



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

GISLAINE SEMCOVICI NOZI

**SABERES NECESSÁRIOS AOS PROFESSORES DO
ENSINO REGULAR PARA PROMOVER A INCLUSÃO DE
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS**

LONDRINA
2010

GISLAINE SEMCOVICI NOZI

**SABERES NECESSÁRIOS AOS PROFESSORES DO
ENSINO REGULAR PARA PROMOVER A INCLUSÃO DE
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de graduada.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª Célia Regina Vitaliano.

LONDRINA
2010

GISLAINE SEMCOVICI NOZI

**SABERES NECESSÁRIOS AOS PROFESSORES DO
ENSINO REGULAR PARA PROMOVER A INCLUSÃO DE
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual de Londrina, como
requisito parcial para obtenção do título de
graduada.

COMISSÃO EXAMINADORA

Orientador: Prof^ª Dr^ª Célia Regina Vitaliano
Universidade Estadual de Londrina

Prof^ª Dr^ª Paula Mariza Zedu Alliprandini
Universidade Estadual de Londrina

Prof^ª Dr^ª Simone Moreira de Moura
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 18 de Outubro de 2010.

DEDICATÓRIA

*À minha filha Maria Eduarda e ao meu esposo
Roberto, pois este trabalho tomou grande parte
do tempo que eu deveria ter lhes dedicado
como mãe e esposa.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as oportunidades que me concede todos os dias, por seu minha luz, meu protetor e meu guia em todos momentos de minha vida.

À minha filha, Maria Eduarda, pelo seu amor, carinho, atenção, docilidade, alegria, paciência, pela benção que é em minha vida.

Ao meu esposo Roberto, por possibilitar que eu me dedicasse aos estudos durante os quatro anos do curso de Pedagogia.

Ao meu pai Claudio, pelos alicerces que me deu durante a vida para que eu chegasse até aqui.

Aos meu irmãos, Gisele e Deivide, pois sei que cada um, ao seu modo, torce por mim e estará sempre comigo.

À minha tia Solange, por sempre acreditar em mim e me incentivar a seguir em frente nos meus projetos de vida.

À minha sogra Maria e à minha cunhada Valéria, pelas horas que se dispuseram a cuidar de minha filha para que pudesse realizar minhas atividades acadêmicas.

Às minhas amigas e companheiras de curso, Giovana, Josiane e Keila, com as quais dividi momentos de alegria e de tristeza, textos, trabalhos, seminários...

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Célia Regina Vitaliano, por todas as oportunidades concedidas, pelos conhecimentos compartilhados e pela amizade.

A todos professores e colegas de curso, pois carregarei para sempre alguma marca de cada um de vocês.

Enfim, a todos que colaboraram de alguma maneira para a realização deste trabalho. **MUITO OBRIGADA!**

A inclusão escolar vai muito além das leis, dos Projetos Políticos Pedagógicos descritos no papel, das idéias lançadas ao vento... Vai além do olhar de cada sujeito, do seu desejo, de seus sonhos e necessidades... Vai além dos espaços estipulados como regular ou especial. Inclusão escolar vai no viés do que é direito, do que é importante para cada ser humano, em cada época específica de sua vida, respeitando seus momentos, suas capacidades e necessidades (SILVA; MACIEL, 2005, s.p.).

NOZI, Gislaine Semcovici. **Saberes necessários aos professores do ensino regular para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Trabalho de Conclusão de curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2010.

RESUMO

Diante da disseminação a nível mundial do modelo da Educação Inclusiva, desafios vão surgindo na formação e na atuação dos professores em todos os níveis de ensino. O presente trabalho tem como objetivo principal identificar por meio da revisão da literatura da área especializada, as recomendações referentes à formação dos professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, com destaque para os saberes considerados necessários aos professores. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico junto aos periódicos da área de Educação e em algumas dissertações e capítulos de livros publicados no período entre os anos de 2005 a 2009. Os dados coletados indicaram que os professores necessitam de conhecimentos, habilidades e atitudes específicas para atuarem na perspectiva da educação inclusiva. Os saberes mais frequentemente indicados como relevantes à formação do professor foram relacionados ao domínio e aplicação de sistemas e técnicas específicas, a postura crítico-reflexiva e às questões relacionadas ao planejamento, avaliação e flexibilização curricular para inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Saberes dos professores. Necessidades educacionais especiais.

NOZI, Gislaine Semcovici. **Essential knowledge for regular education teachers to promote inclusion of students with special educational needs.** 2010. Conclusion of course work (Undergraduate Pedagogy.) State University of Londrina, Londrina.

ABSTRACT

Faced with the worldwide dissemination of the model of inclusive education, challenges arise in the formation and performance of teachers at all levels of education. The main aim of this study is to identify, through literature review of the specialized area, the recommendations regarding the training of teachers for including students with special educational needs in regular education, with highlights for the knowledge deemed necessary for teachers. To this end, we carried out a bibliographic survey using the journals of education and some essays and book chapters published between 2005 and 2009. The data collected indicated that teachers need knowledge, skills and specific attitudes to act in the view of inclusive education. The knowledge most frequently indicated as relevant to teacher education were related to the domain and application of systems and specific techniques, the critically-reflexive stance and issues related to planning, evaluating and adapting curriculum for inclusion of students with special educational needs.

Key words: Inclusive education. Knowledge of teacher. Special educational need

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 OBJETIVO.....	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
2.1 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	13
2.2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS.....	14
2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS.....	16
2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	20
2.5 OS SABERES DOCENTES.....	26
3 MÉTODO	29
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	29
3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	29
3.3 TRATAMENTO DOS DADOS COLETADOS.....	30
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	
4.1 SABERES NECESSÁRIOS PARA O PROFESSOR PROMOVER A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE.....	32
4.1.1 Conhecer os Procedimentos Didático-Pedagógicos, os Fundamentos da Educação e Legislação.....	33
4.1.2 Conhecer as Especificidades dos Alunos com NEE.....	33
4.1.3 Conhecer as Teorias de Desenvolvimento Humano e de Aprendizagem.....	34
4.1.4 Conhecer Pesquisas e Relatos que Abordam Aspectos Reais de Processos Inclusivos e Sobre o Paradigma Educacional Inclusivo.....	35
4.1.5 Conhecer Sobre o Papel da Educação Especial na Educação Inclusiva.....	36
4.2 HABILIDADES NECESSÁRIAS PARA O PROFESSOR PROMOVER A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE.....	36
4.2.1 Dominar e Aplicar Sistemas e Técnicas Específicas.....	37

4.2.2 Planejamento, Avaliação e Adaptação Curricular.....	38
4.2.3 Promover Procedimentos Tendo em Vista a Socialização entre os Alunos.....	39
4.2.4 Ter Preparo e Treinamento.....	41
4.2.5 Conhecer e Implementar Métodos e Técnicas Colaborativas.....	42
4.2.6 Avaliação do Ambiente Físico da Escola.....	42
4.3 ATITUDES NECESSÁRIAS PARA O PROFESSOR PROMOVER A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE.....	43
4.3.1 Postura Crítico-Reflexiva.....	43
4.3.2 Respeitar, Valorizar e Trabalhar com a Heterogeneidade e as Diferenças.....	44
4.3.3 Ter Compromisso com o Desenvolvimento Integral do Aluno.....	45
4.3.4 Ter um Posicionamento Favorável à Educação Inclusiva.....	46
4.3.5 Atender às Especificidades dos Alunos e Identificar suas Potencialidades.....	46
4.3.6 Criatividade, Flexibilidade e Autonomia.....	47
4.3.7 Buscar por Auto-Formação.....	48
4.3.8 Autoconhecimento e Alteridade.....	49.
4.3.9 Trabalhar em Parceria com Especialistas, Outros Profissionais, Pais e Comunidade.....	50
4.3.10 Agir de Acordo com o Contexto Social da Escola e dos Educandos.....	51
4.3.11 Conhecer as Barreiras Sociais que Dificultam o Processo de Inclusão dos Alunos com NEE.....	52
5 CONCLUSÃO	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	66

1 INTRODUÇÃO

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

O primeiro contato com os temas referentes à diversidade de um modo geral surgiu na disciplina de Educação e Diversidade no primeiro ano do curso, em 2007, que inicialmente foi ministrada pela Professora PhD. Silvia Márcia Ferreira Meletti e no segundo semestre pela Professora Dr^a Célia Regina Vitaliano que me convidou para participar do Projeto de Extensão que estaria sob sua coordenação “Grupo de estudos com professores da rede regular de ensino dos municípios de Londrina e Arapongas sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular” que se iniciaria no ano seguinte.

A partir de 2008, passei a estudar cada vez mais sobre a educação especial e a educação inclusiva, participei do projeto de extensão durante dois anos como aluna bolsista e colaboradora e também tive a oportunidade de participar do projeto de pesquisa que ainda está em andamento sob a coordenação da Prof.^a Célia Regina Vitaliano, sobre a Análise dos currículos dos cursos de pedagogia das universidades públicas dos estados do Paraná e de São Paulo, em relação à formação para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais antes e após as diretrizes curriculares de 2006, como bolsista pelo CNPq.

A participação nos projetos me rendeu muitas experiências positivas, além dos certificados por apresentação dos projetos em eventos, dentro e fora da UEL. Os conhecimentos adquiridos durante os encontros no grupo de estudos e de pesquisa e nos momentos de discussão com os professores da universidade e da comunidade externa foram extremamente válidos para a realização do presente trabalho.

O contato com a realidade escolar por meio dos relatos dos professores participantes do grupo de estudos, bem como o contato com referenciais teóricos e metodológicos atualizados sobre o processo de inclusão de alunos com NEE, capacitou as discentes participantes do projeto a refletirem sobre a realidade escolar à luz dos conhecimentos científicos sobre a inclusão e assim encontrar formas de

lidar melhor com as dificuldades encontradas no processo de inclusão dos alunos com NEE no sistema regular de ensino.

Ao mesmo tempo, diante as dificuldades apresentadas pelas professoras participantes do grupo de estudos, algumas questões me inquietavam, como, por exemplo, quais conhecimentos faltavam àquelas professoras, muitas com mais de 20 anos de experiência docente, para que fossem minimizadas as dificuldades postas pela inclusão de alunos com NEE em suas salas de aula. Surgiu então um problema para pesquisa.

Os estudos mostram que grande parte dos professores que atuam junto aos alunos com NEE não possui formação específica, fato que pode ser justificado, pois, grande parte dos professores atuantes na rede pública de ensino formou-se antes das recomendações da Portaria Ministerial nº 1793 de Dezembro de 1994, que prevê que os cursos de licenciatura incluam conteúdos referentes à educação dos alunos com NEE em seus currículos (CHACON, 2004).

Mesmo nos dias atuais, resultados de pesquisas mostram que as Universidades não estão dando conta de preparar qualitativamente os graduandos dos cursos de licenciatura para receber em suas salas de aula alunos com NEE, pois apenas a inclusão de uma disciplina referente à educação dos alunos com NEE nos currículos dos cursos de graduação, não dá conta das especificidades da educação deste alunado (MOREIRA, 2009).

Devido a condições micro e macro estruturais que interferem na implementação da educação inclusiva, percebemos que o atendimento educacional adequado para esta população fica restrito aos discursos e às políticas educacionais que, por não garantir o mínimo de condição e formação necessária aos professores que recebem estes alunos, bem como os recursos humanos especializados e materiais adequados acaba, muitas vezes, desencadeando um processo de inclusão excludente dentro das escolas.

