



## SABERES CONCEITUAIS NECESSÁRIOS AOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

### *CONCEPTUAL KNOWLEDGE – AN ESSENTIAL TOOL FOR TEACHERS IN INCLUSIVE EDUCATION*

Gislaine Semcovici Nozi

Celia Regina Vitaliano

**Universidade Estadual de Londrina - UEL**

#### **Resumo**

O objetivo deste estudo foi identificar, por meio de uma análise documental, os saberes conceituais recomendados pela literatura da área de Educação Especial como necessários ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Para tanto, realizamos o levantamento de teses e dissertações da área de Educação e Educação Especial, disponíveis no Banco de Teses da Capes. Os dados coletados foram organizados com base na Análise de Conteúdo em um tema: Dimensão Conceitual, que foi dividido em cinco categorias. Os resultados evidenciaram a importância de os professores terem conhecimentos teóricos específicos pertinentes à Educação Especial para atuar junto aos alunos com NEE no ensino regular.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Saberes docentes. Formação de professores.

#### **Abstract**

The objective of this study was to identify, through a documentary analysis, the conceptual knowledge recommended by the Special Education literature as a necessary tool in the process of inclusion for students with special educational needs. For this purpose, we gathered information in sources like theses and dissertations in Education and Special Education available at Capes Bank of Thesis. The data collected were organized according to the content analysis and composed a theme called Conceptual Dimension, which was classified into five categories. The results showed that it is also important for teachers to have specific theoretical knowledge in Special Education that will cater for the needs of Special Education students in regular education.

**Keywords:** Inclusive Education. Teachers' Knowledge. Teacher Training.



## 1 Introdução

A necessidade de formação inicial e permanente dos professores para atuação em contextos educacionais inclusivos é evidenciada na literatura como um dos aspectos importantes para a efetivação da inclusão escolar dos alunos com NEE (RODRIGUES, 2006; DÍEZ, 2010), pois os pesquisadores têm constatado que os professores enfrentam dificuldades para promover o desenvolvimento acadêmico dos referidos alunos que frequentam o ensino regular (TOLEDO; VITALIANO, 2012). Essas dificuldades são decorrentes, dentre outros fatores, da precariedade ou ausência de formação específica dos professores para a atuação em contextos educacionais inclusivos (MAIA et al., 2015; SANTOS; MARTINS, 2015).

Tendo em vista essa problemática, dedicamo-nos neste estudo ao levantamento dos saberes teóricos e conceituais considerados pela literatura especializada da área da Educação Especial como necessários aos professores para a inclusão de alunos com NEE. Além disso, analisamos tais saberes a partir de referenciais teóricos relacionados ao movimento educacional inclusivo.

Assim como Rodrigues (2014), acreditamos que não é possível obter qualquer melhoria na escola e na educação sem um investimento sólido na formação de professores, já que eles são os principais agentes de mudanças. Contudo, sendo a profissão docente bastante complexa, ela exige do professor muito além de conhecimentos de cunho técnico, mas, sobretudo, uma capacidade pessoal de ser versátil e autônomo, a ponto de ensinar em condições pedagógicas muito diversificadas. Por isso, é muito importante que desde a formação inicial os professores compreendam o desenvolvimento e diversidade humana de forma integral e abrangente, de modo que os subsídios teóricos necessários para atuação pedagógica perpassem desde os casos de alunos com Altas Habilidades/Superdotação aos casos de pessoas com deficiência,



conforme esclarece Rodrigues (2006).

Gutierrez Filho et al. (2012, p. 178) identificaram na literatura que umas das recomendações para que os professores sintam-se mais preparados para a atuação em contextos educacionais inclusivos é que sejam dadas a eles oportunidades formativas que propiciem experiências educativas de qualidade ainda na formação inicial, pois essas experiências prévias aumentam a confiança do professor em sua capacidade de ensinar em contextos heterogêneos, contribuindo para que no futuro, quando forem atuar profissionalmente, “não tenham o sentimento de despreparo, mas sim, uma melhor compreensão [...] das dificuldades e facilidades encontradas e da sua competência percebida”.

A prática pedagógica junto a alunos com NEE ainda na formação inicial pode favorecer a desmitificação de conceitos estereotipados sobre os alunos com deficiência; no entanto, para que isso aconteça, é preciso que os cursos de formação inicial de professores apresentem aos futuros docentes as diferenças mais comuns encontradas na escola, já que os casos mais graves são minoria (OMOTE et al., 2005; RODRIGUES, 2008).

