2010, p. 99).

[...] os professores devam envolver-se ideologicamente com a proposta inclusiva sob o risco de se tornarem profissionais que realizam tarefas sem, contudo, refletir sobre as implicações desta proposta (PEREIRA JR, 2009, p. 102).

[...] além das questões humanas e estruturais, o professor deve estar sensível a esta causa e abraçar o ensino inclusivo para que, de fato, ele aconteça (ROCHA, 2007, p. 22).

Pesquisadores têm apontado que a atitude em prol da inclusão é um dos fatores determinantes para o sucesso de tal proposta (OMOTE *et al.*, 2005). Acreditamos que o posicionamento em prol ou contra a inclusão não é estático, uma vez que os professores estão em constante processo de ressignificação e construção de sua identidade pessoal e profissional.

Salgado (2008, p. 65) esclarece que a identidade do professor não é um produto, “é um lugar de lutas, conflitos e construção de sentidos”. Por isso,

sempre pode ser o momento do professor rever sua forma de pensar, agir e atuar, mudando ou não para uma orientação inclusiva.

4.1.7 Dispor-se a Buscar Apoio

Um pesquisador apontou a necessidade de que o professor que atua na Educação Inclusiva tenha a atitude de buscar apoio para incluir seus alunos com NEE. Damasceno (2006, p. 10) ressaltou que:

[...] o professor precisará ser capaz de, por si mesmo, buscar o apoio na experimentação, nos diálogos com os pares, nas pesquisas das Universidades para o enfrentamento das condições adversas que venha encontrar na estruturação/organização de sua escola com proposta inclusiva.

Compreendemos que essa disponibilidade de buscar apoio para a superação de suas dificuldades depende também do conhecimento que o professor tem sobre os pressupostos legais que fundamentam a educação inclusiva, pois, para buscar apoio, ele tem que saber quem pode lhe dar suporte para sua atuação.

Convém observarmos que nem sempre os professores encontram na própria escola o apoio necessário para a minimização de suas dificuldades. Nesse sentido, conhecendo a especificidade do trabalho dos especialistas no processo educacional inclusivo e reconhecendo que eles possuem uma gama de conhecimentos acumulados sobre as especificidades da educação das pessoas com NEE, o professor pode buscar junto a esses profissionais a parceria que lhe falta para o aprimoramento de seu trabalho, tendo em vista que os especialistas em Educação Especial podem contribuir de forma significativa com o processo de inclusão de alunos com NEE.

4.2 TEMA 2 DIMENSÃO PROCEDIMENTAL

Neste tema serão abordadas as análises dos autores que remeteram ao que Grillo (1993) denominou como dimensão técnica da profissão docente, refere-se ao “fazer”, o conhecimento didático-pedagógico e as habilidades necessárias para saber ensinar. Rodrigues (2008b) explicou que esses

conhecimentos são necessários para que os professores conduzam, com sucesso, práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas em contextos diversificados.

Silva (2011) também considera fundamental que os principais envolvidos no processo pedagógico – os professores – sintam-se aptos, por meio do “saber-fazer”, a responder de modo adequado os desafios que a diferença impõe em sala de aula.

Foram organizadas, nesse tema, duzentas e vinte frases de sessenta e quatro pesquisadores, agrupadas em dez categorias, que serão apresentadas de acordo com a frequência de pesquisadores que a citaram.

Destacamos que as categorias foram separadas para fins de análise, contudo os aspectos destacados pelos autores são inter-relacionados.

4.2.1 Identificar e Atender as Necessidades Educacionais de Cada Aluno

Trinta e seis pesquisadores citaram, em setenta e uma frases, a necessidade dos professores identificarem e, a partir dessa identificação, atender as necessidades educacionais de todos os alunos. Citaram nessa categoria os respectivos pesquisadores: Andrade (2006), Alves (2010), Almeida (2007), Bardy (2010), Benites (2006), Bervig (2010), Bortolozzo (2007), Castro (2006), Chinalia (2006), Costa (2007), Damasceno (2006), Duek (2006), Escórcio (2008), Eidelwein (2006), Gonçalves (2006), Granemann (2005), Hummel (2007), Lima (2010), Lustosa (2009), Macedo (2010), Mello (2009), Mesquita (2007), Menezes (2008), Modesto (2008), Santana (2010), Santos (2009), Silva (2005), Silva (2010a), Silva (2010b), Silva (2010c), Stiegler (2006), Torres (2009), Vasconcelos (2008), Turski (2009), Wagner (2007) e Zeraik (2006). Vejamos alguns exemplos:

É indispensável uma reforma na formação dos professores, pois precisam aprender a identificar e atender às necessidades educacionais especiais de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, pessoas portadoras de necessidades educacionais ou não (BERVIG, 2010, p.88).

[...] é necessário que o professor conheça muito bem cada aluno e seja capaz de criar alternativas e situações de aprendizagem ajustadas às suas necessidades e peculiaridades (ZERAİK, 2006, p. 39).

O professor tem um papel fundamental na escola. Com a inclusão escolar, as salas de aula estão cada vez mais diversificadas e o professor precisa compreender o desenvolvimento de todos os alunos e encontrar um método para garantir ensino de qualidade (TURSKI, 2009, p. 44).

É imprescindível conhecer as potencialidades e limitações dos alunos para então poder buscar estratégias que enriqueçam sua prática pedagógica de maneira a tornar seu ensino atraente, motivador e significativo (BORTOLOZZO, 2007, p. 23).

As análises apresentadas pelos pesquisadores apontam que o professor é um dos responsáveis pela identificação das NEE dos alunos, tendo em vista que é na sala de aula, durante a realização das atividades, que elas são explicitadas. Ponderamos que o conhecimento científico sobre as NEE se faz necessário para essa identificação, caso contrário o que pode ocorrer é a dissimulação das dificuldades observadas ou mesmo a criação de rótulos e encaminhamentos pedagógicos inadequados com base em conhecimentos de senso comum.

Por outro lado, conforme lembrou Omote (2006, p. 256), “a tão recomendada individualização da instrução, no sentido de adequação dos procedimentos a cada aluno e observância de seu ritmo de aprendizagem torna-se quase impraticável numa classe numerosa”. Nesse sentido, ele afirma que um dos grandes desafios da proposta educacional inclusiva é a dificuldade da escola em lidar com a heterogeneidade e as diferenças individuais de cada aluno.

O mesmo autor ressaltou ainda que não é só a escola que tem que se adaptar aos alunos com deficiência, pois todos os alunos, independentemente das limitações e dificuldades que possam ter na escola, precisam aprender “a adequar-se às regras e normas do grupo e da coletividade”. Para Omote, é preciso haver o equilíbrio entre a adequação do ensino de forma que atenda as necessidades educacionais dos alunos, bem como “o esforço da parte dos alunos para se adequarem às condições, critérios e normas vigentes na coletividade de que fazem parte”.

4.2.2 Proceder ao Planejamento das Aulas, às Adaptações e/ou Diferenciação Curricular e a Avaliação dos Alunos com NEE

Organizamos, nessa categoria, as análises de vinte e seis pesquisadores que apontaram para a necessidade do professor planejar, adaptar ou diferenciar o currículo, bem como avaliar a aprendizagem dos alunos com NEE de modo diferenciado. Considerando as várias ações citadas, esta categoria será subdividida em 3 subcategorias.

Acreditamos que o planejamento de ensino, a adaptação curricular e a avaliação da aprendizagem compõem uma tríade na qual cada um desses procedimentos torna-se condição básica para ações posteriores. Os trechos a seguir explicitam bem essa intrínseca relação:

O currículo não deve ser concebido para que o aluno se adapte aos moldes que a escola oferece, mas sim como um campo aberto à diversidade. Essa diversidade não quer dizer que cada aluno pode aprender conteúdos diferentes, mas sim aprender conteúdos de diferentes maneiras. Para tal, ao planejar, o professor precisa estabelecer expectativas altas e criar oportunidades para todos os alunos através de sua metodologia, incluídos todos em suas diferenças (SILVA, 2010c, p. 97).

Portanto, planejar e adaptar o currículo escolar para satisfazer às necessidades de todos os alunos não é uma tarefa fácil. Exige do professor da sala de aula regular e do inclusivo muito planejamento e diversas adaptações (TURSKI, 2009, p. 53).

[...] adequando as aulas às necessidades do grupo e, principalmente, tentar atender, em seu planejamento e avaliação, as particularidades de cada educando (MELLO, 2009, p. 37).

Com base na literatura específica da área da Didática (ABREU; MASETTO, 1985; BERBEL, 1994; BORDENAVE; PEREIRA, 1988; FARIAS *et al.*, 2009; FREITAS, 1995; RAYS, 1999) e das evidências apresentadas pelos pesquisadores, optamos por subdividir as frases em subcategorias, mas não dissociar planejamento-adaptação-avaliação na apresentação de nossas análises, pois, conforme observamos nos trechos extraídos das pesquisas, eles funcionam como um espiral, uma mola propulsora de todo processo de ensino, principalmente em processos educacionais pautados numa perspectiva inclusiva. Quarenta e três

frases compuseram essa categoria e foram distribuídas em três subcategorias apresentadas a seguir:

4.2.2.1 Proceder ao planejamento de ensino

A análise dos dados coletados indicou que vinte e um pesquisadores: Alves (2010), Andrade (2006), Barros (2009), Castro (2006), Cores (2006), Costa (2007), Damasceno (2006), Eidelwein (2006), Hummel (2007), Lustosa (2009), Macedo (2010), Merselian (2009), Mello (2009), Oliveira (2008), Regiani (2009), Rocha (2007), Silva (2010b), Stiegler (2006), Sumi (2007), Turski (2009) e Zeraik (2006) avaliaram ser indispensável a prática do planejamento para atuação junto aos alunos com NEE. Vinte e nove frases compuseram essa subcategoria, a seguir destacaremos quatro delas:

Cabe ao professor a análise, organização e sistematização de atividades pedagógicas específicas, necessárias ao desenvolvimento integral do estudante (DAMASCENO, 2006, p. 115).

[...] reafirmamos a importância de o professor planejar e preparar os recursos que utilizará (de acordo com a necessidade do aluno), as atividades e as estratégias de intervenção (pautado nos níveis conceituais). Assim procedendo, diferencia para incluir (LUSTOSA, 2009, p. 187).

[...] o professor precisa planejar e organizar a aula, considerando o tipo de metodologia e as atividades a realizar, pois é muito provável que os alunos com deficiência podem precisar, em alguns momentos, de um apoio individual (REGIANI, 2009, p. 100).

[...] o professor precisa estar atento ao tipo de atividade utilizada em sala de aula e ao modo como planeja as suas aulas, pois uma prática bem-sucedida dependerá da participação e envolvimento de todos no processo (STIEGLER, 2006, p. 96).

Para Farias *et al.* (2009), historicamente o planejamento do ensino caracterizou-se como uma prática hierarquizada. Porém, há várias décadas, a área da Didática tem se empenhado em explicitar aos professores a importância de se planejar. Para os referidos autores, o planejamento não se inicia ou se esgota na elaboração de planos, pois é uma ação reflexiva, viva e contínua; não é um ato neutro, ao contrário, é um ato decisório, portanto, político, que exige escolhas, opções metodológicas e teóricas; exige também flexibilidade; deve ter um caráter

participativo; deve ser coerente com outros elementos que o compõem (objetivos, conteúdos, etc.) e com o Projeto Político Pedagógico da escola; deve ter uma dose de objetividade e ousadia para possibilitar que ele possa não só sair do papel, mas também superar o real; permite que o professor se reconheça como autor e ator de seu fazer profissional.

Abreu e Masetto (1985) esclarecem também que o planejamento dá ao professor a possibilidade de flexibilização dos objetivos de acordo com as necessidades individuais dos alunos que possam ter maior dificuldade. Eles também ressaltaram a importância que os objetivos têm no processo de avaliação da aprendizagem, pois, ao redigi-los, o professor tem maior probabilidade de ser coerente entre aquilo que de fato ensinou e o que cobrará do aluno nos processos avaliativos.

Rays (1999) afirma, e concordamos com ele, que o planejamento é um ato político-pedagógico, porque ele é parte integrante de um processo educacional que, como em qualquer esfera de planejamento, seja ele macro ou micro estrutural, revela posicionamentos de cunho político, que não significa necessariamente político-partidária, como muitas vezes é entendido. Considerando-se também que nenhum ato educativo é neutro, pois pressupõe valores, ideias e ideologias, o ato educativo por si só é um ato político.

A partir das análises apresentadas pelos autores supracitados e com base em nossa experiência docente, não vislumbramos possibilidade de qualquer tipo de ação pedagógica, seja ela voltada para alunos com ou sem deficiência, que prescindia de um planejamento, pois sem ele o professor perde a dimensão de todo o processo didático-pedagógico que envolve o ensino e a aprendizagem. Porém, também sabemos que são inexistentes na escola o tempo que o professor precisa para preparar boas aulas. Ficando ao seu critério e possibilidade, já que muitas vezes trabalha em dois ou três períodos, em pesquisar e planejar aulas com estratégias de ensino diversificadas e que terão maiores chances de atender às necessidades individuais dos alunos.

4.2.2.2 Proceder a adaptações e/ou diferenciação curricular

Na atualidade, identificamos algumas discussões que se opõem a possibilidade de adaptar o currículo, indicando o procedimento de diferenciação

curricular como mais adequado; por este motivo, organizamos esta categoria contemplando as duas indicações. O que as diferencia é o fato do termo adaptação curricular ser compreendido como a possibilidade de eliminar ou simplificar os objetivos curriculares de acordo com o nível de desempenho do aluno com NEE, dando margem à organização de um plano individualizado de ensino baseado no currículo (DUK, 2006; BRASIL, 2000), enquanto que o procedimento denominado diferenciação curricular prevê apenas modificações nos elementos de acesso ao currículo e nos procedimentos de ensino (DUK, 2006; TOMLINSON, 2008).

Há dois tipos de adaptações curriculares: as Adaptações Curriculares de Pequeno Porte e as Adaptações Curriculares de Grande Porte (BRASIL, 2000). As adaptações de pequeno porte são as adaptações e modificações curriculares menores, que devem estar previstas na proposta pedagógica e curricular da escola e no plano de ensino e de aula do professor. São estratégias metodológicas que devem ser realizadas pelo professor em sala de aula para contemplar a diversidade e as características individuais de seus alunos. Enquanto que as adaptações curriculares de grande porte referem-se a adaptações que exigem a modificação curricular, mexendo com questões de ordem política, administrativa, burocrática e financeira, só podendo ser feita, portanto, por instâncias político-administrativas superiores.

Onze pesquisadores, em onze frases, indicaram a necessidade de adaptações ou diferenciações curriculares como procedimentos importantes de serem adotados para o sucesso de práticas pedagógicas inclusivas: Barros (2009), Eidwein (2006), Hummel (2007), Lustosa (2009), Mello (2009), Mesquita (2007), Oliveira (2008), Pereira (2006), Silva (2005), Vieira (2008a) e Vieira (2008b). Entre elas, destacamos:

Algumas das mudanças requeridas se voltam para as metodologias de ensino, a flexibilidade curricular, o trabalho com a temporalidade e as formas variadas de avaliação (MELLO, 2008, p. 49).

O papel do professor é o de diversificar o ensino e preparar atividades diversas para seus alunos com e sem deficiência, ao trabalhar o mesmo conteúdo curricular. Assim, a variação não é do conteúdo e sim da atividade, a fim de obter a maior participação possível de todos os alunos no projeto curricular da escola e nas atividades desenvolvidas na sala de aula (LUSTOSA, 2009, p. 185).

Não correspondendo ao padrão de aluno e àquilo que a grande maioria dos alunos faz, é necessário que o professor possa realizar as adaptações necessárias, de modo a não ignorar as diferenças individuais, considerando-as para planejar as atividades (EIDELWEIN, 2006, p. 88).

[...] não quer dizer que os professores devam seguir os mesmos procedimentos de ensino, mas sim identificar, através de avaliação, as necessidades dos alunos, para que possam organizar as adaptações necessárias possibilitando a aquisição de novas aprendizagens (HUMMEL, 2007, p. 113).

Assim, mesmo devendo ter acesso ao mesmo currículo vivenciado pelos colegas de sala, é necessário que os professores façam as devidas adaptações para que possa beneficiar-se do processo de ensino-aprendizagem, construindo os conhecimentos necessários para sua inserção sociocultural, uma vez que essa é a função social da instituição escolar (VIEIRA, 2008b, p. 106).

Pesquisadores como Conceição; Krug (2009); Gomes; Barbosa (2006); Guasseli (2005); Luiz *et al.* (2008); Reganhan; Manzini (2009) e Sant' Ana (2005b) também comentaram sobre a necessidade do professor conhecer critérios para adaptação curricular e realizar as adaptações necessárias.

Glat, Machado e Braun (2006) e Luiz *et al.* (2008) salientam ainda que é dever do professor oferecer possibilidades de acesso ao currículo normal aos alunos com NEE.

Confirmando o que os autores consultados enfatizaram, Duk (2006, p. 175) destacou que:

Na prática inclusiva o modo como se organiza o ensino é determinante para que todos os alunos(a)s construam aprendizagens significativas e participem o máximo possível das atividades da sala de aula. Muitas das dificuldades vividas pelo aluno(a)s no processo de aprendizagem derivam da maneira como o professor (a) organiza este processo, das metodologias que utiliza dos materiais, dos critérios e procedimentos de avaliação etc.

4.2.2.3 Proceder a avaliação da aprendizagem dos alunos com NEE

Duas pesquisadoras, Merselian (2009) e Zeraik (2006), apontaram a necessidade de que a avaliação dos alunos com NEE aconteça de maneira diferenciada. Seus comentários a respeito dessa indicação são:

Na perspectiva de um ensino para todos e aberto às diferenças, o professor deve avaliar a aprendizagem pelo percurso do aluno no decorrer do curso, deve ainda levar em conta o que ele é capaz de fazer para ultrapassar suas dificuldades, construir os conhecimentos, tratar as informações, organizar seu trabalho e participar ativamente da vida escolar. Consideramos o sucesso do aluno a partir de seus avanços em todos os aspectos do desenvolvimento (ZERAÍK, 2006, p. 54).

A avaliação deve servir para que o professor perceba as necessidades dos alunos em relação ao ensino-aprendizagem, sendo vista como um meio e não como um fim do processo educativo. Portanto, a avaliação deve ser uma atividade permanente no trabalho do professor, em que acompanha passo a passo o processo de aprendizagem dos alunos (MERSELIAN, 2009, p. 100).

Freitas (1995) analisa que a avaliação da aprendizagem não acontece somente a partir de instrumentos convencionais de mensuração com notas, ou mediante verificação sistemática da aprendizagem; palavras, gestos, olhares lançados pelo professor para um aluno, ou para a classe toda, já configuram uma avaliação, um juízo de valor do professor lançado sobre determinado(s) sujeito(s) e têm repercussões em várias dimensões da vida do aluno, além da acadêmica.

Bordenave e Pereira (1988) reforçaram a ideia do quanto é complexo e difícil mensurarmos o comportamento humano, e acrescentamos às suas análises as dificuldades que se acrescentam ao ato avaliativo quando se trata de um aluno com NEE. O que deve estar em jogo não é apenas o resultado evidenciado num determinado momento, mas a análise de um processo de aprendizagem que está em contínua ressignificação. O professor não deve pautar-se no que o aluno não sabe, mas sim naquele que ele ainda pode aprender.

Os referidos autores nos permitem refletir que, por mais que o professor acredite que a medida por ele usada seja a melhor, é difícil uma garantia de que seja a mais segura, pois não há melhores ou piores instrumentos para avaliar o aluno, o que há são formas mais adequadas para cada objetivo; o que medimos com uma prova “é apenas uma variável do desempenho do aluno” (BORDENAVE; PEREIRA, 1988, p. 268).

4.2.3 Desenvolver Práticas Pedagógicas Inovadoras e Diversificadas

Organizamos, nessa categoria, quarenta e duas frases de vinte pesquisadores: Almeida (2007), Alves (2010), Andrade (2005), Andrade (2006), Barros (2009), Bortolozzo (2007), Costa (2007), Damasceno (2006), Escórcio (2008), Pletsch (2009), Fonte (2005), Lavergne (2009), Lustosa (2009), Menezes (2008), Miralha (2008), Modesto (2008), Silva (2005), Sousa (2008), Sumi (2009) e Zeraik (2006), que apontaram a necessidade dos professores desenvolverem práticas pedagógicas inovadoras e estratégias de ensino diversificadas no processo de inclusão de alunos com NEE.

Apresentamos, a seguir, quatro trechos que contemplam essa questão:

[...] é necessário que os professores busquem novas alternativas e métodos de ensino-aprendizagem (ESCÓRCIO, 2008, p. 44).

No contexto de sala de aula, o processo de elaboração conceitual por parte do aluno, especialmente no caso de alunos com deficiência mental e outras dificuldades de aprendizagem, requer do professor o uso de diferentes estratégias pedagógicas como apoio para mediar o ensino (é o que poderíamos denominar de conhecimentos didáticos) (PLETSCH, 2009, p. 185). (grifo da autora)

[...] apresentar atividades com diferentes níveis de dificuldades pode ser uma estratégia interessante não apenas para a criança com deficiência, mas também para todo o grupo-classe (MIRALHA, 2008, p. 118).

O professor, na ótica da educação inclusiva, não é aquele que ministra um “ensino diversificado” para alguns, mas aquele que prepara atividades diversas para seus estudantes com e sem deficiência mental, ao ensinar um mesmo conteúdo curricular (DAMASCENO, 2006, p. 131).

Como bem analisa Duk (2006, p. 176), não existe um único método ou uma estratégia ideal para todos, “[...] porque cada aluno tem formas de aprendizagem, competência e interesses distintos; uma estratégia que pode ser muito eficaz para um aluno e pode não dar resultado com outro.” Ela destaca ainda que apesar de não haver receitas sobre métodos ideais de ensino, o que existe são indicações gerais que devem ser consideradas pelos professores.