Por isso, consideramos relevante a realização deste trabalho na medida em que ele trará resultados e discussões que podem contribuir na organização dos cursos de formação de professores, seja em relação à formação inicial ou continuada, para que aprimorem seus currículos de forma que os profissionais sejam melhor capacitados para trabalhar com os alunos com NEE.

A seguir, apresentaremos o objetivo que pretendemos atingir no desenvolvimento deste trabalho.

1.1 OBJETIVO

Objetivamos com este trabalho identificar por meio de revisão da literatura da área especializada, as recomendações referentes à formação dos professores para inclusão de alunos com NEE no ensino regular, com destaques para os saberes considerados necessários aos professores.

Para atender este objetivo organizaremos este trabalho da seguinte maneira: No primeiro capítulo abordaremos a contextualização da educação inclusiva, as políticas educacionais que a regem, concepções e perspectivas referentes à educação dos alunos com NEE, a formação de professores para atuar neste modelo educacional e os saberes docentes envolvidos neste processo.

No segundo capítulo, descreveremos o método escolhido para desenvolver a pesquisa, a descrição dos procedimentos adotados para a realização da mesma, bem como o processo de tratamento dos dados coletados.

No terceiro capítulo, discutiremos os resultados da pesquisa e, na sequência, as considerações finais sobre o trabalho realizado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Todas as pessoas têm direito a uma educação de qualidade onde suas necessidades individuais possam ser atendidas e aonde elas possam desenvolver-se em um ambiente enriquecedor e estimulante do seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social, seja ele regular ou especial (Silva; Maciel, 2005, s.p.).

A implementação das políticas educacionais inclusivas têm se dado de modo a evidenciar que os professores, de modo geral de todos os níveis de ensino, vêm enfrentando dificuldades para promover a aprendizagem acadêmica e a participação social dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Tendo em vista esta situação, a presente pesquisa busca investigar os saberes necessários aos professores para facilitar a realização de tais tarefas, tomando como base as indicações apresentadas pela literatura nacional especializada da área.

Consideramos necessária a discussão sobre a formação dos professores para incluir os alunos com NEE, pelo fato de acreditarmos que a educação escolar, diferentemente da educação oferecida nos espaços de educação não-formal ou informal, tem como objetivo mediar através da ação docente, o acesso dos alunos 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.

A educação preocupada com a formação para a cidadania deve instrumentalizar os alunos a desvelarem as determinações sociais, econômicas, políticas, culturais, ambientais, etc., que envolvem esses saberes históricos e socialmente construídos, pois como anunciou Freire (1996, p. 98):

“[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto seu desmascaramento (grifos do autor).

A disseminação a nível mundial do modelo de Educação Inclusiva trouxe desafios à formação dos professores, exigindo dos docentes novas posturas,

saberes, competências, habilidades e atitudes. Uma revisão de concepções, valores, preconceitos, bem como a percepção de que as metodologias e estratégias de ensino devem ser muito bem planejadas, porém, mais abertas e flexíveis, de forma que possam atender às necessidades educacionais de todos os alunos, em qualquer ritmo de aprendizagem. DUK (2006), FERREIRA (2006), PLETSCHE (2009) e RODRIGUES (2008b).

Estas análises nos levam a considerar que a forma como o professor conduz a sua sala de aula, como ele se relaciona com seus alunos e como media o processo de aprendizagem dos mesmos, influencia sobremaneira nas várias dimensões da formação desses sujeitos, sejam estas as dimensões cognitivas, psicológicas, afetivas, etc. e este processo é ainda mais relevante quando se trata da educação escolar de alunos com NEE (DUK, 2006).

Salgado (2006, p.66), também considera que “a forma como o professor atua irá influenciar e, quem sabe, determinar o alcance ou não dos objetivos de ensino e dos ideais de inclusão da educação.”

Também identificamos a necessidade da educação escolar ampliar seus objetivos, além de propiciar o acesso ao conhecimento sistematizado historicamente, deve propiciar aos indivíduos o desenvolvimento cognitivo, social, psicológico, afetivo, enfim, deve preparar os indivíduos para atuarem de forma plena na sociedade (DELVAN; RAMOS; DIAS, 2002).

2.2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, houve o reconhecimento de que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” e tem direito à instrução (Art.1º e 26º).

Os direitos proclamados na referida declaração, foram reafirmados posteriormente em outros documentos 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 para 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.

Segundo Scolaro (s.d.), foi a partir do movimento desencadeado pela referida declaração que medidas em âmbito nacional foram tomadas, como o Plano Decenal de Educação, elaborado no Brasil no ano de 1993, durante a gestão do Presidente Itamar Franco e, em sua base, estavam reformas na educação básica.

O Brasil, como signatário da Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, assumiu o compromisso de elaborar instrumentos norteadores para a ação educacional e documentos legais para apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos nas diferentes esferas públicas, sejam elas municipais, estaduais ou federais.

Outro evento que teve fundamental 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 mais recentemente, a Política Nacional na 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 o atendimento adequado às suas peculiaridades.

É importante citarmos também as influências que algumas agências internacionais tiveram no âmbito das políticas educacionais inclusivas. Ações de organizações 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), que firmaram em suas publicações que a educação deve formar para uma cidadania democrática, inclusiva e participativa. Temos as novas exigências no mundo do trabalho, influenciando as políticas públicas e sociais voltadas para as especificidades das pessoas com deficiências, tendo em vista a necessidade de construção de contextos sociais mais inclusivos, de

“[...] reformulações no campo da gestão, da formação de professores e também em relação ao currículo, como aponta Garcia (2009, p.11).

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

Outras iniciativas verificamos junto o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial, que publicou vários textos para nortear as práticas educacionais junto aos alunos com NEE. Dentre eles, podemos citar: *Ensaios pedagógicos*, 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 é publicada pela Secretaria de Educação Especial desde Outubro de 2005. Muito embora, saibamos que pesquisas têm identificado diversas inadequações presentes nestes textos, a exemplo temos Martin (2010), no entanto, não podemos deixar de considerar que estes textos se constituem em medidas com o intuito de propagar orientações sobre o processo de inclusão dos alunos com NEE.

2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS

Até meados da década de 1990 havia espaços, saberes e profissionais específicos para atuarem junto aos alunos com deficiência e, a partir deste período,

[...] campanhas governamentais baseadas em estatísticas, pesquisas acadêmicas, ações da mídia, entre outros mecanismos, foram postos em funcionamento para operar o convencimento de todos sobre a necessidade de transformação da escola em um espaço aberto à diversidade (MENEZES; MELLO, 2010, p.3).

Neste processo, Oliveira (2009) aponta alguns conflitos e concepções que emergiram no cenário educacional brasileiro com a inserção da educação inclusiva nas escolas. Segundo a autora, podemos identificar dois movimentos entre os atores educacionais: “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” (p.36).

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).

Silva e Maciel (2005, s.p) analisam que:

A inclusão do ponto de vista legal surgiu antes que houvessem formações mais adequadas para os professores, onde se pudesse ter discutido as questões referentes à inclusão para que não houvesse o que hoje encontramos na maioria dos educadores: a barreira da não aceitação. Não aceitação esta, que vem mascarada por jargões do tipo: “não tenho formação”, “não tenho conhecimento específico”, “não temos materiais e metodologias adequadas”, que escondem o preconceito por se ter um ‘pré-conceito’ de quem são os alunos com necessidades educacionais especiais.

Na concepção das autoras, a educação inclusiva envolve muito mais do que a troca de espaços, há questões de caráter subjetivo dos professores, como “suas crenças e valores, seus ideais e suas concepções sobre ‘como’ e ‘para quem’ ensinar” (Silva e Maciel, 2005, s.p.) que devem ser revistos e reconstruídos pelos professores.

Assim, mesmo compreendendo os condicionantes históricos, políticos, econômicos e ideológicos que estão implicados na política educacional inclusiva no Brasil, acreditamos que a inclusão é um “sonho possível” que, embora a educação não seja a redentora das transformações sociais, ela também não é apenas reprodutora da ideologia dominante, como comentam Freire (1996) e Saviani (2000), ela constitui-se numa das formas para se questionar o *status quo* da sociedade e lutar pela sua transformação.

Acreditamos no papel social do professor, pois, como analisa António Nóvoa (1995, p.40), os professores não podem mudar tudo, “mas podem mudar alguma coisa e esta alguma coisa não é pouca coisa”.

Partindo desta concepção, falar sobre educação inclusiva nos leva a pensar sobre a concepção de educação que temos e sobre o papel da escola no momento atual da sociedade brasileira. Nas palavras de Fogli; Filho e Oliveira (2008, p. 119), “pensar um caminho para a inclusão significa discutir de forma crítica e dinâmica a escola que temos”. Para Eizirik (2008, p.18), “a inclusão se apresenta como uma revolução, como contra-face da exclusão”.

Podemos dizer que há séculos a luta pela inclusão acontece, já que ela é a luta contra a exclusão que sempre esteve presente no desenvolvimento de toda civilização (SANTOS, 2006).

Segundo Silva (2006) a dialética exclusão/inclusão tem percorrido caminhos tortuosos ao longo da história, modifica-se de acordo com cada época, de tempos em tempos novos grupos de excluídos e, sob os mais diversos rótulos, lutam pelos seus direitos sociais.

De acordo com Glat et al. (s.d.) a educação inclusiva, como está configurada hoje, 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” (s.p.).

Glat; Pletsch e Fontes (2007) apontaram para o fato de 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 desconectada dos debates no campo da economia, da política, do social e do cultural, pois são dimensões que exercem pressões na sociedade brasileira atual.

A inclusão pode ser entendida como um processo que vem se constituindo ao longo do tempo, “inclusão é um processo imprevisto, não existem fórmulas/regras prontas” (SILVA; MACIEL, 2005, s.p.).

De acordo com Silva (2006, p.71) “não existe um estado de inclusão permanente, toda inclusão é sempre temporária e precisa ser revista de maneira contínua para evitar que os processos e mecanismos de exclusão social retornem”. A autora também entende a inclusão como um processo.

Glat e Blanco (2007, p. 32) também avaliam que a educação inclusiva “é um processo *progressivo* e contínuo *de absorção* do aluno com necessidades educacionais especiais pela escola regular”. (grifo das autoras)

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

Por outro lado, na análise de Menezes e Mello (2010, p. 10):

Com outras roupagens, a educação inclusiva traz a educação especial para dentro da escola regular, e a responsabiliza pela realização das ações de implementação, desenvolvimento e acompanhamento das ações relativas à educação inclusiva.

Para Mendes (2006, p.396), enquanto ainda se debate em onde e como os indivíduos aprendem melhor, persiste o antigo dilema “sobre qual é a natureza e o propósito da escolarização em si” para as pessoas com NEE.

Consideramos que os debates em torno da Educação Inclusiva mostram que não cabe mais discutir se somos contra ou a favor desta proposta educacional. Concordamos com as palavras de Rosana Glat¹ ao dizer que a inclusão é a política educacional brasileira e mundial para as pessoas com NEE, portanto, o que se deve fazer é conscientizar e capacitar os profissionais da educação para a inclusão.

Desta forma, vencido os debates em que se questionavam o direito dos alunos com NEE serem ou não inseridos nas salas de aula comuns do sistema regular de ensino, é chegado o momento das universidades, em parceria com a educação especial e a escola regular, se disporem ao desafio de descobrir quais são os conhecimentos necessários, as melhores estratégias, procedimentos e metodologias de ensino para os alunos com NEE.

