

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE¹

INCLUSIVE EDUCATION: A STUDY ABOUT TEACHER'S TRAINING

Lídia Mara Fernandes Lopes TAVARES²
Larissa Medeiros Marinho dos SANTOS³
Maria Nivalda Carvalho FREITAS⁴

RESUMO: a lacuna na formação de professores é apontada por vários autores como uma das dificuldades mais significativas para a efetivação do processo de inclusão. Em decorrência de questão tão pertinente a presente pesquisa teve por objetivo investigar a formação em educação inclusiva de professores da rede pública que atuam com crianças com deficiência, em escolas regulares do ensino fundamental. Foram entrevistados 52 professores sendo: 25 professoras regentes, 17 professoras apoio e 10 professores de educação física. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Utilizou-se a análise de conteúdo e, como referencial teórico, o Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano. No que diz respeito à formação dos docentes, categorias de análises foram identificadas: o reconhecimento da importância da formação pelos docentes, a angústia pela percepção de formação insuficiente, a busca pela formação continuada ou ainda por especializações através de cursos e até mesmo pós-graduação como forma de preencher essa lacuna, crítica ao conteúdo das disciplinas cursadas, formação como facilidade de acesso à informação, distância entre teoria e prática. A inclusão de crianças com deficiência no contexto das escolas regulares ainda tem muito a avançar, principalmente no que diz respeito à formação dos professores que se relacionam diretamente com essas crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Formação de Professores. Políticas Públicas em Educação. Educação das Pessoas com Deficiência.

ABSTRACT: The gap in teacher training activities is mentioned by several authors as one of the most significant difficulties for an effective inclusion process. Due to the importance of this theme, this research aimed to investigate the inclusive education training of teachers in the public school system that work with children with disabilities in elementary general schools. The participants were 52 teachers and 25 regents teachers, 17 support teachers and 10 physical education teachers. The semi-structured interviews were recorded and transcribed for later analysis. We used content analysis and, as theoretical framework, the Bioecological Theory of Human Development. In relation to teacher training, the following categories were found: recognition of the importance of training by the teachers, the anguish caused by perceiving insufficient training, the search for continuing education and for specialization courses or graduate courses as a way to bridge this gap, criticism on the content of the courses taken, training as an easy way to information access and distance between theory and practice. The results indicated that the inclusion of children with disabilities in the school context still have long way to go, especially regarding the training of teachers who work directly with these children.

KEYWORDS: Special Education. Teacher Training. Public Policies in Education. Education of Persons with Disabilities.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão da criança com deficiência no ensino regular é uma temática que tem gerado discussões que se estendem desde a percepção dos envolvidos no processo (MELO; MARTINS, 2007; DE VITTA; DE VITTA; MONTEIRO, 2010; BRIANT; OLIVER, 2012) até a questões macro, como a própria noção de inclusão (GLAT; FERNANDES, 2005; CARVALHO-FREITAS; MARQUES, 2009; COSTA; CORRÊA, 2009) e as políticas públicas (GLAT; PLETSCH, 2010; CARNEIRO, 2012; BRIANT; OLIVER, 2012; ROSIN-

¹ <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005>

² Universidade Federal de São João Del-Rei, Departamento de Psicologia. São João Del Rei, MG, Brasil. lidiamaralopes@gmail.com

³ Universidade Federal de São João Del-Rei, Departamento de Psicologia. São João Del Rei, MG, Brasil. larissa@ufsj.edu.br

⁴ Universidade Federal de São João del-Rei, Departamento de Psicologia. São João Del Rei, MG, Brasil. nivalda@ufsj.edu.br

PINOLA; DEL PRETE, 2014; BISOL; VALENTINI, 2014). Briant e Oliver (2012) enfatizam a importância dos recursos humanos e da formação de profissionais habilitados para o enfrentamento dos desafios gerados no cotidiano escolar, em decorrência do processo de inclusão. Considera-se que a formação de profissionais, principalmente dos professores, é essencial para a eficácia do processo e que o seu despreparo é uma das principais barreiras (GLAT; NOGUEIRA, 2003), além da necessidade de uma formação pedagógica e não apenas funcional/instrumental (GARCIA, 2013).

No Brasil, desde a Revolução Científica no século 17, com o desenvolvimento da medicina (PESSOTTI, 1984), as pessoas com deficiência, principalmente aquelas com deficiência intelectual, misturavam-se em hospitais psiquiátricos como pacientes dessas instituições. Surgiu então, a partir dessa situação, o interesse médico na escolarização dessas crianças, com o intuito de se realizar estudos enfáticos em testes projetivos e de inteligência e rígida classificação etiológica. Pode-se dizer, então, que a escolarização dessas crianças teve início por meio de um modelo médico. (GLAT; FERNANDES, 2005).

A partir da década de 1950, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) começaram a se proliferar pelo Brasil. A viabilização da criação dessas escolas se dá pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência pode aprender; assim, ocorre um deslocamento do modelo médico para um modelo educacional, porém, as escolas especiais funcionavam como serviço paralelo à educação regular (GLAT; FERNANDES, 2005). Em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN – Lei n. 9394/96), isso muda, pois, em seu capítulo V, a nova LDBN apresenta uma normatização para o acolhimento de pessoas com deficiências em escolas regulares e para sua integração na sociedade (BRASIL, 1996).

A mudança na legislação acarretou o ingresso de crianças com deficiência nas escolas e, conseqüentemente, gerou discussões a respeito do complexo processo de inclusão. O que se pôde constatar é que existem políticas públicas baseadas na preocupação com a inserção do aluno com deficiência em escolas regulares, como a própria Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) de 2015 (BRASIL, 2015a) que criminaliza a recusa ou cobrança de valores adicionais na matrícula de crianças com deficiência em escolas regulares. Mas ainda há muito a se pensar sobre a qualidade dessa inclusão.