São escassas na literatura indicações de como ensinar os professores nos cursos de formação inicial, ou mesmo na formação continuada, a organizarem o ensino de modo diferenciado, a fim de atender as necessidades educacionais de cada aluno, ficando a critério da autonomia, criatividade e do conhecimento didático do professor a organização de atividades inovadoras em sala de aula.

Pela experiência que estamos tendo em uma sala de aula inclusiva, com alunos com NEE diferentes, avaliamos que o que mais tem contribuído para o processo de desenvolvimento deles é a variação dos tipos de materiais para estudo (textos, livros, gravuras, gráficos, mapas) e estratégias diferentes que contribuam para o alcance dos objetivos propostos para a aula (entrevistas, pesquisa de campo, jogos etc) e, especialmente, o modo de organizar a sala de aula para a realização dessas atividades, que podem ser realizadas individualmente, em duplas, em grupos ou o trabalho coletivo, dependendo os objetivos da aula. Até mesmo a disposição das carteiras na sala de aula de modo diferente contribui para o empenho diferenciado de todos os alunos, especialmente os que possuem NEE. Por serem atividades diferentes das rotineiramente desenvolvidas na escola, as estratégias diversificadas permitem que o professor atenda, por meio do mesmo conteúdo e da mesma atividade, de modo específico a necessidade de cada aluno, pois, tendo os alunos habilidades, limitações e potencialidades específicas, também o nível de aprendizado conceitual, procedimental e atitudinal que a atividade permite desenvolver não será a mesma para todos.

Avaliamos que a inovação no campo educacional não pode ser entendida como o abandono de técnicas de ensino que historicamente contribuíram para a formação de gerações de alunos em nome de uma pedagogia pseudoinovadora. Mesmo porque, conforme analisaram Nunes e Schirmer (2011, p. 35), muitos profissionais que se dizem inovadores, na prática incorporam uma postura de únicos detentores do saber na sala de aula. Para as autoras, “as teorias cristalizadas implicitamente são um grande nó para uma prática inovadora no campo educacional”, pois interferem no desenvolvimento das ações do professor.

Acreditamos que a inovação no campo educacional deve ser compreendida, por exemplo, como aquelas desenvolvidas por Itard, Séguin, Montessori e Korczak que foram à frente de seu tempo na medida em que buscaram e encontraram respostas para muitos dos desafios que a prática pedagógica junto

aos alunos com deficiência lhes colocava. “Eles refutaram a tendência à simplificação e ao empobrecimento que vem predominando ao longo do tempo em relação ao trabalho com essas pessoas, criando dispositivos inovadores, cujo emprego pode ser estendido a todos os alunos” (TEZZARI; BAPTISTA, 2011, p. 33).

Nesse sentido, inovação não significa desprezo ao que é “velho”, mas ressignificação do que tem sido a partir da observação contínua do professor sobre o que pode trazer mais resultados positivos para a aprendizagem dos alunos.

Para Jesus e Alves (2011, p.26), a prática educacional inovadora pode ser entendida como uma relação de colaboração entre os diferentes profissionais da Educação, especialistas ou não, pela qual cada um contribui com os seus conhecimentos para a constituição de práticas pedagógicas que dissipam “as discrepâncias entre o que se ensina e o que se aprende”.

4.2.4 Trabalhar Coletivamente/Colaborativamente/Cooperativamente com Professores e Alunos

Dezoito pesquisadores apontaram, em dezenove frases, que ações coletivas que envolvam a colaboração e a cooperação entre os professores e outros profissionais da escola e entre os alunos são favorecedoras do processo educacional inclusivo. Destes, doze: Anção (2008), Costa (2007), Eidelwein (2006), Granemman (2005), Guasselli (2005), Macedo (2010), Matos (2008), Mesquita (2007), Modesto (2008), Souza (2007), Vasconcelos (2008) e Vieira (2008a) citaram a importância das relações estabelecidas entre os professores, e seis: Bortolozzo (2007), Damasceno (2006), Escórcio (2008), Lustosa (2009), Santana (2010) e Zeraik (2006) citaram a importância de ações estabelecidas entre os alunos.

Apresentamos, a seguir, trechos que apontaram a necessidade de ações entre os professores e outros profissionais da escola:

Sugere-se, como já dito, que educadores, de maneira geral, constituam grupos de estudos e de discussões, reflitam sobre questões educacionais específicas e da educação inclusiva, para assim encontrar estratégias capazes de provocar uma mudança no quadro educacional atual (COSTA, 2007, p. 94).

[...] os professores não terão êxito trabalhando sozinhos, pois necessitam atuar em colaboração a fim de serem bem-sucedidos na

integração dos elementos culturais produzidos pelos alunos em seu processo educativo (VIEIRA, 2008a, p. 68).

Numa perspectiva de educação inclusiva, não se pode mais conceber que o professor trabalhe individualmente no seu espaço escolar. A escola, os professores precisam construir o saber em conjunto, refletindo juntos sobre que caminhos precisam ser articulados (SOUZA, 2007, p. 161).

O trabalho do professor da sala regular no contexto da inclusão escolar não é independente ou solitário. Ao contrário, seu trabalho deve ser desenvolvido juntamente com uma equipe de profissionais da escola, dentre eles aqueles especializados, visando o desenvolvimento efetivo do processo de ensino aprendizagem de todos os alunos na escola comum (MACEDO, 2010, p. 120).

A troca de informações entre os profissionais que atuam junto aos alunos é imprescindível. Para os que trabalham nos postos de saúde, porque os dados fornecidos pela escola podem complementar e precisar melhor o diagnóstico. Para os que atuam na escola, porque podem rever seu trabalho, contribuindo para o sucesso dos alunos na aprendizagem (MATOS, 2008, p. 180).

Segundo Stainback e Stainback (1999), o envolvimento não apenas dos professores e alunos, mas também dos pais e especialistas em sistema de colaboração é um fator importante para o sucesso de escolas inclusivas.

A respeito de ações cooperativas entre os professores, Victor (2011) avaliou que não importa se elas irão acontecer na formação inicial ou continuada, o que está em jogo é a necessidade dos professores refletirem de forma crítica e cooperativa com seus pares e com os profissionais externos à escola e ao próprio ambiente de formação. Para a referida autora, essas ações colocam à prova os conhecimentos e concepções dos professores sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com NEE e as possibilidades educacionais desses alunos na escola regular.

Destacamos, nesses trechos, a importância desse processo colaborativo ocorrer entre os professores regentes, com os professores especialistas e até mesmo com os profissionais da área da saúde, visando encontrar a melhor forma de compreender e atender os alunos com NEE.

Martins (2005) destacou os benefícios que o estabelecimento de redes de colaboração nas escolas traz para o professor. Para ela, as redes dão suporte emocional aos professores frente às dificuldades vivenciadas pelas mudanças no campo educacional, motivam os professores a mudarem de atitude e

alimentam a disposição para desenvolver atividades e estratégias diversificadas que atendam à diversidade dos alunos.

Peterson (2006) indicou a necessidade dos professores da rede regular de receberem capacitação em serviço sobre como trabalhar com alunos com deficiência a partir de métodos e técnicas colaborativas. A pesquisadora lembrou também que a implementação do ensino colaborativo, em parceria com os professores especialistas da Educação Especial, fortalece e aprimora as ações inclusivas nas escolas, mas para que isso de fato aconteça, avaliamos que os professores devem compreender o que cabe ao ensino regular e o que cabe à Educação Especial. Conforme apontou Rodrigues (2008b), os professores devem saber qual a relação que a Educação Inclusiva estabelece com as escolas especiais e compreenderem que nestas escolas foram desenvolvidos conhecimentos que podem ser usados para melhorar a educação de todos os alunos na escola regular.

Peterson (2006) analisou que para haver o aprendizado de técnicas inclusivas e colaborativas, os cursos de formação de professores devem projetar em suas ementas conteúdos referente ao ensino colaborativo, pois sabemos que tradicionalmente o professor não está preparado para “dividir” sua sala de aula com outros profissionais, sua atividade costuma ser solitária, por isso este aspecto deve ser trabalhado e desenvolvido com os professores.

A seguir, destacamos as frases que mencionam a necessidade de procedimentos que visem a promoção da cooperação entre os alunos:

Propor [...] situações de interação, socialização e participação coletiva com os demais colegas da escola (DAMASCENO, 2006, p. 115).

[...] incentivar a ajuda entre pares, de forma que os colegas “mais experientes” ajudem de forma cooperativa os “menos experientes” (ESCÓRCIO, 2008, p. 104).

Um professor é capaz de perceber essas crianças potencialmente tutoras, rapidamente, no mais breve convívio com o grupo de sala de aula. Assim, ele pode fazer uso intencionalmente dessas situações de tutoria. A exploração didática da tutoria traz benefícios para todas as partes envolvidas e não só para a criança com deficiência, como é mais comum as pessoas pensarem. O professor, entretanto, deve ter cuidados com a concepção que subjaz ao uso desse recurso, pois, apesar do surgimento espontâneo desse tutor-criança em potencial, no grupo, e de termos comprovado sua implicação benéfica como apoio à inclusão dessas crianças, o professor deve estar atento para

mediar sempre essa relação de tutoria e intervir quando essa ajuda não for de fato necessária (LUSTOSA, 2009, p. 218).

A respeito da cooperação entre os alunos, Silva (2011, p. 124) considerou que ela é fundamental para o desenvolvimento de todos. Ela explicou que:

Os alunos que não têm dificuldades têm oportunidade de sistematizar melhor as suas aprendizagens sempre que têm de ajudar os seus colegas com mais dificuldades. Estes, com a interação que se desenvolve através de um trabalho de ou em grupo, porque veem fazer, aprendem melhor.

A autora ponderou que um dos princípios que deve gerir a organização de estratégias cooperativas é a heterogeneidade na constituição dos grupos de trabalho, mesmo as atividades mais complexas podem e devem ser realizadas por todos os alunos, porém sendo respeitada a capacidade de cada um. Além disso, ela lembrou que o professor deve usar o bom senso ao utilizar-se de tal estratégia didática, pois embora os momentos de interação sejam importantes em salas de aula inclusivas, elas não prescindem da intervenção do professor, cabe a ele gerir essas situações.

Outro destaque importante feito por Silva, é que embora em muitos casos os resultados das situações interativas sejam insuficientes ou até mesmo irrelevantes para a aprendizagem dos alunos, elas produzem resultados no que tange à percepção dos alunos de que todos fazem parte da turma e da escola.

4.2.5 Estabelecer Relações Teórico-Práticas

Identificamos em nossas análises treze autores: Barros (2009), Castro (2006), Damasceno (2006), Duek (2006), Hummel (2007), Mello (2009), Mendes (2009), Oliveira (2006b), Santana (2010), Santos (2008), Silva (2010b), Vasconcelos (2008) e Vieira (2008b) que apontaram, em quinze frases, a necessidade de os professores que atuam na perspectiva inclusiva estabelecerem relações teórico-práticas e compreenderem que toda prática tem como pressuposto alguma teoria pedagógica. Vejamos alguns exemplos:

[...] os profissionais da educação devem ter competência para identificar os processos pedagógicos, serem capazes de transformar a teoria em prática, de buscar a articulação entre a escola e o mundo. Para, enfim, entender, efetuar e avaliar as ações pedagógicas (CASTRO, 2006, p. 79).

Tais atitudes requerem do professor uma postura coerente entre a sua maneira de ser e a sua maneira de ensinar, uma vez que a formação, aqui proposta, exige um constante diálogo entre a teoria e a prática vivenciada em sala de aula [...] (OLIVEIRA, 2006b, p. 79).

O professor necessita de uma formação que esteja contextualizada ao ambiente em que atua e que ajude a fundamentar teoricamente suas ações (SILVA, 2010b, p. 37).

Tezzari e Baptista (2011, p. 31) comentaram que “manter a sintonia entre a teoria e prática é um aspecto a ser valorizado na Educação”.

As frases a seguir perpassam pela compreensão de que “não só a prática, mas também a teoria tem consequência”, conforme explicitou Garcia (2011, p.66).

O professor tem que ser capaz de compreender intelectualmente as bases teóricas de suas representações. Deve saber distinguir valores e conceitos epistemológicos. Deve explicitar as teorias tanto da prática do ensino quanto da aprendizagem (MELLO, 2009, p. 193).

No trabalho com o aluno com deficiência, o professor é solicitado, constantemente, a remanejar conhecimentos teóricos da profissão docente, edificando estratégias de enfrentamento para os desafios impostos pelo contexto prático da profissão, numa constante criação e re-invenção de suas ações e de si mesmo (DUEK, 2006, p. 141).

As indicações feitas pelos pesquisadores sobre o estabelecimento de relações entre a teoria e a prática estão relacionadas à compreensão que o professor deve ter de que toda prática pedagógica é embasada por teorias pedagógicas que têm como elementos fundamentais modos diferentes de se compreender o homem, o mundo e a sociedade. Avaliamos que para o professor desenvolver tal habilidade, ele vai depender, em grande parte, dos processos formativos vivenciados, pois cursos de formação aligeirados, com bases científicas e filosóficas precárias, não permitem que os professores desenvolvam a capacidade reflexiva de perceber que sua prática sofre influência das teorias que adere, visto que estas podem se dar de modo inconsciente.

4.2.6 Desenvolver um Clima Emocional e Afetivo Positivo em Sala de Aula em Relação aos Alunos com NEE

Identificamos as análises de onze pesquisadores: Andrade (2006), Cores (2006), Damasceno (2006), Leite (2007), Mello (2009), Miralha (2008), Pedro (2008), Raduenz (2006), Rocha (2007), Silva (2005) e Silva (2010c) que citaram, cada um, uma frase que indicou a necessidade de que os professores desenvolvam um trabalho voltado para os aspectos emocionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Ilustramos essas indicações com os trechos que seguem:

Outro aspecto relevante neste contexto é o emocional, pois pensamento e emoção não podem ser compreendidos de forma dicotômica, uma vez que ambos se desenvolvem de maneira recíproca. Cabe ao professor a tarefa de envolver os alunos num relacionamento franco, confiante e afetivo (RADUENZ, 2006, p. 38).

Ao ensinar os alunos, os professores precisam criar um vínculo afetivo positivo para que uma prática pedagógica seja adequada, para que o aluno sinta-se aceito e não rejeitado como se fosse uma pessoa que está ali para incomodar ou atrapalhar o andamento das atividades desenvolvidas na sua sala de aula (MIRALHA, 2008, p. 160).

[...] proporcione um ambiente acolhedor, no qual as relações afetivas aconteçam de maneira que todos construam vínculos de amizade e confiança (ANDRADE, 2006, p.51).

Constitui-se determinante que os educadores proporcionem ambientes de aprendizagem para as pessoas com NEEs de modo que favoreçam conhecimento cultural, segurança, bem-estar emocional, interações sociais positivas e envolvimento ativo com outros indivíduos (LEITE, 2007, p. 57).

Compreendemos que os aspectos emocionais são elementos importantes do processo de ensino-aprendizagem, inclusive para que o aluno sinta-se motivado para aprender, é necessário que haja o estabelecimento de um vínculo afetivo com o professor e com os colegas de sala. Nesse sentido, ter conhecimento do desenvolvimento emocional da criança também é um aspecto importante de ser considerado na prática pedagógica inclusiva, uma vez que o professor pode promover procedimentos e desenvolver conteúdos que favoreçam o desenvolvimento emocional da criança, especialmente daqueles que possuem dificuldades de aprendizagem ou que se sentem excluídos do contexto escolar.

Não podemos esquecer que as crianças espelham-se nas ações, gestos e palavras dos adultos para conduzir suas relações com outras pessoas, especialmente entre seus pares, por isso o acolhimento, a afetividade, o modo como o professor relaciona-se com as pessoas certamente é observado pelos seus alunos e é alvo de constante avaliação pelos mesmos.

4.2.7 Adquirir Conhecimentos Didático-Pedagógicos

Identificamos nove pesquisadores que apresentaram uma citação em seus trabalhos, evidenciando a importância dos professores adquirirem conhecimentos didático-pedagógicos para ensinar alunos com NEE: Bortolozzo (2007), Cores (2006), Leite (2007), Macedo (2010), Matos (2008), Mello (2009), Reis (2006), Rodrigues (2005) e Vasconcelos (2008). Apresentamos a seguir algumas dessas citações:

Os futuros professores precisam se apropriar de conhecimentos didáticos e práticas de ensino que levem em consideração a diversidade dos alunos, dando-lhes condições de adaptar atividades, conteúdos e propostas curriculares (RODRIGUES, 2005, p. 111).

[...] conhecimentos básicos sobre [...] diferentes metodologias que podem ser utilizadas quando do ensino dos conteúdos (MACEDO, 2010, p. 34).

[...] conhecimento [...] de aspectos teóricos e metodológicos, para saberem atuar com uma pedagogia diferenciada no dia-a-dia em sala de aula (MATOS, 2008, p. 156).

Os conhecimentos indicados pelos pesquisadores convergem com o que Vitaliano (2007) identificou como conteúdo que os professores, participantes de sua pesquisa, indicaram ser mais importante nos cursos de formação para habilitá-los a lidar com alunos que apresentam NEE. Nessa direção, Andrade (2005, p. 73) recomenda que os cursos de formação de professores “devem proporcionar experiências articuladas às necessidades da prática dos professores”.

4.2.8 Promover Procedimentos Que Visem a Socialização e ao Respeito Entre os Alunos

Oito pesquisadores: Barros (2009), Bortolozzo (2007), Escórcio (2008), Gonçalves (2006), Lima (2010), Miralha (2008), Raduenz (2006) e Souza (2005) citaram, em doze frases, a necessidade de o professor desenvolver procedimentos que visem o respeito e a socialização entre os alunos. Vejamos essas indicações nas frases a seguir:

Ao professor devemos propor que observem as relações interpessoais estabelecidas em sala de aula evitando estereótipos que possam intimidar as ações de alunos com altas habilidades/superdotação (LIMA, 2010, p. 50).

Não basta colocar as crianças em grupos para realizar as atividades, se o clima emocional da sala de aula não estiver suficientemente trabalho para tanto. Garantir atitudes de respeito pelas diferentes possibilidades e ritmos de cada criança, desenvolver regras de convivência e garantir o direito de todos na sala de aula são tarefas do professor (MIRALHA, 2008, p. 137).

O professor deve ser capaz de realizar seu papel como intermediário no favorecimento da socialização do aluno com necessidades especiais educacionais (SOUZA, 2005, p. 96).

Ao educador caberá garantir o direito de seus alunos participarem das atividades propostas em suas aulas, sendo estas atividades significativas e contextualizadas, ajudando-os a interagir de forma dinâmica com os outros e ainda consigo mesmo, numa relação de respeito, igualdade e solidariedade. Tornando-os incluídos de fato no processo de socialização (BARROS, 2009, p. 57).

Dentre as possíveis estratégias que o professor pode adotar, Gil (2005) apresentou 'A Aprendizagem Cooperativa', que congrega as seguintes modalidades: Estratégias de Aprendizagem Criança-Criança; Ensino por Colegas; Apoio entre Amigos; Círculo de Amigos e Tutoria.

Ross (2006, p. 295) também apresentou algumas sugestões de procedimentos para os professores adotarem, com o objetivo de promover a socialização entre os alunos:

O professor é gestor do conhecimento, de estratégias de aprendizagem, de desafios e das diferenças entre pessoas. Organiza práticas educativas que permite aos alunos oferecerem uns aos outros ajuda para solução das dificuldades. Os alunos podem compartilhar em aula talentos, experiências e preferências de cada um. Assumir o ponto de vista dos outros, comprometerem-se nas escolhas de atividades, ouvir as idéias e as necessidades das pessoas e colocar-se na posição do outro. Estimula-se interação positiva. Ensinar os alunos a serem ouvintes ativos, a fazer perguntas e a responder às necessidades dos outros pode ser um passo para a maior aceitação dos colegas. Todos os alunos beneficiam-se quando proporcionam apoio a outros colegas.

A preocupação com o desenvolvimento de sentimentos de solidariedade, cooperação, interdependência, respeito e a valorização entre professores e alunos são pontos importantes para o desenvolvimento não só da educação inclusiva, mas da sociedade como um todo. Os conteúdos atitudinais devem estar implícitos em todos os conteúdos, em todas as aulas e o professor pode usar de estratégias específicas que desenvolvam nos alunos esses elementos e que permitam que os próprios alunos sejam recursos naturais de apoio à aprendizagem daqueles que têm mais dificuldade (MARTINS; SILVA, 2007).

4.2.9 Proceder à Avaliação e a Organização do Espaço Físico da Sala de Aula

Em nossas análises, identificamos quatro frases de dois pesquisadores, Andrade (2006) e Bredariol (2006), que consideraram ser necessário que os professores saibam avaliar e organizar o espaço físico da sala de aula de modo a favorecer o processo de aprendizagem e socialização dos alunos com NEE. Eis duas frases que contemplam essa indicação:

[...] os educadores devem incluir estratégias que possam estimar parâmetros relevantes na organização de seus ambientes físicos educacionais, bem como extrair informações úteis para modificar e incrementar seu ambiente de sala adequando-os para todas as crianças do contexto e para propor ações que otimizem os valores dos parâmetros considerados (BREDARIOL, 2006, p. 167).

Avaliar o espaço interno da sala é um aspecto que deve ser cuidadosamente considerado pelos educadores para melhor atender a proposta pedagógica (BREDARIOL, 2006, p. 123).

Pensando especificamente nos alunos com deficiência física, Reganhan e Manzini (2009, p.133) comentaram que a avaliação do espaço físico e o levantamento das barreiras arquitetônicas existentes são procedimentos necessários para que possa ser realizada, inclusive, a adaptação curricular.