Além disso, tudo isso deve ser direcionado para que estes alunos se desenvolvam academicamente, socialmente, psicologicamente, afetivamente, visto que o objetivo primordial da educação inclusiva deve ser melhorar as habilidades das pessoas com deficiências para que elas possam “participar efetivamente numa sociedade livre”, conforme aponta a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Art.24).

¹ Palestra proferida no Simpósio de abertura do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial realizado de 3 a 6 de Novembro de 2009 em Londrina-Pr.

Ferreira (2007) alerta que é preciso deixar de apenas falar e escrever sobre inclusão para que passemos a pesquisar e experimentar formas alternativas de adaptá-la e implementá-la na educação brasileira.

Glat et al. (2006, p.13), analisam que “o professor, sozinho, não faz a inclusão, a política, sozinho, não faz a inclusão”, se faz necessário uma série de ações subseqüentes 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), dentre outros.

2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Inicialmente, faremos uma diferenciação do que seria a formação inicial e a formação continuada a partir das análises de Ferreira (2006).

Segundo Ferreira (idem), a formação inicial refere-se exclusivamente à formação oferecida em cursos de licenciatura, a estudantes que não são professores, que não atuam em nenhum campo de ensino e 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.

Quando se refere à formação continuada dos docentes, Ferreira destaca que há três concepções diferentes do que seja esta formação. Na primeira concepção, subentende-se que os professores ainda não foram suficientemente qualificados durante a formação inicial, portanto, seria questionável o desempenho das universidades com relação à formação destes professores.

Na segunda concepção, os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos professores não são considerados relevantes para sua formação, portanto, é preciso oferecer formação continuada. Na terceira concepção, que é a mais contundente na concepção da autora, é que “as demandas educacionais hoje mudam tão rapidamente que a professora precisa de apoio contínuo para poder dar conta delas” (FERREIRA, 2006, p.228).

Com relação ao valor que a experiência profissional adquire na formação de professores, Santos (1995), enfatiza que o professor que possui experiência profissional pode ser tornar mais consciente de suas crenças, valores e conhecimentos que influenciam no seu fazer pedagógico, desta forma, podem ter mais condições de modificar seu comportamento profissional. Esse processo ela denomina de *habitus* que pode ser definido como “o resultado de um processo de internalização de situações e vivências práticas” (SANTOS, 1995, p. 22).

Partindo desta concepção, poderíamos falar em 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.

Ao tratarmos especificamente da formação do professor para atuar junto aos alunos com NEE, Vitaliano (2007), alerta que a formação é apenas um dos aspectos que devem ser aprimorados para que a inclusão dos alunos com NEE alcance os resultados esperados, pois outros tantos encaminhamentos devem ser dados para que a educação inclusiva aconteça de fato na realidade brasileira, passando, certamente, pela valorização do professor enquanto pessoa e profissional.

Autores como Guasselli (2005), Glat et al. (2006), Michels (2006), Moreira (2009), Prieto (2009), Vitaliano (2002), Senna (2008), Rodrigues (2008b), Pletsch (2009) e Ferreira (2006) destacam aspectos relacionados ao perfil do profissional para atuar junto aos alunos com NEE e os conhecimentos que estes devem dominar para promover a inclusão.

No entanto, consideramos que é praticamente impossível chegarmos a um consenso sobre qual a melhor maneira de ensinar os alunos com NEE, visto que cada aluno, mesmo que com a mesma deficiência, possui suas especificidades (GLAT et al., 2006).

Ferreira (2006, p.230), aponta que “o novo perfil do professor para inclusão ainda é uma incógnita para os sistemas educacionais e suas características escapam aos acadêmicos [...] às comunidades escolares e, também às próprias professoras”.

De modo geral, o que os estudos sobre o tema sugerem é que os cursos superiores que formam professores para atuarem na educação básica, devem incluir

em todas as disciplinas que compõe os cursos de formação de professores, especialmente no curso de Pedagogia, conteúdos que contemplem os aspectos da Educação Inclusiva, conforme consideram Vitaliano (2002, 2007), Rodrigues (2008b), Moreira (2009), entre outros.

Moreira (2009, p.269) analisa que, embora saibamos desta necessidade, a inclusão de conteúdos e disciplinas relacionadas às necessidades educacionais especiais nos currículos, por si só “[...] não garantirá a qualidade profissional dos futuros professores nem a inclusão escolar dos alunos”.

Pesquisa realizada pela mesma autora mostra que as universidades que foram foco de sua pesquisa, “[...] não promovem uma discussão sistemática sobre o processo de inclusão”, restringem os conteúdos referentes à educação dos alunos com NEE, a uma simplificação curricular, acreditando que “[...] basta uma disciplina sobre a área da NEE para formar professores capacitados a atuarem com o alunado que apresenta necessidades mais específicas” (Idem, p. 268).

Podemos dizer que esta crença é equivocada, pois como analisa Moreira:

Os professores que estão atuando na educação básica apontam para muitas dificuldades enfrentadas na sala de aula para trabalhar adequadamente com aluno com NEE. Dificuldades essas oriundas de uma formação inicial que não proporcionou subsídios básicos acerca das NEE, da inexistência ou insuficiência de programas de educação continuada, da precária infraestrutura física, material e de pessoal das escolas para receberem esse alunado e da própria concepção de deficiência presente na educação (MOREIRA, 2009, p.269).

Então surge a seguinte questão: pode a universidade preparar bem os graduandos das licenciaturas para lidar com os alunos com NEE, quando os próprios docentes desta universidade, numa esmagadora maioria, não estão preparados para lidar com as NEE?

Ferreira (2006, p. 235) faz uma análise da proporção que o discurso da necessidade de formação do professor para inclusão tomou nos últimos tempos, afirmando que enquanto se luta pelo movimento educacional inclusivo, “[...] as universidades formam anualmente exércitos de docentes preparados e prontos para excluir” enquanto os professores que estão no exercício da profissão são desvalorizados, bem como as experiências docentes que acumularam durante anos.

Pesquisas como a de Vitaliano (2007) já apontaram para a necessidade de preparação pedagógica dos professores formadores dos cursos de licenciatura para inclusão de alunos com NEE. Portanto, a universidade deve enfrentar este fato, pois “[...] tem ignorado os problemas que alunos com deficiência enfrentam. É mais fácil desviar do que enfrentar”, como afirma um dos entrevistados da pesquisa realizada por Moreira (2009).

Segundo outro professor entrevistado por Moreira, o fato é que na universidade não há um engajamento nessa temática por parte dos docentes e da gestão administrativa. “O que temos são simpatizantes [...] e isso não é postura acadêmica e profissional, pois não importa a área em que estamos, nós somos profissionais da educação” (MOREIRA, 2009, p. 267).

Neste sentido, é importante que cada docente avalie sua prática pedagógica nos cursos de licenciatura, enquanto formadores de professores, pois, se os professores da universidade, na sua grande maioria, não são preparados para lidar com o aluno deficiente “[...] tampouco os alunos de licenciatura sairão preparados para isso”. (idem, p. 267).

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

Regiani e Vitaliano (2010) apresentam algumas das dificuldades encontradas por professores especialistas em educação especial (generalistas) para incluir alunos com NEE em suas salas de aula. O fato de terem numa mesma sala de aula vários alunos com problemas de aprendizagem; a falta de tempo para preparar materiais diferenciados para trabalhar com os alunos com deficiência; as condições que os alunos apresentam devido às especificidades de sua deficiência; a falta de experiência com o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular; as condições de trabalho e a falta de apoio ou suporte pedagógico, dentro e fora da sala de aula, são alguns dos fatores que dificultam a inclusão dos alunos com NEE. Ou seja, grande parte das dificuldades apresentadas pelos professores deriva das próprias condições de trabalho às quais eles são submetidos.

Por outro lado, temos que ser cautelosos para não conceber a educação dos alunos com deficiência como um problema apenas de ordem técnica, metodológica,

“que podem ser resolvidos com técnicas de atendimento educacional especializado”, como aponta Borowsky (2010, p.14), pois há um conjunto de fatores micro e macro estruturais que interferem direta e indiretamente numa proposta curricular inclusiva.

Vitaliano (2002, p. 62) comenta que:

Por melhor que seja a formação, serão necessários ainda, financiamentos para garantir: pessoal de apoio especializado, espaços físicos e materiais adaptados, reformulação dos aspectos organizacionais das escolas, e, principalmente, o oferecimento de melhores condições de trabalho aos professores; incluindo em suas planilhas de trabalho horários para preparação das atividades e estudos; valorização social e salários compatíveis com tais responsabilidades.

Com relação ao despreparo dos professores para receberem os alunos com NEE nas aulas, Skliar (2006, p.31) faz a seguinte crítica:

Afirma-se que a escola e os professores não estão preparados para receber os “estranhos”, os “anormais”, nas aulas. Não é verdade. Perece-me que ainda não existe um consenso sobre o que signifique “estar preparado” e, muito menos, acerca de como deveria pensar a formação quanto às políticas de inclusão propostas em todo o mundo.

Na compreensão do referido autor, não é necessário que se crie ou reinvente um discurso racional e técnico sobre o outro ‘específico’ e sim a necessidade de uma reformulação das relações com os outros na pedagogia, que mantém as idéias e estratégias e conservam um modo colonial de se referir ao outro “que deve ser corrigido ao mesmo tempo em que é definido como incorrigível-, pois *‘está mal, está equivocado em ser aquilo que é’*” (SKLIAR, 2006, p.32). (grifos do autor)

Silva e Maciel (2005, s.p.) analisam 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 outros, infelizmente, a maioria, “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 sobre a inclusão escolar, é necessário que não percamos de vista a concepção de educação, de ensino-aprendizagem implícita na fala desses professores, pois, como alerta Oliveira (idem, p. 38), alguns fatos “[...] evidenciam a ausência de uma formação ético-política por parte do professor” então, para estes, a preocupação reside em manter a prática pedagógica tradicional, preocupando-se apenas com a transmissão dos conteúdos escolares, sem uma problematização crítica da própria escola e de seu próprio fazer pedagógico. O discurso sobre o despreparo para receber alunos com NEE em sua sala de aula serve, para estes, como uma muleta, onde podem ser escoradas concepções arcaicas e preconceituosas sobre as pessoas com deficiência, analisa a autora.

Por outro lado, Freitas (2002, p.149) analisa o quanto os professores vêm sendo responsabilizados individualmente pelo aprimoramento e continuidade de sua formação:

Defendida pelos educadores como dever do Estado e das instituições contratantes – públicas e privadas – e direito dos professores, nas políticas educacionais atuais tal formação tem essa relação invertida. No quadro da responsabilização individual pelo aprimoramento da formação, esta deixa de fazer parte de uma política de valorização do magistério para ser entendida como um direito do Estado e um dever dos professores.

Silva e Maciel (2005, s.p.) alertam que é preciso ter clareza quando refletimos sobre o paradigma da inclusão, pois, em alguns momentos, ele pode e é visto como “uma forma de ‘baratear’ a educação, já que a Educação Especial é uma forma de atendimento muito específica e considerada, economicamente, de alto custo” e, assim, cometermos o equívoco de acreditar que o professor dará conta de atender às demandas de qualquer aluno, sem nenhum tipo de apoio específico, baseados na crença de que todos aprendem da mesma maneira e, portanto, recursos e serviços complementares e de apoio são desnecessários.