O professor é considerado um ator de suma importância no contexto escolar e no processo de ensino e da aprendizagem, pois está em contato direto com essa criança, constituindo-se do meio de transmissão do conhecimento, além de ser o facilitador no processo ensino-aprendizagem. Considera-se que a formação desse profissional pode influenciar, de diversas maneiras, sua atuação no âmbito da sala de aula. Essa formação será a base de seu desempenho e a preparação para situações que advirão em seu cotidiano (SANT'ANA, 2005; MELO; MARTINS, 2007; VITALIANO, 2007; GLAT; PLETSCH, 2010; PEDROZA, 2014; BISOL; VALENTINI, 2014; CARVALHO-FREITAS et al., 2015).

Devido à sua relevância para a inclusão das crianças com deficiência em escolas regulares, essa proposta de investigação focou-se na formação dos professores que atuam diretamente com as crianças com deficiência em escolas regulares. O questionamento é se esses profissionais consideram que sua formação foi suficiente ou adequada para a prática cotidiana de inclusão de crianças com deficiência, em suas salas de aula.

2 DESENVOLVIMENTO

A formação de professores é um assunto atualíssimo e tem sido motivo de preocupação entre acadêmicos que pesquisam a educação inclusiva, além de ser alvo de várias políticas públicas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta os sistemas de ensino no sentido da promoção de respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo “[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2007, p. 5).

A Resolução CNE/CP nº2 de Julho de 2015 (BRASIL, 2015b) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada define que as instituições de ensino superior devem garantir em seus currículos conteúdos específicos de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e educação especial. Além dessa resolução, outras políticas públicas orientam a questão da formação na perspectiva da educação inclusiva. O artigo 59 da LDBN (BRASIL, 1996) atesta que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

É importante salientar que essa diretriz traduz que a formação especializada só é exigida para atendimento especializado, ou seja, para professores que são contratados para trabalhar em salas de recurso multifuncional ou em salas de atendimento educacional especializado (AEE) e para as professoras chamadas de apoio. Para Vitaliano (2007), a formação acadêmica dos professores universitários deve ser pensada de modo a contribuir para que desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida, ética e politicamente dentro das exigências do contexto atual. Para isso, os professores necessitam de preparo que vai além do conhecimento científico, visto que, no ambiente acadêmico, assim como em qualquer outro, há singularidades e conflitos de valores. Sant’Ana (2005) também aborda essa questão. Para a autora, a ausência de formação especializada para todos os educadores que trabalham com esse público constitui um sério problema na implantação das políticas de educação inclusiva. A autora destaca que os cursos de formação docente têm enfatizado aspectos teóricos, distantes da prática pedagógica, não preparando os profissionais para lidar com a diversidade dos educandos.

Em seus resultados, Vitaliano (2007), identificou a questão do despreparo dos professores como fator dificultador do processo de ensino e da aprendizagem. Na percepção dos professores entrevistados pela autora, eles não finalizavam seu curso com preparo suficiente para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula, nem para a orientação ou supervisão de práticas inclusivas nas escolas. Sant’Ana (2005) aponta que é necessário redefinir a formação de professores. Em resposta às entrevistas, os professores, do interior de São Paulo, relataram que a habilitação específica deve ser o primeiro passo do processo inclusivo. Professores e gestores destacaram a falta de capacitação do professor e da equipe pedagógica para lidar com alunos que apresentam necessidades especiais.

A despeito dos problemas relacionados à formação do professor, uma postura diferenciada do professor como sendo base para uma escola que visa à transformação do homem é apontada por Pedroza (2014). Rosin-Pinola e Del Prete (2014) destacam as habilidades sociais do professor como forma de contribuição no processo de ensino-aprendizagem do aluno. As autoras afirmam que há necessidade de mudança nas práticas do professor, atentando para o aprimoramento da qualidade da relação educativa, principalmente quando se trata da educação inclusiva. Destacam ainda a necessidade de refletir sua prática e repensar a ação educativa. Afirmam, também, que os professores das salas especiais que devem ter uma formação mais especializada e os da classe comum devem avançar para um formato colaborativo de ensino, denominado coensino (ROSIN-PINOLA; DEL PRETE, 2014; VILARONGA; MENDES, 2014). Também pesquisas que indicam estratégias inclusivas e os saberes necessários à formação de professores para a inclusão têm sido desenvolvidas no Brasil (PIMENTEL, 2012; BENITEZ; DOMENICONI, 2014).

A importância do papel da universidade na formação de profissionais habilitados é defendida por Glat e Pletsch (2010). Para elas, o ensino é a vocação primária da universidade na formação de recursos humanos; e no caso das faculdades ou departamentos de Educação, a formação de professores. No entanto, as mesmas autoras também afirmam que ainda são raros os cursos de licenciatura, mesmo no de Pedagogia, que oferecem habilitação ou disciplinas voltadas às especificidades de alunos com necessidades educacionais especiais.

A questão da formação de professores na educação inclusiva não é questionada apenas no Brasil. Em Portugal, por exemplo, Ribeiro (2009) analisa o impacto da formação profissional na inclusão social do jovem com deficiência intelectual. Relata ter percebido fragilidades no modelo de formação em instituições, seja pela estrutura do modelo, seja pelo local onde é realizada ou ainda pela própria oferta formativa. Esse modelo de formação não garante qualificação.