Audi e Manzini (2006) também analisaram que a falta de acessibilidade na escola distancia os alunos com deficiência física do ambiente escolar. Segundo eles:

O meio físico possui papel determinante na construção de uma sociedade e com base nos princípios da inclusão, pois espaços acessíveis facilitam o desenvolvimento de uma vida social saudável [...] isso proporciona oportunidades para que deficientes demonstrem suas capacidades de maneira igualitária às demais pessoas (AUDI; MANZINI, 2006, p. 3).

Na avaliação do ambiente físico da escola é interessante que o professor do aluno com NEE, juntamente com a direção e coordenação pedagógica da escola, identifiquem os ajustes necessários para permitir a locomoção segura do aluno, tanto daqueles que possuem limitações motoras, quanto daqueles que possuem limitações sensoriais, como por exemplo, os alunos cegos, que precisam de adaptações na estrutura física da escola para se locomoverem com segurança.

No entanto, após a identificação dos aspectos físicos a serem modificados, cabe às instâncias superiores da escola realizar as adaptações arquitetônicas necessárias, pois sabemos que a escola pouco pode fazer, uma vez que depende de verbas e autorizações das secretarias de educação para proceder a qualquer reforma ou compra de materiais.

Barbosa e Prista (2010, p.5) analisaram que a adaptação física da escola é um dos problemas que inviabilizam a educação inclusiva nas escolas públicas, pois o próprio mobiliário da escola e suas instalações “[...] se revelam inadequados não só às necessidades especiais dos portadores de deficiência, mas também às necessidades básicas de todos os alunos”.

Nesse aspecto, discordamos do posicionamento radical das autoras ao avaliarem que enquanto as escolas não estiverem fisicamente acessíveis será “impossível” receber os alunos com mobilidade reduzida, mesmo porque, se esperássemos isso acontecer, essas pessoas poderiam esperar mais algumas décadas para ter acesso à escola. É certo que a comunidade escolar deve buscar

por recursos que viabilizem o deslocamento autônomo das crianças com deficiência física por todas as instalações da escola, o que é prescrito inclusive no Decreto nº 5.269, de 2 de Dezembro de 2004, no Artigo 24:

Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (BRASIL, 2004).

Mas enquanto as adaptações não acontecem, contar com gestos solidários dos alunos não deficientes é uma maneira de promover a socialização e o respeito entre as crianças. O aluno com deficiência é beneficiado com a ajuda dos colegas ao passo que estes aprendem na prática a serem solidários e a respeitarem e conviverem com as limitações de outras pessoas.

Villa e Thousand (1999, p. 213) explicaram que o apoio que os companheiros da escola podem proporcionar aos alunos com deficiência é muito variado, eles citam como exemplos:

[...] um companheiro pode ajudar um aluno com limitações físicas a usar os vestiários da escola, a subir e descer do ônibus escolar, a andar pelos corredores antes e depois das aulas [...] Os companheiros podem ajudar a adaptação de um aluno, conversando com outros alunos, professores e membros da comunidade sobre as características singulares e sobre os desafios diários do seu amigo.

Além disso, os autores lembram que o auxílio de colegas pode extrapolar os muros da escola, pois o desenvolvimento de círculos de amizade colabora para que os alunos deficientes sejam incluídos também nas atividades não acadêmicas, uma vez que os alunos com NEE historicamente não foram excluídos apenas das atividades da vida escolar, mas também daquelas que são realizadas fora dela.

Em muitas ocasiões, a dificuldade de acesso das pessoas com deficiência a determinados lugares pode desencadear nas pessoas a reflexão do quanto a sociedade precisa se reestruturar para garantir o direito de ir e vir para qualquer cidadão.

A avaliação do espaço físico da sala de aula também é necessária para que possam ser organizadas atividades diferenciadas como trabalhos em grupo, rodas de conversa, exposições e murais etc, porém sabemos que salas de aula demasiadamente pequenas ou superlotadas limitam as possibilidades do professor aproveitar diferentes espaços para a realização das atividades. Numa sala pequena, com 25 a 30 alunos, fica praticamente impossível o professor fazer arranjos diferenciados de carteiras, organizar cantos para leitura, expor os trabalhos dos alunos etc.

Assim como Audi e Manzini (2006), partimos do pressuposto de que apenas a avaliação do ambiente escolar e a identificação das barreiras arquitetônicas existentes não bastam, constituem-se apenas no primeiro passo para que ações concretas possam ser efetivadas na escola e na sala de aula para favorecer a inclusão dos alunos com NEE. Elas servem, também, para subsidiar as ações das instâncias responsáveis pelo financiamento de recursos, pois, por meio dessas avaliações, será possível realizar as adaptações e ampliar os espaços necessários.

4.3 TEMA 3 CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DO PROFESSOR QUE FAVORECEM A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE

Organizamos esse tema em seis categorias compostas pelas frases dos pesquisadores que indicaram as características pessoais dos professores que favorecem a inclusão dos alunos com NEE. Reiteramos que, para nós, todas as características citadas são interdependentes e inter-relacionadas na pessoa do professor, elas só foram separadas para fins de análise. No total, cento e vinte e três frases, de quarenta e oito pesquisadores, compuseram esse tema.

4.3.1 Ser um Professor Que Reflete Sobre a Sua Prática

Freire (1996, p. 22) já considerava que a reflexão crítica sobre a prática torna-se uma exigência ao educador para que haja o estabelecimento da práxis pedagógica. Para ele, sem essa ação reflexiva “a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo”.

Compactuando com as indicações de Freire, vinte e oito pesquisadores: Alves (2010), Anção (2008), Andrade (2006), Barros (2009), Castro (2006), Chinalia (2006), Cores (2006), Costa (2007), Damasceno (2006), Duek (2006), Eidelwein (2006), Facco (2007), Faitanin (2010), Granemann (2005), Gonçalves (2006), Fonte (2005), Fontes (2007), Hummel (2007), Lima (2010), Macedo (2010), Merselian (2009), Moret (2010), Modesto (2008), Santana (2010), Santos (2009), Silva (2010b), Torres (2009) e Wagner (2007) referiram-se a essa questão em quarenta e seis frases. A seguir, apresentamos algumas delas:

O professor precisa ser ajudado a refletir sobre sua prática, para que compreenda suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula (COSTA, 2007, p. 11).

[...] é preciso que os professores reflitam sobre suas competências e suas práticas principalmente avaliando se elas envolvem os alunos garantindo uma efetiva participação dos mesmos no processo de aprendizagem e, em especial, dos alunos com deficiência mental com a utilização de estratégias garantam o desenvolvimento cognitivo (CHINALIA, 2006, p. 53).

A respeito da reflexão sobre a prática, acrescentamos ser esta de fundamental importância, devendo o professor estar, a todo o momento, em seu trabalho, pensando em como desenvolvê-lo, tendo a oportunidade de realizar escolhas, sejam elas, referentes ao material didático, às atividades, às orientações aos alunos, a dinâmica e ao encaminhamento da aula (ANDRADE, 2006, p. 78).

Victor (2011, p. 94) acrescenta que as situações vivenciadas pelos professores em diferentes contextos educativos geram uma forma de reflexão que está associada além de problemas de ordem prática, também aos seus valores, pois são situações “únicas, complexas e variadas”, que requerem um conjunto de teorias para ajudar o professor a elucidá-las. Estas análises reafirmam a ideia de que a reflexão não deve acontecer tendo como base apenas as situações práticas, mas ter como eixo subsídios teóricos que auxiliam o professor a compreender e a ressignificar seu saber-fazer.

Vejamos o que explicitam os outros trechos citados a seguir:

[...] vemos que é importante que o docente reflita sobre as atividades que propõe a fim de que elas possam favorecer a aprendizagem e/ou desenvolvimento dos alunos (CORES, 2006, p. 90).

[...] e reflita constantemente sobre o seu saber/fazer para que a inclusão se efetive, da mesma forma que um projeto coletivo é fundamental (EIDELWEIN, 2006, p. 76).

[...] o professor, desde sua formação inicial, deve ser auxiliado a repensar constantemente a sua prática, seu conhecimento científico e seu saber escolar (FACCO, 2007, p. 11).

[...] cada vez mais se impõe a necessidade do professor refletir e pesquisar sobre sua prática, a fim de encontrar estratégias e subsídios para uma Educação Inclusiva, ausentes nos cursos de formação (FONTES, 2007, p. 55).

[...] é extremamente importante o papel do professor, que sempre deverá refletir sobre sua prática na hora de planejar, desenvolver as atividades, avaliar, etc (GONÇALVES, 2006, p. 51).

A reflexão sobre a própria prática tem sido recorrentemente apontada pelos pesquisadores da educação como condição necessária para um ensino de qualidade. Segundo Zeichner (1993), o professor que não reflete sobre seu ensino aceita de maneira natural o cotidiano das escolas, aceita de forma automática o que os outros pensam e dizem sobre os problemas educacionais, não compreende que os problemas da escola estão inseridos num contexto mais amplo e, por isso, restringe sua prática educativa às soluções imediatistas de problemas educacionais que outros apontaram.

Alarcão (2000, p. 173) também ponderou que, “por que não queremos tornar-nos coisas, mas seres autônomos”, devemos aprender a pensar reflexivamente sobre as nossas ações enquanto profissionais do ensino, caso contrário, tornamo-nos fantoches, seres manipulados que assumem e propagam acriticamente teorias, ideologias, normas, diretrizes, planos, de quem tenta controlar nossos saberes e fazeres profissionais.

Segundo ela, o professor deve entender o real significado da reflexão para não aderir à moda de discursos educativos que falam tanto em reflexão sem que saiba, ao menos, o que é ser reflexivo de fato, tanto na perspectiva teórica quanto na prática. A reflexão, para Alarcão, é a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido, ou seja, o processo de buscar significados para as coisas, desenvolvendo uma atitude reflexiva.

Também é certo que o conceito de professor reflexivo não se esgota unicamente no imediato de sua ação, já que “ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais eu estou agindo desta forma, assim como a conscientização do lugar que ocupo na sociedade” (ALARCÃO, 2000, p. 176).

Para Alarcão (2000), o ato de refletir sobre a ação, ou mesmo sobre a prática de ensino e de aprendizagem, possibilita aos sujeitos um melhor desenvolvimento das competências profissionais.

No entanto, para compreender determinada ação, atitude ou fenômeno, decorrentes da prática de ensino, é imprescindível que o professor, ao analisar os fatos, considere os saberes até então acumulados no decorrer da trajetória profissional, assim como os saberes científicos dos quais se apropriou no decorrer de sua formação (inicial e continuada), para que, desta forma, possa dar sentido à análise e reflexão realizada a partir da prática. Para Alarcão, nessa atitude reside a verdadeira essência da relação entre teoria e prática.

O fato de refletir sobre os próprios pensamentos e ações proporciona ao professor uma descoberta e um conhecer a si próprio, num processo que evidencia as condições de atuação profissional e o compromisso que se tem com a educação e com o ensino. A interpretação do pensamento e das experiências permite ao professor decidir se necessita ou não modificar a sua *práxis* educativa (ALARCÃO, 2000).

Nesse sentido, acreditamos que apesar da reflexão não garantir sucesso ao professor, ajuda “a analisar os dilemas, a construir escolhas e assumi-las” (PERRENOUD, 2002, p. 56).

Para Martins (2011, p.62), o incentivo para a prática reflexiva começa pelo investimento na formação docente que deve ter como base a teoria, mas a prática educativa como eixo, “incentivando o profissional a se tornar, cada vez mais, um ser reflexivo, capaz de analisar a situação dos educandos sob sua responsabilidade”.

Cientes da importância de que os professores reflitam sobre sua prática pedagógica como condição para que ela seja aprimorada a cada dia, faz-se necessário também questionarmos que condições têm sido dadas para que eles tenham tempo de refletir sobre sua atuação profissional, quando mal tem sido respeitado o tempo que o professor tem por direito para o planejamento de suas aulas.

Será que no cotidiano das escolas o professor dispõe, além de tempo, de recursos materiais para estudo, além dos livros didáticos ou mesmo o acesso a computadores com *internet* para pesquisas etc.? E fora do contexto escolar, será que o professor tem sido estimulado a pesquisar, estudar, aprimorar-se profissionalmente? Que subsídios financeiros ele tem como estímulo? Consegue comprar livros? Ler jornais? Ou será que tem que enfrentar uma jornada de trabalho exaustiva para assegurar um salário digno, que supra suas necessidades no final do mês?

Acreditamos que seja importante que os professores reflitam na ação, conforme mencionou Shön (1997), já que, segundo ele, o professor que reflete na ação atua como um detetive capaz de descobrir e atender as necessidades e estimular as descobertas dos alunos. Contudo, avaliamos que as diversas situações vivenciadas pelo professor no contexto escolar exige, além da reflexão imediata, um processo de afastamento da situação, em que o professor possa, à luz de referências teóricas, refletir sobre suas ações, pois, “só se pode ter uma nova perspectiva sobre alguma coisa após nos termos afastado dela” (SHÖN, 1997, p. 85). Esse tempo/espço para o afastamento e a avaliação da prática à luz de pressupostos teóricos é o que falta aos professores.

4.3.2 Ser Crítico

A capacidade de o professor analisar, avaliar, julgar e criticar atitudes, concepções, ideologias (suas e de outrem) e de o contexto político-social no qual está inserido, além da própria política educacional, foi denominada, nessa categoria, de criticidade. Freire (1996) também escreveu que “ensinar exige criticidade”. Esse aspecto foi abordado em vinte e duas frases por dezesseis pesquisadores: Barros (2009), Damasceno (2006), Dal-Forno (2010), Facco (2007), Faitanin (2010), Granemann (2005), Guasselli (2005), Lustosa (2009), Menezes (2008), Miralha (2008), Nascimento (2006), Rocha (2009), Santos (2009), Silva (2005), Sumi (2007) e Torres (2009).

Destacamos algumas dessas frases a seguir:

[...] se faz necessário que o professor desenvolva um senso crítico, para que enfrente o desafio, novo para todos, que é ensinar na e para a diversidade de seus estudantes (DAMASCENO, 2006, p. 21).

[...] o professor tem que ter e desenvolver uma visão crítica da escola e da sociedade (FACCO, 2007, p. 11).

É necessário que os profissionais ligados à educação, principalmente a equipe técnico-pedagógica, os gestores e professores, estejam engajados nos processos de reflexão-ação-reflexão em que a fundamentação teórica esteja presente, favorecendo a compreensão crítica do contexto sócio-histórico em que estão inseridos e uma ação prática transformadora a partir da própria prática (NASCIMENTO, 2006, p. 39).

[...] faz-se necessário uma postura crítica por parte dos professores tanto em âmbito micro (a exemplo a sala de aula) como macro (a sociedade) a fim de distinguir as influências recíprocas a que estão submetidas e proceder a intervenções que possibilitem mudanças (NASCIMENTO, 2006, p. 59-60).

A reflexão crítica do corpo docente e a autonomia para a elaboração de propostas inclusivas é primordial (ROCHA, 2009, p. 177).

Avaliamos, com base em Freire (1996), que o pensamento crítico que supera a curiosidade ingênua tem que ser construído ao longo de todo processo formativo do professor. Ele destacou que os educadores devem ser ajudados a pensar criticamente desde sua formação inicial já que, para ele, o pensamento crítico não é um presente dos deuses que está disponível em guias para professores. Pensar criticamente é um exercício dialético, contínuo, que exige aprendizado e estímulo e é uma condição para que a prática de amanhã seja melhorada.

Os trechos a seguir explicitam a necessidade de que os professores não sejam críticos apenas sobre seu trabalho, mas, sobretudo, pelo contexto que o influencia.

Nesse sentido, o trabalho docente dos professores não deve ser restrito às atividades de sala de aula, mas também contemplar a compreensão do contexto histórico. Refere-se, ainda ao pensar do professor para além da sala de aula e dos conteúdos curriculares (TORRES, 2009, p. 15).

No caso específico dos profissionais da educação, é preciso refletir sobre as circunstâncias atuais em que a prática pedagógica se efetiva, sendo necessário, associado a isso, também refletir sobre a história da profissionalização docente e se insuflar criticamente sobre as atuais condições de constituição e de realização da ação pedagógica nas escolas públicas (LUSTOSA, 2009, p. 107).

Acreditamos que as ações educativas trazem consequências, sejam elas pessoais, acadêmicas, sociais e políticas (ZEICHNER, 1993) e, por isso, devemos ser sinceros, responsáveis e conscientes sobre os objetivos para os quais estamos trabalhando. Por isso, é necessário que os professores reflitam criticamente, aproximando-se cada vez mais de uma rigorosidade metódica, teórica, epistemológica e filosoficamente embasada, caso contrário a reflexão sobre ação não resultará numa *práxis* reflexiva, perpetuando o que Freire (1996) denominou de curiosidade ingênua que, segundo ele, está associada ao senso comum, que desarma o educador de qualquer nível de criticidade.

A criticidade faz-se necessária, inclusive, para que os professores avaliem como tem sido implementada a política educacional inclusiva na sua própria realidade, avaliando se os subsídios humanos, físicos e materiais necessários para a sua efetivação têm sido respeitados, visando possíveis alternativas e encaminhamentos junto aos demais profissionais da escola para que os direitos dos alunos de terem espaço físico apropriado, materiais de apoio necessários e professores qualificados para atenderem suas necessidades sejam respeitados.

4.3.3 Ter Autonomia

Ser um professor autônomo foi uma característica citada por quatorze pesquisadores, em vinte e uma frases. Citaram nessa categoria: Andrade (2005), Bortolozzo (2007), Cores (2006), Damasceno (2006), Duek (2006), Granemann (2005), Grindi (2005), Mello (2009), Mesquita (2007), Rocha (2009), Souza (2005), Torres (2009), Turski (2009) e Vieira (2008a). Como exemplo, citamos:

Cabe ao professor exercer sua autonomia (BORTOLOZZO, 2007, p. 46).

A autonomia docente é fundamental para a condução desse processo, onde a técnica é um meio, para contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência (ROCHA, 2009, p. 165).

É necessário que os professores tenham autonomia em seus fazeres cotidianos (TORRES, 2009, p. 84).

Além de técnicas e métodos, o professor deve ser capaz de saber escolhê-las, quando usá-las, como usá-las, de transformá-las

(adaptando-as de acordo com as necessidades) [...] o professor deve ser formado para pensar e elaborar seus próprios métodos de ensino (DAMASCENO, 2006, p. 28).

Conforme observamos nos exemplos, os autores apresentam a necessidade de os professores terem autonomia em seus fazeres cotidianos para pensar, planejar e intervir pedagogicamente junto aos seus alunos, de forma a atender suas necessidades, prescindindo de planejamentos e métodos estabelecidos, *a priori*, do conhecimento da realidade escolar.

Alertamos para que a autonomia docente não seja entendida como liberdade absoluta sobre o que ensinar, uma vez que existem documentos legais e normativos comuns ao sistema nacional, estadual e municipal de ensino, bem como a proposta pedagógica de cada instituição escolar que devem nortear o trabalho do professor. Especialmente quando falamos de educação inclusiva e de adaptação curricular, o professor precisa compreender os limites de sua autonomia no processo de adaptação do currículo, uma vez que os alunos com NEE não devem ter acesso apenas aos conhecimentos que o professor julga necessário, mas sim aos mesmos conteúdos que os demais alunos e que para isso, muitas vezes, necessita de metodologias e materiais diversificados.

A autonomia docente deve ser entendida como a capacidade do professor de identificar as dificuldades e necessidades suas e de seus alunos e buscar meios de superar esses entraves, ainda que, para isso, precise contar com o apoio de outros profissionais da escola.

4.3.4 Ser Criativo

Ser criativo foi uma característica pessoal do professor abordada por nove pesquisadores, em onze frases: Andrade (2005), Bortolozzo (2007), Cores (2006), Granemann (2005), Grindi (2005), Mesquita (2007), Souza (2005), Turski (2009) e Vieira (2008a), como condição que favorece o trabalho pedagógico junto aos alunos com NEE. Exemplificamos essa indicação com quatro trechos:

[...] é importante que os professores atuem de forma criativa em suas aulas, possibilitando, desta forma, o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos presentes em sua sala de aula (CORES, 2006, p. 14).

Os professores e as escolas devem ser [...] criativos na busca de soluções para a manutenção desse aluno no ambiente de classe regular, com resultado satisfatório no seu desempenho acadêmico e social (GRANEMANN, 2005, p.50).

[...] o professor precisa utilizar sua criatividade para adequar o material pedagógico às necessidades do aluno, além de ter de conhecer que necessidades são essas (SOUZA, 2005, p. 96).

[...] uma vez que esses profissionais necessitam inventar e criar métodos com os quais utilizem ao máximo o espaço limitado de mudança possível que têm a seu dispor (VIEIRA, 2008a, p. 68).

Segundo Silva (2006c), os professores acabam passando por uma série de problemas ao longo de sua trajetória profissional e cotidiana, que os levam, pouco a pouco, a diminuir sua capacidade criativa. Contudo, a referida autora avalia que um dos requisitos essenciais para o desenvolvimento de uma educação com qualidade depende da capacidade criativa do professor em solucionar criativamente os problemas enfrentados na prática pedagógica.

López Martínez (2008) explicou que poucos pesquisadores questionam o poder criativo das pessoas. Segundo ela, a criatividade poderia ser aprendida como qualquer outra disciplina, já que temos um potencial criativo por natureza, o que nos falta são estímulos para o seu desenvolvimento. Avaliamos que a criatividade deve fazer parte de qualquer processo educacional já que “não há construção de conhecimento sem criatividade, o contrário é cópia, reprodução, contemplação, imobilismo” (LÓPEZ MARTÍNEZ, 2008, p. 62) (tradução nossa).