2.5 OS SABERES DOCENTES

Discutir sobre os saberes necessários aos professores para incluírem alunos com NEE vai ao encontro da afirmação de André e Mackenzie, (s. d., p. 6) de que “[...] o trabalho docente requer um conjunto de saberes que não são aprendidos espontaneamente” e de que professores são profissionais da educação, portanto, [...] “tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade especificidade” (Freitas, 2002, p. 139), saberes próprios que abrange tanto os conhecimentos disciplinares como os conhecimentos pedagógicos.

Sendo assim, podemos dizer que “o ‘saber profissional’ dos professores é constituído não por um ‘saber específico’, mas por vários ‘saberes’ de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o ‘saber-fazer’ e o saber da experiência” (CUNHA, [2003], p.6).

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

Vários são os autores que se dedicaram a pesquisar aspectos relacionados aos saberes docentes, dentre eles, podemos citar 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 da América do Norte, Europa e países da cultura anglo- saxônica sobre os saberes docentes.

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 se estudo apontou que há diferentes tipologias e classificações sobre os saberes docentes, justificando o fato, a autora afirma 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.

Diante dos objetivos deste trabalho, focaremos nos resultados apresentados por Borges (2001) para evidenciar a relevância dos estudos sobre os saberes docentes.

A primeira conclusão a que chegou a autora, está relacionada 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. Nunes (2001) também identifica o caráter polissêmico dos saberes docentes.

A diversidade dos objetos de pesquisa também é apontado como ponto relevante, sendo assim, uma pesquisa pode, dentro de suas variações, não se interessar pelos saberes docentes e ter como foco o comportamento do professor, por exemplo (BORGES, 2001).

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. Neste sentido, a mesma 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 às 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” (idem, p.74).

Segundo Nunes (2001), as pesquisas relacionadas aos saberes docentes expandiram-se a partir da década de 1990 motivadas pelo movimento de profissionalização do ensino o que, conseqüentemente, trouxe mudanças sobre concepções relacionadas aos saberes dos professores, que passaram a buscar formas de legitimar os conhecimentos de sua profissão.

Sua pesquisa destaca as contribuições que autores como António Nóvoa e Selma Garrido Pimenta tiveram neste movimento em que os professores, seus conhecimentos e experiência passaram a ser valorizados, permitindo assim que os docentes começassem a caminhar rumo á constituição de uma identidade profissional.

Tardif (2000) é um autor conhecido por defender a epistemologia da prática docente. Ele define o que são os saberes docentes e os denominam como

conhecimentos, habilidades ou aptidões e atitudes. Para ele, os saberes do professor são mobilizados e construídos na prática profissional.

Segundo Tardif, os saberes profissionais dos professores possuem quatro características: são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados e carregam as marcas dos seres humanos.

“O saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados” Tardif e Gauthier, 1996 (apud CUNHA [2003], p.6).

Neste sentido, a partir das perspectivas apresentadas é que se pretende analisar os saberes necessários aos professores do ensino regular para a inclusão dos alunos com NEE, segundo análises de alguns especialistas em Educação Especial.

3 MÉTODO

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos “constatando” apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade.
(Freire, 1996, p.77)

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Este estudo foi realizado por meio de um levantamento bibliográfico junto às revistas brasileiras que publicam artigos da área da educação e em algumas dissertações e capítulos de livros publicados no período entre os anos de 2005 a 2009.

A pesquisa bibliográfica pode ser caracterizada como o tipo de pesquisa que utiliza de textos de um determinado tema, como a principal fonte de dados, através do qual “o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos” (SEVERINO, 2007, p. 122).

Lakatos e Marconi (1991, p.158) definem a pesquisa bibliográfica como “um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”.

3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Iniciamos a coleta dos dados mediante uma busca sistematizada em sites de revistas da área da Educação, especialmente da área de Educação Especial, bem como no site do Google acadêmico, nos quais identificamos 68 artigos que tinham como palavras-chave, em diferentes combinações: *educação inclusiva, inclusão, inclusão escolar, formação de professores e práticas docentes*. Na sequência, realizamos a leitura dos resumos e, quando necessário, a leitura dos textos ou artigos completos, para identificarmos se estes traziam em suas discussões, sugestões com relação à formação de professores para a inclusão dos alunos com NEE.

Nos 68 trabalhos encontrados, buscamos identificar frases como: “os professores devem”, “os professores precisam”, “os professores têm”, visto que consideramos que estas frases davam indícios dos saberes necessários aos professores para promoverem a inclusão de alunos com NEE. Tendo como base este critério, foram selecionados 37 artigos de revistas que publicam artigos da área da educação.

No decorrer do desenvolvimento do trabalho, identificamos também 10 capítulos de livros e 3 dissertações de mestrado que também apresentavam dados que se adequavam aos objetivos de nossa pesquisa e, por isso, também foram incluídos em nossas análises.

Após a leitura dos 50 trabalhos selecionados, foram identificadas cerca de 230 frases que indicavam o que os professores devem saber, fazer ou ser, para promover a inclusão.

3.3 TRATAMENTO DOS DADOS COLETADOS

O material coletado foi organizado em categorias seguindo as orientações de Bardin (1977), tendo em vista que o processo de análise dos textos se constituiu em uma análise de conteúdos que é conceituada pela referida autora como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 37).

Nossa análise privilegiou a análise qualitativa dos dados coletados que foram organizados em três categorias amplas divididas em subcategoria. As categorias organizadas foram: Saberes necessários para o professor promover a inclusão de alunos com NEE; Habilidades necessárias para o professor promover a inclusão de alunos com NEE e Atitudes necessárias para o professor promover a inclusão de alunos com NEE.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Destacamos que a organização destas categorias foi baseada nas análises de Rodrigues (2008b), que considera “saberes, competências e atitudes” 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.

Também nas análises de Tardif (2000, p.10) que, ao apresentar o que os próprios professores dizem a respeito de seus saberes profissionais, classifica estes saberes em um saber amplo, “que engloba 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”.

Por razão teórica e epistemológica, optamos por tratar habilidades ao invés de competências, pois compreendemos, como analisa Borges (2001), que os termos eficiência, competência, rentabilidade, etc., é muito mais próximo do campo da administração e da informática, do que da educação.

Apresentamos a seguir as categorias e subcategorias de análise dos resultados.

4.1 SABERES NECESSÁRIOS PARA O PROFESSOR PROMOVER A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE.

4.1.1 Conhecer os procedimentos didático-pedagógicos, os fundamentos da educação e legislação;

4.1.2 Conhecer as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais;

4.1.3 Conhecer as teorias de desenvolvimento humano e de aprendizagem;

4.1.4 Conhecer pesquisas e relatos que abordam aspectos reais de processos inclusivos e sobre o paradigma educacional inclusivo;

4.1.5 Conhecer sobre o papel da educação especial na educação inclusiva.

4.2 HABILIDADES NECESSÁRIAS PARA O PROFESSOR PROMOVER A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE.

4.2.1 Dominar e aplicar sistemas e técnicas específicas;

4.2.2 Planejamento, Avaliação e Adaptação Curricular;

4.2.3 Promover procedimentos tendo em vista a socialização entre os alunos;

4.2.4 Ter preparo e treinamento;

4.2.5 Implementar métodos e técnicas colaborativas;

4.2.6 Avaliação do ambiente físico da escola.

4.3 ATITUDES NECESSÁRIAS PARA O PROFESSOR PROMOVER A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE.

4.3.1 Postura crítico-reflexiva;

4.3.2 Respeitar, valorizar e trabalhar com a heterogeneidade e as diferenças;

4.3.3 Ter compromisso com o desenvolvimento integral do aluno;

4.3.4 Ter um posicionamento favorável à educação inclusiva;

4.3.5 Atender às especificidades dos alunos e identificar suas potencialidades;

4.3.6 Criatividade, Flexibilidade e Autonomia;

4.3.7 Buscar por auto- formação;

4.3.8 Autoconhecimento e Alteridade;

4.3.9 Trabalhar em parceria com especialistas, outros profissionais, pais e comunidade;

4.3.10 Agir de acordo com o contexto social da escola e dos educandos;

4.3.11 Identificar as barreiras sociais que dificultam o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Apresentaremos a seguir a análises dos dados que compõem as categorias e subcategorias acima descritas.

Diante da dimensão dos dados coletados, durante a análise dos mesmos nas subcategorias citaremos apenas as frases de alguns autores para não prolongar demasiadamente os resultados do trabalho.

4.1 SABERES NECESSÁRIOS PARA O PROFESSOR PROMOVER A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE

Entendemos por saberes, os conhecimentos científicos no campo mais teórico que fundamentam as opções de intervenção.

Segundo Rodrigues (2008b, p. 12):

Estes 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 que os saberes científicos identificados nos textos foram diversos, organizamos os dados dividindo-os em sete subcategorias.

4.1.1 Conhecer as Especificidades dos Alunos com NEE

Nove autores fizeram referências à necessidade de que os professores conheçam seus alunos, as especificidades de sua deficiência, suas singularidades, dificuldades e potencialidades. Gomes e Barbosa (2006), Ferreira (2006), Guasselli (2005), Leonardo, Bray e Rossato (2009), Melo e Martins (2007), Reganhan e Braccialli (2008), Reganhan e Manzini (2009), Rodrigues (2008b), Omote et al. (2005), analisaram que cada professor deve conhecer sobre a deficiência de seu aluno.

Melo e Martins, (2007, p. 124) afirmam que o professor deve “[...] conhecer as singularidades desse aluno para poder intervir pedagogicamente de forma adequada”. Ao referirem-se aos alunos com paralisia cerebral, especificamente, Reganhan e Braccialli (2008, p. 387) enfatizaram que é importante “[...] identificar as necessidades e habilidades do aluno [...] a fim de estabelecer um trabalho educacional eficaz.”

Omote et al. (2005, s.p.) ressalta que os professores devem ter “[...] compreensão das características e necessidades especiais de alunos deficientes”.

Ferreira (2006) também destaca que o professor que atende ao perfil inclusivo deve conhecer as características individuais de cada aluno para poder planejar aulas que levem em conta tais condições.

4.1.2 Conhecer os Procedimentos Didático-Pedagógicos, os Fundamentos da Educação e Legislação

Encontramos em oito dos textos analisados, referências aos saberes didático-pedagógicos, os fundamentos da educação e legislação educacional. Anção, (2008), Carvalho (2005), Di palma et al. (s.d.), Duboc (2005), Ferreira (2005), Reganhan e Manzini (2009), Rodrigues (2008b), Silva e Aranha (2005), analisaram esta questão.

Para Silva e Aranha (2005) o professor deve dominar efetivamente os saberes que socializa na escola.

Segundo Duboc (2005, s.p.) é importante que os professores “[...] detenham sólida fundamentação teórica e prática que lhes permitam identificar as dificuldades comuns dos alunos”.

Com relação à mesma questão, Carvalho (2005) analisa que os professores devem ter como fundamentos teóricos:

[...] filosofia, metodologia de pesquisa, ciências biológicas, naturais, sociais, psicologia, psico e sociolingüística, história da educação, antropologia, tecnologias a serviço do ensino-aprendizagem, ética, política e estética (CARVALHO, 2005, p. 33).

Quanto aos conhecimentos referentes à legislação educacional, Anção (2008, p.86) destaca que é necessário “[...] considerar a importância da apropriação da legislação pelos profissionais da educação”.