É importante ressaltar que os saberes advindos da experiência prática dos professores são significantes, mas não excluem a necessidade de discussões teóricas, pois a teoria é parte fundamental na construção dos saberes necessários à prática educativa, especialmente porque vivenciamos um movimento no qual a supervalorização do conhecimento construído na e pela experiência menospreza a teoria e despolitiza a classe docente. Modelos formativos baseados essencialmente na prática afastam os professores de uma formação teórica sólida para o exercício profissional (GARCIA, 2013).

Em relação à formação continuada, pesquisadores sugerem que a participação em cursos de pós-graduação, grupos de estudo, congressos, encontros, seminários são



experiências importantes por meio das quais os professores poderão aprimorar a prática pedagógica e conhecer novas teorias (SANTOS, 2007; HUMMEL, 2007; OLIVEIRA, 2007).

Apesar de a literatura apontar para a importância no investimento na formação de professores para que eles saibam implementar práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da sala de aula comum, ao analisarmos a importância que as políticas públicas brasileiras voltadas para a educação têm dado à formação dos professores para a inclusão escolar, verificaremos que as iniciativas são pontuais e restritas. Pesquisas como as realizadas por Michels (2011) sobre a formação de professores para atuação na perspectiva educacional inclusiva, denunciou que, no Brasil, o foco da formação docente tem sido para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), formação essa que é centrada em técnicas e recursos que podem ser utilizados por esses profissionais nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Além disso, Michels (2011) verificou que até mesmo a articulação da Educação Especial com a classe comum está simplesmente atrelada ao repasse de recursos e técnicas, e não à discussão pedagógica. Na prática, pouco se tem feito para que as práticas pedagógicas da escola comum sejam adequadamente organizadas para atender as especificidades dos alunos com deficiência.

Afinamos nossa compreensão às análises de Skrtic (2014) de que a instituição escolar deve passar por uma transformação fundamental, pois ela não pode ser mudada por acréscimo pela implementação de leis e programas alheios à sala de aula. É preciso acontecer uma reforma sistêmica que transforma a cultura profissional de modo que ela se torne colaborativa e deliberativa com vistas à resignificação de teorias e práticas que identifiquem as necessidades dos alunos e trabalhem para sua superação.

## **2 Método**

Neste artigo, apresentamos análises sobre a dimensão conceitual que compõe



uma das cinco dimensões dos saberes docentes para a inclusão escolar identificados por Nozi (2013), em sua dissertação de mestrado, que consistiu de um estudo documental.

Realizamos a coleta dos dados em teses e dissertações da área da Educação e Educação Especial que estavam disponíveis no Banco de Teses da Capes e que foram defendidas entre os anos de 2005 a 2010. Ao todo foram analisadas 121 pesquisas que versavam sobre questões referentes aos seguintes aspectos: formação de professores, práticas pedagógicas e saberes docentes, pertinentes ao processo de inclusão dos alunos com NEE.

A partir de procedimentos sistematizados de análise nos materiais selecionados, identificamos extratos de textos relacionados à dimensão conceitual dos saberes docentes considerados necessários para a inclusão de alunos com NEE, os quais foram organizados em um tema e cinco categorias, seguindo as orientações para Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2006). No tema Dimensão Conceitual, identificamos oitenta e cinco frases, de quarenta e um pesquisadores, que se referiram aos conhecimentos do campo teórico-científico que fundamentam a ação pedagógica dos professores, denominados aqui por saberes conceituais, conforme conceituação proposta por Rodrigues (2008).

### **3 Resultados e discussão**

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

#### **3.1. Ter conhecimentos específicos sobre as deficiências e as NEE**

Identificamos que vinte e três pesquisadores apresentaram quarenta citações referentes à necessidade de o professor ter conhecimentos específicos sobre as deficiências e as NEE. Dentre eles, encontramos quatorze que indicaram a necessidade do conhecimento das NEE de modo geral, cinco que indicaram o conhecimento sobre a



surdez e a Libras, três sobre as características da deficiência mental, um sobre a paralisia cerebral e um sobre as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

Como exemplo de frases que abordaram aspectos gerais, citamos Prioste (2006, p. 136): “[...] é importante que o professor conheça algumas características das crianças que apresentam quadros de deficiência [...]”.

A seguir, apresentamos um trecho que destaca a necessidade de o professor conhecer os aspectos históricos, culturais e pedagógicos que envolvem a surdez e o conhecimento de LIBRAS:

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

Destacamos um trecho que remete ao conhecimento da Síndrome de Down: “[...] necessidade de preparação do professor não somente quanto aos aspectos metodológicos, mas, também, acerca das questões teóricas que envolvem a síndrome de Down” (CASTRO, 2006, p. 133).