Compreendemos que a criatividade é reflexo das experiências acumuladas pelo professor enquanto profissional e de suas características pessoais, mas também é influenciada pelas possibilidades de acesso a diferentes recursos que a escola, dentro de sua infraestrutura, pode disponibilizar para a realização de seu trabalho.

4.3.5 Ser Flexível

Ser uma pessoa flexível configura-se como uma necessidade dos professores que atuam em salas de aula inclusivas, segundo as análises de dez pesquisadores, Bredariol (2006), Dal-Forno (2010), Duek (2006), Granemann (2005),

Grindi (2005), Lavergne (2009), Menezes (2008), Mesquita (2007), Modesto (2008) e Turski (2009), identificadas em dez frases. Ilustramos algumas delas:

Isso se afigura verdadeiro, ao refletirmos sobre a presença de educandos acentuadamente diferentes daqueles ditos “normais”, que devido as suas peculiaridades, exigem adaptações do professor e maior flexibilização, seja no tempo, no material utilizado, na organização do espaço, a fim de se adaptar à situação do aluno e promover-lhe a aprendizagem (DUEK, 2006, p.83).

Faz-se necessário um educador flexível em um ambiente flexível para poder adaptar tantas exigências e necessidades às crianças, diminuindo assim as diferenças (BREDARIOL, 2006, p. 166).

[...] tem de dispor da flexibilidade necessária para não abordar o conteúdo curricular de uma única maneira para toda a turma (LAVERGNE, 2009, p. 90).

Entre as características almejadas, flexibilidade é uma das mais desejáveis, pois a realidade é dinâmica e quanto mais preparado, melhor condição o professor terá de responder às questões e imprevistos (MENEZES, 2008, p. 83).

Observamos, nos relatos apresentados, que a flexibilidade necessária ao professor é aquela que lhe permite, no decorrer das situações, agir de modo a reorganizar seu planejamento, as atividades propostas, os procedimentos de ensino.

Pesquisadores como Farias *et al.* (2009) indicaram que a organização geral do processo didático deve ser flexível. Práticas pedagógicas engessadas por determinadas teorias ou métodos de ensino não favorecem a aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Rays (1988) também nos ajuda a refletir que não devemos seguir dogmaticamente uma determinada metodologia de ensino como um caminho linear, pois o que mais importa é o alcance dos objetivos propostos para cada situação didática, e não o passo a passo de determinado método, custe o que custar.

Contudo, ao primeiro contato com o aluno com NEE e suas dificuldades ou exigências específicas no processo de ensino, o professor pode enfrentar dificuldades em ser flexível, principalmente se este não tiver conhecimentos específicos sobre a deficiência do aluno, bem como de estratégias variadas de ensino. Dessa forma, consideramos que a flexibilidade pode se

constituir numa característica que depende dos outros conhecimentos que o professor possa ter a respeito de seu aluno e de metodologias de ensino.

4.3.6 Ter Autoconhecimento

Seis pesquisadores, Caetano (2009), Duek (2006), Eidelwein (2006), Guasselli (2005), Menezes (2008) e Moret (2010), identificados em doze frases, citaram que ter autoconhecimento é uma característica pessoal que favorece o professor no atendimento aos alunos com NEE. Vejamos exemplos de como os pesquisadores expõem essa análise:

A inclusão configura-se pelo inusitado, convidando o professor, continuamente, a (re) examinar sua própria vida, sua personalidade, seus conflitos e frustrações, ou seja, compreende a necessidade de lançar um olhar para dentro de si mesmo, de refletir sobre a sua experiência, sobre os sentimentos nela vivenciados, a fim de que possa atribuir-lhe significados e configurar devires para o seu desenvolvimento e do aluno (DUEK, 2006, p.67).

[...] o contato com a deficiência requer a capacidade do professor de se autoavaliar e se apropriar do sentido do seu trabalho, representando uma via de autoconhecimento e de amadurecimento profissional (DUEK, 2006, p. 122).

A visão do educador sobre si próprio, o compreender e situar-se nas diferentes situações, como conviver com outros profissionais da escola, como se relacionar com os alunos, também são componentes determinantes para a ação pedagógica (MENEZES, 2008, p. 219).

[...] é necessário que o professor tenha a possibilidade de olhar para o seu próprio processo, colocando-se como pesquisador aberto à nova realidade (EIDELWEIN, 2006, p. 39).

Os relatos apresentados denotam a importância dos professores conhecerem seus limites e possibilidades diante de uma proposta educacional que os desafia. Avaliamos que o autoconhecimento é um elemento importante para o processo de reflexão e criticidade sobre a própria prática, pois ao reconhecer suas concepções, ideologias, valores e preconceitos o professor tem indicadores dos aspectos pessoais que interferem negativamente em seu trabalho com os alunos que apresentam NEE e que precisam ser trabalhados para que sua atuação junto a eles atinja o objetivo pretendido.

4.4 TEMA 4 DIMENSÃO CONCEITUAL

Nesse tema, organizamos oitenta e cinco frases, de quarenta e um pesquisadores, que se referiram aos conhecimentos do campo teórico-científico dos professores, considerados saberes conceituais que fundamentam a ação pedagógica do professor. Grillo (1993) define que o conhecimento é uma das categorias que envolvem o ser professor. Para ela, o saber refere-se aos conhecimentos específicos que qualifica profissionalmente os docentes para o ensino.

Rodrigues (2008b, p. 12) explica que esses conhecimentos:

[...] vão desde aspectos mais diretamente teóricos, tais como o contacto com o pensamento e a teorização de diferentes autores, até (e sobretudo) trabalhos de investigação feitos em contextos reais que possam fundamentar a adoção de determinadas opções metodológicas.

Considerando a amplitude de conhecimentos relacionados a essa dimensão, organizamos os dados em cinco categorias que serão apresentadas de acordo com a frequência de pesquisadores que a citaram, conforme apresentaremos a seguir:

4.4.1 Ter Conhecimentos Específicos Sobre as Deficiências e as NEE

Identificamos que vinte e três pesquisadores apresentaram quarenta citações referentes à necessidade do professor ter conhecimentos específicos sobre as deficiências e as NEE: Andrade (2006), Bervig (2010), Castro (2006), Chinalia (2006), Escórcio (2008), Granemann (2005), Grindi (2005), Hummel (2007), Lima (2010), Macedo (2010), Mello (2009), Merselian (2009), Matos (2008), Oliveira (2006b), Prioste (2006), Regiani (2009), Santos (2008), Silva (2005), Silva (2006d), Souza (2005), Sousa (2008), Vieira (2008b) e Zampieri (2006). Dentre eles, encontramos quatorze que indicaram a necessidade do conhecimento das NEE de modo geral, cinco que indicaram o conhecimento sobre a surdez e a Libras, três sobre as características da deficiência mental, um sobre a paralisia cerebral e um sobre as AH/SD.

Como exemplos de frases que abordam aspectos gerais, temos:

Atualmente, evidenciam-se desafios modernos, rumo a uma educação inclusiva, que requerem um novo perfil de professor (a), como competências e conhecimento sobre os ANEEs (GRINDI, 2005, p. 53).

[...] é importante que o professor conheça algumas características das crianças que apresentam quadros de deficiência [...] (PRIOSTE, 2006, p. 136).

Os professores [...] necessitam de informação, orientação e formação sobre as NEE dos alunos (MELLO, 2009, p. 46).

A seguir, apresentamos os trechos que destacam a necessidade do professor em conhecer os aspectos históricos, culturais e pedagógicos que envolvem a surdez e o conhecimento de LIBRAS:

[...] percebemos a importância de os educadores que atuam diretamente com os surdos e, até mesmo os que ainda não tiveram esta experiência conhecerem o processo histórico de atendimento educacional oferecido às pessoas surdas para que possam construir práticas pedagógicas, pautadas na reflexão para não se repetir no futuro os erros do passado e seus equívocos (MERSELIAN, 2009, p. 28).

É importante que os educadores que atuam com alunos surdos reconheçam a importância da língua de sinais no desenvolvimento das crianças surdas, pois esta língua pode ser adquirida espontaneamente por elas, o que ocorre nas suas relações sociais, no diálogo e não requer técnicas específicas para ser aprendida, como acontece na aquisição da língua oral (VIEIRA, 2008b, p. 39).

Além do conhecimento da LIBRAS, é necessário também que o professor ouvinte tenha conhecimento das peculiaridades da surdez e uma compreensão de língua diferenciada, compreendendo que a linguagem não é somente um meio de comunicação, mas é fundamental para o estabelecimento e manutenção das relações sociais, portanto para a apropriação e produção de conhecimento e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores [...] (ZAMPIERI, 2006, p. 102).

Destacamos um trecho que remete ao conhecimento da Síndrome

de Down:

[...] necessidade de preparação do professor não somente quanto aos aspectos metodológicos mas, também, acerca das questões teóricas que envolvem a síndrome de Down (CASTRO, 2006, p. 133).

Castro (2006) preocupou-se em afirmar que não basta o professor dominar aspectos práticos sobre como ensinar um aluno com Síndrome de Down, é necessário que haja a compreensão de aspectos teóricos que envolvem tal deficiência; dentre elas, podemos destacar como se dá o desenvolvimento físico, motor, psicológico, social, afetivo etc, de tais pessoas. Nesses casos, existem peculiaridades que não são apenas acadêmicas, existe uma série de características que marcam o desenvolvimento das pessoas com Síndrome de Down que devem ser conhecidas pelo professor para que as especificidades não sejam esquecidas no processo pedagógico.

O trecho a seguir destaca o conhecimento sobre as Altas Habilidades/Superdotação:

[...] compreende-se que é na escola que professores necessitam atentar para as diferentes características que os alunos com AH/SD manifestam durante o período letivo (LIMA, 2010, p. 77).

Segundo Maia-Pinto e Fleith (2004), identificar o rendimento de um aluno abaixo da média da classe é mais simples no cotidiano escolar e é consensual de que essa criança precisa de um atendimento específico que favoreça o seu desenvolvimento. Já as crianças que apresentam um rendimento acima da média acabam tendo poucas oportunidades para aprimorar suas habilidades dentro do contexto escolar e, nesse sentido, as autoras afirmam que a literatura tem apontado para a importância de que os professores reconheçam e estimulem o potencial dos alunos superdotados em sala de aula.

Fleith (2007) avaliou que é essencial o investimento na formação de professores para o reconhecimento da superdotação e das necessidades decorrentes dela que devem ser consideradas nas propostas educacionais para o atendimento desses alunos.

Concordamos com as análises de Macedo (2010) ao afirmar que o professor do ensino regular não necessita conhecer com profundidade todos os tipos de deficiência e os códigos utilizados na comunicação de alguns grupos de pessoas com deficiência, mas é necessário algum conhecimento sobre eles para que consiga

compreender esses alunos e organizar procedimentos de ensino que favoreçam sua aprendizagem.

Pesquisadores como Ferreira (2006), Melo; Martins (2007), Omote *et al.* (2005) e Vitaliano e Manzini (2010) também avaliaram que é importante que os professores conheçam as características e necessidades dos alunos com NEE, inclusive para que esse conhecimento seja levado em consideração pelo professor no planejamento e no encaminhamento pedagógico mais adequado em sala de aula.

Em relação ao conhecimento sobre as deficiências, Prioste (2006) e Rodrigues (2008b) alertam para o fato de que, embora seja importante que o professor conheça as características das deficiências, é imprescindível que ele não se fixe nelas, tendo em vista que propostas de ensino pautadas nas limitações provocadas pela deficiência, numa perspectiva clínica, não favorecem o desenvolvimento acadêmico dos alunos com NEE. A escola regular deve se ocupar com propostas de cunho pedagógico, pois cabe aos profissionais que compõem as equipes multidisciplinares ocuparem-se dos aspectos clínicos da deficiência e desenvolverem meios de minimizar as dificuldades por ela ocasionadas.

Beyer (2006, p. 9) analisou que:

A criança com necessidades especiais não é uma criança ontologicamente *deficiente*, porém uma criança como todas as demais, com particularidades definidas na sua aprendizagem. Não é uma criança marcada pelo déficit, porém alguém que reúne uma série de atributos que podem pesar favoravelmente para uma aprendizagem significativa e eficaz (BEYER, 2006, p. 9) (grifo do autor).

Para ele, a percepção que deve ser difundida é de que “não há uma pessoa deficiente, porém uma pessoa (como as demais) cujo um dos seus atributos é não ouvir, não ver, não andar, e assim por diante” (BEYER, 2006, p.9).

4.4.2 Conhecer as Teorias de Desenvolvimento Humano e da Aprendizagem

Sobre a necessidade de o professor conhecer teorias sobre desenvolvimento humano e da aprendizagem, identificamos onze pesquisadores, Bortolozzo (2007), Bredariol (2006), Leite (2007), Macedo (2010), Matos (2008), Mello (2009), Nascimento (2006), Santana (2010), Silva (2005), Sousa (2008) e

Vieira (2008b), que em doze citações destacaram que é importante que os professores dominem tais conhecimentos para atuar junto aos alunos com NEE, visto que podem ajudá-los a identificar e escolher os materiais e os procedimentos mais adequados no processo de ensino e aprendizagem e nas adaptações curriculares, a fim de suprir as necessidades educacionais dos alunos.

Destacamos, a seguir, as frases de quatro pesquisadores:

Nesse sentido, conhecer as teorias da aprendizagem, ou pelo menos sobre a teoria com a qual se trabalha é importante para promover uma educação de sucesso [...] As diferentes teorias da aprendizagem são maneiras diferentes de compreender como o sujeito aprende e, em consequência, de como se deve ensinar-lhes. A compreensão dos princípios em que se fundamenta a teoria da aprendizagem é que permitirá estruturar e organizar a prática pedagógica para ensinar ao aluno, seja ele com deficiência mental ou não (SOUSA, 2008, p. 71).

E para uma efetiva intervenção é necessário que o professor identifique a zona de desenvolvimento real do aluno para poder pensar em estratégias de criar a zona de desenvolvimento iminente (SANTANA, 2010, p. 136).

[...] compreender similaridades e diferenças no desenvolvimento humano e características entre indivíduos com e sem NEEs. Além disso, os professores devem interagir com os domínios do desenvolvimento humano e usar esse saber para responder a uma variedade de habilidades e comportamentos dos sujeitos com NEEs (LEITE, 2007, p. 57).

[...] até porque para que se efetive um trabalho de qualidade é preciso o conhecimento das teorias de desenvolvimento e aprendizagem, às quais se possa recorrer para uma adequação curricular que supra as dificuldades, que poderão ocorrer ao longo do processo educativo (MATOS, 2008, p. 159).

Houve época em que se acreditava que a inteligência humana era derivada apenas de fatores biológicos do indivíduo. Nos dias atuais, tendo em vista os pressupostos da educação inclusiva e a necessidade de se formar professores que incluam seus alunos com NEE, Vitaliano e Manzini (2010) comentam que os cursos de formação de professores devem priorizar conteúdos que enfatizem as causas ambientais como fatores determinantes e apontar para possibilidades de análise das deficiências que vinculem a percepção de que a deficiência é também uma leitura social das características peculiares de cada sujeito. O modelo social de análise da deficiência e a abordagem teórica proposta por Vygotsky devem servir de

fundamento teórico para o processo de inclusão dos alunos com NEE e para a diversidade, conforme analisam os autores.

Beyer (2006, p.11) também considerou imprescindíveis as contribuições da teoria de desenvolvimento humano proposta por Vygotsky para o desenvolvimento do pensamento inclusivo. Para ele, “talvez Vygotsky tenha sido o primeiro pensador, cujas idéias abordaram conceitos centrais do projeto inclusivo”.

Vygotsky desvelou a importância da qualidade das relações sociais para o desenvolvimento dos alunos, especialmente para os que possuem NEE. Vygotsky compreendeu o desenvolvimento humano a partir de uma visão sócio-genética, ou seja, para que haja desenvolvimento da linguagem e do pensamento, é essencial que o indivíduo tenha interações interpsicológicas de qualidade dentro de seus grupos sociais. Destacou que quanto melhor for a qualidade das interações estabelecidas, melhor será o desenvolvimento do indivíduo e quanto pior a qualidade das interações, mais debilitadas serão as condições de desenvolvimento (BEYER, 2006).

4.4.3 Conhecer a Legislação e Lutar Pelos Seus Direitos e dos Alunos Com NEE

Sete pesquisadores consideraram importante o professor conhecer a legislação referente ao processo de inclusão, bem como os seus direitos e de seus alunos: Anção (2008), Alves (2010), Costa (2007), Hummel (2007), Loreto (2009), Menezes (2008) e Mello (2009). Em seus trabalhos, identificamos dez citações a respeito. A seguir, apresentamos alguns exemplos:

Há que se considerar a importância da apropriação da legislação pelos profissionais da educação, como um instrumento valioso que pode ser utilizado por estes, para subsidiar a reivindicação das condições necessárias para superar as dificuldades encontradas por eles no contexto escolar (ANÇÃO, 2008, p. 84).

Acredita-se, todavia, que é imprescindível não só aos educadores como a todos os cidadãos conhecer as legislações que garantem seus direitos a fim de saber exigí-los (ALVES, 2010, p. 19).

O professor precisa ter a real dimensão de seu trabalho e não se submeter a condições que muitas vezes chegam a ser desumanas. Precisam aprender a lutar por seus direitos, por condições mais satisfatórias de trabalho (ALVES, 2010, p. 80).

[...] precisam tomar consciência de seus direitos e exigir dos órgãos estaduais e federais que sejam cumpridas, na íntegra, as leis estabelecidas para a educação, em especial para a educação inclusiva registradas em papel (COSTA, 2007, p. 94).

Estamos seguros de que inclusão não é responsabilidade única do professor. E o que pode ele fazer? O professor pode apropriar-se da legislação ao invés de escravizar-se; compreender e interpretar as leis e diretrizes aproveitando os aspectos mais flexíveis; recusar-se ao papel de “seguidor dócil dos pacotes” e trabalhar a quebra de fronteiras disciplinares para ajustar um currículo escolar que oportunize situações de aprendizagens adequadas a todos os alunos (MENEZES, 2008, p. 219).

Aos professores, especificamente das escolas públicas, cabe vivenciar de maneira direta as normatizações e as determinações políticas homologadas nas legislações (Constituição, Leis, Decretos, Resoluções, Pareceres etc) (MELLO, 2009, p. 34).

Por meio dessas citações, verificamos que enquanto Anção (2008), Alves (2010), Costa (2007) e Menezes (2008) avaliam que o professor deve ter conhecimento da legislação para compreender e interpretar o que ela diz e, assim, retirar dela o que é mais importante, bem como tê-la como subsídio para lutar pelos seus direitos, Mello (2009) avaliou que as leis existem para serem cumpridas e especialmente os professores das escolas públicas devem colocá-las em prática.

Com relação ao que Mello sugeriu como posicionamento a ser assumido pelos professores frente às políticas educacionais, apoiamo-nos em Garcia (2008) ao analisar que a política não deve ser tomada de modo passivo pelos profissionais da educação. Para ela:

[...] professores e gestores imprimem às proposições políticas suas próprias concepções e aderem ou não aos projetos parcialmente ou em sua totalidade. A análise que estabelecem a partir das políticas é orientada pelas compreensões desenvolvidas acerca da sociedade, da educação, da escola, do conhecimento, dos estudantes, da sua condição profissional, entre outros elementos que constituem a realidade social (GARCIA, 2008, p. 583).

Compactuamos com a análise supracitada e avaliamos que a proposição de uma lei e sua consecução é uma “via de mão dupla”, ou seja, ao passo que as políticas educacionais implicam mudanças na organização escolar e na atividade docente, a atuação docente e o modo de organização da escola também trazem implicações para a covalidação das leis propostas.

A respeito disso, Aranda (2010, p. 17) afirmou que a implementação e manutenção de uma política envolvem diferentes agentes da sociedade e “extrapola os limites do Estado necessitando de outros atores sociais para se efetivar”, confirmando nossas suposições.

4.4.4 Conhecer e Compreender a Importância dos Pressupostos da Educação Inclusiva

Identificamos em sete pesquisas as análises dos autores referentes ao conhecimento dos pressupostos teóricos e filosóficos que subsidiam a educação inclusiva: Granemann (2005), Hummel (2007), Pedro (2008), Stiegler (2006), Silva (2010c), Torres (2009) e Turski (2009) citaram a importância dos professores conhecerem e compreenderem os pressupostos da educação inclusiva. Destacamos algumas frases a seguir:

O professor, estando ciente da sua importância e dos meios para promovê-la, poderá facilitar sua implementação (GRANEMANN, 2005, p.123).

[...] é necessário que os professores compreendam o real significado do processo de inclusão dos alunos com NEE (HUMMEL, 2007, p. 136).

O professor precisa enxergar a inclusão como um desafio, uma dificuldade que pode se transformar em possibilidade (PEDRO, 2008, p. 103).

[...] compreendemos que seja necessário encarar a palavra inclusão em seu sentido mais abrangente, bem como ressignificar o contexto educacional com uma proposta inclusiva. E ressignificar o contexto educacional com uma proposta inclusiva requer comprometimento e envolvimento de todos os profissionais responsáveis pela educação, vislumbrando a inclusão como uma possibilidade para todos (STIEGLER, 2006, p. 162).

Gomes e Barbosa (2006, p. 88) enfatizaram que o conhecimento sobre o processo educacional inclusivo influencia numa posição favorável do professor frente à educação inclusiva.

Com relação a esse aspecto, Omote *et al.*(2005, s.p.) ressaltaram que:

Muitas das decisões a serem tomadas, adotadas para a acolhida positiva e a provisão do imprescindível suporte ao aluno especial, visando o convívio produtivo a toda a classe, podem depender da correta compreensão da proposta da educação inclusiva e das atitudes sociais genuinamente favoráveis à inclusão por parte do professor.

Antunes (2007) também avaliou que o entendimento que o professor tem acerca da inclusão é um dos determinantes do processo inclusivo, uma vez que a prática acontece tendo como base as concepções que os professores trazem consigo.