4.1.3 Conhecer Pesquisas e Relatos que Abordam Aspectos Reais de Processos Inclusivos e Sobre o Paradigma Educacional Inclusivo

Seis autores citaram que é importante que os professores conheçam, por meio de pesquisas e relatos, aspectos reais de processos inclusivos e, sobretudo, os princípios do paradigma educacional inclusivo. Conceição e Krug (2009), Glat et al. (2006), Gomes e Barbosa (2006), Peterson (2006), Rodrigues (2008b), Omote et al.(2005), fizeram este apontamento.

Dentre eles, citamos Peterson (2006, p. 8) ao dizer que “todos os professores necessitam conhecer pesquisas e práticas eficazes para ensinar todos os alunos com deficiência.”

Gomes e Barbosa (2006, p. 88), enfatizam 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.d.), ressaltam 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.

Com isso, podemos inferir que é mais provável que os professores aceitem uma proposta educacional que eles conheçam os princípios e objetivos, do que quando são levados a colocar em prática um projeto educacional que desconhecem.

4.1.4 Conhecer as Teorias de Desenvolvimento Humano e de Aprendizagem

Cinco dos autores consultados citaram que é importante que os professores conheçam as teorias de desenvolvimento humano para atuarem junto aos alunos com NEE. Guarinello et al. (2006), Farias, Maranhão e Cunha (2008); Pletsch e Braun (2008), Reganhan e Manzini (2009), Rodrigues (2008b), citaram a importância desses conhecimentos.

Reganhan e Manzini (2009, p. 133) destacam que para o professor conseguir realizar adaptações curriculares “[...] é necessário conhecer detalhadamente o desenvolvimento normal (biomecânico, motor e sensorial)”.

Rodrigues (2008b, p. 12) também dá destaque para esta questão, dizendo que é importante que o professor conheça as “[...] características de desenvolvimento e de aprendizagem de alunos com condições não habituais.”

Para Pletsch e Braun (2008, s.p.) “[...] é necessário compreender os processos de aprendizagem do aluno, pois só assim deixamos de nos fixar no déficit para favorecer as possibilidades, pois ‘esse aluno’ aprende, mas de uma forma diferente.”

Acrescentamos ao referencial encontrado, as análises de Beyer (2006, p.11), pois ele considera imprescindíveis as contribuições da teoria de desenvolvimento humano defendida por Vygotski para o desenvolvimento do pensamento inclusivo, para ele “talvez Vygotski tenha sido o primeiro pensador, cujas idéias abordaram conceitos centrais do projeto inclusivo”.

Beyer (idem) explica 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” (p.9). Neste sentido, as pessoas devem deixar de pensar e definir a deficiência como atributos individuais do sujeito e devem compreender 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).

De um modo geral, os autores reforçam a idéia de que para se promover a inclusão é necessário que os professores compreendam como se dá o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos considerando as especificidades de sua deficiência.

4.1.5 Conhecer Sobre o Papel da Educação Especial na Educação Inclusiva

Dois autores, Peterson (2006) e Rodrigues (2008b), citaram que é importante que os professores saibam o que compete aos profissionais da educação especial e o que compete à escola regular no processo de inclusão de alunos com NEE.

Peterson (2006, p.6), destaca que para que se possam atender alunos com deficiência de forma mais eficaz, “todos os educadores [...] precisariam mudar sua mentalidade e pensar a educação especial como um serviço e não um lugar ou um rótulo.”

Rodrigues (2008b) analisa que 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.

Considerando as análises realizadas sobre os saberes necessários para promover a inclusão dos alunos com NEE identificamos que dentre os 37 trabalhos analisados, em 18 deles encontramos a indicação de que é necessário que os professores dominem um conjunto de conhecimentos científicos para que possam promover de forma mais eficaz a inclusão de alunos com NEE em suas salas de aula.

4.2 HABILIDADES NECESSÁRIAS PARA O PROFESSOR PROMOVER A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE.

Incluimos nesta categoria, as análises dos autores que remetiam à necessidade do saber-fazer do professor, “[...] o conhecimento específico que o

professor deve ter para conduzir, com sucesso, processos de intervenção em contextos assumidamente diversos” (RODRIGUES, 2008b, p.13).

Ao todo, identificamos que vinte autores destacaram os saberes relacionados a estas ações. Os dados foram organizados em seis subcategorias.

4.2.1 Dominar e Aplicar Sistemas e Técnicas Específicas

Esta foi a subcategoria mais citada dentre todos os trabalhos analisado. Treze autores indicaram que dominar estratégias e recursos de ensino diferenciado, bem como o domínio de recursos técnico-pedagógicos e da própria tecnologia, é imprescindível para a inclusão de alunos com NEE em salas de aula inclusivas. Di Palma et al (s.d), Duk (2006), Ferreira (2006), Glat et al (2006), Gomes e Barbosa (2006), Guasseli (2005), Melo e Martins (2007), Pletsch (2009), Salgado (2006), Omote et al. (2005), Reganhan e Braccialli (2008), Reganhan e Manzini (2009) e Ross (2006) contribuíram com esta análise.

Reganhan e Manzini (2009, p.128) indicam a necessidade dos professores diferenciarem recurso e estratégia de ensino e se apoiaram em outros autores para dizer que “[...] a utilização do recurso pedagógico e da estratégia de ensino deveria estar presente nas salas de aulas em diferentes momentos e situações”.

Di Palma et al (s.d) e Guasseli (2005) analisam que os professores devem conhecer os equipamentos de tecnologias assistivas e serem capazes de recorrer à ajuda da tecnologia.

Glat et al (2006, p.11) cita que uma prática pedagógica voltada para a inclusão tem como preocupação a “[...] utilização e construção de métodos e procedimentos que visem atender a diversidade de estilos e ritmos dos estudantes”.

Porém, os apontamentos feitos pelos autores não evidenciaram quais seriam as melhores metodologias ou estratégias de ensino. Para justificar este fato, enfatizamos as palavras de Duk (2006, p. 176) ao afirmar que 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.”

Por isso, para exemplificar quais tipos de estratégias o professor pode utilizar em salas de aula inclusivas, o material de formação docente organizado para o Ministério da Educação por Duk (2006), destaca que apesar de não haver receitas sobre métodos ideais de ensino, existem alguns aspectos que devem ser

considerados, tais como: Motivar os alunos e conseguir uma predisposição favorável para aprender; Ajudar os alunos a atribuir um significado pessoal à aprendizagem; Explorar as idéias prévias antes de iniciar nova aprendizagem; Variedade de estratégias e possibilidades de escolha; Utilizar estratégias de aprendizagem cooperativa – apoio criança-criança; Dar oportunidade para que pratiquem e apliquem com autonomia o que foi aprendido; Preparar e organizar os materiais e recursos de aprendizagem de forma significativa para os estudantes; Monitorar permanentemente o processo de aprendizagem dos alunos (a)s para ajustar o ensino; Organizar o processo de ensino/aprendizagem levando em consideração a interdisciplinaridade; Organizar o horário de aula, considerando o tipo de metodologia e as atividades a realizar, assim como o apoio de que alguns alunos podem precisar.

Concluimos que organizadas a partir destes pressupostos, as práticas educativas terão maior probabilidade de favorecer a aprendizagem e participação dos alunos com NEE incluídos nas classes regulares.

4.2.2 Planejamento, Avaliação e Adaptação Curricular

A terceira subcategoria mais citada nos trabalhos analisados, com onze autores, coloca em evidência e necessidade dos professores terem o planejamento como norteador da prática pedagógica, da necessidade de novas concepções de avaliação e ainda o conhecimento sobre como realizar a adaptação curricular. Conceição e Krug (2009), Damasceno (2006), Di Palma et al. (s.d.), Glat, Machado e Braun (2006), Gomes e Barbosa (2006), Guasseli (2005), Luiz et al. (2008), Reganhan e Manzini (2009), Salgado (2006), Sant'Ana (2005), Ross (2006), citaram estes conhecimentos.

Salgado (2006) e Damasceno (2006), citam que o planejamento de atividades diversificadas para todos os alunos é imprescindível na prática pedagógica inclusiva.

Di Palma et al. (s.d.) afirma que os professores precisam ter habilidades para identificar, definir, projetar e avaliar os desafios.

Sant'Ana (2005) destaca a importância do estabelecimento de novas formas de avaliação, como um dos componentes necessários para o sucesso das intervenções pedagógicas junto aos alunos com NEE.

No quesito de adaptação curricular, Reganhan e Manzini (2009), Conceição e Krug (2009), Gomes e Barbosa (2006), Luiz et al. (2008), Sant' Ana (2005) e Guasseli (2005), citam a necessidade de o 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) destaca 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.

Sabe-se também, que as adaptações e modificações curriculares menores, as chamadas de Adaptações Curriculares de Pequeno Porte (Brasil, 2000) devem ser realizadas pelo professor em sala de aula. Por isso, é no seu plano de ensino que o professor pode criar estratégias que contemplem a diversidade e as características individuais de seus alunos.

O professor, ao receber um aluno com NEE, deve sentir-se estimulado a rever sua prática educativa e buscar outras maneiras de ensinar e avaliar os alunos com NEE, de forma que os mesmos possam se desenvolver, aprender e interagir com os demais.

4.2.3 Promover Procedimentos Tendo em Vista a Socialização Entre os Alunos

Dentre os dados coletados, identificamos que sete autores, Damasceno (2006), Ferreira (2005), Freitas e Mendes (2009), Luiz et al. (2008), Martins e Silva (2007), Ross (2006) e Stainback (2006), citaram a necessidade de se promover, em salas de aulas inclusivas, procedimentos didático-pedagógicos que visem à socialização entre os alunos, como os trabalhos coletivos.

Os estudos feitos por Freitas e Mendes (2009), indicam que para a inclusão acontecer, o grau de interação entre as crianças, com ou sem deficiência, devem atingir níveis similares. Neste sentido, as autoras analisam que:

Faz-se claramente importante, então, promover a conscientização e o incentivo dos profissionais acerca do seu papel de incentivar e mediar o convívio social entre seus alunos, com ênfase no uso da comunicação oral entre eles, para, assim, aumentar a aceitação e a proximidade, diminuir quaisquer problemas ocasionados pelos momentos de isolamento da criança com deficiência e para potencializar seu desenvolvimento e sua escolarização (FREITAS; MENDES, 2009, p.348).

Luiz et al. (2008, p.503) ao realizarem uma revisão da literatura sobre a inclusão de crianças com Síndrome de Down no ensino regular, citam os resultados de uma pesquisa realizada no Reino Unido sobre as experiências da educação inclusiva naquele país. Os dados fornecidos pelos autores mostram que “[...] promover e incentivar o trabalho com outros colegas de classe” é uma das ações que o professor deve desenvolver em salas de aula inclusivas.

Ross (2006) apresenta algumas sugestões de procedimentos para os professores, 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 permita 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 (ROSS, 2006, p. 295).

Vale destacar aqui as contribuições de Vygotski para compreendermos a importância do desenvolvimento social e da qualidade das relações que os alunos com NEE podem vivenciar na escola. Vygotski 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 inter-psicológicas de qualidade dentro de seus grupos sociais.

Portanto, quanto melhor for a qualidade das interações estabelecidas, melhor será o desenvolvimento e, quanto pior a qualidade das interações, mais debilitadas serão as condições de desenvolvimento. Por isso, a qualidade das relações que os alunos com NEE podem vivenciar na escola regular, são relações com qualidades diferentes das que ele poderia usufruir na escola especial, neste sentido, todos os alunos acabam beneficiando-se da convivência social com pessoas diferentes, com condições intelectuais e com desempenho acadêmico diferente (BEYER, 2006).