Devido à compreensão de que o papel dos professores e a sua formação são parte de um contexto mais amplo, que envolve a criança, a família, a escola, além de questões políticas, de valores e de crenças e que o desenvolvimento humano engloba tanto questões ambientais como pessoais e genéticas da pessoa em questão (BRONFENBRENNER; CECI, 1994), optou-se por adotar como perspectiva teórica, o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner e Morris (1998), Bronfenbrenner (1979, 1988, 1989, 1999, 2011). Os autores defendem a importância do meio no desenvolvimento da pessoa. Considera-se importante a inserção de crianças com deficiência no contexto das escolas regulares, pois o contato direto e diário com crianças sem deficiência tem papel determinante nos fatores que influenciam o desenvolvimento dessas crianças. Tendo como referência essa perspectiva teórica, não se deve excluí-las ou segregá-las pelas suas diferenças.

Propõe-se que as características de uma pessoa, em um dado momento de sua vida, é uma função conjunta das características individuais e do ambiente, ao longo do curso de sua vida, em um determinado momento. A proposta de Bronfenbrenner é que o desenvolvimento seja estudado através de quatro núcleos que estão inter-relacionados: o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998; BRONFENBRENNER, 1979, 2011). Além disso, o autor escolhido também se preocupava com a transformação da

sociedade em que vivia, envolvendo-se em estudos que pudessem contribuir para criação de políticas que melhorassem a qualidade de vida da sociedade onde estava inserido.

Processos proximais são as atividades do dia a dia em que os seres humanos se engajam. Essas atividades são necessárias para o desenvolvimento humano, tendo que acontecer regularmente e em períodos extensos de tempo (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). O núcleo Pessoa envolve o indivíduo em questão, o ser que será o sujeito da pesquisa, seus fatores genéticos e biológicos que interferirão, de alguma forma, em suas atitudes e ações. Esse é composto por três características: disposições, recursos e demandas. Disposição se refere aos atributos que desencadeiam os processos proximais que podem ser geradores ou disruptivos. Os recursos são identificados em seu polo positivo, sendo as experiências e as competências do indivíduo, e em seu polo negativo, como a disfunção ou atributos que limitam a integridade do organismo e os atributos que limitam a criança com deficiência na realização de determinadas atividades, por exemplo. E por último a demanda, considerada como o potencial que a pessoa possui em relação à atração ou à rejeição em relação a reações de outros indivíduos, que convidam ou desencorajam reações do ambiente, fomentando ou corrompendo operações dos processos proximais. O processo de inclusão, por exemplo, está intimamente relacionado em como o outro vê a deficiência, dependendo de suas crenças pessoais. Se negativa, poderá rejeitar a criança com deficiência, prejudicando-a (BRONFENBRENNER,; MORRIS, 1998).

O ambiente ou contexto ecológico é analisado através da interação de quatro níveis ambientais: Micro, Meso, Exo e Macrossistema. Esses sistemas estão organizados como um encaixe de estruturas concêntricas, cada uma contendo a outra, como num modelo de bonecas russas (BRONFENBRENNER, 1979). Como microssistema entende-se “[...] lugar com características físicas especiais em que os participantes se envolvem em atividades particulares em papéis específicos.” (BRONFENBRENNER, 1977, p. 514). O mesossistema é formado por vários microssistemas. O autor conceitua como “[...] as inter-relações entre as principais configurações que contenham a pessoa em desenvolvimento em um determinado ponto em sua vida.” (BRONFENBRENNER, 1977, p. 514). Exossistema é conceituado como “[...] um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como um participante ativo, onde ocorrem eventos que afetam ou são afetados por aquilo que acontece naquele ambiente.” (BRONFENBRENNER, 1979, p. 25). E por fim, o Macrossistema, esfera maior que engloba todos os outros definidos anteriormente. Entretanto difere dos demais na medida em que não se refere aos contextos específicos que afetam a vida de um particular (BRONFENBRENNER, 2011). São padrões globais de características que determinam uma subcultura.

O quarto e último núcleo proposto por Bronfenbrenner, o Tempo, foi dividido pelo autor em Micro, Meso e Macrotempo. A variável tempo foi inserida no modelo, definitivamente, apenas em 1998, no texto escrito por Bronfenbrenner e Morris (1998).

O microtempo refere-se à continuidade versus descontinuidade dentro de episódios contínuos do processo proximal. O mesotempo reporta-se à periodicidade desses episódios por amplos intervalos, como dias e semanas. Finalmente, o macrotempo focaliza nas expectativas e em eventos em mudança no âmbito da ampla sociedade, tanto dentro como através das gerações, como influenciaram e são influenciados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano ao longo do ciclo de vida (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, p. 995).

No caso do trabalho em questão, o foco é a pessoa-professor, seus contextos (escola, formação, dentre outros), seus processos proximais e o seu tempo. O objetivo foi investigar se, a partir do ponto de vista dos professores, a formação recebida contribuiu para suas atuações com crianças com deficiência em escolas regulares.

3 MÉTODO

O estudo se define como uma pesquisa qualitativa, inserida no campo da educação inclusiva, baseada no referencial teórico do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (BRONFENBRENNER,; MORRIS, 1998; BRONFENBRENNER, 1979, 1999, 2011). Considerou-se importante repensar sobre os fatores que têm influenciado a educação de crianças com deficiência, quando inseridas em escolas regulares, principalmente em se tratando do educador que é quem cumpre o papel da díade no contexto. Ele está preparado para essa inclusão? Como foi sua formação? Ela possibilitou um preparo adequado para sua prática?