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

O trecho a seguir destaca o conhecimento sobre as Altas Habilidades/Superdotação: “[...] compreende-se que é na escola que professores



necessitam atentar para as diferentes características que os alunos com AH/SD manifestam durante o período letivo” (LIMA, 2010, p. 77).

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

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

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

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

Além disso, ao conhecer as principais especificidades das deficiências, o professor terá mais subsídios teóricos e conceituais para identificar as potencialidades e dificuldades dos seus alunos com NEE e buscar recursos materiais e formas de



avaliação que atendam às dificuldades e necessidades dos educandos.

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

### **3.2. Conhecer as teorias de desenvolvimento humano e da aprendizagem**

Sobre a necessidade de o professor conhecer teorias sobre o desenvolvimento humano e da aprendizagem, identificamos onze pesquisadores, que, em doze citações, destacaram que é importante que os professores dominem tais conhecimentos para atuar junto aos alunos com NEE, visto que podem ajudá-los a identificar e escolher os materiais e os procedimentos mais adequados no processo de ensino e aprendizagem e nas adaptações curriculares, a fim de suprir as necessidades educacionais dos alunos.

Destacamos, a seguir, as frases de dois pesquisadores:

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

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

Houve época em que se acreditava que a inteligência humana era derivada apenas de fatores biológicos do indivíduo. Nos dias atuais, tendo em vista os pressupostos da educação inclusiva e a necessidade de formar professores que incluam



seus alunos com NEE, Vitaliano e Manzini (2010) comentam que os cursos de formação de professores devem priorizar conteúdos que enfatizem as causas ambientais como fatores determinantes e apontar para possibilidades de análise das deficiências que vinculem a percepção de que a deficiência é também uma leitura social das características peculiares de cada sujeito.

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

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

O modelo social de análise da deficiência e a abordagem teórica proposta por Vygotsky devem servir de fundamento teórico para o processo de inclusão dos alunos com NEE e para a diversidade, conforme analisam os autores.

### **3.3. Conhecer a legislação e lutar pelos seus direitos e dos alunos com NEE**

Sete pesquisadores consideraram importante o professor conhecer a legislação referente ao processo de inclusão, bem como os seus direitos e de seus alunos. A seguir, apresentamos alguns exemplos:

Há que se considerar a importância da apropriação da legislação pelos profissionais da educação, como um instrumento valioso que pode ser utilizado por estes, para subsidiar a reivindicação das condições necessárias



para superar as dificuldades encontradas por eles no contexto escolar (ANÇÃO, 2008, p. 84).

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

Apoiamo-nos em Garcia (2008, p.583) ao analisar que a política não deve ser tomada de modo passivo pelos profissionais da educação. Para ela,

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

Compactuamos com as análises de Skrtic (2014) de que apenas a criação de leis específicas para as crianças com deficiência deixa intacta a organização convencional da escola, perpetuando injustiças que ela deveria eliminar, bem como introduz e sustenta novas injustiças. Embora a criação dessas leis confira às crianças o direito subjetivo à educação de qualidade, que muitas vezes é negligenciada, é necessária uma transformação mais fundamental da própria educação, na qual as escolas já não precisem de um sistema separado de Educação Especial para esconder suas falhas e, assim, manter sua legitimidade.

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

#### **3.4. Conhecer e compreender a importância dos pressupostos da Educação Inclusiva**

Identificamos em sete pesquisas as análises dos autores referentes ao



conhecimento dos pressupostos teóricos e filosóficos que subsidiam a educação inclusiva. Destacamos a frase a seguir:

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

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

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

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

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

Saber lidar com a diversidade exige uma análise crítica por parte do professor, uma vez que ele deve ter conhecimento dos processos históricos e sociais que discriminam e estigmatizam as pessoas deficientes. Conceição e Krug (2009) apontaram que perceber os aspectos sociais e culturais que dificultam a aceitação do aluno com NEE na escola e na sociedade constitui um dos fatores imprescindíveis para a construção dos ideais sobre a escola inclusiva. Aliada a esta percepção, os autores apresentam a necessidade de que os professores busquem identificar os conceitos que a comunidade educacional tem construído sobre os alunos deficientes, pois, 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 analisaram os autores.

Peterson (2006) e Rodrigues (2008) avaliaram também que os professores devem saber o que compete aos profissionais da Educação Especial e o que compete à escola regular no processo de inclusão de alunos com NEE; conhecer qual é a relação entre educação inclusiva e as escolas especiais a fim de valorizarem os conhecimentos que foram desenvolvidos nessas escolas e que podem ser usados para melhorar a educação de todos os alunos, e não apenas os que possuem NEE.

