

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SALA DE AULA REGULAR E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Lilianne Moreira Dantas¹
Neidyana Silva de Oliveira²
Francisca Jamília Oliveira de Barros³
Maria do Socorro Moraes Soares Rodrigues⁴
Ana Karina Moraes de Lira⁵

RESUMO

O presente artigo versa sobre a formação de professores de sala de aula regular para atuarem em turmas heterogêneas nas quais estejam matriculados estudantes com deficiência e trata de um recorte de pesquisa de mestrado desenvolvida em 2013. Teve como objetivo analisar o processo de formação de professores de sala de aula regular na perspectiva da inclusão de estudantes com deficiência. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, na qual utilizou-se as técnicas da entrevista semiestruturada e observação em sala de aula. Participaram da pesquisa duas professoras de sala de aula de turmas de 1º ano de uma escola pública da rede de ensino de Horizonte-CE. O referencial teórico baseia-se em estudos de Albuquerque e Machado (2009), Gomes, Poulin e Figueiredo (2010), Pletsch (2009), entre outros. Como resultados foram identificadas diferenças entre as práticas pedagógicas das professoras participantes. Uma apresentou atitude que reflete uma Pedagogia da Negação, enquanto a segunda demonstrou uma atitude mais positiva sobre as possibilidades de aprendizagem do aluno com deficiência. Ambas relataram as fragilidades das formações inicial e continuada quando o tema era inclusão de alunos com deficiência e seus reflexos na prática pedagógica. Concluímos que a qualificação da formação de professores de sala de aula, a formação em contexto, a inserção da temática inclusão e a abordagem sobre as concepções dos professores se fazem necessárias, mesmo defendendo que esta é apenas um dos condicionantes para que a inclusão escolar se efetive positivamente no espaço escolar.

Palavras-chave: Formação de professores, Inclusão escolar, Estudantes com deficiência.

INTRODUÇÃO

O presente artigo versa sobre o processo de formação de professores de sala de aula regular atendendo a perspectiva inclusiva, refletindo sobre seu entrelaçamento com as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar. Parte da premissa que a qualificação do processo de formação destes professores é uma das vias que favorece o processo de inclusão de estudantes com deficiência na escola regular.

Considerando que a inclusão escolar, conforme Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), deve garantir aos estudantes público alvo da Educação Especial (PAEE) o

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC, lilladantas@hotmail.com;

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC, anaydien@yahoo.com.br;

³ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC, jamyllia@hotmail.com;

⁴ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC, professorasocorro@gmail.com;

⁵ Professora da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, karina@ufc.br.

acesso à escola, sua participação nas atividades pedagógicas e a aquisição de conhecimento, temos observado que a escola ainda vem se configurando, em parte, como excludente. Esta constatação se deve ao fato de a escola ainda priorizar o acesso, mas com pouca efetivação na participação e na aprendizagem destes estudantes. Estes dois últimos aspectos estão diretamente relacionados ao trabalho que o professor desenvolve em sala de aula, ao modo como sua prática contribui no processo de ensino-aprendizagem.

Entendemos a prática pedagógica do professor de sala de aula como a organização de seu trabalho para a escolarização dos estudantes, considerando seu planejamento e intencionalidade, recursos e estratégias de ensino, e elaboração de atividades e avaliações. Nosso questionamento é sobre como o processo de formação dos professores tem contribuído (ou não) para que esta prática seja organizada para impulsionar também a aquisição de conhecimento pelos estudantes com deficiência⁶.

A falta de formação é o principal argumento utilizado pelos professores de sala de aula para justificar a permanência da realização de práticas que compreendem a turma como homogênea, considerando que todos aprendem o mesmo conteúdo, da mesma forma e ao mesmo tempo. Isto posto, ainda encontramos professores que organizam e efetivam sua prática pedagógica com ênfase numa perspectiva tradicional de ensino, centrada na fala docente e na transmissão/reprodução de conteúdo tendo como base exclusiva o livro didático, utilizando estratégias que pouco promovem a interação e a cooperação entre os estudantes. Estas práticas, em geral, se caracterizam como pouco estimulantes para todos os discentes.

Entendemos que, além da questão da formação (a falta ou a fragilidade dela), o posicionamento do professor diante do estudante com deficiência e o desconhecimento sobre as diferentes vias de aprendizagem contribuem para a reprodução de práticas que não atendem à diversidade das turmas mistas, compostas por estudantes com e sem deficiência.

A inclusão assim, parece estar ainda vinculada à socialização, a possibilitar ao estudante com deficiência apenas o convívio com os demais. Este pensamento é reflexo de um estigma que considera a deficiência apenas pela via biológica e intrínseca à pessoa. Nesse entendimento, a limitação imposta pela deficiência impediria a aprendizagem. Em nossa compreensão, esta concepção influencia de modo negativo as práticas pedagógicas, haja vista que se a deficiência pertence ao indivíduo, é ele quem deve ser ajustado para poder participar das atividades junto com os demais que compõem sua turma, concepção da qual discordamos.