Com relação aos procedimentos que o professor pode realizar para promover a interação entre os alunos, podemos citar as estratégias que foram apontadas por Gil (2005): A Aprendizagem Cooperativa que congrega as seguintes modalidades: Estratégias de Aprendizagem Criança-Criança; Ensino por Colegas; Apoio entre Amigos; Círculo de Amigos e Tutoria. São estratégias em que o professor utiliza-se de seus próprios alunos como recursos naturais para apoiar a aprendizagem dos colegas que têm mais dificuldades, como apontou (MARTINS; SILVA, 2007, s.p.).

De um modo geral, a cooperação, a interdependência, o 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.

4.2.4 Ter Preparo e Treinamento

Seis autores citaram que é necessário que os professores tenham passado por preparo ou treinamento para atuarem junto aos alunos com NEE. Duboc (2005), Leonardo, Bray e Rossato (2009), Luiz et al. (2008), Reganhan e Braccialli (2008), Sant'Ana (2005), Skliar (2006), analisaram esta questão.

Luiz et al. (2008, p.504) citam que “[...] quanto maior o preparo do professor maior sua confiança para lidar com a criança especial” e, a partir disso, concluem que os professores das escolas regulares “[...] precisam receber treinamento para desenvolverem seu trabalho junto a crianças portadoras de SD”, tratando especificamente dos alunos com Síndrome de Down.

Duboc (2005, s.p.) diz que “[...] o professor deve ser preparado para atender o desenvolvimento dos seus alunos, no ritmo de aprendizagem de cada um”.

Skliar (2006, p.32) também sinaliza para a necessidade de que os cursos de formação de professores contemplem algumas dimensões, que para ele são inéditas, no processo de formação, que consistiria num processo “[...] para além de

conhecer ‘textualmente’ o outro, independentemente do saber ‘científico’ acerca do outro: são aquelas dimensões que se vinculam com a experiência do outro”.

Certamente poderíamos dizer que experiências inclusivas com alunos com NEE em estágio curricular obrigatório, no curso de Pedagogia, poderiam ser um dos caminhos que proporcionaria aos futuros professores, a experiência de conhecer o outro de quem se fala, para além dos textos científicos, como analisou Skliar (2006) e que Barreto (2009) também anunciou ser uma experiência valiosa, o que ainda infelizmente não ocorre na maioria dos cursos de formação de professores no Brasil.

4.2.5 Implementar Métodos e Técnicas Colaborativas

Duas autoras citaram que é importante que o professor do ensino regular conheça e implemente métodos e técnicas colaborativas e o ensino colaborativo nas escolas inclusivas. Ferreira (2006) e Peterson (2006) fizeram esta indicação.

Peterson (2006) indica a necessidade dos professores da rede regular receber capacitação em serviço sobre como trabalhar com alunos com deficiência a partir de métodos e técnicas colaborativas.

Em relação à preparação de professores, os programas de inclusão não podem ser bem sucedidos em escolas públicas se ambos, professores de educação geral e especial não forem capacitados para implementar programas de ensino colaborativo e inclusivo na educação geral para alunos com deficiência (PETERSON, 2006, p.8).

Peterson (idem) destaca 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.

Ferreira (2006) também dá destaque para o novo perfil do professor inclusivo ao afirmar que é necessário que, além da docência, o professor deve ser capaz de trabalhar colaborativamente.

4.2.6 Avaliação do Ambiente Físico da Escola

Um dos textos levantou a necessidade dos professores avaliarem o ambiente físico da escola.

Reganhan e Manzini (2009, p.133) citaram que os professores devem “[...] avaliar o ambiente físico e realizar um levantamento das barreiras arquitetônicas existentes”, pois este procedimento se faz necessário, inclusive, para a adaptação curricular.

Nesta avaliação do ambiente físico da escola, é interessante que o professor, juntamente com a direção e coordenação pedagógica da escola, identifiquem os ajustes necessários para permitir a locomoção segura ao aluno com NEE. No entanto, destacamos que cabe aos órgãos competentes as adaptações arquitetônicas no espaço da escola, para que ela seja acessível em todos os seus ambientes, de forma que garanta o acesso seguro a todos os espaços da escola, não limitando o aluno ao espaço da sala de aula.

Com relação à questão das adaptações físicas da escola, Barbosa e Prista (2010, p.5) analisam que este seria 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”.

4.3 ATITUDES NECESSÁRIAS PARA O PROFESSOR PROMOVER A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE.

Submetemos a esta categoria, todos os trechos dos textos selecionados que remetiam aos sentimentos dos professores frente aos alunos com NEE, a relação professor-aluno, a capacidade de o professor entender, respeitar e valorizar a diferença de cada aluno, o posicionamento pessoal que o professor tem sobre a educação inclusiva, a questão do “saber-ser” do professor, como apontou Tardif (2000).

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

Esta categoria foi a mais citada, com referências em trinta e três textos analisados, cujos dados foram organizados em onze subcategorias.

4.3.1- Postura Crítico-Reflexiva

Foram designadas para esta subcategoria, as frases que remetiam à necessidade dos professores terem um posicionamento crítico e reflexivo na sua atuação profissional.

Esta foi a segunda subcategoria mais indicada pelos autores, com doze referências. Conceição e Krug (2009), Damasceno (2006), Di Palma et al. (s.d.), Duboc (2005), Glat et al. (2006), Glat, Pletsch e Fontes (2007), Gomes e Barbosa (2006), Melo e Martins (2007), Serra (2006), Salgado (2006), Sant'Ana (2005), Silva e Aranha (2005), fizeram esta indicação .

Conceição e Krug (2009, p.239) explicitaram a necessidade dos professores observarem sua prática educativa e exercerem a criticidade sobre suas ações, visando o entendimento da importância de seu ato educativo, pois segundo os autores “[...] com a contribuição da auto-reflexão, surge uma nova concepção sobre o papel do professor numa determinada realidade educacional”.

Silva e Aranha (2005, p. 376) destacam a importância de análise, por parte do professor, sobre seu papel de profissional e cidadão, “[...] capaz do uso do exercício da consciência crítica e do domínio efetivo do saber que socializa na escola.”

Serra (2006) destaca a necessidade da percepção por parte do educador do sentido da educação e suas finalidades. Os autores Gomes e Barbosa (2006, p.90) completam ao dizer que “[...] é indispensável que estes profissionais repensem seus atos educativos, objetivando transformar a realidade”.

Damasceno (2006, p.170) também faz referência à importância da postura crítico-reflexiva do professor, dizendo que esta “[...] é necessária para atuar na educação inclusiva”.

Em Freire (1996, p. 39), observamos também uma análise que nos mostra o quanto é importante que o professor reflita sobre sua prática de modo crítico, ao expor que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Neste sentido, é no ato de pensar de forma crítica a prática de hoje ou de ontem que o professor pode melhorar a próxima prática, afirma Freire (idem).

4.3.2 Respeitar, Valorizar e Trabalhar com a Heterogeneidade e as Diferenças

Dentre os trabalhos analisados, encontramos onze autores indicando a necessidade dos professores terem atitudes de respeito e valorização das diferenças, bem como habilidades para trabalhar com elas em sala de aula. Albuquerque (2008), Conceição e Krug (2009), Freitas (2006), Glat et al. (2006), Gomes e Barbosa (2006), Guarinello (2006), Pletsch (2009), Reganhan e Braccialli (2008), Ross (2006), Rodrigues (2008b), Salgado (2006), analisaram a importância desta questão.

Gomes e Barbosa (2006, p. 93) analisam que para a educação inclusiva ser efetivada, todos os professores e profissionais da educação precisam ter “[...] capacidade para trabalhar com a diversidade, seja ela física, cognitiva ou social, dentro da escola”.

Segundo Reganhan e Braccialli (2008, p.338) ao analisarem os princípios da educação inclusiva, defendem que neste modelo educacional:

Mais do que transmitir conhecimento, o educador busca construir o conhecimento com seus alunos, respeitando as diferenças individuais e também culturais; para tanto, este deve possuir recursos e estratégias variadas, para trabalhar com a diversidade.

Glat et al. (2006, p.4) também contribuem com esta análise ao citar várias pesquisas que partem da premissa “[...] de que o professor deve assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos”.

Freitas (2006, p.40) também analisa de modo semelhante, comentando que, “[...] cabe ao professor compreender e respeitar as diferenças de seus alunos, possibilitando a inclusão educacional e social através da aprendizagem significativa.”

4.3.3 Ter Compromisso com o Desenvolvimento Integral do Aluno

Localizamos em dez textos analisados, comentários que remetem à formação integral do aluno, ou seja, demonstram que para além da questão da socialização, os alunos com NEE devem estar na escola regular para se desenvolverem academicamente, afetivamente, psicologicamente, etc..

A escola comum tem a finalidade de gerar novos conhecimentos, melhorar as habilidades das pessoas com deficiências para que elas possam participar efetivamente na sociedade. Albuquerque (2008), Gomes e Barbosa (2006), Luiz et al. (2008), Di Palma et al. (s.d), Silva e Aranha (2005), Pletsch e Braun (2008), Glat

et al. (2006), Glat, Machado e Braun (2006), Rodrigues (2008b) e Stainback (2006), fizeram esta indicação.

Stainback (2006, p.10) defende que os professores estão sendo chamados a mudar o estilo de ensino “[...] para desenvolver a interdependência de indivíduos capazes de serem auto-aprendizes por toda a vida”.

Rodrigues (2008b, p. 11) explica que os professores precisam para além dos conteúdos habituais da formação, “[...] conhecer e desenvolver um conjunto de práticas que permita aos alunos alcançar o sucesso, isto é, atingirem o limite superior das suas capacidades”.

O mesmo autor ressalta ainda que os professores devem “[...] promover a aquisição de novos saberes e competências aos alunos”, baseando suas intervenções pedagógicas não no déficit do aluno, “[...] mas sim naquilo que ele é capaz de fazer para além de suas dificuldades” (RODRIGUES, 2008b, p. 15).

Neste sentido, Glat, Machado e Braun (2006, p. 12), também afirmam que “[...] o professor deve tomar o cuidado para não delimitar o desempenho do aluno, antes mesmo dele ter a oportunidade de demonstrá-lo”.

Podemos destacar também que estar ou não comprometido com o desenvolvimento integral dos alunos está vinculado à postura ética do educador, pois o trabalho docente confere, como afirma Veiga (2009), um compromisso ou obrigação moral ao processo didático, que se situa acima de qualquer outra coisa e que indica as concepções do professor, pois “o professor está comprometido com o desenvolvimento como pessoa de todos os seus alunos” Contreras (apud VEIGA 2009, p.71).

4.3.4 Atender às Especificidades dos Alunos e Identificar suas Potencialidades

Em oito trabalhos encontramos referências à necessidade dos professores conhecerem individualmente seus alunos para poderem identificar as necessidades e potencialidades dos mesmos. Conceição e Krug (2009), Duboc (2005), Ferreira (2005), Glat, Machado e Braun (2006), Silva e Maciel (2005), Reganhan e Braccialli (2008), Omote et al. (2005), Ross (2006), fizeram estes apontamentos.

Reganhan e Braccialli (2008, p.387) ressaltam que “[...] o professor deve atender às necessidades e peculiaridades do seu aluno”.

Segundo Ross (2006, p.295) “[...] o professor deve conhecer cada um dos alunos, acreditar em suas capacidades de aprender e identificar as possibilidades de cada um”.