Abenhaim (2006, p. 73) apontou que:

As contradições encontradas nos documentos oficiais e a consequente dificuldade da maioria dos educadores para compreender a dimensão do processo educativo geraram a concepção de escola inclusiva como a escola que “aceita” as pessoas com deficiências e não sabe o que fazer com elas.

As análises apresentadas nessa categoria indicam a importância de que os professores conheçam os princípios e objetivos de uma proposta educacional, pois quando são levados a colocar em prática um projeto educacional que desconhecem, não se dispõem de forma efetiva a colocá-lo em prática; pensamos que nem sempre isso acontece pelo não querer fazer, mas, sobretudo, pela falta de conhecimentos que possam fundamentar sua prática.

Embora não tenhamos identificado nas pesquisas analisadas as indicações levantadas por Peterson (2006) e Rodrigues (2008b), consideramos pertinente apresentá-las, pois os referidos autores avaliaram que os professores devem saber o que compete aos profissionais da educação especial e o que compete à escola regular no processo de inclusão de alunos com NEE. Rodrigues analisou que os professores devem saber qual a relação que a Educação Inclusiva estabelece com as escolas especiais e devem ainda valorizar os conhecimentos que foram desenvolvidos nessas escolas e que podem ser usados para melhorar a educação de todos os alunos na escola regular e não apenas dos alunos com NEE.

Avaliamos que os saberes relacionados à dimensão conceitual são importantes na medida em que ajudam os professores a tomarem decisões e terem posicionamentos mais adequados no cotidiano da escola. Embora os saberes advindos da experiência prática dos professores sejam importantes, estes não

excluem a necessidade de discussões teóricas, pois, conforme analisou Almeida (2007), a teoria enriquece a construção do saber dos professores.

4.4.5 Conhecer Sobre o Uso das Tecnologias Para o Ensino

Em relação à necessidade do professor conhecer sobre o uso das tecnologias, identificamos seis pesquisadores: Bardy (2010), Bortolozzo (2007), Dal-Forno (2010), Hummel (2007), Moreira (2007) e Torres (2009), que em dezesseis citações apontaram a necessidade dos professores terem conhecimento sobre as tecnologias da informação e da comunicação (TICs) para que possam utilizá-las como meio de ensino para alcançar a aprendizagem dos alunos com NEE. Vejamos o que dizem alguns trechos:

[...] o professor deve aprender a utilizar-se dessas tecnologias como meios que levem seus alunos a encontrarem soluções para seus problemas (BORTOLOZZO, 2007, p.22).

Além de conhecerem as TIC, os professores precisam avaliar e decidir sobre sua melhor utilização como ferramentas e instrumentos educacionais. Para que realmente sejam úteis na promoção da aprendizagem (BORTOLOZZO, 2007, p. 37).

A cada dia novas tecnologias são criadas e com isso diversas ferramentas podem ser analisadas e adaptadas aos objetivos de ensino. Com o crescente desenvolvimento tecnológico é fundamental que o professor não se distancie desse processo (DAL-FORNO, 2010, p. 79).

Assim, é importante ressaltar que o uso das tecnologias precisa ser mediado pelo professor de maneira adequada em sua utilização em consonância com os objetivos que deseja alcançar (TORRES, 2009, p. 84).

[...] vemos a necessidade de orientar as docentes sobre a maneira de trabalhar os conteúdos no computador, para ajudar o aluno a superar as dificuldades (HUMMEL, 2007, p. 108).

Observamos que os pesquisadores preocupam-se em apontar que o uso das tecnologias no processo de ensino deve estar associado ao conteúdo e aos objetivos da aula, pois, dependendo do que se pretende ensinar, as ferramentas tecnológicas podem ou não fazer parte de procedimentos pedagógicos que atendam as necessidades dos alunos e aos objetivos do professor. O professor precisa reconhecer também que os resultados advindos do uso das tecnologias na

aprendizagem dos alunos merecem formas diversificadas de avaliação. Conforme lembrou Bortolozzo (2007), as Tic's devem oportunizar aos alunos atividades e aprendizagens significativas e ajudá-los a encontrar soluções para os problemas da vida cotidiana.

Outra observação importante exposta por Hummel (2007) é que a formação dos professores para o uso do computador como ferramenta de ensino não deve ser dissociada da formação geral do professor para o processo de inclusão dos alunos com NEE, visto que as possibilidades e formas de atuação pedagógica com o computador vão depender do conhecimento que o professor tem de seu aluno, das suas possibilidades e dificuldades frente ao currículo e essa compreensão não atinge de modo desconexo a realidade da sala de aula.

4.5 TEMA 5 DIMENSÃO CRÍTICO-CONTEXTUAL

Essa categoria foi organizada com base nas análises propostas por Saviani (1996), o qual define que o saber crítico-contextual refere-se à compreensão que os professores devem ter sobre as condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. Para ele, o professor deve saber detectar as necessidades do presente e do futuro que configuram o processo educativo que está sob sua responsabilidade. A compreensão do contexto no qual e para o qual se desenvolve o processo educativo também compõe essa dimensão.

Também subsidiou a organização desse tema as análises de Grillo (1993), a qual considera que uma das categorias que compõe o fazer docente refere-se à dimensão contextual, o que ela denominou de “o intervir”. Essa categoria é composta, segundo a referida autora, pelos aspectos relacionados com a ação político-pedagógica que o professor assume, tendo como objetivo a intervenção e modificação no contexto social, político e econômico no qual está inserido.

Tendo como base as análises dos vinte pesquisadores que citaram nesse tema, organizamos as trinta frases que a compuseram em duas categorias, que serão apresentadas a seguir.

4.5.1 Ter Responsabilidade Político-Social

Quinze pesquisadores: Bervig (2010), Bredariol (2006), Castro (2006), Damasceno (2006), Duek (2006), Granemann (2005), Guasselli (2005), Lustosa (2009), Menezes (2008), Moreira (2007), Santos (2007), Santos (2009), Silva (2005) e Raduenz (2006) citaram, em vinte e três trechos, sobre a necessidade dos professores assumirem a tarefa educativa como um compromisso político e social da profissão docente. Vejamos como essas análises estão expressas nos textos dos pesquisadores:

O professor realiza papel fundamental no processo educacional, mas para que sua atuação resulte em uma mudança significativa no processo de desenvolvimento cognitivo e crítico de seus alunos, é preciso que esse profissional tenha passado por um processo de formação realmente de qualidade e que tenha desenvolvido nesse processo uma criticidade a respeito da realidade em que se encontra a educação brasileira de modo geral, bem como, a percepção da importância que sua atuação como educador exerce para uma mudança dessa realidade (BERVIG, 2010, p. 76-77).

Para que ao chegar à escola não se torne um reproduzidor da realidade já existente, é preciso que o professor tenha conhecimento em relação à realidade, mas que ele efetivamente busque e trabalhe para promover a mudança dessa realidade (BERVIG, 2010, p. 77).

[...] o professor deve ter consciência de sua ação e sua articulação política na estruturação de ambientes educacionais inclusivos (BREDARIOL, 2006, p. 166).

[...] para que o professor seja capaz de assumir um compromisso ético-político com as demandas emergentes do contexto profissional, a fim de que seu saber-fazer seja sinônimo de resignificação, em detrimento de práticas cristalizadas, fundamentadas em mero "achismo" ou especulações empíricas (DUEK, 2006, p. 164-165).

[...] a figura do professor de ensino regular passa a ser considerada como elemento principal do processo de inclusão, uma vez que a conscientização dos mesmos quanto ao seu papel e responsabilidades no encaminhamento para uma sociedade inclusiva e mais democrática é de fundamental importância (RADUENZ, 2006, p. 29).

[...] há de ser, também, um profissional voltado para as práticas sociais vigentes, dotado de uma consciência lúcida de sua realidade histórica e dos problemas dela emergentes (GRANEMANN, 2005, p. 75).

Compreendemos que a tarefa educativa é por si mesma um ato político, uma vez que é parte integrante de um processo vital que envolve a formação humana dos sujeitos. Seja numa relação macro ou micro estrutural, a ação pedagógica do professor revela posicionamentos de cunho político, que não significa necessariamente político-partidária, como muitas vezes é entendido, e sim a compreensão de que nenhum ato educativo é neutro, pois pressupõe valores, concepções, ideologias.

Nesse sentido, assumir a responsabilidade política do ato educativo significa assumir uma postura de quem se compromete com uma dimensão crítico-social dos conteúdos escolares que dissemina. Nessa perspectiva teórica, há previsão de que sejam desvelados na prática didático-pedagógica, ao se abordar os conteúdos escolares, os determinantes históricos, políticos, culturais, econômicos, sociais, ideológicos etc, que envolvem determinado conteúdo, no que tange à sua produção, disseminação e utilização pelos homens. Significa que o aluno deve saber o quando, onde e o porquê foi elaborado tal conhecimento e qual a finalidade, a aplicação prática desse saber para sua vida profissional e social como um todo. Nesta dimensão, os conhecimentos devem ser trabalhados na sua totalidade e numa perspectiva dialética e interdisciplinar para que os sujeitos, tendo se apropriado deles, compreendam o conhecimento e suas determinações com relação às questões sociais, econômicas, políticas, culturais, ambientais, além de se desenvolverem intelectualmente (DELVAN; RAMOS; DIAS, 2002).

Esse seria o compromisso maior dos educadores junto a todos os seus alunos, independentemente de suas condições físicas, mentais, biológicas, sociais etc: propiciar-lhes o desenvolvimento integral no que cabe à sua função profissional, contudo sabemos que além do domínio dos conhecimentos específicos que envolvem e permitem o professor ter consciência dessa dimensão, consideramos também que ela é influenciada pelas concepções do professor sobre o mundo, o homem, a sociedade e a educação.

4.5.2 Dialogar Com o Contexto Sociocultural dos Alunos

Identificamos, no material coletado, as indicações de seis pesquisadores: Anção (2008), Bortolozzo (2007), Leite (2007), Machado (2009b), Mello (2009) e Vieira (2008a), em sete frases relacionadas à disponibilidade que o

professor tem de dialogar com o contexto sociocultural dos alunos. Citamos, a seguir, três frases que ilustram essa indicação:

O professor precisa reconhecer a comunidade de sua escola e, para isso, precisa saber representá-los e compreendê-los bem (MELLO, 2009, p. 246).

[...] precisam utilizar o universo cultural de seus alunos como ponto de partida, fazendo com que eles sejam capazes de se reconhecerem como possuidores de uma identidade cultural específica e importante (VIEIRA, 2008a, p. 68).

Enfocamos, inclusive, a previsão de espaço para a participação de familiares no contexto da escola, considerados parceiros potenciais para um melhor acompanhamento escolar de alunos que apresentam deficiência, especialmente dos alunos surdos. Isso é necessário porque cada família costuma desenvolver códigos próprios de comunicação com seus filhos, sendo indispensável que os professores tomem conhecimento desses códigos para facilitar a comunicação no espaço escolar (VIEIRA, 2008a, p. 120).

As análises apresentadas por cinco pesquisadores não estão especificamente relacionadas aos alunos com NEE, mas à comunidade escolar, de modo geral. Apenas Vieira (2008a) especificou que o conhecimento da realidade cultural e familiar dos alunos surdos é importante para que o professor compreenda como acontece a comunicação desses alunos com suas famílias e em ambientes externos à escola. Avaliamos que o conhecimento desses “códigos” utilizados pelos familiares, bem como a parceria com a família ajuda especialmente o professor de alunos com deficiência auditiva que não possui o domínio de LIBRAS a se comunicar efetivamente com seu aluno, uma vez que a comunicação é a base para qualquer procedimento educacional.

A respeito desse diálogo com o contexto sociocultural, Salgado (2006, p. 62) também compreendeu que ele contribui pelo fato de que, ao dispor-se a pensar e dialogar com o outro, “[...] o professor pode encontrar as estratégias adequadas a cada tipo de situação e problema enfrentado”.

Glat *et al* (2006) e Sant’Ana (2005b) também indicaram que o sucesso de propostas pedagógicas inclusivas dependem, em grande parte, da capacidade do professor em construir, articular e mediar ações entre a escola, a família e a comunidade escolar, haja vista que diante da influência que o professor exerce no alcance dos objetivos da educação inclusiva, suas decisões e ações

devem sempre estar consoantes com o contexto em que a prática pedagógica ocorre (SALGADO, 2008).

Contudo, Stainback e Stainback (1999) lembraram que as escolas, e incluiríamos aqui a sociedade como um todo, perderam o sentido de comunidade. Embora sejam recorrentes as análises de que a escola deve trabalhar em parceria com a família e com a comunidade escolar e estar aberta a uma estrutura administrativa mais democrática (PARO, 2007), observamos no cotidiano da escola várias “ilhas”, já que a principal atividade escolar é realizada dentro das salas de aula, onde cada professor cumpre sua tarefa trabalhando separadamente dos outros profissionais da escola, de modo solitário (LEITE [2012]).

Avaliamos que isso acontece não apenas porque é dentro da sala de aula que o professor passa a maior parte do tempo, mas também porque são concedidos a eles, pouco tempo e espaço para que possam extrapolar as relações aluno-professor e estabelecer parcerias com outras pessoas que fazem parte da comunidade escolar.

Aliada a essa análise, Stainback e Stainback (1999, p. 225) também consideraram que “para formar vínculos e amizades e criar instituições mais personalizadas e sensíveis, as pessoas precisam de oportunidades para comunicarem-se umas com as outras em um nível pessoal”. Nesse sentido, não basta apenas o professor se dispor a dialogar com o contexto sociocultural do seu aluno, ele precisa também de oportunidades para vivenciar situações que o ajudem a compreender esse contexto.

5 IMPLICAÇÕES DOS SABERES RECOMENDADOS PELA LITERATURA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As recomendações identificadas a partir das análises das teses e dissertações pesquisadas asseveram o que se tem esperado que os professores saibam, façam e sejam no âmbito da Educação Inclusiva, sendo tais aspectos também indicados como importantes de serem trabalhadas no processo de formação de professores, seja inicial, continuada ou em serviço. A partir dessa constatação, em primeiro lugar, consideramos que a presente pesquisa, ao organizar tais dados, oferece uma gama de sugestões e análises a respeito de conhecimentos, atitudes, habilidades e características pessoais que deveriam ser trabalhados nos processos formativos dos professores.

Considerando essa gama de sugestões, ao juntar os recortes e olharmos para o todo, surgem alguns questionamentos: O que é essencial? Para que tipo de professor? Para qual escola? Para quais alunos? Quais recomendações são exequíveis pelo professor no cotidiano escolar e como efetivá-las? Em que tipo de formação: Inicial? Continuada? Em serviço?

Tendo em vista essas indagações, pensamos que as implicações derivadas do rol de saberes recomendados aos professores podem contribuir para o aprimoramento da formação inicial, da formação continuada, da formação em serviço e das políticas públicas para a formação de professores e carreira docente.

Entendemos que a formação inicial e a formação continuada e/ou em serviço são processos imbricados e perpassam todas as dimensões dos saberes docentes, outrora analisados neste trabalho. Também compreendemos que as condições formativas e de trabalho do professor interferem na sua atuação profissional, contudo serão apresentados separadamente por opção metodológica de exposição.

5.1 IMPLICAÇÕES DOS SABERES RECOMENDADOS PELA LITERATURA PARA A FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E /OU EM SERVIÇO DOS PROFESSORES

Segundo Ferreira (2006), a formação inicial refere-se, principalmente, à formação oferecida em cursos de licenciatura, aos estudantes que poderão, ao longo de sua carreira docente, aprimorar cotidianamente os

conhecimentos adquiridos durante a formação inicial e as experiências vividas nos estágios curriculares obrigatórios.

Para Jesus e Alves (2011, p.26), “[...] a formação inicial é primordial na constituição profissional e a formação continuada deve vincular-se a ela e se configurar na concretização do fazer pedagógico”.

Partindo desse conceito de formação inicial, devemos pensar o que caberia, dentre os saberes recomendados pela literatura, ser considerado para a organização dos cursos de licenciatura, especialmente o curso de Pedagogia, e do que é possível, dentro dessa formação, ser apreendida pelos professores/alunos⁷.

Dentre as indicações mencionadas pelos pesquisadores, pensamos que existem conhecimentos que são do campo teórico como: ter conhecimento específico sobre as deficiências e as NEE; conhecer as teorias de desenvolvimento humano e de aprendizagem; conhecer a legislação; conhecer e compreender a importância dos pressupostos da Educação Inclusiva e conhecer sobre o uso das tecnologias para o ensino, que já fazem parte, ou pelo menos deveria fazer, das ementas das disciplinas da área da Psicologia, das Políticas Educacionais e da Educação Especial.

Sabemos que especialmente as disciplinas da área da Educação Especial têm uma carga horária muito pequena nos currículos dos cursos de formação de professores. A sugestão recorrente na literatura é de que haja um aumento da carga horária das disciplinas existentes e, principalmente, que a Educação Especial seja um tema transversal que perpassasse por outras disciplinas dos cursos de licenciatura (VITALIANO; MANZINI, 2010; FREITAS; MOREIRA, 2011; MARTINS, 2011).

Ao passo que há essa indicação, os pesquisadores também avaliam que apenas a inserção isolada de uma disciplina não é suficiente para preparar professores para a Educação inclusiva. A respeito disso, Moreira (2011, p. 137) analisa que o isolamento de uma disciplina sem o estabelecimento de relações com os demais componentes curriculares “guarda relação com a visão de que o atendimento do educando ‘especial’ é de responsabilidade do ensino especial”, o que significa que apenas o acréscimo de uma disciplina sobre a Educação Especial

⁷ Entendendo que professores/alunos são os alunos dos cursos de graduação em processo de formação inicial para a docência.

não mudaria substancialmente a condição teórico-prática dos professores para a atuação em salas de aula inclusivas.

Um dos possíveis caminhos para a formação teórico-prática na formação inicial é a vinculação das disciplinas da Educação Especial aos estágios supervisionados. Vivenciar a realidade escolar, as dificuldades e os imprevistos do cotidiano da sala de aula amplia a percepção dos futuros professores sobre as especificidades do fazer pedagógico e os instigam a buscar conhecimentos para subsidiar ações, gera reflexão sobre o vivido, a troca de informação e de experiência, dentre tantas outras contribuições.

Oliveira e Pinto (2011) destacaram as contribuições dessa prática para a formação de professores. Segundo as pesquisadoras, a experiência do estágio proporciona a vivência de situações concretas que demandam respostas urgentes dos alunos. Avaliamos que essas situações colaboram para que o professor/aluno desenvolva a sua criatividade e flexibilidade, características apontadas pelos pesquisadores consultados. Além disso, desencadeia a reflexão de que ele deve desenvolver uma série de habilidades que só serão aprimoradas com a posterior experiência profissional, porque estão relacionadas com a vivência em sala de aula, aliviando os sentimentos de ansiedade e insegurança que acometem os futuros professores.

Os aspectos acima mencionados corroboram com as análises de Cunha (2005) e Amaral (2004) que, ao estabelecerem relação entre a qualidade do ensino e a formação de professores, ressaltaram a importância da prática e da interdisciplinaridade como componentes curriculares nos cursos de graduação. Mazzotta (2010) ressaltou que a interdisciplinaridade significa uma ação comum que deve estar presente em todos os níveis de ensino.

Contudo, sabemos o quanto são escassas as experiências proporcionadas aos discentes em salas de aula inclusivas no processo de formação inicial. Também são poucos os alunos que têm a oportunidade de participar de projetos de pesquisa e extensão sobre o tema ou mesmo se interessam ou têm condições concretas de participarem de eventos da área.

Pelo exposto, notamos que vivenciar o contexto de salas de aula inclusivas constitui-se na condição fundamental para o desenvolvimento da maior parte dos saberes recomendados pelos pesquisadores consultados, principalmente

com relação àqueles da Dimensão Procedimental e das outras características pessoais consideradas importantes para o professor.

Aliada a essa percepção, avaliamos que vários saberes docentes estão atrelados à experiência profissional junto aos alunos com NEE, por isso não são passíveis de ser efetivados apenas na formação inicial ou mesmo por meio de uma formação continuada sem que o professor tenha a experiência **com o aluno real**, com suas reais necessidades, limitações e potencialidades.

É preciso termos consciência de que a formação inicial é muito importante, mas ela sozinha não satisfaz todas as outras necessidades que a prática pedagógica demanda do professor. Das análises realizadas, depreendemos que o processo de formação em serviço deve ser desenvolvido com base em reflexões sobre a prática e atrelado a conhecimentos teóricos sobre as especificidades do aluno atendido, bem como dos procedimentos de ensino que lhe são pertinentes, das possibilidades didáticas de se trabalhar o conteúdo pretendido, entre outros conhecimentos.

Como exemplo, citamos a nossa própria experiência enquanto estudante/pesquisadora/profissional. Mesmo tendo passado por um processo de formação voltado para inclusão de alunos com NEE e a formação de professores para a inclusão de tais alunos, que abrangeu disciplinas específicas sobre a Educação Especial e a Educação para a Diversidade, a participação em projetos de pesquisa e extensão e em estágio extracurricular, durante a graduação e o mestrado, não havíamos desenvolvido ainda o sentimento de preparação para a atuação pedagógica em salas de aula inclusiva. O que sabíamos é que nosso repertório de conhecimentos seria extremamente útil para iniciarmos, com maior probabilidade de acertos, um processo educacional inclusivo com alunos com deficiência.