⁶ Nesse estudo a ênfase foi dada aos estudantes com deficiência que compõem o público alvo da Educação Especial (estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas habilidades e superdotação).

Nessa Pedagogia da Negação, o professor tenderá a não considerar este estudante com deficiência como sua responsabilidade, passando para o professor especialista da Educação Especial a incumbência da escolarização, e a ignorar a presença deste estudante em sala, continuando a organizar sua prática e sua rotina como se ele não estivesse lá, ainda menos diversificará estratégias que contribuam para sua aprendizagem. Nessa situação o professor tende a utilizar-se do seguinte argumento: “Para quê? Ele não aprende mesmo!”. Gomes, Poulin e Figueiredo (2010, p.7), explicam que na Pedagogia da negação:

Os professores não reconhecem nesse aluno capacidades cognitivas as quais convém mobilizar para favorecer a melhor interação com o meio onde ele vive. Consequentemente, eles negam um aspecto absolutamente fundamental do desenvolvimento humano, a saber, o intelectual. Em suma, eles se fecham em uma pedagogia da negação. Uma pedagogia que não reconhece o potencial dos alunos, sobretudo daqueles que apresentam deficiência intelectual e que, consequentemente, causa prejuízos para as suas aprendizagens e autodeterminação.

Avaliamos que o professor que considera a deficiência negativamente, destacando as limitações que ela impõe, não acredita que este estudante seja capaz de aprender e, por não crer, não reorganiza sua prática. No máximo, estes professores propõem atividades de cortar, colar bolinhas e pintar por julgar que os estudantes com deficiência não são capazes de produzir atividades relacionadas ao conteúdo escolar.

Contrariamente à esta perspectiva da negação, quando o professor concebe a deficiência de forma positiva, ressaltando as possibilidades de aprendizagem do estudante com deficiência, este se dispõe a pesquisar, a procurar apoio junto aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a outros professores mais experientes e até em instituições especializadas. Apresentam uma atitude social positiva buscando estratégias, atividades, métodos, recursos que possibilitem a aprendizagem deste estudante, conduzindo a turma de modo que interajam, estimulando a troca de experiências e de saberes. Estes professores tendem, então, a desenvolver uma prática que evidencia características inclusivas.

Ambas perspectivas mencionadas se inter-relacionam com a perspectiva individual de cada professor, com suas experiências pessoais e profissionais e com seu processo de formação inicial e continuado. Com isso, entendemos que o processo de formação exige mais que a discussão teórica sobre estratégias de ensino e de aprendizagem, mas também o trabalho com as concepções que envolvem a prática pedagógica.

Para Gueguol, Gobbi e Carraro (2013) a legislação brasileira no quesito formação de professores apresenta avanços, mas ainda requer mudanças já que existe “carência de parâmetros mais específicos sobre os conteúdos mínimos necessários para que os professores tenham maiores subsídios para promover a inclusão com qualidade” (p.307). Na avaliação de

Pletsch (2009) mesmo existindo uma legislação favorável e pesquisas que demonstram a necessidade de formação dos professores para atuar em salas comuns junto a estudantes com deficiência, “não é isso que tem se observado atualmente” (p.42).

A conjuntura escolar atual gera nos professores sentimento de impotência, angústia e medo quando se veem diante da presença de estudantes com deficiência em sala de aula (BRIANT, OLIVER, 2012; PLETSCHE, 2009). Estudos⁷ que verificam a percepção/concepção destes professores sobre a inclusão de pessoas com deficiência têm demonstrado os sentimentos de resistência e rejeição à inclusão. Supomos que a forma abrupta (ANJOS, SILVA, MELO, 2013) como se deu o processo de entrada dos estudantes com deficiência na escola regular, alterando a rotina dos professores de sala de aula, sem antes garantir uma formação pedagógica apropriada, colaborou para a construção destes sentimentos refletindo em suas práticas pedagógicas e sua postura diante da inclusão.

Quanto à formação do professor, nossa discussão está relacionada à importância desta para a constituição de práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, nos permite reconhecer as necessidades do professor quanto à sua formação e a influência da reflexão do professor sobre sua prática a fim de reconstruí-la.

Para Albuquerque e Machado (2009), em estudo realizado com professores de sala de aula, foi possível identificar que a resistência e impossibilidade apresentadas pelos docentes para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas estão diretamente ligadas ao fato de não possuírem uma formação que colaborasse para a superação dos preconceitos e estereótipos diante dos alunos com deficiência, assim como para a construção de práticas que atendessem à diversidade. Para Diniz (2012, p.36) “[...] a inclusão implica que todos os professores têm direito de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e no desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional”.