Foram entrevistados 52 professores, sendo: 25 professoras regentes, 17 professoras de apoio e 10 professores de Educação Física (desse conteúdo, três do sexo masculino e sete do sexo feminino). Participaram da pesquisa nove escolas, sendo quatro municipais e cinco estaduais. Para selecionar os participantes foi realizado um contato com todas as escolas públicas do município, e foram incluídos todos os professores que lecionavam para crianças com deficiência entre o primeiro e quinto ano. Todos os convidados aceitaram participar da pesquisa.

Para coleta dos dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, seguindo um roteiro de 12 perguntas, o roteiro abordou questões como qual formação, tempo, quando foi concluída, se na sua formação (graduação) cursou disciplinas relacionadas à deficiência, se esta(s) disciplina(s) contribuiu(ram) para seu trabalho atual, como, o que foi abordado nas disciplinas, se fez alguma pós-graduação e quando, se já teve contato anterior com criança com deficiência, qual tipo de apoio Estado/Município ofereceram para a função, como é o dia a dia como professora de uma criança com deficiência e se gostaria de dizer algo que não foi abordado anteriormente.

As entrevistas foram realizadas, individualmente com os professores, nas próprias escolas, em salas de aulas vazias, nas bibliotecas, em salas dos professores, sempre priorizando locais com pouco barulho, onde o entrevistado e o entrevistador pudessem estar sozinhos. Isso, para evitar possíveis interferências externas que dificultassem a gravação ou constrangimento dos professores no momento das respostas às questões que pudessem considerar delicadas. As entrevistas foram gravadas e transcritas para posterior análise dos dados. É importante salientar que, por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, este projeto foi submetido à aprovação de uma Comissão de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos.

A análise se deu com base na teoria proposta por Bardin (2011), da análise de conteúdo e foram seguidos os passos: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na fase de pré-análise, hipóteses foram formuladas e, visando à organização dos dados, os indicadores foram elaborados. Fez-se uma leitura flutuante de todas as entrevistas para conhecimento do texto. Num segundo momento, realizando a exploração do material, leituras exaustivas de todas as entrevistas foram feitas para que, final-

mente, pudesse ser proposto o tratamento dos dados encontrados, interpretando-os de forma subjetiva, porém sistemática.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após o tratamento dos resultados, algumas categorias foram identificadas nas falas dos professores entrevistados, tais como: o reconhecimento da importância da formação pelos docentes, a angústia pela percepção de formação insuficiente, a busca por uma formação continuada ou por especializações (cursos diversificados), a pós-graduação, a experiência prévia e a diferença entre a teoria e a prática. Ainda, houve críticas ao conteúdo das disciplinas cursadas, falas enfáticas quanto à formação como facilidade de acesso à informação.

A partir da perspectiva Bioecológica (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998; BRONFENBRENNER, 2011), a formação pode ser compreendida como parte do processo de desenvolvimento do professor e também ser um fator impactante em seus processos proximais desenvolvidos no contexto escolar. O educador, como parte de uma tríade professor-criança, impactará os processos educacionais e de desenvolvimento da própria criança.

A legislação brasileira, compreendida como macrocontexto que influencia os processos proximais, assegura uma formação especializada aos professores específicos da educação inclusiva (apoio e de sala recurso) (BRASIL, 1996, 2007, 2015b), o estado de Minas Gerais conta com o Guia da Educação Especial (MINAS GERAIS, 2014). Este guia orienta a contratação da professora de apoio, denominado de Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas. No item 5.2.2 desse documento estabelece-se que “Para atuar no atendimento, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais da docência e capacitação específica na área da deficiência em que irá atuar”. (p. 21), mas, o que foi identificado na pesquisa, foi uma realidade bem distante da proposta. Das professoras apoio, nove têm pós-graduação em educação inclusiva e seis fizeram apenas cursos na área e duas delas não tem nenhum tipo de formação na área. Esse dado denuncia que apesar de ser clara, inclusive na legislação, a necessidade de que o professor de apoio seja um especialista ainda há contratação de professores sem formação especializada.

Quando se trata da prática inclusiva nas escolas, a formação e a atuação docentes devem ser entendidas como cruciais para se pensar a qualidade do ensino e da aprendizagem (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014). Assim, como a influência do meio é de fundamental importância para Bronfenbrenner (1979, 2011), a formação pode ser considerada fator de grande influência na educação, pois cada um é constituído daquilo que o meio proporcionou em seus processos proximais. Assim, a categoria *reconhecimento da importância da formação pelos docentes* fez parte do discurso trazido pelos professores.

R10: Eu tenho o material todo lá em casa. Então sempre que eu preciso eu vou recorrer a ele. [...] Agora quando você não tem um curso aí falam assim: “vai vir uma criança com Síndrome de Asperger”. A gente fica perdido. Tem pessoas que nunca ouviram falar.

É angustiante para eles quando percebem que a falta de formação adequada prejudica sua atuação e que poderiam fazer muito mais pelas crianças, ou desempenharem de maneira eficiente e eficaz em seu trabalho. Conforme traz a docente R2: “[...] aí hoje eu, hoje eu sinto

falta, se tivesse feito, né? Me ajudaria muito agora, com esses dois. [...] às vezes eu sinto assim, que, talvez, se eu tivesse um curso, eu poderia ajudar mais essas crianças”.

A lacuna na formação de professores é apontada por vários autores (SANT’ANA, 2005; BRIANT; OLIVER, 2012; DE VITTA; DE VITTA; MONTEIRO, 2010; BISOL; VALENTINI, 2014) como uma das dificuldades mais significativas para a efetivação do processo de inclusão. Aqui identificada na categoria *angústia pela percepção de formação insuficiente* em que se verifica que é inevitável sentimento de angústia que brota na constatação do despreparo para lidar com as crianças de inclusão na fala das docentes.