Porém, foi somente por meio da prática pedagógica junto a esses alunos, que demandou ação-reflexão de várias ordens, que tivemos a dimensão total do que é ser professor de um aluno com NEE. Tais ações perpassam pelo currículo e, conseqüentemente, pelas adaptações curriculares, pelo projeto pedagógico da escola, pelo plano de ensino, pelos conteúdos, pelos objetivos, pela metodologia de ensino, pela avaliação, pela relação dos alunos com NEE com os demais alunos, pela relação professor-família, com a coordenação pedagógica e diretiva da escola, com os outros professores, com os profissionais do Atendimento Educacional

Especializado, com as condições de trabalho, de infraestrutura física, humana e material, dentre tantas outras questões que estão implícitas na educação escolar. Sem a experiência nesse ciclo de ações acabamos sendo formados e nos formando tendo como base um modelo de aluno idealizado.

Concordamos com Pimenta (2000), pois, para a referida autora, somente a partir da prática é que o professor confronta, reelabora e transforma os conhecimentos teóricos em conhecimentos práticos, ou seja, o saber-fazer profissional não pode constituir-se senão pelo próprio fazer docente.

Dada a relevância da formação continuada e para a inclusão de alunos com NEE, passamos a discuti-la a seguir.

Tecer considerações sobre a formação continuada de professores exige a exposição do que compreendemos por tal tipo de formação. Essa explicação faz-se necessária, uma vez que são recorrentes nas ações voltadas à formação continuada de docentes três concepções diferentes do que seja esta formação.

Para essa explanação, apoiamo-nos em Ferreira (2006). Segundo ela, a primeira concepção que subjaz a formação continuada de professores entende que eles não foram suficientemente qualificados durante a formação inicial, portanto seria questionável o desempenho das universidades com relação à formação docente.

A respeito disso, Jesus e Alves (2011, p. 25) também avaliaram que:

Essa formação aligeirada do profissional da educação com a organização de currículos oferecidos pelas instituições de Ensino Superior, que não contribuem para aprofundamentos teóricos e práticos, tem acarretado a necessidade, cada vez mais, da implementação de processos de formação continuada no contexto das escolas.

Em decorrência disso, temos observado o aumento de cursos de especialização *lato sensu*, muitos com qualidade questionável, também como forma de tapar as lacunas da formação inicial.

Já na segunda concepção de formação continuada identificada por Ferreira (2006), os conhecimentos e as habilidades adquiridos pelos professores por meio da prática profissional não são considerados suficientes para sua formação, portanto, é preciso oferecer formação continuada.

Conforme observou Miranda (2011, p.137), os cursos de formação continuada, de curta duração, muito pouco “[...] ou nada têm a ver com as necessidades dos professores e seus contextos de trabalho”. Segundo ela, esses cursos são estratégias pontuais que não proporcionam uma discussão profunda sobre o que deve ser contemplado na prática pedagógica, tampouco contribuem para que o professor se comprometa com seu processo formativo.

Finalmente, apresentamos a terceira concepção, que nos parece, e para Ferreira (2006), ser a mais coerente, pois valoriza os saberes docentes e leva em conta as mudanças no campo educacional que, conforme a autora, “[...] mudam tão rapidamente que a professora precisa de apoio contínuo para poder dar conta delas” (FERREIRA, 2006, p.228).

Acreditamos que as propostas de formação continuada devem preocupar-se em valorizar o que sabem os professores, pois as situações cotidianas vivenciadas na escola exprimem significados ao saber-fazer docente que não conseguem ser captados por lentes menos atentas ao valor que esses significados têm para o aprimoramento da prática pedagógica inclusiva, conforme observou Santos (2007).

Santos (1995) também enfatizou que a experiência profissional do professor pode torná-lo mais consciente de suas crenças, valores e conhecimentos que influenciam no seu fazer pedagógico e, desta forma, ele tem mais condições de modificar seu comportamento profissional. Essa análise é pertinente quando observamos que na dimensão atitudinal os saberes que são recomendados pela produção acadêmica são de origem mais pessoal e subjetiva dos professores.

Assim, valorizar a diferença e a heterogeneidade, acreditar no potencial dos alunos e estimular o desenvolvimento deles; ter responsabilidade pedagógica e compromisso com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; dispor-se a ressignificar conceitos e práticas; dispor-se a estar em processo contínuo de autoformação, formação continuada ou em serviço; dispor-se à alteridade; ser favorável à Educação Inclusiva e dispor-se a buscar apoio são características que podem ser desenvolvidas e aprimoradas em cursos de formação continuada, tendo em vista que boa parte deles demanda que o professor esteja em uma sala de aula inclusiva, visto que se relacionam com os conhecimentos que permitam ao professor compreender a referida proposta educacional, seus pressupostos e quais ações ele deve ressignificar a favor de tal paradigma educacional.

Nesse sentido, acreditamos que a formação continuada deve ser uma ação de “desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas docentes” (FERREIRA, 2006, p.229), na qual o processo de formação é participativo e tem como base a realidade e as necessidades específicas do contexto educacional no qual o docente faz parte, ou seja, o professor, com seu repertório de conhecimentos e habilidades, seria o principal recurso da própria formação.

Pensando nisso, também observamos que a dimensão procedimental pode ser bem explorada na formação continuada, pois identificar e atender as necessidades educacionais de cada aluno; proceder ao planejamento das aulas, às adaptações e/ou diferenciação curricular e a avaliação dos alunos com NEE; lidar com os aspectos emocionais relacionados ao processo de ensino-aprendizagem; promover procedimentos que visem a socialização e respeito entre os alunos e proceder a avaliação e organização do espaço físico da sala de aula são necessidades que se colocam cotidianamente aos professores na prática pedagógica inclusiva. Trabalhar com o desenvolvimento de tais saberes conduz os professores ao desenvolvimento ou aprimoramento de conhecimentos úteis que contribuem para a satisfação das necessidades práticas de sala de aula.

Essa indicação é válida na medida em que o aspecto prático tem sido apontado pelos professores como o mais importante nos cursos de formação continuada, mas também é o principal alvo de críticas, provavelmente porque nem sempre os conteúdos e discussões apresentados refletem em possibilidades concretas de intervenção do professor na realidade escolar.

Concordamos com Mazzotta (2010, p.84), ao afirmar que o professor precisa contar com respostas e informações satisfatórias que lhe permitam exercer um papel ativo no processo educacional de seus alunos com NEE, pois, para ele, não cabe ao professor apenas executar currículos e programas pré-estabelecidos, mas sim ter condições de escolher as atividades, conteúdos e estratégias mais adequados para a promoção do desenvolvimento dos alunos, tendo em vista suas necessidades e nível de desenvolvimento. Contudo, “para que exerça esse papel, é indispensável uma formação efetiva do educador e não um mero preparo circunstancial”.

Notadamente é fato de que os professores não têm recebido a formação continuada desejada e necessária que favoreça a aprendizagem de todos os alunos, tenham eles necessidades educacionais especiais ou não. Muito menos

tem sido dadas aos professores condições efetivas de buscarem por uma formação continuada por conta própria, pois em consequência da remuneração salarial não ser suficiente, boa parte dos docentes enfrenta uma jornada de 8 a 12 horas de trabalho, em três turnos, em escolas diferentes. Nessas condições, como podemos exigir do professor que ele seja autônomo, crítico, reflexivo e criativo? O professor, na verdade, tem desempenhado o papel de malabarista, ao passo que tem sido chamado a demonstrar habilidades para lidar e contornar situações tão adversas em sua prática profissional.

Garcia (2008, p. 588-589) acrescenta à nossa análise, ao afirmar que:

Tanto os diretores quanto os professores vêm-se sobrecarregados de trabalho, além de serem obrigados a assumir cada vez mais responsabilidades, a comparecer a um número sem fim de reuniões e, em muitos casos, a enfrentar uma carência cada vez maior de recursos emocionais e físicos. Portanto, quando pensamos direcionamentos para a educação escolar de alunos com deficiências na interface educação especial/ensino fundamental, estamos propondo processos que se realizarão em uma escola concreta, já constituída em suas possibilidades e limites e a qual serão agregadas novas realidades.

A carência de ações político-administrativas que proporcionem aos professores o acesso à formação continuada é fruto de uma política de descentralização que deixa em aberto a quem cabe a responsabilidade pela oferta de tal formação.

Conforme disposto no Artigo 18, das Diretrizes Curriculares da Educação Especial na Educação Básica, em seu 4º parágrafo, há a indicação de que: “Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2001), mas, anterior a essa indicação, no Artigo 8º, o documento refere-se que cabe às escolas da rede regular de ensino prever e prover professores capacitados e especializados nas classes comuns.

Afinal, a quem cabe a responsabilidade da formação continuada de professores para a Educação Inclusiva?

Miranda (2011) analisou que não existem planos sistemáticos para o desenvolvimento profissional dos professores e nem a definição de um *lócus* de

formação. Ela ponderou ainda que a responsabilidade da qualificação do ensino é dos órgãos governamentais, das instituições formadoras bem como da própria pesquisa educacional, que desempenha um papel importante no delineamento de políticas cujo foco é a formação de professores.

Tendo identificado tais lacunas na formação continuada, passamos a analisar os limites e possibilidades que a formação dos professores em serviço pode trazer para a inclusão escolar dos alunos com NEE.

Por vezes criticada por ser o meio mais barato, ao lado da Educação a Distância, de se promover a formação de professores, a formação em serviço tem sido apontada pela literatura, pelos coordenadores de serviços de Educação Especial das secretarias municipais de ensino e pelo próprio Governo Federal como uma alternativa para a formação de professores para a Educação Inclusiva (ARCE, 2001; GARCIA, 2011; MIRANDA, 2011).

Primeiramente, salientamos que após a leitura de vários referenciais teóricos sobre o tema “formação de professores” e tendo observado que esta formação distingue-se pelos modos e lugares onde são ofertadas/recebidas aos/pelos professores, identificamos algumas peculiaridades que, para nós, diferem a formação em serviço da formação continuada.

Lembre-mos de que a formação inicial é aquela recebida em cursos de graduação, em instituições de ensino médio, quando se trata do magistério, e nas Universidades ou instituições superiores de ensino, quando falamos de cursos de licenciatura.

Com relação à formação continuada, ela é tida como posterior e complementar à formação inicial, sendo ofertada por meio de cursos de pós-graduação *lato sensu* (presenciais ou à distância) ou *stricto sensu* e, ainda, em cursos, congressos, palestras, oficinas. Essas situações formativas podem ser ainda ofertadas aos professores como parte de programas de formação continuada de redes municipais, estaduais ou federais, sejam elas públicas ou privadas e de qualquer nível de ensino, ou então são os professores, por iniciativa própria, que buscam atualização e aprimoramento profissional por meio de tal formação.

Leite ([2012], p. 1) faz uma crítica ao modo como tem sido ofertada a formação continuada no Brasil, pois, para ela, nas atividades desse tipo de formação, o que é enfatizado é a transmissão de conteúdos relativos às pesquisas atuais sobre a educação, ou seja, o professor é “destinatário da divulgação de

conhecimentos acadêmicos, como se, com isso, as práticas pedagógicas fossem automaticamente transformadas”.

Mas e a formação em serviço, onde e quando ela acontece? Quais são os seus pressupostos, agentes formativos, conhecimentos trabalhados?

Partindo dos pressupostos teóricos que nortearam nossas discussões sobre saberes docentes, e com base na literatura consultada, concebemos que a formação em serviço é aquela que ocorre dentro do espaço escolar, durante a jornada de trabalho do professor, tendo como principais pressupostos que os docentes são profissionais autônomos, produtores de saberes e atores de seus processos formativos. Nesse sentido, os principais agentes formativos são os próprios professores e seus pares, bem como especialistas, professores universitários, por meio de grupos de estudos, projetos de pesquisa e extensão e pelos pesquisadores que se interessam em contribuir com conhecimentos úteis para o aprimoramento do processo pedagógico desenvolvido na escola, com vistas à qualidade do ensino (LEITE [2012]).

Silva (2011) afirmou que a formação em serviço está imbuída em pressupostos teóricos que valorizam a reflexão como ponto de partida para a formação. Segundo ela, estratégias formativas que levam em conta as vivências dos professores têm maior adesão dos docentes e proporcionam mudanças de atitudes e práticas que favorecem a inclusão. Além disso, a autora considerou que somente por meio de processos formativos que levem os professores a refletirem sobre as práticas desejáveis e sobre aquelas que a escola implementa é que será possível a construção de uma escola com alicerces inclusivos.

Quanto aos conhecimentos advindos da formação em serviço, Leite ([2012], p. 2) explicou que eles são resultados da apropriação construtiva, por parte do professor, “[...] por meio de constante análise e registro da prática”.

Tendo em vista o que difere a formação em serviço dos demais tipos de formação, pensamos que existem determinados saberes que foram recomendados pela produção acadêmica selecionada que podem ser desenvolvidos ou aprimorados por meio dessa formação. Dentre os saberes destacamos: dispor-se a buscar apoio; trabalhar coletivamente/colaborativamente/cooperativamente com professores e alunos; estabelecer relações teórico-práticas; ser um professor que reflete sobre sua prática; ser crítico e ter autonomia; estes são os saberes que

avaliamos como os mais importantes e viáveis de serem trabalhados na formação em serviço.

Podemos observar que tais saberes estão interligados e interdependentes de modo que um saber desencadeia o desenvolvimento do outro. Nesse sentido, pensamos que o fio condutor para o desenvolvimento de saberes na formação em serviço seja as ações colaborativas e cooperativas na escola, onde os professores contam com seus pares e com agentes formativos externos.

Relatos de pesquisas, como as que foram desenvolvidas por Toledo e Vitaliano (2012) e Capellini e Mendes (2007), têm apontado as contribuições do ensino colaborativo com a parceria entre professores das salas comuns e professores especialistas para o desenvolvimento profissional dos professores com vistas à inclusão de alunos com NEE.

Outras iniciativas, como as relatadas por Victor (2009; 2011), explicitam as vantagens da parceria escola-universidade, por meio da disciplina de estágio supervisionado. Para a pesquisadora, a experiência do estágio contribui tanto para o processo de formação do aluno estagiário quanto para o professor da sala de aula. Jesus (2009) também apresentou as contribuições da relação entre universidade-escola por intermédio de pesquisas nas quais os professores são atores de seu processo de formação, por meio de grupos de estudos.

As pesquisas supracitadas são apenas alguns exemplos de experiências que expressam o quanto são profícuas as proposições de situações formativas dentro do contexto de trabalho do professor. Contudo, Victor (2011) lembrou que aqueles que se dispuserem a pesquisar o cotidiano da escola não devem ir a campo apenas para tecer críticas e identificar as falhas dos profissionais, mas devem ajudá-los a refletir sobre suas práticas em busca do aprimoramento profissional.

Valemo-nos das considerações de Leite ([2012], p, 3) para explicar o que acontece quando os professores ocupam seu próprio trabalho como espaço para a formação profissional:

Nos momentos de tematização de situações práticas os professores desenvolvem o pensamento prático-reflexivo e produzem conhecimento pedagógico quando investigam, veem as coisas sob diferentes prismas, consideram aspectos aparentemente irrelevantes como muito importantes e vice-versa, problematizam, levantam hipóteses, identificam e nomeiam as dificuldades para buscar

soluções e alternativas de ação, elaboram propostas de intervenção didática, refletem e discutem a adequação das mesmas etc. Deixam de ser somente receptores de informação, os professores convertem-se em participantes ativos, usando seus conhecimentos e experiências prévios, explicando suas crenças e valores pessoais.

Por fim, ponderamos que a formação em serviço que advogamos é aquela que contempla conhecimentos teóricos por meio do quais o professor possa confrontar com suas concepções, saberes e práticas. Avaliamos que os subsídios teóricos que se agregaram aos conhecimentos práticos do professor oferecem mais elementos para que ele aprimore sua prática pedagógica, ao mesmo tempo em que ajuda o professor a perceber que não tem o dever de saber tudo, tendo em vista sua incompletude enquanto pessoa e profissional e, por isso, precisa solicitar o apoio de seus pares e de outros profissionais.

6 CONCLUSÃO

Abordamos, no presente trabalho, o tema formação de professores para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Tivemos como objetivos de pesquisa: a) Analisar os saberes recomendados por pesquisadores da área da Educação e da Educação Especial, apresentados em teses e dissertações nacionais como necessários aos professores do ensino regular para promover a inclusão de alunos com NEE; b) Identificar, na literatura selecionada, as recomendações referentes aos saberes conceituais, procedimentais, atitudinais e contextuais necessários ao professor do ensino regular para promover a inclusão escolar de alunos com NEE; e c) Identificar, na literatura selecionada, as recomendações referentes às características pessoais do professor que favorecem a inclusão escolar de alunos com NEE.

O levantamento das fontes informacionais foi feito no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Dentre os critérios iniciais para a seleção das pesquisas, consideramos os trabalhos que foram defendidos entre os anos de 2005 a 2010 e que estivessem voltados para a formação inicial, continuada ou em serviço de professores atuantes junto aos alunos com NEE. Além disso, as pesquisas deveriam trazer em suas discussões a formação de professores para a inclusão escolar de alunos com NEE, as práticas pedagógicas inclusivas ou ainda os saberes docentes.

Por meio dos critérios elencados e da leitura dos resumos das pesquisas, selecionamos 140 trabalhos, dos quais apenas 121 puderam ser analisados, compondo o *corpus* de nossa pesquisa.

A pesquisa caracterizou-se como documental, com predominância da análise qualitativa dos dados. Adotamos procedimentos sistematizados para análise do material selecionado e identificamos 680 extratos de textos relacionados aos objetivos estabelecidos para a pesquisa, que foram submetidos à análise de conteúdos, proposta por Bardin (2006), e organizados em cinco temas denominados: dimensão conceitual, dimensão procedimental, dimensão atitudinal, dimensão contextual e outras características pessoais do professor que favorecem a inclusão de alunos com NEE. Estes, por sua vez, foram subdivididos em temas e suas respectivas categorias.

Ao refletirmos sobre os caminhos tomados para a realização da pesquisa, consideramos que foram condizentes com os objetivos que tínhamos inicialmente. Ponderamos que uma análise mais minuciosa e detalhada das pesquisas poderia ser feita se todos os trabalhos fossem lidos na íntegra. Dessa forma, a análise de discurso mostrar-se-ia profícua para compreender os pressupostos epistemológicos e filosóficos que marcam as recomendações dos pesquisadores. Porém seria um trabalho muito árduo, demandando mais tempo para a pesquisa, o que não é, a nosso ver, exequível dentro do prazo máximo que os mestrandos têm para apresentar sua dissertação ao programa de pós-graduação ao qual são vinculados, principalmente na condição de bolsistas.

Após análise dos dados, compilamos um rol de saberes considerados importantes aos professores para a prática pedagógica junto aos alunos com NEE incluídos no ensino regular.

Dentre os saberes recomendados, identificamos que a maior parte deles diz respeito às atitudes dos professores que influenciam no processo de inclusão escolar dos alunos com NEE, seguidos dos conhecimentos práticos relacionados ao saber-fazer docente, dos conhecimentos teóricos necessários para subsidiar as ações docentes, bem como das características pessoais do professor que favorecem tal processo, além dos saberes que envolvem a compreensão que os professores devem ter sobre as condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa.

Avaliamos que as recomendações identificadas trazem implicações para a formação de professores, tanto em nível inicial, continuada e/ou em serviço, e tendo constatado em nossas leituras sobre formação de professores e saberes docentes que existem características peculiares a cada tipo de formação ofertada ao professor, explicitamos quais saberes julgamos que poderiam ser trabalhados em cada etapa formativa.

Com o término desse estudo e dos resultados obtidos por meio dele, pusemo-nos a refletir sobre a validade dos saberes recomendados pela literatura como necessários e favorecedores do processo de inclusão escolar dos alunos com NEE.

As primeiras críticas que tecemos aos resultados da pesquisa foram: Em que medida as recomendações dos pesquisadores são realmente válidas? O

que qualifica os pesquisadores a dizerem o que é recomendável que os professores saibam, façam e sejam para promover a inclusão escolar dos alunos com NEE?

Primeiramente, convalidamos os resultados dessa pesquisa com os resultados que obtivemos em pesquisas anteriores sobre o mesmo tema. Nozi (2010) identificou em capítulos de livros e artigos acadêmicos da área da Educação Especial, sendo a maior parte deles de autoria de pesquisadores renomados na área, vários saberes que também estão contemplados nos resultados deste trabalho.

Outro fator que, para nós, qualifica os pesquisadores a julgarem quais saberes são importantes para a prática pedagógica inclusiva deve-se ao fato de que a maior parte das pesquisas foi feita em campo, tendo o cotidiano da escola e a atuação dos professores como foco de reflexão. Nesse sentido, os pesquisadores realizaram suas análises com base no que vivenciaram e observaram no contexto da sala de aula, onde a inclusão ou a exclusão escolar de fato acontece.

É possível percebermos que é praticamente impossível um único professor possuir ou dominar todos os saberes identificados neste trabalho, mesmo porque, como seres humanos, somos seres inacabados, por isso devemos estar em constante processo de formação. Também é certo que não é apenas por meio de um único tipo de formação que o professor vai conseguir dominar tais saberes, do mesmo modo que não é exequível a um único curso ou disciplina contemplar todas as dimensões envolvidas na formação do professor para a educação inclusiva.

Pensamos que a necessidade do domínio de tais saberes não é restrita apenas aos professores que atuam junto aos alunos com NEE, mas estende-se para todos os bons professores. Uma verificação mais detalhada destes saberes apontará que o saber mais específico refere-se ao conhecimento das deficiências e das NEE, porém, dois alunos, mesmo que possuam a mesma deficiência, apresentarão necessidades específicas que curso algum dará conta de identificar, já que cada ser humano é único em suas limitações e potencialidades. Os demais saberes são necessários e identificáveis na prática pedagógica de bons professores, tenham eles ou não alunos com NEE em sala de aula.

Conforme refletimos anteriormente, todos os saberes compilados neste trabalho são advindos das várias dimensões que compõem e constituem o desenvolvimento profissional do professor, são saberes interdisciplinares e

multidimensionais, o que reforça a ideia de que a formação docente deve acontecer num *continuum* que perpassa a formação inicial, continuada e/ou em serviço.