4.3.5 Ter um Posicionamento Favorável à Educação Inclusiva

Sete autores citaram que para haver sucesso num processo inclusivo, os professores devem ser favoráveis a esse processo. Duboc (2005), Farias, Maranhão e Cunha (2008), Ferreira (2005), Freitas (2006), Salgado (2006), Sant’ Ana (2005), Omote et al. (2005), analisaram esta questão.

Omote et al. (2005) e Sant’ Ana (2005, p.228) apontam que o sucesso do processo inclusivo depende, dentre outras coisas, “[...] de atitudes positivas frente à inclusão de crianças com necessidades especiais no ensino regular”, por parte dos professores.

Ferreira (2005, p.45) destaca que um professor comprometido com a inclusão deve ter em mente, dentre outras coisas, que “[...] a educação é um direito humano e que as crianças estão na escola para aprender”.

4.3.6 Criatividade, Flexibilidade e Autonomia

Sete dos trabalhos analisados citaram a necessidade de que numa proposta educacional inclusiva, os professores possuam características como as de ser criativo, flexível e autônomo. Damasceno (2006), Di Palma et al. (s.d.), Ferreira (2005), Silva (2006a), Silva (2006b), Stainback (2006), Rodrigues (2008b), fizeram esta análise.

Com relação à criatividade, Silva (2006b, p. 45-46) destaca que:

Solucionar criativamente os problemas enfrentados na prática pedagógica e adotar atitudes inclusivas no trato com a diversidade são requisitos essenciais para a construção de uma educação de qualidade que atenda a todas as pessoas, sem qualquer tipo de distinção.

Segundo Silva (idem) 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. O pressuposto central das análises

apresentadas pela autora é que “[...] não há inclusão sem criatividade” (p.46). Porém, a autora analisa que a formação acadêmica sozinha, não é suficiente para garantir a formação de professores criativos e inclusivos, mas, certamente, é fundamental.

Di Palma et al. (s.d.), por sua vez, destaca que a criatividade é resultante das experiências acumuladas, do desenvolvimento pessoal e, também das possibilidades de acesso a diferentes recursos que a escola, dentro de sua infraestrutura, pode propiciar ao professor.

A etapa da formação inicial constitui-se, na análise dos autores, o momento adequado para instrumentalizar os graduandos dos cursos de Pedagogia, para fazerem “[...] uso dos recursos tecnológicos como elementos não somente de mediação pedagógica, mas principalmente de inclusão acadêmica e social, servindo para construir conhecimentos e dar sentido a uma prática diferenciada” (DI PALMA et al., s.d, s. p.).

Com relação à flexibilidade, Stainback (2006, p.10), cita que os professores são chamados a mudar o estilo de ensino numa perspectiva inclusiva.

Não se pode mais esperar de nós, professores, sermos complacentes com um padrão educacional que seja aplicável a todos os alunos. Em vez disso, deveremos ser mais pró-ativos em providenciar habilidades e conhecimento que são necessários para que cada indivíduo viva de forma produtiva sua vida, continuamente, em um mundo de mudanças.

A mesma autora destaca ainda que os professores necessitam cada vez mais, encontrar alternativas e recursos disponíveis para que cada aluno tenha suas necessidades atendidas em sala de aula. Para isso, Rodrigues (2008b) indica que o professor deve também conhecer as múltiplas formas de eliminar e contornar as dificuldades e barreiras que os alunos enfrentam.

Damasceno analisa a necessidade de que os professores sejam formados para a autonomia e questiona “[...] qual a formação que desejamos e a possível para o desenvolvimento da autonomia dos professores atuantes na educação inclusiva” (DAMASCENO, 2006, p. 47).

De acordo com sua análise, é necessário que os professores passem por um processo de formação crítica que leve à autonomia docente e a uma postura emancipatória, para que haja um processo de rejeição às ações docentes que

apenas reproduzam os velhos fazeres pedagógicos, com vistas ao aprimoramento da escola inclusiva.

4.3.7 Autoconhecimento e Alteridade

Nesta subcategoria identificamos as análises de seis autores relacionados à capacidade de autoconhecimento e alteridade por parte dos professores, ou seja, a capacidade dos mesmos avaliarem seus valores, preconceitos e da capacidade dele se colocar no lugar do outro nas relações interpessoais. Duek (2007), Glat et al. (2006), Gomes e Barbosa (2006), Salgado (2006), Sant'Ana (2005), Skliar (2006), fizeram estes apontamentos.

Gomes e Barbosa (2006, p.98) evidenciam a necessidade de que sejam revistos “[...] as crenças, as convicções, os valores e os preconceitos, ou seja, a postura pessoal do docente, para que, desta forma, adquiram atitudes positivas e busquem como agentes de inclusão escolar”.

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 coloca em questão 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.”

Salgado (2006, p. 65) nos ajuda a compreender esta questão do autoconhecimento que o professor tem de si, pois a autora esclarece que o professor está em constante construção de sua identidade pessoal e profissional. Ela diz que “a identidade 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, este processo acontece desde a formação inicial e mesmo durante a docência, os valores e crenças são construídos ao longo do processo de formação, afirma a autora.

4.3.8 Buscar por Auto-Formação

Incluimos nesta subcategoria os comentários de cinco autores sobre a necessidade dos professores que atuam junto aos alunos com NEE têm de buscar por auto-formação. Damasceno (2006), Di Palma et al. (s.d), Glat et al. (2006), Salgado (2006), Stainback (2006) escreveram sobre a importância desta ação por parte dos professores.

Di Palma et al. (s.d) destacam que o professor precisa desenvolver certas habilidades ao trabalhar com alunos em diferentes níveis de desempenho. No entanto, diante das necessidades especiais dos alunos incluídos, o professor deve compreender a responsabilidade que lhe cabe para que ele esteja “[...] em permanente processo de aprendizagem e interação com outros profissionais para conseguir desenvolver as competências docentes necessárias na contemporaneidade”.

Glat et al. (2006, p.11) destacam que o professor inclusivo não pode esquecer-se de certos pontos do desenvolvimento de seu trabalho, “a capacidade de estudo, a preocupação com uma formação contínua, consciente de seu inacabamento e do constante aprendizado da sala de aula são alguns desses pontos” que o professor não deve perder de vista.

Segundo Salgado (2006, p.62), “[...] com o objetivo de garantir o aumento da participação e da aprendizagem de todos é necessário aumentar a própria aprendizagem profissional e também a participação ativa como sujeito da inclusão”. A autora afirma que o professor deve dar um primeiro passo na busca por formação, pois na mesma medida em que ele garante a sua própria aprendizagem profissional, ele incentiva a participação e o aprendizado de todos profissionais da escola.

Trazemos uma citação de Stainback (2006, p. 11) que resume essa discussão, ao escrever que:

Em resumo, todos os membros da escola, alunos, professores, pessoal administrativo e equipe de funcionários requerem ajuda. A responsabilidade de dar apoio a um membro companheiro da escola pode ser dada por cada pessoa da escola. Assim sendo, todo membro da escola pode ter ajuda quando necessário for e pode-se desenvolver um respeito mútuo, interesse e responsabilidade para com o outro, também confiança nas suas próprias habilidades.

Portanto, não é somente o professor que se beneficia do processo de formação continuada, os resultados de seu aprendizado podem trazer benefícios para todos os profissionais da escola e, conseqüentemente, para o aprendizado e formação dos educandos.

4.3.9 Trabalhar em Parceria com Especialistas, Outros Profissionais, Pais e Comunidade

Quatro textos indicaram a necessidade de que os professores do ensino regular busquem estabelecer parcerias com outros profissionais envolvidos na educação inclusiva, com os pais dos alunos com NEE e com comunidade escolar de modo geral. Glat et al. (2006), Luíz et al. (2008), Salgado (2006), Sant'Ana (2005), contribuíram com esta análise.

Luíz et al. (2008, p.506) ao tratar especificamente da inclusão de alunos com Síndrome de Down, cita que:

Os profissionais devem estar preparados para compartilhar os cuidados das crianças com os pais, demandando desses profissionais o preparo e a disposição para escutar crianças, pais, avós e comunidade, constituindo um fórum de reflexão sobre o que seja o melhor cuidado e a melhor educação para esse grupo específico, em seu contexto histórico, social e cultural.

Para Glat et al. (2006, p.4), dentre as competências que os professores devem desenvolver na formação inicial e depois aperfeiçoarem na formação continuada, inclui “[...] uma habilidade para atuar como articulador e mediador, e provavelmente construtor, de relações de aproximação entre escola, famílias e comunidades”.

O estudo feito por Sant' Ana (2005, p. 228) aponta que, para ocorrer o sucesso da atuação do professor em classes inclusivas, “[...] o estímulo à participação de pais e da comunidade nessa nova realidade social e educacional” se faz necessário.

A partir dessas análises, podemos concluir com as palavras de Salgado (2006, p. 62) ao explicar que o fato de abrir-se para o diálogo com o outro, “[...] no pensar com o outro e para o outro que o professor pode encontrar as estratégias adequadas a cada tipo de situação e problema enfrentado”.

4.3.10 Agir de Acordo com o Contexto Social da Escola e dos Educandos

Foi identificada em quatro trabalhos a necessidade de que os professores estabeleçam interação com o contexto escolar e social dos educandos. Conceição e Krug (2009), Glat et al. (2006), Glat, Machado e Braun (2006), Salgado (2006), fizeram esta análise.

Glat et al. (2006, p.13) apontam que o professor, para desenvolver práticas que levem à inclusão, deve “[...] *decidir e agir* de acordo com o contexto em que a prática pedagógica ocorre” (grifo dos autores).

As autoras Glat, Machado e Braun (2006), afirmam que “[...] o cotidiano de sala de aula requer, na atualidade escolar, a efetivação de ações didáticas flexíveis, porém contextualizadas”, (p.10) numa “[...] busca constante de práticas pautadas no contexto que o aluno vivencia” (p.12).

Salgado (2006) analisa 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.

4.3.11- Identificar as Barreiras Sociais que Dificultam o Processo de Inclusão dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais

Um dos textos abordou a questão da necessidade do professor conhecer as barreiras sociais que dificultam a aceitação do aluno deficiente na escola.

Segundo Conceição e Krug (2009, p.241), “[...] a percepção dos processos que coagem os indivíduos e dificultam a aceitação do aluno com necessidades educacionais especiais”, constitui um dos fatores imprescindíveis para a construção dos ideais sobre a escola inclusiva. Aliado a esta percepção, os autores apresentam a necessidade de que os professores busquem identificar os conceitos que a comunidade educacional tem construída 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 estes que são inerentes à convivência diária entre indivíduos e próprios dos seres humanos, como bem analisou os autores.

De um modo geral, autores como Tardif (2000) e Freire (1996) já apresentaram as subcategorias por nós elencadas neste trabalho. A sensibilidade relativa às diferenças dos educandos, a disposição do professor em conhecer seus alunos, o componente ético e emocional da atuação docente, o conhecimento de si mesmo e a importância de se promover a interação entre os alunos, são aspectos que os referidos autores também apontam como componentes dos saberes necessários à prática educativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados coletados, constatamos que o processo de inclusão dos alunos com NEE exige dos docentes “novos” saberes, habilidades e atitudes, o que implica em uma revisão de concepções, valores, metodologias e estratégias de ensino.