R13: É... Para mim, é igual eu te falei, para mim eu acho difícil porque eu não fui preparada. Nem na Universidade, nem curso técnico de magistério. Não tem uma disciplina. É... como você... agir como uma criança. E assim, é muito bonito falar de atividade diversificada. Mas, é muito difícil de você colocá-la em prática.

A professora R12 relata em sua entrevista que enfrentou problemas no relacionamento com a professora de apoio de sua sala. Fala sobre a angústia que a falta de formação resultou no momento do diálogo ou da discussão entre elas sobre o caso do seu aluno. Ela considerava que a aluna estava apta a realizar mais atividades no mesmo nível da turma. Já a professora de apoio acreditava que ela não seria capaz das atividades sugeridas. A opinião da professora de apoio era que a aluna deveria fazer atividades diferenciadas, com nível inferior ou até mesmo de conteúdos diferentes direcionados aos demais. Para refletir esta questão é importante destacar a discussão sobre o trabalho colaborativo, o coensino (ROSIN-PINOLA; DEL PRETE, 2014; VILARONGA; MENDES, 2014), destacando que as duas professoras deveriam buscar uma compreensão mútua para um melhor acompanhamento da criança.

De acordo com a literatura, a parceria entre o professor regente e o professor especialista só traz ganhos para o processo de inclusão. Deve haver uma noção de responsabilidade coletiva, não apenas o professor de apoio é responsável por aquele aluno, mas ambos são. A falta de tempo para dialogar sobre esse processo é apontada como uma das principais causas da dificuldade de se realizar um trabalho colaborativo. Mas quando efetivado, mais oportunidades de aprendizado são criados, favorecendo o desenvolvimento da criança com deficiência (DIAS; CÉSAR, 2007; COOK; FRIEND, 1995; DE OLIVEIRA; SILVA, 2015; MARTINELLI et al., 2007. Abaixo, seguem alguns trechos do relato da regente em relação a essa situação:

R12: [...] Então assim, eu queria entender um pouco mais de inclusão. [...] Ela me chama atenção (risos) e fala que eu tenho que: “não mas não adianta, ela não vai!” mas ainda eu não estou muito em concordância total com isso não. Mas como eu ainda não estou/ ainda preciso aprender mais, talvez para ter mais argumentos né!? Então está me faltando isso mesmo. Aí eu tenho que estar procurando para ter mais argumentos né.

O relato trazido pela professora regente explicita uma concepção ancorada no Modelo Bioecológico, ou seja, para que uma criança se desenvolva intelectual, emocional, moral e socialmente, há a necessidade de sua participação em atividades progressivamente mais complexas, que ocorram em uma base regular, por períodos estendidos de tempo de sua vida, com uma ou mais pessoas com quem desenvolva apego emocional mútuo e forte, estando

comprometidos com seu bem estar e desenvolvimento, preferencialmente, para toda vida (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998; BRONFENBRENNER; EVANS, 2000).

De Vitta, De Vitta e Monteiro (2010) entrevistaram 12 professores da educação infantil, com o intuito de analisar a percepção desses professores quanto à prática educativa na inclusão. Como resultado, os autores destacaram que a necessidade de introdução de temas sobre educação especial, na formação inicial do professor, é de fundamental importância, mas ainda não é suficiente para uma prática eficaz. Segundo os autores, a formação continuada e a especialização são duas modalidades que poderiam auxiliar para o sucesso da educação inclusiva. Nos relatos isso é identificado na categoria *busca por uma formação continuada ou por especializações (cursos diversificados)* seguem-na qual os educadores ratificam essa afirmação.

R3: É, só a graduação não, né? O que eu te falei, que cada caso é um caso. A graduação é para você ter um norte, agora, o caminho para chegar, você que tem que construir [...] Ou você tem que trabalhar, porque a graduação ela te ajuda, ela te dá um norte, mas você que tem que... pegar, como diz, a enxada e... arar o seu caminho, senão... Se você ficar só com graduação não tem jeito não. [...] mas, saiu da faculdade, você tem que praticar e continuar estudando, se capacitando cada vez mais. Não pode parar.

A crítica em relação ao conteúdo visto na graduação ou a forma como foi ministrado também fez parte da fala dos docentes.

R16: Ah! foi uma disciplina... é... muito no ar... O professor não levava nada... é... é... Não tinham textos... que/ que pudessem pensar a prática do professor... o que que o professor pode enfrentar na sala de aula. Os desafios. Como enfrentar esses desafios. Era uma aula muito solta. É... a gente não tinha motivação. Ele faltava muito. [...] Foi uma das piores disciplinas que eu fiz.

A formação foi abordada pelos docentes como facilidade de acesso à informação. O contato com conhecimentos relacionados à inclusão possibilitou aos professores ter, nessa formação, uma fonte destinada à busca de conhecimentos específicos da área. Os professores consideram importante esse primeiro contato com a inclusão, mas insuficiente para a sua prática no dia a dia.

R8: Então, na verdade o curso lá na universidade/ a disciplina para mim, ela foi mais assim informativa. Mais coisa que a gente já tinha certa noção né!? Às vezes, durante a aula ela comenta a necessidade de ter uma rampa para cadeirante, barra né!? essas coisas mas assim... para dar aula mesmo e pra contribuir não. Não acho que tenha contribuído pra isso não.

Observando a fala de cada uma das professoras em relação à formação inicial que receberam, pôde-se perceber que ainda há uma distância entre o que é aprendido e ao que é exigido na prática cotidiana dos professores que atuam na inclusão. Percebe-se essa situação através da fala de uma das professoras (EF3) quando diz: “Eu acho que preparar, no sentido dos conteúdos, do que é abordado, eu acho que ainda tá muito longe de conseguir isso, né”.