Concordamos com Fontes (2007, p. 165) de que uma análise conjuntural sobre o tema “educação inclusiva” concluirá que é impossível “delimitar com precisão um único e sólido obstáculo ao processo de inclusão”, por isso, embora a formação de professores seja um dos pontos mais críticos para a educação inclusiva, não é o único obstáculo a ser superado.

Consideramos relevante a realização deste trabalho na medida em que ele trouxe resultados e discussões que podem contribuir na organização dos cursos de formação de professores, seja em relação à formação inicial, continuada e em serviço, para o aprimoramento dos currículos dos cursos de licenciatura de forma que os profissionais estejam mais capacitados para trabalhar com os alunos com NEE, bem como suscitar a ação e reflexão dos professores que atuam junto aos alunos com NEE que encontram dificuldades para promover a inclusão de tais alunos.

Percebemos que é prudente aos cursos de formação de professores que desenvolvam conteúdos de ordem teórica, procedimental, atitudinal e prática no decorrer do processo de formação, pois tais conteúdos contribuem para que o professor flexibilize sua ação pedagógica, identifique as NEE de seus alunos, interaja com outros profissionais e se comprometa com o desenvolvimento acadêmico de todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais especiais (MESQUITA, 2007).

Acreditamos que este estudo poderá servir como ponto de partida para outras pesquisas que se interessem em analisar o perfil do professor inclusivo e, também, para análise dos responsáveis pelas disciplinas nos cursos de formação de professores e de cursos de formação continuada, para que organizem seus respectivos cursos e disciplinas levando em consideração os saberes pesquisados e reconhecidos como importantes para favorecer a inclusão de alunos com NEE.

Desejamos que todos os professores se desarmem e não imponham limites a si mesmos para ações que promovam o desenvolvimento acadêmico de todos os seus alunos. Sabemos que trilhar no caminho da inclusão escolar é correr riscos, às vezes cometer erros, mas errar em algumas ocasiões é inevitável, já que este caminho ainda está sendo construído. Talvez uma saída seja não caminhar sozinho, mas ir cativando parceiros para ajudar a retirar as pedras do caminho.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. C.; MASSETO, M. T. Descrição de algumas estratégias para aprendizagem. In: _____. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores, 5. ed., 1985, p. 61-88.

ALARCÃO, I. (Org.). Ser professor reflexivo. In: _____. **Formação reflexiva de professores**. Estratégias de Supervisão. Porto Editora: Porto, 2000. p.172-188.

ALMEIDA, P. C. A. de; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf>>. Acesso em 11 set. 2012.

ALVES, D. de O. Os desafios para a política e a pesquisa em Educação Especial no Brasil. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES-PROESP, 2008. p. 48-55.

ALVES, M. J. de M. **A educação inclusiva nas escolas públicas municipais de Anápolis nos anos iniciais do ensino fundamental e a formação docente**. 2010. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário de Anápolis, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Anápolis.

ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 236-280, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a06v33n2.pdf>>. Acesso em 08. set. 2012.

AMARAL, A. L. As eternas encruzilhadas: de como selecionar caminhos para a formação do professor de ensino superior. In: ROMANOWSKI, J. P; MARTINS, P. L.; JUNQUEIRA, S. R.A (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal**. Curitiba: Champagnat, 2004. p.139-150.

ANDRADE, M. da C. de O. **A prática pedagógica de professores de alunos com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. 2006. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

ANDRADE, S. G. **Ação docente, formação continuada e inclusão escolar**. 2005. 204f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ANDRÉ, M. *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, Dezembro/99, p. 301- 309.

ARANDA, M. A. M. **A participação como ponto de convergência na gestão da política educacional dos anos iniciais do século XXI.** Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010. p. 14-26. Disponível em: <www.ufgd.edu.br/.../estado-politicas-educacionais-e-gestao-democrat>. Acesso em 19 jan. 2013.

ARAUJO, M. J. de A. **Do professor tradicional ao educador atual: desempenho, compromisso e qualificação.** 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/do-professor-tradicional-ao-educador-atual-desempenhocompromisso-e-qualificacao/23184/>>. Acesso em 23 set. 2012>.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade.** Ano 23, n. 74, Abril/2001.

AUDI, E. M. M.; MANZINI, E. J. **Protocolo para avaliação de acessibilidade em escolas do ensino fundamental: um guia para gestores e educadores.** Marília: ABPEE, 2006. 118 p.

BARBOSA, J. R. A; PRISTA, R. M. Saberes e Competências Docentes e a Educação Inclusiva: Resignificando Conceitos e Práticas. **Democratizar**, v. 4, n.1, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.faecet.rj.gov.br/desup/images/democratizar/v4-n1/artigo_democratizar_jane_prista_v.iv_n.1_2010.pdf>. Acesso em: 05 set. 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Pt: Edições 70. 3 ed. 2006.

BARRETO, M. A. S. C. Estágio e Pesquisa: uma contribuição à formação inicial de professores de Educação Especial. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 271-280.

BEYER, H. O. A Educação Inclusiva: resignificando conceitos e práticas da educação especial. **Inclusão. Rev. da Educ. Esp.** Secretaria de Educação Especial. Brasília, v.2, n.2, p. 8-12. 2006.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. Como avaliar a aprendizagem. In:_____. **Estratégias de ensino-aprendizagem.** Petrópolis: Vozes, 1988. 10 ed. p. 267-302.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano 23, n. 74, p. 59-76. Abril/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a05v2274.pdf>>. Acesso em: 08.set. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em:<<http://www.uel.br/aai/pages/arquivos/Constituicao%20Federal%201988br.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2012.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 13 fev. 2013.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2012.

_____. Decreto nº 5.269, de 02 de dezembro de 2004. **Normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida**. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=240147>>. Acesso em: 13 fev. 2013>.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991>. Acesso em: 13 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola- Alunos com necessidades educacionais especiais. **Adaptações Curriculares de Pequeno e Grande Porte**, 2000.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Portaria n. 948/2007, de 07 de Janeiro de 2008. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, Dezembro/99, p. 80-108.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Rev. Bras. Educ. Esp.** v. 5. 1999. p. 7-25.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E.G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare Revista de Educação**. Vol. 2 n. 4 jul./dez. 2007. p. 113-128.

CARAMÃO, M. T. M. **Saberes docentes, avaliação e inclusão**: estudo de uma realidade. 2009. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, H. N. Formação inicial de professores de educação física frente à uma realidade de inclusão escolar. **Rev. Educ. Esp.**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 237-250, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/viewFile/276/135>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CORRÊA, V. L. A. dos S.; STAUFFER, A de B. Educação Inclusiva: repensando políticas, culturas e práticas na escola pública. In: SANTOS, M. P dos.; PAULINO, M. M. (Orgs.) **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez. 2008, p. 123-142.

CROCHÍK, J. L. *et al.* Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 26, n. 2 , p. 123-132 , abr.-jun, 2009a.

_____ *et al.* Atitudes de Professores em relação à Educação Inclusiva. **Psicologia, Ciência e Profissão**. v. 29. n. 1. 2009b, p. 40-59. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-98932009000100005&script=sci_arttext>. Acesso em 19 set. 2012.

CUNHA, M. I. da. Políticas públicas e docência na Universidade. Novas configurações e possíveis alternativas. In: _____. **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 69-91.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

DAL-FORNO, J. P. **Imaginários e saberes docentes na escola inclusiva: um estudo dos processos de formação e autoformação**. 2005. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

DALL'ACQUA, M. J. C.; VITALIANO, C. R. Algumas reflexões sobre o processo de inclusão em nosso contexto educacional. In: VITALIANO, C. R.(Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010. p. 19-30.

DE LUCCA, J. L. Identificação de padrões recorrentes no discurso técnico e científico para a extração automática a candidatos definitórios em língua portuguesa. **Revista Intercâmbio**, vol. XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.

DELVAN, J. da S.; RAMOS, M. C.; DIAS, M. B. A psicologia escolar/educacional na educação infantil: o relato de uma experiência com pais e educadoras. **Psico. Teoria e prá.** São Paulo, v. 4, n. 1, jun 2002 . Disponível em: <http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151636872002000100006&lng=pt&nrm>. Acesso em: 20 jan. 2013.

DIAS, M. A. L.; MALHEIROS, M. de G. **Extração automática de palavras-chave de textos da Língua Portuguesa**. Disponível em: <ensino.univates.br/~abadia/artigo-wsl.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2012.

DUEK, V. P. Um olhar sobre a deficiência/diferença na escola inclusiva. **Rev.Cent. de Educ.**, Cadernos, n.29, ed. 2007. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2007/01/r3.htm>>. Acesso em: 18 out. 2012.

DUK, C. (Ed.) **Educar na diversidade**: material de formação docente. Brasília: MEC, SEESP, 2006

FARIAS, I. M. S. *et al.* A organização do processo didático. In:_____.**Didática e docência. Aprendendo a profissão**. Brasília:Libber Livros, 2009. p. 101-127.

FERRAZ, R. D. **Saberes docentes: constituição e mobilização dos saberes experienciais frente à inclusão em sala de aula de alunos com deficiência mental**. 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 7 ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

FERREIRA, W. B. Inclusão X exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (Org.) **Inclusão e Educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 212-238.

FLEITH, D. de S. (Org.). Introdução. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação**. v. 1: Orientação a Professores. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2007. p.9-11.

FOGLI, B. B. F. C. dos S.; SILVA FILHO, L. F. da.; OLIVEIRA, M. M. N. dos S. de. Inclusão na Educação: uma reflexão crítica da prática. In: SANTOS, M. P dos.; PAULINO, M. M. (Orgs.) **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez. 2008, p.107-121.

FONTES, R. de S. **A educação inclusiva no município de Niterói (RJ)**: das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência. 2007. 210f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

FREITAS, L. C. de. A categoria avaliação/objetivos. In:_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico). p. 143-258.

FREITAS, S. N. Considerações acerca da produção de artigos científicos em Educação Especial: uma análise da revista Educação Especial CE/UFMS. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES-PROESP, 2008. p. 56-72.

FREITAS, S. N.; MOREIRA, L. C. A Universidade frente à formação inicial na perspectiva da inclusão. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D.M de.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITED, v. 2. 2011. p. 65-73.

GARCÍA, C. M. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, 1998. p. 51-75.

GARCIA, R. M. C. **Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de Educação Especial no Brasil**. Anais. 27º Reunião Anual da ANPEd. 21 a 24 de Novembro de 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>>. Acesso em 20 jan. 2013.

_____. **Políticas de inclusão e currículo: transformação ou adaptação da escola?**. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas - livro 3. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 3, p. 582-594. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/96693155/politicas-de-inclusao-e-curriculo>>. Acesso em: 19 jan. 2013.

_____. Política nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D.M de.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITED, v. 2. 2011. p. 65-78.

GIL, M. (Coord.) (Rede Saci). **Educação Inclusiva: O que o professor tem a ver com isso?** Realização USP, São Paulo, 2005.

GLAT, R. et. al. **Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. 2006. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/endipe3.pdf>. Acesso em 12 mar. 2012.

GLAT, R. *et al.* **A educação especial no paradigma da inclusão: a experiência da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro**. (s.d.). Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/endipe1.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2012.

GLAT, R.; MACHADO, K.; BRAUN, P. **Inclusão escolar**. Texto publicado nos anais do XI Congresso Nacional da Fenasp, p. 221-228, Niterói/RJ, 2006. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/anais_pestalozzi.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2012.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Rev. Cent. de Educ.** v. 32, n. 2. 2007. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a5.htm>>. Acesso em: 09 fev. 2012.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Rev. bras. educ. espec.** vol.12, n.1, p. 85-100. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n1/31986.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2012.

GRILLO, M. **Qualidade do ensino superior**- Estudo do referencial pedagógico de professores. 16ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG. 12 a 17 de Setembro de 1993.

GUASSELLI, M. F. R. Inclusão escolar: um diálogo polifônico. **Rev. Cent. de Educ. Cadernos**. n. 26. 2005. Disponível em:<<http://coralx.ufsm.br/revce/>>. Acesso em: 21 mar. 2012.

ISAIA, S. M. de A. Professores de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSI, M. C *et al.* **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 263-277.

JESUS, M. L. T. B. de. **Saberes necessários ao professor: uma aproximação do conceito de autonomia e das suas implicações para o desenvolvimento da profissão docente**. 145 f. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Bahia.

JESUS, D.M de.; ALVES, E. P. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D.M de.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITED, v. 2. 2011. p. 17-28.

KASSAR, M. de C. M.; ARRUDA, E. E.; BENATTI, M. M. S. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 21-31.

KUESTER, V. M. **10 years on: have teacher attitudes toward the inclusion if students with disabilities changed**. International special education congress, 2000, Manchester. Disponível em: <http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_k/kuester_1.htm>. Acesso em: 24 set. 2012.

LEITÃO, C. F. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. **Rev. Bra. Edu.** n. 27. 2004. p. 25-39.

LEITE, R. S. **Formação de professores: aquisição de conceitos ou competências?** [2012]. Disponível em: <<http://www.corbellini.com.br/Site/Aprendizagem/formacao.htm>>. Acesso em 02 fev. 2013.

LOIOLA, F. A. **Articulação pesquisa e ensino em sala de aula. Um desafio p/ o saber e a prática docente universitária**. 16ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG. 12 a 17 de Setembro de 1993.

LOPEZ MARTINEZ, O. Enseñar creatividad: el espacio educativo. **Cuad. Fac. Humanid. Cienc. Soc., Univ. Nac. Jujuy**. 2008, n.35, p. 61-75. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042008000200005&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 18 out. 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U, 1986. (Temas básicos de educação e ensino). 99 p.

LUIZ, F. M. R. *et al.* A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: Desafios e Possibilidades. **Rev. bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 14, n. 3, p. 497- 508. dez/ 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n3/v14n3a11.pdf>>. Acesso em: 17 de maio. 2012.

MACHADO, G. C. **Caminhos para a educação inclusiva: a construção dos saberes necessários na formação e na experiência de professores do município de Montenegro/R.** 2009b. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. de S. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 8, n. 1, 2004, p. 55-66.

MARQUEZA, R. A inclusão na perspectiva do novo paradigma da ciência. **Rev. Cent. de Educ.**.. Cadernos. n. 26, ed. 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/a3.htm>>. Acesso em: 01 de Maio 2012.

MARTINS, L. de A. R.; SILVA, K. S. de B. P. da. Pesquisando e investindo na escola inclusiva, com vistas a incentivar a cooperação dos pares. **Rev. Centr. de Educ.** vol. 32, n.2, ed. 2007. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a6.htm>>. Acesso em: 21 jun. 2012.

MARTINS, L. de A. R. A visão de licenciados sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade de alunos. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D.M de.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco.** Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITED, v. 1. 2011.p. 51-63.

MARTINS, M. F. dos S. **Inclusão: um olhar sobre as atitudes e práticas dos professores.** 2005. Dissertação (Mestrado em Administração e Planificação da Educação). Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto-Portugal.

MAZZOTTA, M. J. da S. Desafios para a política e a pesquisa em Educação Especial no Brasil. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES-PROESP, 2008. p. 27-30.

_____. Inclusão escolar e Educação Especial: das diretrizes à realidade das escolas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010. p. 79-87.

MELO, F. R. L. V. de; MARTINS, L. de A. Ramos. Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola. **Rev. bras. educ. espec.** vol.13, n.1, p. 111-130. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n1/a08v13n1.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2013.

MESQUITA, A. M. A. **A Formação inicial de professores e a educação inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA.** 2007. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal do Pará, Belém.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Rev. Bras. de Educ.** v.11, n 33, p. 403-423, set/dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2012.

_____. O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D.M de.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITED, v. 2. 2011. p. 79-90.

_____. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011b. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em 16 out. 2012.

MIRANDA, T. G. Desafios da formação: dialogando com pesquisas. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D.M de.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITED, v. 1. 2011. p. 125-141.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E. P.U, 1986. (Temas básicos de educação e ensino). 126 p.

MORAES, R. Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciênc. educ.** (Bauru). 2003, vol.9, n.2, p. 191-211.

NASCIMENTO, A. B. **Políticas de formação continuada, delineada nas ações de formação dos professores, das redes municipal e estadual de ensino no município de Pimenta Bueno (RO) [1996-2005]**. 2006. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. p. 29-41.

NOZI, G. S. **Saberes necessários aos professores do ensino regular para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2010. 67f. (Trabalho de conclusão de curso) Graduação em Pedagogia, Centro de Educação Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 333-348, maio/ago. 2012.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano 23, n. 74, Abril/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2012.

NUNES, L. R. d'O. de P.; SCHIRMER, C. R. Formação de professores/pesquisadores em tecnologia assistiva/comunicação alternativa na UERJ. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D.M de.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.).

Professores e Educação Especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITED, v. 2. 2011. p. 29-44.

OLIVEIRA, I. A. de. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 32-40.

OLIVEIRA, I. M. de.; PINTO, A. K. P. Estágio Extracurricular e formação em Educação Especial. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D.M de.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco.** Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITED, v. 1. 2011. p. 105-123.

OMOTE, S. *et al.* Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia.** Ribeirão Preto. v. 15, n. 32, p. 387-398, dez/2005. Disponível em: <<http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/32/07.htm>>. Acesso em: 09 ago. 2012.

_____. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 251-272, jul. Idez. 2006. Disponível em: www.perspectiva.ufsc.br. Acesso em: 15 set. 2012.

ONU- Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** 2008. Disponível em: <www.assinoinclusao.org.br/Downloads/Convencao.pdf>. Acesso em: 09 set. 2012.

_____. **Convenção internacional sobre os direitos da criança.** 1989. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em: 17 fev. 2013.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em: 17 fev. 2013.

_____. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes.** 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 09 set. 2012.

PACHANE, G. G. Formação pedagógica de pós-graduandos para a atuação docente no ensino superior: a experiência da Unicamp. **Educere et Educare.** vol. 2, n. 4, jul./dez. 2007, p. 219-233.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** São Paulo: Ática, 2007. 120 p.

PERRENOUD, P. Saber refletir sobre a própria prática: objetivo central da formação de professores? In: _____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 47-88.

PETERSON, P. J. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 12, n. 1, Abr/ 2006 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n1/31981.pdf>> Acesso em: 11 out. 2012.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143- 156. 2009. <Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>>. Acesso em: 08 de mar. de 2012.

PRIETO, R. G. **Políticas de melhoria da escola pública para todos: tensões atuais**. 2004. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=26:sessao-especial-politicas-de-melhoria-da-escola-publica-para-todos-tensoesatuais&catid=5:educacao-especial&Itemid=16>. Acesso em: 10 set. 2012.

_____. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para Educação Especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010. p. 61-78.

PRIETRO, R. G.; ANDRADE, S. G. A inclusão da formação de professores na inclusão escolar: um estudo de política municipal. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D.M de.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITED, v. 2. 2011. p. 91-110.

PRIOSTE, Cláudia Dias. **Diversidade e adversidades na escola. Queixas e conflitos de professores frente à educação inclusiva**. 2006. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

RAYS, O. A. A questão da metodologia do ensino na didática escolar. In: LOPES, A. O.; VEIGA, I. P. A. (Orgs.) **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 1988. p. 83-95

REGANHAN, W. G.; BRACCIALLI, L. M. P. Inserção de alunos com deficiência no ensino regular: perfil da cidade de Marília. **Rev. bras. educ. esp.**, Marília, v. 14, n. 3, dez/2008 . Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n3/v14n3a05.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2010.

REGANHAN, W. G.; MANZINI, E. J. Percepção de professores do ensino regular sobre recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência. **Rev. Educ. Esp.** Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 127-138, maio/ago, 2009. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 07 de mar. 2010.

REGIANI, É. A. **Percepções e práticas de professores especialistas em educação especial que atuam como regentes em classes inclusivas**. 2009. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

RODRIGUES, D. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. **Inclusão- Rev. de educ. esp.**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 33-40, jan/jun 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

_____. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão- Rev. educ. esp.**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 7-16, jul./out. 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12625&Itemid=860>. Acesso em: 21 mar. 2012.

ROSS, P. R. Aprendizagem e conhecimento: fundamentos para as práticas inclusivas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. especial, p. 273-299, jul/dez. 2006. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2006_especial/14_Paulo.pdf>. Acesso em: 12 out. 2012.

SALGADO, S. da S. Inclusão e processos de formação. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 59-68.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227- 234. ago/2005b. Disponível <em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>>. Acesso em: 22 set.2012.

SANTOS, C. A. de O. **Deficiência mental: uma possibilidade de compreensão dos saberes de professores do ensino regular**. 197 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

SANTOS, J. M. F. dos. Dimensões e diálogos de exclusão; Um caminho para inclusão. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2008b. p. 17-30.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M.A.V; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996. p. 145-155.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007. 23. ed. rev. e atualizada. p.175.

SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coor.) **Os professores e sua formação**. Publicações Dom Quixote. Nova Enciclopédia: Lisboa, 1997. p. 79-91.

SILVA, A. P. da. O professor de Educação Física como agente do processo inclusivo. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2008a. p.69-81.

SILVA, L. C. **Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses Educação Inclusiva**. 2009. 344f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

SILVA, M. O. E. da. Educação Inclusiva – um novo paradigma de escola. **Revista Lusófona de Educação**, v.19, p. 119-134. 2011.

SILVA, K. F. W. da; MACIEL, R. V. M. Inclusão escolar e a necessidade de serviços de apoio: como fazer? **Rev. Cent. de Educ. Cadernos**. n. 26. ed. 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/>>. Acesso em: 21 mar. 2010.

SILVA, K. R. X. da. Expressão da criatividade na prática pedagógica e a luta pela inclusão em educação: tecendo relações. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2008b. p. 45-57.

SIMÓ, C. H. **O estado da arte das teses acadêmicas que abordam arte e inclusão**. Um recorte de 1998 a 2008 no Brasil. 2010. 181 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais), Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina.