A partir de nossas análises, constatamos que possivelmente ainda não existe um curso de formação de professores que dê conta de abranger todos os aspectos identificados na literatura especializada como necessários para o processo de inclusão de alunos com NEE, haja vista que a formação universitária, em nível de graduação, é apenas a formação inicial. Além disso, somos seres humanos, portanto, incompletos e inacabados, em constante processo de formação. Por isso, não estar plenamente preparado para assumir uma sala com alunos com NEE não é motivo para se opor à inclusão.

Nossas análises nos levaram à compreensão de que os professores devem ser estimulados a fazerem uso dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, aprimorando-os de acordo com as necessidades do fazer pedagógico e refletindo sobre suas ações, buscando estar num processo contínuo de auto-formação.

Para tanto, os professores precisam ter acesso a cursos de formação, palestras, congressos, grupos de estudos, etc., atividades de ensino e pesquisa onde se discute o processo de inclusão dos alunos com NEE para que ampliem seus conhecimentos sobre a educação inclusiva.

O trabalho em parceria com os professores especialistas também é de fundamental importância, tendo em vista que eles possuem uma gama de conhecimentos acumulados sobre as especificidades da educação das pessoas com

NEE, podendo assim, contribuir de forma significativa com o processo de inclusão dos referidos alunos na rede regular de ensino.

Sem a pretensão de esgotar o assunto, percebemos que novas possibilidades de pesquisas de abrem para que sejam analisados no cotidiano escolar, de que maneira os professores sem formação específica para atuar junto aos alunos com NEE recorrem aos seus saberes, aos conhecimentos tácitos da profissão docente, para resolver questões específicas no dia-a-dia de sua prática pedagógica junto aos alunos com NEE inseridos em sua sala de aula.

Como vimos, a literatura especializada aponta que para promover a educação inclusiva, os professores não devem ater-se apenas aos conhecimentos provenientes da educação especial e às dimensões técnicas de sua atividade profissional. Além dos conhecimentos e habilidades que todos os professores devem adquirir e desenvolver no exercício da profissão, a capacidade que eles têm de se comprometer com a educação de todos os alunos, com ou sem deficiências, ainda é uma questão fundamental para o sucesso de práticas inclusivas, é um imperativo ético da profissão docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, R. A. **Educação e inclusão escolar**: a prática pedagógica de salas de recursos de 5^o a 8^a séries. 2008. (Dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá.

ALMEIDA, P. C. A. de; BIAJONE, Jefferson. 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. 2010.

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. 2010.

ANÇÃO, C. di B. **Educação Inclusiva: análise de textos e contextos**. 2008.(Dissertação) Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

ANDRÈ, M.E.D. A. de; MACKENZIE, P.C.A. de A. **A profissionalidade do professor formador sob o impacto das reformas e mudanças no mundo contemporâneo**. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/conferencias/Marli_Patricia.pdf. Acesso em 08.set. 2010.

BARBOSA, J.R.A; PRISTA, R.M. Saberes e Competências Docentes e a Educação Inclusiva: Ressignificando Conceitos e Práticas. **Democratizar**, v. 4, n.1, mai/ago. 2010. Disponível em: http://www.faedec.rj.gov.br/desup/images/democratizar/v4-n1/artigo_democratizar_jane_prista_v.iv_n.1_2010.pdf. Acesso em: 05 set. 2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edições 70. 3 ed.

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.

BRASIL. **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. 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.

_____. 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.

_____. 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. 2010.

_____. **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. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria n. 1793, de Dezembro de 1994.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>. Acesso em: 13 set. 2010.

BORGES, Cecília. 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. 2010.

BOROWSKY, F. **Formação continuada de professores:** algumas perspectivas teóricas. In: Anais do VIII Encontro de pesquisa em Educação da Região Sul – AnpedSul, realizado de 18 a 21 de Julho de 2010. Universidade Estadual de Londrina.

CARVALHO, R. E. Diversidade como Paradigma de ação Pedagógica na educação infantil e séries iniciais. **Inclusão – Rev. da Educ. Esp.**, vol.1, n. 1, p. 29-34, out. 2005.

CHACON, M.C.M. Formação de recursos humanos em educação especial: resposta das Universidades à *recomendação* da Portaria Ministerial nº 1.793. **Rev. Bras. Educ. Esp.**, Marília, Set.-Dez. 2004, v.10, n.3, p.321-336. Acesso em: 13 set. 2010. Disponível em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista10numero3pdf/5chacon.pdf.

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 ago. 2010.

CUNHA, E.R. **Os saberes docentes ou saberes dos professores**. [2003]. Disponível em: www.nead.unama.br/prof/admprofessor/file_producao.asp?codigo... Acesso em: 11 set. 2010.

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

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.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151636872002000100006&lng=pt&nrm=. Acesso em: 20 ago. 2010.

DI PALMA, M; et al. **Educação inclusiva**: desafios para a formação de professores. Disponível em: www.utp.br/.../EDUCA%C7%C3O%20INCLUSIVA%20DESAFIOS%20PARA%20A%20F... Acesso em: 10 mar. 2010.

DUBOC, M. J. de O. A formação do professor e a inclusão educativa: uma reflexão centrada no aluno surdo. **Rev.Cent. de Educ.**, Cadernos, n. 26, ed. 2005. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/>. Acesso em: 21 mar. 2010.

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: 19 mar. 2010.

DUK, C. (ed.) **Educar na diversidade**: material de formação docente. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

EIZIRIK, M. F. Diferença e Exclusão ou... a gestação de uma mentalidade inclusiva. **Inclusão: Rev. Educ. esp.**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 17-23, jul/out. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12625&Itemid=860. Acesso em: 21 mar. 2010.

FARIAS, I. M. de; MARANHÃO, R. V. de A.; CUNHA, A. C. B. da. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada. **Rev. bras. educ. espec.**, vol.14, n.3, p. 365-384, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n3/v14n3a04.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2010.

FERREIRA, M. E. C. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 543-560, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a11v33n3.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2010.

FERREIRA, W. B. Educação Inclusiva: *Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos???* **Inclusão – Rev. da Educ. Esp.**, p. 40-46. Out/2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2010.

_____. 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.

FOGLI, B. B. F. C. dos S.; FILHO, L. F. da S.; 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. 2006, p.119.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167. set/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: 08. set. 2010.

FREITAS, M. C. de; MENDES, E. G. Interação entre uma criança com deficiência e seus pares em uma creche regular. In: **Rev. Educ. Esp.** Santa Maria. v. 22, n. 35, p. 339-350. set/dez. 2009. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/viewFile/814/557>. Acesso em: 12 mar. 2010.

FREITAS, S. N. Uma escola para todos: reflexões sobre a prática educativa. **Inclusão – Rev. da Educ. Esp.** p.37-40. Dez/2006.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. 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.11-20.

GIL, Marta. (coord.) (Rede Saci). Educação Inclusiva: O que o professor tem a ver com isso? Realização USP, São Paulo, 2005.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p.15-35.

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. 2010.

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. 2010.

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. 2010.

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. 02, ed. 2007. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a5.htm>. Acesso em: 09 fev. 2010.

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: 28 jul. 2010.

GUARINELLO, A. C. et al. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. **Rev. bras. educ. espec.** vol.12, n.3, p. 317-330. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n3/02.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2010.

GUASSELLI, M. F. R. Inclusão escolar: um diálogo polifônico. **Rev. Cent. de Educ. Cadernos**. n. 26, ed. 2005. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/>. Acesso em 21 mar. 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991, p. 158.

LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.; ROSSATO, S. P. M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Rev. bras. educ. espec.** vol.15, n.2, p. 289-306. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n2/08.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2010.

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: 08 de mar. 2010.

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 2010.

MARTIN, M. **Programa nacional educação inclusiva: Direito à diversidade**. Uma análise do material de formação docente. In: Anais do VIII Encontro de pesquisa em Educação da Região Sul – AnpedSul, realizado de 18 a 21 de Julho de 2010. Universidade Estadual de Londrina.

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 mar. 2010.

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 maio 2010.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387- 405. dez/2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 02 de maio de 2010.

MENEZES, E.da C.P.de M.; MELLO, V.S.S. de. **Atendimento educacional especializado na escola regular: espaço para classificação e normalização dos**

alunos. In: Anais do VIII Encontro de pesquisa em Educação da Região Sul – AnpedSul, realizado de 18 a 21 de Julho de 2010. Universidade Estadual de Londrina.

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 2010.

MOREIRA, L. C. Cursos de licenciatura com bases inclusivas: impressões de alunos com necessidades educacionais especiais e de seus professores. In: 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. 261-270.

NÒVOA, 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.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano 23, n. 74, Abril/200. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>. Acesso em: 09 set. 2010.

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.

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. 2010.

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. 2010.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

_____. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. (1975). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 09 set. 2010.

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 mar. 2010.

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 2010.

PLETSCH, M. D.; BRAUN, P. A Inclusão de Pessoas com Deficiência Mental: um Processo em Construção. **Democratizar**, v. 2 , n . 2 , mai/ago. 2008. Disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/defic_mental.pdf. Acesso em: 12 mar. 2010.

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-tensoes-atuais&catid=5:educacao-especial&Itemid=16. Acesso em: 10 set.2010.

PRIETO, R. G. Professores especializados de um centro de apoio: estudo sobre saberes necessários para sua prática. 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.281-294.

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.

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.

REGIANI, E. A.; VITALIANO, C.R. **Formação e prática docente: dificuldades de atuação na educação inclusiva**. In: Anais do VIII Encontro de pesquisa em Educação da Região Sul – AnpedSul, realizado de 18 a 21 de Julho de 2010. Universidade Estadual de 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. 2010.

_____. 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. 2010.

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 mar. 2010.

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, 2006. 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/2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>. Acesso em: 18 de mar. 2010.

SANTOS, J. M. F. dos. Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para a inclusão. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (orgs.) **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006. p.17- 44.

SANTOS, L. de C.P. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, I. C. A. (org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. p.17-27.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 33 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SCOLARO, J. M. N. **Considerações sobre a formação continuada de professores na década de 1990**. Disponível em: www.eaic.uem.br/artigos/439.doc Acesso em: 07 de Agosto 2009.

SENNA, L. A. G. Formação docente e educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, v.38, n.133, p.195-219, jan/abr.2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a09v38n133.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2010.

SERRA, D. Inclusão e Ambiente Escolar. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 31-44.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007. 23. ed. rev. e atualizada. p.122.

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, 2006a. p.69- 81.

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, 2006b. p. 45-57.

SILVA, S. C. da; ARANHA, M. S. F. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 11, n. 3, p.373- 394. dez. 2005 . Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n3/v11n3a05.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2010.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p.15-34.

STAINBACK, S. Considerações contextuais e sistêmicas para a educação inclusiva. **Inclusão – Rev. da Educ. Esp.** ano 2. n. 3. p. 8-14. dez/2006. Disponível em: <http://www.smecc.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao-especial/revistas/revista%20inclusao%20n%C2%BA%203.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências 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. Acesso em: 08 set. 2010.

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.

VEIGA, I. P. A. Dimensões do processo didático na ação docente. In: _____. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009, p. 53-73.

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. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

_____. **Diagnóstico da necessidade de preparação dos professores de cursos de licenciatura para incluir estudantes com necessidades especiais e formar futuros professores aptos a promover a inclusão**. 2007. Relatório final de Pesquisa – Universidade Estadual de Londrina – PROPPG, Londrina.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

MULLER, M.S.; CORNELSEN, J.M. **Normas e Padrões para Teses, Dissertações e Monografias**. 6 ed. ver. e atual. Londrina: Eduel, 2007. 155p.