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

### **3.5. Conhecer sobre o uso das tecnologias para o ensino**

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

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

Da dissertação de Torres (2009, p. 84), destacamos: “[...] é importante ressaltar que o uso das tecnologias precisa ser mediado pelo professor de maneira adequada em sua utilização em consonância com os objetivos que deseja alcançar”.

Observamos que os pesquisadores preocupam-se em apontar que o uso das



tecnologias no processo de ensino deve estar associado ao conteúdo e aos objetivos da aula, pois, dependendo do que se pretende ensinar, as ferramentas tecnológicas podem não fazer parte de procedimentos pedagógicos que atendam às necessidades dos alunos e aos objetivos do professor. O professor precisa reconhecer também que os resultados advindos do uso das tecnologias na aprendizagem dos alunos merecem formas diversificadas de avaliação.

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

#### **4 Considerações finais**

A partir do referencial teórico sobre o movimento educacional inclusivo, identificamos em teses e dissertações, relacionadas à Educação e Educação Especial, formação de professores para a inclusão educacional e saberes docentes, os saberes científicos e conceituais que os pesquisadores avaliaram como importantes para os professores do ensino regular ensinarem numa perspectiva educacional inclusiva e observamos que a maior parte dos saberes é específica à área de conhecimento da Educação Especial, por isso justifica-se a importância de que os professores passem por processos formativos, seja em nível de formação inicial, continuada ou em serviço, que contemplem, em seus currículos ou programas, conteúdos relacionados às especificidades do ensino junto aos alunos com NEE.

Apontamos para a necessidade de que os cursos de formação de professores criem condições para que esses profissionais desenvolvam uma compreensão mais alargada sobre a realidade na qual a educação está circunscrita e nas condições materiais



sobre as quais o trabalho docente é realizado, além da produção de saberes que promovam o desenvolvimento profissional, numa perspectiva reflexiva, crítica, emancipatória e colaborativa de construir o conhecimento científico sobre a educação escolar dos alunos com e sem NEE.

Em suma, são os conhecimentos específicos sobre as características de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com NEE e o tipo de metodologia e material pedagógico mais adequados, por exemplo, que subsidiam a ação dos professores; esses conhecimentos só podem ser adquiridos se passarem por uma formação específica. Os saberes relacionados à dimensão conceitual são importantes na medida em que ajudam os professores a tomarem decisões e terem posicionamentos mais adequados no cotidiano da escola.

## Referências

ANÇÃO, C. D. B. **Educação inclusiva: análise de textos e contextos**. 2008. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

ANTUNES, K. C. V. **Uma leitura sociológica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da Educação Inclusiva**. 2007. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Lisboa, Pt: Edições 70, 2006.

BEYER, H. O. A Educação Inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. **Inclusão. Rev. da Educ. Esp.** Secretaria de Educação Especial. Brasília, v.2, n.2, p. 8-12. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

CASTRO, S. F. de. **As representações sociais dos professores de alunos com Síndrome de Down incluídos nas classes comuns do ensino regular**. 2006. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, H. N. Formação inicial de professores de educação

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



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: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/276/135>> Acesso em: 21 ago. 2017.

DAL-FORNO, J. P. **Formação de formadores e educação inclusiva**: análise de uma experiência via internet. 2010. 319f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

DÍEZ, A. M. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. **Inclusão. Rev. Educ. Esp.**, Brasília, v.5, n.1, p. 16-25, jan./jul. 2010. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013527.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

FERREIRA, W. B. Inclusão X exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 212-238.

FLEITH, D. de S. (Org.). Introdução. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação**. Volume 1: Orientação a Professores. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2007, p. 9-11.

GARCIA, R. M. C. **Políticas de inclusão e currículo**: transformação ou adaptação da escola? Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas – livro 3. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 3, p. 582-594.

\_\_\_\_\_. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p.101-119, jan.-mar. 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>>. Acesso em 19 abr. 2017.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Rev. bras. educ. espec.** v.12, n.1, p. 85-100. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n1/31986.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2012.

GUTIERRES FILHO, P, J. B.; MONTEIRO, M. D. A. F.; SILVA, R. da; SILVA, A. J. Revisão da produção científica internacional sobre crenças, atitudes, opiniões e



comportamentos docentes na inclusão em Educação Física. **Liberabit:** Lima (Peru) v. 18, n. 2, p. 173-181, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v18n2/a08v18n2.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

HUMMEL, E. I. **A formação de professores para o uso da informática no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum.** 2007. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

LEITE, D. L. L. **Qualificar para a diversidade:** avaliação da necessidade de formação continuada para professores na escola inclusiva. 2007. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

LIMA, M. R. e S. **Inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação em escolas públicas de Teresina-PI.** 2010. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina.