De Vitta, De Vitta e Monteiro (2010) ressaltam que é preciso uma reformulação na prática pedagógica para que a formação inicial dos professores possa contemplar conteúdos suficientes, afim de que se tenha equidade no atendimento de toda e qualquer criança na escola regular. Os autores afirmam que a formação, hoje, nas universidades, não é satisfatória para

a atuação profissional. Sugere-se uma reformulação nas políticas públicas, no macrosistema, pois mesmo que sejam consideradas um grande avanço na área, ainda são incompletas e inadequadas, de certa forma. Considera-se importante também a fiscalização efetiva das políticas já propostas. Ou ainda uma mudança na maneira de pensar da sociedade como um todo, começando por uma formação mais reflexiva. Bronfenbrenner considera que macrosistemas são padrões globais de características que determinam uma subcultura, ideologias que se manifestam através de costumes e práticas na vida cotidiana (BRONFENBRENNER, 1977).

Na categoria *pós-graduação*, identificou-se muitos dos professores (15) que buscaram na pós-graduação uma tentativa de diminuir a angústia causada pela falta de informação e também um auxílio para sua atuação. EF6: “O que contribuiu mais para o meu trabalho foi minha pós que eu fiz que foi em inclusão. Entendeu? Em deficiência. Que eu fiz uma pós nessa área”. Cursos de curta duração também são opções viáveis na busca por informações ou por meios para lidar com a questão da inclusão.

A12: Esses cursos eu tenho deve ter uns quinze cursos pelo... Instituto Sul Mineiro, que é até em São Lourenço, que oferece esses cursos da área especial. Eu tenho de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, comentário dos autores), tenho “Ns” cursos. Tenho de ensino regular também, só que assim, como eu atuo na área especial e eu gosto dessa área eu procuro fazer mais cursos da área especial.

Ao ser questionado sobre a suficiência de sua formação inicial, preparando-o para sua atuação na escola, as respostas dos professores variaram entre afirmativas, afirmativas seguidas de uma conjunção adversativa, negativas e que ajudavam parcialmente. Apenas três dos entrevistados (R7, EF10 e EF3) responderam de forma totalmente afirmativa, dizendo que sua formação contribuíra para sua prática atual. Considera-se importante relatar que a R7 fez cursos de inclusão e teve contato com pessoas com deficiência, anteriormente à sua prática na escola. O EF10 tem uma sobrinha com deficiência e fez duas disciplinas específicas em sua graduação e, em sua fala, deixou claro que o contato com sua sobrinha, serviu de alerta para fatos relacionados à inclusão, mesmo antes de ser professor.

Mais uma vez a influência do contexto onde o docente estava inserido, um contexto onde a inclusão era vivenciada rotineiramente. Bronfenbrenner e Morris (1998) consideram que, para que a interação seja efetiva, deve ocorrer em uma base estável, em longos períodos de *tempo*. A consciência em relação à inclusão já fazia parte da vida desse docente há um determinado período de tempo, podendo ser considerado fator diferencial em suas práticas atuais. Ratificando dados da literatura, Omote e Pereira Júnior (2011) afirmam que professores que têm alguma *experiência prévia* com pessoas com deficiência tendem a ter atitudes mais favoráveis à inclusão do que os demais.

R7: Ajudaram sim. Porque através delas a gente tem um pouco de parâmetro. Como eu disse anteriormente, para poder estar fazendo observações e dentro delas com o material teórico a gente é capaz de estar fazendo nossas observações.

Dos entrevistados, oito iniciaram suas respostas com a palavra *sim*, mas depois da afirmação, aparece a conjunção adversativa “mas” seguida de relatos que trazem em seu conteúdo uma fala de alguém que não se sentiu preparado com a formação. Portanto não se pode con-

siderar que essas respostas são afirmativas. Considerando que a pergunta feita foi se a formação inicial dele o prepara para sua atuação na escola, o “mas” deixa claro que, de alguma maneira, essa não foi suficiente para sua atuação no dia a dia.

R2: Claro, ajudar ajuda sim. *Mas* é conforme eu te disse, é a gente que tem que buscar mesmo. Claro que de vez em quando eu vou lá nos meus livros, dou uma olhadinha, né? Mas assim, é... é a gente mesmo que tem que buscar.

EF4: Contribuiu, *mas* eu diria que não foi muito não. Porque é muito superficial. Do que eu aprendi pelo menos na faculdade sobre isso. Então, eu que tive que procurar, tentar entender pra lidar com as crianças que eu trabalho aqui.

No entanto, algumas respostas salientam, desde o princípio, a ineficácia na formação inicial dos entrevistados. Dez professores responderam nesse sentido. Nos relatos, os professores apresentam a questão da falta de atividades práticas nas graduações cursadas e a grande *diferença entre teoria e prática*. Pensar a respeito dos princípios que podem nortear a formação de professores para a inclusão exige um percurso entre teoria e prática. É importante considerar que o ser humano dá forma ao seu desenvolvimento e cria o ambiente no qual está inserido; sendo assim, são produtores ativos de seu próprio desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1943).

Nesta categoria os professores abordam também a questão do tempo de formação e como a prática, nesse sentido, tem mudado com o passar do tempo. Entretanto, apontam a disciplina cursada como incentivo a buscar mais informações a respeito do assunto.