SIMONETTI, E. Por uma nova escola - Definição de novo fundo garantidor do ensino gera polêmica. **Revista desafios do desenvolvimento**. Brasília, 2007. Disponível em:<http://desafios.ipea.gov.br/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1>. Acesso em 18 jan. 2013.

STAINBACK, W; STAINBACK, S. Colaboração, rede de apoio e construção de comunidade. In: _____. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 223- 230.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Rev. Brás. de educ.** n. 13, p . 5-24. Jan/Fev/Mar/Abr 2000. Disponível em: <[http://www.andreapenteado.com/files/tardif_saberes_profissionais_dos_professores . pdf](http://www.andreapenteado.com/files/tardif_saberes_profissionais_dos_professores.pdf)>. Acesso em: 08 set. 2012.

TEZZARI, M. L.; BAPTISTA, C. R. A medicina como origem e a Pedagogia como meta da ação docentes na Educação Especial. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D.M de.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITED, v. 1. 2011. p. 19-34.

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.

TOMLINSON, C. A. **Diferenciação Pedagógica e Diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades**. 2ª Ed. v. 18. Porto, Pt: Porto Editora, LDA. 2008, 160 p. (Coleção Educação Especial).

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 7-10 Junho de 1994.

UNICEF - Fundo de Nações Unidas para a Infância. **Declaração Mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, março de 1990. Nova Iorque, 1990.

VASQUES, C. K. **Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

VEIGA, I. P. de A. Dimensões do processo didático na ação docente. In: _____. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009, p. 53-73.

VICTOR, S. L. Formação inicial e pesquisa-ação colaborativa na UFES. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITED, v. 1. 2011. p. 91-104.

VILLA, R. A.; THOUSAND, J. S. Colaboração dos alunos: um elemento essencial para a elaboração de currículos no século XXI. In: STAINBACK, W; STAINBACK, S. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 200-222.

VITALIANO, C. R. **Concepções de professores universitários da área de Educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores**. 2002. 308 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista. Marília.

_____. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de curso de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, SP, v. 13, n. 3, p. 399-414, set./dez. 2007.

_____. (Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina, PR: EDUEL, 2010. 162 p.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In:_____. (Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010. p. 49-112.

ZEICHNER, K.M. O professor como prático reflexivo. In:_____. **A formação reflexiva de professores: ideais e práticas**. Lisboa: Educa, 1993. p.13-29.

REFERÊNCIAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS

ABENHAIM, E. **Do dito ao feito: exclusão / inclusão na escola.** 2006. 142f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia.

ALMEIDA, A. de A. C. **Inclusão escolar e deficiência mental: reflexões e questionamentos em busca de um novo olhar para a diversidade e formação de professores.** 2007. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Uberaba.

ALVES, M. J. de M. **A educação inclusiva nas escolas públicas municipais de Anápolis nos anos iniciais do ensino fundamental e a formação docente.** 2010. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário de Anápolis, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Anápolis.

AMARO, D. G. **Análise de procedimentos utilizados em uma proposta de formação contínua de educadores em serviço para a construção de prática inclusivas.** 2009. 257f. (Tese) Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

ANÇÃO, C. D. B. **Educação inclusiva: análise de textos e contextos.** 2008. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

ANDRADE, M. da C. de O. **A prática pedagógica de professores de alunos com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade.** 2006. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

ANDRADE, S. G. **Ação docente, formação continuada e inclusão escolar.** 2005. 204 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ANTUNES, K. C. V. **Uma leitura sociológica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da Educação Inclusiva.** 2007. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BARDY, L. R. **Objetos de aprendizagem em contextos inclusivos: subsídios para a formação de professores.** 2010. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

BARROS, M. L. N. de L. **Inclusão e formação docente: histórias de vida de professores da rede pública municipal de Maceió.** 2009. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

BASTOS, A. R. B. de. **Sendero inclusivo: o caminho da escola peregrina na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** 2009. 139f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

BENITES, L. N. **Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e processos inclusivos: trajetórias de alunos com necessidades educativas especiais.** 2006. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BERVIG, C. E. **Políticas educacionais de inclusão de alunos surdos na educação básica e a formação de professores.** 2010. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

BOMFIM, A. P. **A escuta na escola inclusiva: saberes e sabores do mal-estar docente.** 2008. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília.

BREDARIOL, A. C. P. **Suporte ambiental: uma estratégia para educação infantil inclusiva.** 2006. 213f. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

BORTOLOZZO, A. R. S. **Banco de dados para o uso das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores de alunos com necessidades educacionais especiais.** 2007. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

CAETANO, A. M. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo.** 2009. 238f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

CARNEIRO, K. C. de O. **O processo de inclusão de uma criança com Síndrome de Down na educação infantil.** 2009. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, Araraquara.

CASTRO, S. F. de. **As representações sociais dos professores de alunos com Síndrome de Down incluídos nas classes comuns do ensino regular.** 2006. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

CHINALIA, F. **Relações pedagógicas no contexto inclusivo: um olhar sobre a deficiência mental.** 2006. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

COELHO, W. L. R. **Política maranhense de inclusão escolar: com a palavra, as professoras.** 2008. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Maranhão, São Luis.

CORES, C. I. **A criatividade do professor em situação de inclusão escolar.** 2006. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília.

COSTA, A. L. de O. **Representação social sobre educação inclusiva por professores de Cruzeiro do Sul – Acre.** 2009. 229f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

COTA, M. C. S. **Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da Educação Inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental.** 2007. 121f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

DAL-FORNO, J. P. **Imaginários e saberes docentes na escola inclusiva: um estudo dos processos de formação e autoformação.** 2005. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

_____. **Formação de formadores e educação inclusiva: análise de uma experiência via internet.** 2010. 319f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

DAMASCENO, A. R. **A formação de professores e os desafios para a educação inclusiva: as experiências da Escola Municipal Leônidas Sobrino Pôrto.** 2006. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói.

DUEK, V. P. **Docência e inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva.** 2006. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

EIDELWEIN, M. P. **Concepção dos professores dos anos finais do ensino fundamental sobre o aluno com necessidades educacionais especiais e sua inclusão na escola comum.** 2006. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ESCÓRCIO, D. C. de M. **A interação entre professor e aluno com deficiência intelectual em escola inclusiva: um estudo de caso.** 2008. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina.

FACCO, M. A. **Educação inclusiva e atividade docente: um caminho difícil.** 2007. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FAITANIN, G. P. da S. **Formação e educação inclusiva: as concepções do Curso de Pedagogia/Universidade Federal Fluminense/Niterói.** 2010. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói.

FALCHETTI, S. **Formação do professor em educação inclusiva: um estudo da relação teórico/prática.** 2009. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.

FARIA, A. A. B. **O desenvolvimento profissional da docência para a educação inclusiva.** 2007a. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

FARIA, D. F. **Formação de professores: saberes e práticas da educação inclusiva no Curso de Pedagogia do UNIVERSO/São Gonçalo/RJ.** 2007b. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

FONSECA-JANES, C. R. X. **A formação dos estudantes de Pedagogia para a educação inclusiva:** estudo das atitudes sociais e do currículo. 2010. 269f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

FONTE, Z. M. L. F, da. **A educação de surdos e a prática pedagógica dos professores ouvintes:** análise a partir do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. 2005. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

FONTES, R. de S. **A educação inclusiva no município de Niterói (RJ):** das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência. 2007. 2010f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

GONÇALVES, A. F. S. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica.** 2008. 356 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

GONÇALVES, A. K. S. **Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na educação infantil.** 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

GRANEMANN, J. L. **Educação Inclusiva:** análise de trajetórias e práticas pedagógicas. 2005. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

GRINDI, G. T. **Professor formador de professores do curso de graduação em Pedagogia:** no panorama de uma educação inclusiva - um estudo de caso na URI – Campus Santiago/RS. 2005. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria.

GUASSELLI, M. F. R. **Dizeres, saberes e fazeres do professor, no contexto da inclusão escolar.** 2005. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

HORT, A. P. F. **Do propósito à prática:** caminhos para a construção da escola inclusiva. 2008. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

HUMMEL, E. I. **A formação de professores para o uso da informática no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum.** 2007. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

LAGO, D. C. **Reflexos da política nacional de inclusão escolar no município-pólo de Vitória da Conquista/Bahia.** 2010. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

LAVERGNE, R. F. **A vontade de incluir “regime de verdade”, recomposição das práticas e estratégias de apropriação a partir de um dispositivo de inclusão escolar em Fortaleza.** 2009. 359f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

LAZZERI, C. **Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose: das políticas educacionais ao sistema de ensino.** 2010. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

LEITE, D. L. L. **Qualificar para a diversidade: avaliação da necessidade de formação continuada para professores na escola inclusiva.** 2007. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

LEODORO, J. P. **Inclusão escolar e formação continuada: o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** 2008. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

LIMA, A. L. dos S. de. **O desafio da formação do professor para a atuação com a inclusão de pessoas com deficiências, no ensino comum: análise dos cursos de Pedagogia em sua inserção no contexto da educação inclusiva.** 2009a. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

LIMA, I. M. C. **Tecendo saberes, dizeres, fazeres em formação contínua de professores: uma perspectiva de educação inclusiva.** 2009b. 277f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

LIMA, M. R. e S. **Inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação em escolas públicas de Teresina-PI.** 2010. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina.

LORETO, S. S. **Tecendo fios e entrelaçando ideias sobre a formação continuada de professores da educação infantil na perspectiva inclusiva.** 2009. 244f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

LUSTOSA, F. G. **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa.** 2009. 293f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

MACÊDO, E. B. de. **Das concepções políticas às práticas escolares cotidianas: qual inclusão escolar?** 2007. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba, Sorocaba.

MACEDO, N. N. **Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia das universidades públicas paulistas.** 2010.140f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MACHADO, F. de C. **A formação docente na racionalidade inclusiva:** práticas de governamento dos professores de surdos. 2009a. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

MACHADO, G. C. **Caminhos para a educação inclusiva:** a construção dos saberes necessários na formação e na experiência de professores do município de Montenegro/R. 2009b. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

MAIOLA, C. dos S. **Práticas inclusivas na escola:** o que os alunos têm a dizer sobre isso? 2009. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

MATOS, M. A. de S. **Cidadania, Diversidade e Educação Inclusiva:** um diálogo entre a teoria e a prática na rede pública municipal de Manaus. 2008. 229 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MELLO, A. dos R. L. **Investigação sobre representações de professores na perspectiva do ensino e da aprendizagem inclusivos.** 2008. 266f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

MELO, S. C. de. **Inclusão em educação:** um estudo sobre as percepções de professores da rede estadual de ensino fundamental do Rio de Janeiro, sobre práticas pedagógicas de inclusão. 2010. 190f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MENDES, G. B. C. N. **Inclusão e docência na educação infantil:** um estudo de caso na perspectiva Walloniana. 2009.154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

MENEZES, M. A. de. **Formação de professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.** 2008. 578 f. Tese (Doutorado em Educação-Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MESERLIAN, K. T. **Análise do processo de inclusão de alunos surdos em uma escola municipal de Arapongas.** 2009. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

MESQUITA, A. M. A. **A Formação inicial de professores e a educação inclusiva:** analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA. 2007. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém.

- MIRALHA, J. O. **A prática pedagógica dos professores do ensino fundamental na perspectiva da educação de qualidade para todos**. 2008. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.
- MIRANDA, C. R. S. **Educação inclusiva e escola: saberes construídos**. 2010. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- MODESTO, V. M. F. **Inclusão Escolar: um olhar para a diversidade. as representações sociais de professores do ensino fundamental da rede pública sobre o aluno com necessidades educacionais especiais**. 2008. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.
- MOREIRA, J. E. H. **Práticas pedagógicas para uma escola inclusiva: ação colaborativa na educação de pessoas com necessidades especiais**. 2007. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.
- MORET, M. C. **Inclusão no CBA de Jaru-RO: concepções e desafios na voz dos professores**. 145f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.
- NASCIMENTO, A. B. **Políticas de formação continuada, delineada nas ações de formação dos professores, das redes municipal e estadual de ensino no município de Pimenta Bueno (RO) [1996-2005]**. 2006. 223f. (Dissertação) Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.
- OLIVEIRA, A. F. T. de M. **A construção de uma identidade docente inclusiva e os desafios ao professor-formador**. 2006a. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Ceará.
- OLIVEIRA, É. S. de. **O currículo escolar: uma análise na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência intelectual**. 2010. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- OLIVEIRA, K. B. de. **Educação Inclusiva e Formação de Professores no Alto Juruá**. 2007. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Amazonas, Manaus.
- OLIVEIRA, L. de F. M. de. **Apoio pedagógico, ação coletiva e diálogo: tramas da formação continuada em educação inclusiva** 239 f. 2006b. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- OLIVEIRA, M. C. de. **Avaliação de necessidades educacionais especiais: construindo uma nova prática educacional**. 2008. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
- PEDRO, K. E. F. **O professor e a Educação Inclusiva: um estudo sobre identidade**. 2008. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PEREIRA JR, A. A. **Atitudes Sociais de Professores da Rede de Ensino Municipal de Guarapuava/PR em Relação à Educação Inclusiva.** 2009. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília.

PEREIRA, S. M. **As concepções das professoras de ensino regular frente ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** 2006. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas.** 2009. 254f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PONZO, M. da G. N. **As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva educacional inclusiva no campo: do legal as vozes dos professores.** 2009. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

PRIOSTE, C. D. **Diversidade e adversidades na escola. Queixas e conflitos de professores frente à educação inclusiva.** 2006. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

RADUENZ, M. **Encontro pedagógico: espaço social de inclusão.** 2006. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

REGIANI, É. A. **Percepções e práticas de professores especialistas em educação especial que atuam como regentes em classes inclusivas.** 2009. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

REIS, H. M. M. de S. **Educação inclusiva é para todos? A (falta de) formação docente para altas habilidades/ superdotação no Brasil.** 2006. 268 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ROCHA, L. P. **Estudo sobre a implantação do “Projeto Escola Inclusiva” em uma escola de ensino fundamental do interior de Goiás.** 2007. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras Julio de Mesquita Filho. Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

ROCHA, S. T. **Educação e formação de professores: as contradições da inclusão na escola pública.** 2009. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

RODRIGUES, S. M. **Educação Inclusiva: Das políticas públicas às percepções docentes.** 2005. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SANT'ANA, F. M. A. **Desvelando o lugar da Educação Especial nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia e do curso normal superior à luz da teoria da inclusão.** 2005a. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SANTANA, R. S. de. **Ressignificação da prática pedagógica: aprendizagem do número numa perspectiva inclusiva.** 2010. 227f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília.

SANTOS, C. A. de O. **Deficiência mental: uma possibilidade de compreensão dos saberes de professores do ensino regular.** 2007. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

SANTOS, C. S. dos. **Trajetória de estudos de uma professora para compreender a produção do ideário de inclusão em um modelo social excludente.** Dissertação (Mestrado em Educação). 2008a. 181f. Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

SANTOS, S. de O. **Educação inclusiva: representações de professores de uma escola pública do estado de São Paulo.** 2009. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo.

SIEMS, M. E. R. **A construção da identidade profissional do professor da educação especial em tempos de educação inclusiva.** 2008. 179. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

SILVA, E. G. **O perfil docente para a educação inclusiva: uma análise das atitudes, habilidades sociais e o perfil escolar inclusivo.** 2008. 132f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

SILVA, G. M. de M. A. e. **Desafios da formação e da prática do Pedagogo no contexto da educação inclusiva.** 2010a. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

SILVA, J. F. A. M. da. **Educação inclusiva em cursos de licenciatura: um estudo sobre possibilidades e limitações da educação a distância (ead) para formação de professores.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Araraquara.

SILVA, L. C. **Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses Educação Inclusiva.** 2009. 344f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia.

SILVA, S. S. de C. **Educação infantil inclusiva: das políticas públicas à formação docente na rede municipal de Maringá.** 139 f. 2006d. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá.

SILVA, T. A. L. **Educação inclusiva e formação continuada de professores através da EAD: a experiência da UFAL.** 148 f. 2010b. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Centro de Educação. Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

SILVA, V. C. da. **A escola e o professor frente ao currículo inclusivo.** 153 f. 2010c. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SILVA, Y. F. de O. **Formação de professor no contexto de educação inclusiva: estudo de caso da Universidade Estadual Goiás.** 2005. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

SOUSA, S. B. **Inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência mental: expectativas dos professores.** 2008. 161f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SOUZA, C. da C. **Concepção do professor sobre o aluno com sequela de paralisia cerebral e sua inclusão no ensino regular.** 2005. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SOUZA, M. A. da C. **Inclusão e avaliação no cotidiano da escola: um estudo de caso.** 2007. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

SOUZA, R. R. **Representações Sociais de professores sobre a inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais.** 2009. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém.

SOUZA, S. F. de. **Políticas para a educação inclusiva: formação de professores.** 2008. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte.

STIEGLER, V. **Prática pedagógica inclusiva: o que as professoras têm a ver com isso?** 2006. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

SUMI, E. C. **Das singularidades: concepções dos professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.** 2007. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba.

TAVEIRA, C. C. **Representações sociais de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares.** 2008. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.

TORRES, M. P. **Políticas de educação e formação de professores: experiências de inclusão no município de São Gonçalo/RJ.** 2009. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Niterói.

TURSKI, D. R. **O valor da inclusão: com a palavra os professores.** 2009. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba.

VASCONCELOS, L. A. **Diálogos reflexivos: busca por outras práticas pedagógicas inclusivas.** 2008. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória.

VIEIRA, A. B. **Práticas pedagógicas e formação continuada no ensino da língua materna: contribuições para a inclusão escolar.** 2008a. 246f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo.

VIEIRA, F. B. de A. **O aluno surdo em classe regular: concepções e práticas dos professores.** 2008b. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal.

WAGNER, L. I. **Progressão escolar: Uma (Im) possibilidade de inclusão.** 2007. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo.

XAVIER, G. do C. **O currículo e a educação inclusiva: a prática curricular e suas implicações na inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** 2008. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ZAMPIERI, M. A. **Professor ouvinte e aluno surdo: possibilidades de relação pedagógica na sala de aula com intérprete de Libras - Língua Portuguesa.** 2006. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

ZERAIK, F. G. **A avaliação nas práticas pedagógicas inclusivas: visão de professores.** 2006. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Produção das pesquisas analisadas por Universidade

Universidade	Quant.
Universidade Federal do Espírito Santo	10
Universidade Federal de São Carlos	7
Universidade Estadual do Rio de Janeiro	6
Universidade Federal de Santa Maria	6
Universidade Federal do Ceará	6
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	5
Universidade Estadual de Londrina	5
Universidade Estadual Paulista-Marília	5
Universidade Federal de Pernambuco	5
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	5
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	5
Universidade Regional de Blumenau	5
Universidade de Brasília	4
Universidade São Paulo	4
Universidade Tuiuti do Paraná	4
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	3
Universidade Estadual Paulista-Araraquara	3
Universidade Federal de Alagoas	3
Universidade Federal do Pará	3
Universidade Federal Fluminense	3
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	2
Universidade Católica Dom Bosco	2
Universidade Estadual de Maringá	2
Universidade Federal da Bahia	2
Universidade Federal da Paraíba	2
Universidade Federal de Uberlândia	2
Universidade Federal do Amazonas	2
Universidade Federal do Piauí	2
Universidade Metodista de Piracicaba	2
Pontifícia Universidade Católica de Campinas	1
Pontifícia Universidade Católica de Goiás	1
Universidade Católica de Brasília	1
Universidade Cidade de São Paulo	1
Universidade de Passo Fundo	1
Universidade de Sorocaba	1
Universidade de Uberaba	1
Universidade do Oeste de Santa Catarina	1
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	1
Universidade Estácio de Sá	1
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte	1
Universidade Estadual Paulista- Presidente Prudente	1
Universidade Federal de Goiás	1

Universidade Federal de Juíz de Fora	1
Universidade Federal de Minas Gerais	1
Universidade Federal do Maranhão	1
Universidade Federal do Mato Grosso	1
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	1
Universidade Federal do Paraná	1
Universidade Federal do Rio de Janeiro	1
Universidade Metodista de Sorocaba	1
Número total de IES	50

APÊNDICE B

Pesquisas que não puderam ser analisadas pela dificuldade de acesso

Autor (a)	Nível	Ano	Universidade
BALEOTTI, Luciana Ramos	D	2006	UNESP-Marília
BARROS, Jaqueline Leite Vaz de	M	2010	UFAL
BITES, Maria Francisca de Souza Carvalho	D	2005	UNIMEP
BRANCO, Andreza Fabricia Pinheiro Da S. C.	M	2007	UFPB
BUCCIO, Maria Isabel da Silva Santos	M	2007	Univ. Tuiuti do Paraná
MAGALHÃES, Rita de Cassia Barbosa Paiva	D	2005	UFCE
MARINHO, Maria Francisca Braga	M	2007	UFAM
MARTINS, Inês de Oliveira Ramos	M	2005	UFES
MONTE, Francisca Roseneide Furtado do	M	2006	Univ. Católica de Brasília
NÓBREGA, Danielle Oliveira da	M	2007	UERN
OLIVEIRA, Keila de Souza	M	2009	UFPE
PAIVA, José Francisco Figueiredo	M	2009	UFES
PERBONI, Edilene Mizael de Carvalho	M	2006	PUC-Campinas
RIBEIRO, Anailde Alves	M	2005	UFPB
RIBEIRO, Maria Julia Lemes	D	2005	USP
SANTANA, Maria Zélia de	M	2006	UFPE
SOUZA, Débora Almeida de	M	2009	UFES
TARTUCI, Dulcéria	D	2005	UNIMEP
VIEIRA, Scheilla de Castro Abbud	M	2010	UFPA