MACEDO, N. N. **Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia das universidades públicas paulistas.** 2010. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MAIA, A. C. B.; REIS-YAMAUTI, V. L dos; SCHIAVO, R de A.; CAPELLINI, V. L. M. F; VALLE, T. G. M do. Opinião de professores sobre a sexualidade e a educação sexual de alunos com deficiência intelectual. **Estud. psicol. (Campinas)** [online]. 2015, v.32, n.3, p. 427-435. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v32n3/0103-166X-estpsi-32-03-00427.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. de S. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, n. 1, 2004, p. 55-66. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v8n1/v8n1a07.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

MATOS, M. A. de S. **Cidadania, Diversidade e Educação Inclusiva:** um diálogo entre a teoria e a prática na rede pública municipal de Manaus. 2008. 229 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.



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.** v.13, n.1, p. 111-130, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n1/a08v13n1.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

MENEZES, M. A. de. **Formação de professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular**. 2008. 578 f. Tese (Doutorado em Educação-Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MESERLIAN, K. T. **Análise do processo de inclusão de alunos surdos em uma escola municipal de Arapongas**. 2009. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

MICHELS, M. H. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/viewFile/2668/2440>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

NOZI, G. S. **Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2013. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

OLIVEIRA, K. B. de. **Educação Inclusiva e Formação de Professores no Alto Juruá**. 2007. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

OMOTE, S; OLIVEIRA, A.A.S. de; BALEOTTI, L.R.; MARTINS, S.E.S. de O. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia**. Ribeirão Preto. v. 15, n. 32, p. 387-398, dez/2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n32/08.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2017.

PETERSON, P. J. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 12, n. 1, abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n1/31981.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2016.

PRIOSTE, Cláudia Dias. **Diversidade e adversidades na escola**. Queixas e conflitos de professores frente à educação inclusiva. 2006. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: \_\_\_\_\_. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva.** São Paulo: Summus Editorial. 2006.

\_\_\_\_\_. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão. Rev. educ. esp.**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 7-16, jul./out. 2008. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:3gWs\\_vAg20EJ:portal.mec.gov.br/index.php%3Foption%3Dcom\\_docman%26task%3Ddoc\\_download%26gid%3D401+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:3gWs_vAg20EJ:portal.mec.gov.br/index.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D401+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>. Acesso em: 10 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. **Revista nacional e internacional de educación inclusiva.** v. 7, n.2. p.5-21, jun. 2014. Disponível em: <<http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/140/134>>. Acesso em: 02 mai. 2017.

SANTOS, C. A. de O. **Deficiência mental: uma possibilidade de compreensão dos saberes de professores do ensino regular.** 197 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

SANTOS, T. C. C. dos; MARTINS, L. de A. R. Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. **Rev. bras. educ. espec.** 2015, v.21, n.3, p. 395-408. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n3/1413-6538-rbee-21-03-00395.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

SKRTIC, T. A injustiça institucionalizada: construção e uso da deficiência na escola. In: BUENO, J. G. S.; MUNAKATA, K; CHIOZZINI, D. F. **A escola como objeto de estudo: escola, desigualdades, diversidades.** Araraquara: Junqueira & Marin Editores. 2014, p. 173-210.

STIEGLER, V. **Prática pedagógica inclusiva: o que as professoras têm a ver com isso?** 2006. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

TOLEDO, E. H. de; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Rev. bras. educ. espec.** 2012, v.18, n.2, p. 319-336. Disponível em:

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



<<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n2/v18n2a10.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

TORRES, M. P. **Políticas de educação e formação de professores: experiências de inclusão no município de São Gonçalo/RJ.** 2009. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In:\_\_\_\_\_. (Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Londrina: EDUEL, 2010, p. 49-112.

## Sobre a autoria

### **Gislaine Semcovici Nozi**

Universidade Estadual de Londrina

Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Londrina-Pr

Grupo de Pesquisa- Educação para Inclusão

E-mail: [nozigislaine2@hotmail.com](mailto:nozigislaine2@hotmail.com)

### **Celia Regina Vitaliano**

Universidade Estadual de Londrina

Doutora em Educação

Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina.

Grupo de Pesquisa- Educação para Inclusão

E-mail: [reginavitaliano@gmail.com](mailto:reginavitaliano@gmail.com)

Recebido em: 24/08/2017

Aceito para publicação em: 15/09/2017