A15: Muito pouco. Porque eu acho que a inclusão, eu acho que ainda falta um pouquinho mais de investimento, dedicação, porque é... a teoria é uma coisa, a prática é outra, e assim, eu acho que deveria ter, um tempo maior, porque a inclusão tá aí né? Há dez anos atrás não tinha tanto, não se falava tanto em inclusão.

A professora EF6 respondeu que sua formação contribuiu muito pouco para a sua prática e que a única disciplina relacionada à área que ela fez foi a de LIBRAS. É importante salientar que a docente nunca atendeu aluno surdo. Já outros dez entrevistados foram enfáticos ao dizer que sua formação inicial em nada contribuiu para sua prática docente. R24: “Não! Nenhum pouco, eu falo que até hoje, [...], eu não me sinto preparada pra trabalhar com as crianças especiais, a gente faz, eu faço da melhor forma que eu posso, mas preparo, num tenho não”.

A distância entre teoria e prática foi outro fator de grande importância trazido pelos professores como “problema” em sua formação. Para Gomes e Barbosa (2006, p. 93) “[...] não basta frequentar cursos e palestras como eles são atualmente. Há a necessidade de reformulá-los, para que possam se tornar impulsionadores para o desenvolvimento de atitudes positivas quanto à educação inclusiva”. Destaque para o fato de que a afirmação feita pelos autores, mesmo após quase uma década, ainda se faz verdadeira, como se pode ver pelo discurso apresentado na pesquisa, ratificando também o que foi dito por Rosin-Pinola e Del Prette (2014) quando afirmam que a inclusão exige do professor reflexão sobre sua prática e habilidades na condução de sua ação educativa”. “R1: Ah... não sei, eu acho que é vivência mesmo, sinceramente, não tem como, é a prática. Não adianta você ter matéria não, a prática é outra coisa. Eu acho que é a prática”. Daí a percepção da importância de vivência prática durante o período de formação, aliar teoria e prática, para que não tenha um sentimento de que uma é distante da outra. Além

da necessidade de uma informação que não seja apenas instrumental, mas pedagógica e reflexiva (GARCIA, 2013; ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014).

Na proposição de que a pessoa é composta por três características, Bronfenbrenner e Morris (1998) discutiram que a disposição são os atributos que desencadeiam os processos proximais. A falta de conhecimento faz com que as relações bidirecionais entre professor e criança com deficiência seja dificultada. Esses professores têm características pessoais que são encorajadas ou desestimuladas nesses contextos e buscam ou não soluções, promovendo novas possibilidades também para as crianças. Alguns deles buscaram em cursos extras ou até em pós-graduações, como já mencionado anteriormente. Entretanto, aqueles que se acomodam, não buscando outras alternativas, acabam prejudicando o processo de inclusão e de aprendizado, não apenas das crianças com deficiência, mas o de todas.

5 CONCLUSÕES

A inclusão de crianças com deficiência no contexto das escolas regulares ainda tem muito a avançar, principalmente no que se diz respeito à formação dos professores que lidam diretamente com essas crianças. Embasado nas entrevistas realizadas e na literatura da área, percebe-se que o preparo de docentes para atuarem com crianças com deficiência ainda é muito insuficiente para que haja uma inclusão efetiva.

Então, o que se propõe é que os currículos de formação docente contenham, não apenas disciplinas específicas à temática da inclusão, mas também que esta seja abordada de forma transversal em várias outras disciplinas dos cursos de formação. Acredita-se que assim, a inclusão não mais será vista de forma fragmentada e ainda poderá se tornar assunto cada vez mais natural em discussões, em cursos de graduação. Aliado a isso, sugere-se que os cursos ofereçam mais oportunidades de práticas com crianças com deficiência, como estágios em salas inclusivas e vivência com essas pessoas, para que a experiência e a discussão possam inclusive promover uma visão de fato inclusiva.

Além de uma reformulação nas políticas públicas de inclusão, com uma maior participação da sociedade em sua elaboração, mas também um acompanhamento sistemático do cumprimento das políticas públicas para que sejam efetivadas as propostas estabelecidas por lei também pode garantir um desempenho consistente desses professores e um ensino de qualidade para as crianças inseridas. Como já mencionado, o que se vê é a existência de um distanciamento bastante relevante entre o que se propõe e o que realmente é cumprido. Como por exemplo, o fato da exigência de formação especializada para as professoras apoio, mas ainda são contratadas profissionais para essa função que não possuem nenhuma especialização e sequer cursaram disciplinas relacionadas à inclusão em sua formação.

A pesquisa realizada indica que o Brasil já avançou, mas ainda tem um longo caminho a percorrer a fim de que as crianças com deficiência possam ter mais oportunidades de uma inclusão real. Além disso, os desenvolvimentos nessa área poderão contribuir para garantir ao professor um ambiente prazeroso e condições adequadas de trabalho, minimizando medos, angústias e frustrações.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. *Revista Brasileira Educação Especial*, Marília, v.20, n.3, p.371-386, 2014.
- BISOL, C.A.; VALENTINI, C.B. Objeto virtual de aprendizagem incluir: recurso para a formação de professores visando à inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.2, n.20, p.223-234, 2014.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Ministério da Educação / SECADI. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF.
- BRASIL. *Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República; Casa Civil. Brasília, DF, 2015, 6 jul. 2015a.
- BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 de jul. de 2015b.
- BRIANT, M.E.P.; OLIVER, F.C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.18, n.1, p.141-154, 2012.
- BRONFENBRENNER, U. A constant frame of reference for sociometric research. *Sociometry*, v.6, p.363-397, 1943.
- BRONFENBRENNER, U. Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, v.32, n.7, p.513-531, 1977.
- BRONFENBRENNER, U. *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.
- BRONFENBRENNER, U. Interacting systems in human development. Research paradigms: Present and future. In: BOLGER, N. et al. (Org.). *Persons in context: Developmental processes*. New York: Cambridge University Press, 1988. p.25-49.
- BRONFENBRENNER, U. The developing ecology of human development: Paradigm lost or paradigm regained. In: BIENNIAL MEETING OF THE SOCIETY FOR RESEARCH IN CHILD DEVELOPMENT, Kansas, 1989.
- BRONFENBRENNER, U. Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In: FRIEDMAN, S.L.; WACHS, T.D. *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts*. American Psychological Association, 1999. p.3-28.
- BRONFENBRENNER, U. *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BRONFENBRENNER, U; CECI, S.J. Nature-nature reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological review*, v.101, n.4, p.568-586, 1994.
- BRONFENBRENNER, U; EVANS, G.W. Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social development*, v.9, n.1, p.115-125, 2000.

BRONFENBRENNER, U; MORRIS, P.A. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; SIGEL, I.E.; RENNINGER, K.A. (Eds.). *Handbook of child psychology*. New York: John Wiley & Sons, 1998. v.1. p.993-1027.

CARNEIRO, R.U.C. Formação de professores: da educação especial à inclusiva – alguns apontamentos. In: ZANIOLO, L.O.; DALL'ACQUA, M.J. (Org.). *Inclusão escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p.07-24.

CARVALHO-FREITAS, M.N. et al. Características psicossociais do contato inicial com alunos com deficiência. *Psicologia & Sociedade*, v.27, n.1, p.211-220, 2015.

CARVALHO-FREITAS, M.N.; MARQUES, A.L. *Trabalho e pessoas com deficiência: pesquisas, práticas e instrumentos de diagnóstico*. Curitiba: Juruá Editora, 2009.

COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: guidelines for creating effective practices. *Focus on exceptional children in inclusive settings*, v.28, n.3, p.1-16, 1995.

COSTA, A.C.G.; CORRÊA, R.M. (Org.). *Cartilha da Inclusão: direitos das pessoas com deficiência*. Belo Horizonte: PUC-Minas, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/vSNXZj>>. Acesso em: 08 out. 2016.

DE OLIVEIRA, P.S.; DA SILVA, M.T. Educação física e educação especial: a relação de parceria entre professores que trabalham no modelo de ensino colaborativo. In: CONPEF, 7., Londrina, 2015. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.conpef.com.br/anteriores/2015/artigos/23.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2016.

DE VITTA, F.C.F.D.; DE VITTA, A.D; MONTEIRO, A.S. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.16, n.3, p.415-428, 2010.

DIAS, E.; CÉSAR, M. Trabalho Colaborativo: Uma Ferramenta Mediadora das Aprendizagens. In: COLÓQUIO DA SECÇÃO PORTUGUESA DA AFIRSE. Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em. Educação? 15., Lisboa, 2007. Disponível em: < http://www.afirse.com/archives/cd4/textos-pdf/Atelier_17_Curr%C3%ADculo_e_Interdisciplinaridade/TRABALHO-COLABORATIVO-UMA-FERRAMENTA.pdf>. Acesso em: 01 out. 2016.

GARCIA, R.M.C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v.18, n.52, p.101-119, 2013.

GLAT, R.; FERNANDES, E.M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Revista Inclusão*, Brasília, v.1, n.1, p.35-39, 2005.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M.L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Comunicações*, v.10, n.1, p.134-142, 2003.

GLAT, R.; PLETSCH, M.D. O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v.23, n.38, p.345-356, 2010.

GOMES, C.; BARBOSA, A.J.G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. *Revista Brasileira Educação Especial*, Marília, v.12, n.1, p.85-100, 2006.

- MARTINELLI, S.A. et al. Parceria colaborativa: um relato de experiência. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., Londrina, 2007. *Anais...* Marília: ABPEE. Disponível em: <<http://www.psiquiatriainfantil.com.br/congressos/uel2007/063.htm>>. Acesso em: 01 out. 2016.
- MELO, F.R.L.V.; MARTINS, L.D.A.R. Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.13, n.1, p.111-130, 2007.
- MINAS GERAIS. *Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais*. Belo Horizonte: 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/zEjZuj>>. Acesso em: 01 out. 2016.
- OMOTE, S.; PEREIRA JÚNIOR A.A. Atitudes sociais de professoras de um município de médio porte do Paraná em relação à inclusão. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, v.6, n.1, p.7-15, 2011.
- PEDROZA, R.L.S. A formação do professor: possibilidades para o desenvolvimento profissional e pessoal. In: DESSEN, M.A.; MACIEL, D.A. (Org.). *A ciência do desenvolvimento humano, desafios para a psicologia e a educação*. Curitiba: Juará, 2014. p.299-325.
- PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: TA Queiroz, 1984.
- PIMENTEL, S.A. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T.G.; GALVÃO FILHO, T.A. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.
- RIBEIRO, S.C.M. *Inclusão social dos jovens com deficiência mental: o papel da formação profissional*, 2009. 206f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal, 2009.
- ROSIN-PINOLA, A.R.; DEL PRETTE, Z.A.P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. *Revista brasileira de educação especial*, Marília, v.20, n.3, p.341-356, 2014.
- SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em estudo*, Marília, v.10, n.2, p.227-234, 2005.
- VILARONGA, C.A.R.; MENDES, E.G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira Pedagogia*, v.95, n.239, p.139-151, 2014.
- VITALIANO, C.R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.13, n.3, p.399-414, 2007.

Recebido em: 04/04/2016

Reformulado em: 27/09/2016

Aprovado em: 20/10/2016