Como superação desta dificuldade no processo de formação, os estudos assinalam a necessidade de uma reestruturação da formação acadêmica inicial e de elaboração de uma política que garanta a formação continuada dos professores que atuam em sala de aula regular com estudantes com deficiência (SENNA, 2008; GREGUOL, GOBBI, CARRARO, 2013; FONTES, GLAT, PLETSCHE, 2007; PLETSCHE, 2009).

De acordo com Anjos, Andrade e Pereira (2012) os professores citam a formação como condição para auxiliar a efetivação da prática inclusiva. Para Reganhan e Braccialli (2008) a inclusão depende da formação do professor, pois esta oferece conhecimento e compreensão

⁷ Albuquerque e Machado, 2009; Bonfim, 2008; Gakiya, 2012; Lustosa, 2009; Trentin, 2011.

sobre as distintas formas de aprendizagem de seu alunado e contribui na reestruturação de sua prática pedagógica para atender, com qualidade, a diversidade. Na análise de Pletsch (2009, p.145):

O atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade.

A esta proposta de formação, Briant e Oliver (2012) acrescentam a importância da articulação com a prática, com a realidade vivenciada pelos professores cotidianamente em sala de aula regular, o que entendemos por formação em contexto, contemplando as situações próprias dos contextos escolares nos quais os professores atuam.

Compreendemos que a conjuntura atual exige mudanças dos procedimentos da escola quanto ao processo de inclusão de estudantes com deficiência. Neste contexto, o presente estudo se insere, refletindo sobre o processo de formação dos professores de sala de aula regular a partir da realidade vivenciada em um município do estado do Ceará, Horizonte.

Nosso objetivo geral é analisar o processo de formação de professores de sala de aula regular na perspectiva da inclusão de estudantes com deficiência. Temos ainda os seguintes objetivos específicos: identificar a percepção das próprias professoras sobre seu processo de formação; e averiguar a prática desenvolvida em sala de aula junto aos estudantes com deficiência.

METODOLOGIA

Na aspiração de alcançar os objetivos elencados, encaminhamos a investigação, metodologicamente, para o estudo de caso com base nos referenciais de Gil (2008, 2009), Stake (1999) e Yin (2010), permitindo uma apreensão do processo de formação de duas professoras⁸ de sala de aula responsáveis por turmas do 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas quais possuíam estudantes com deficiência regularmente matriculados e frequentando. A partir deste referencial foram escolhidas como técnicas de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a observação em sala de aula. Para a análise dos dados utilizamos a análise de conteúdo (BARDIN, 2009) e realizamos a categorização dos dados gerados.

⁸ Para resguardar suas identidades, utilizamos os nomes fictícios Beatriz e Júlia quando nos referimos às professoras participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No período do desenvolvimento da pesquisa (2013), a professora Beatriz tinha 23 anos e atuava como professora há 4 anos. Atuava na Educação Infantil até o primeiro semestre de 2013, quando assumiu pela primeira vez uma turma de 1º ano dos Anos Iniciais, assim como era sua primeira experiência junto a um aluno com deficiência em sala de aula. A professora estava concluindo a graduação em Pedagogia ao mesmo tempo em que concluía uma especialização em Educação Infantil. Esta turma do 1º ano possuía 24 alunos matriculados dos quais um apresentava diagnóstico médico de microcefalia e episódios de convulsão. De modo geral ele não conseguia realizar autonomamente os procedimentos de alimentação e higiene pessoal, o que exigia o acompanhamento de um auxiliar, denominado no município de estagiário de apoio à inclusão, durante todo o período em que estivesse na escola.

Durante a realização das entrevistas, a professora Beatriz afirmou não ter nenhuma formação específica para atuar junto aos estudantes com deficiência, nem era oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME) discussões sobre o tema durante o processo de formação continuada que era oferecida, e nem realizada por conta própria. Acrescentou que durante o curso de Pedagogia não lembrava de ter havido nenhuma disciplina que abordasse o tema inclusão escolar. Na sua avaliação, para atuar com esses alunos seria necessário conhecer as especificidades de cada tipo de deficiência para, a partir disso, saber quais as atividades são mais adequadas para serem planejadas e realizadas junto a esses alunos, perspectiva da qual discordamos em parte, haja vista que o conhecimento sobre as características dos estudantes PAEE parece mais pertinente para os professores que atuam no AEE.

A professora acrescentou ainda que seria importante haver na escola um apoio técnico formado por especialistas de diferentes áreas que pudessem contribuir em sua atuação, assim como uma rede de apoio entre os professores para que acontecesse troca de experiências. Neste caso, os professores que já atuaram junto com PAEE poderiam colaborar com aqueles que nunca atuaram, como era seu caso. Destacou ainda que deveriam ser oferecidos pelo município cursos de formação para trabalhar com a realidade desses alunos e recursos que permitissem o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Já a outra professora participante, Júlia, tinha 27 anos no período da pesquisa de campo e atuava como professora em sala de aula há 6 anos, sendo que aquela era a sua primeira experiência com estudantes com deficiência. Possuía graduação em História, com curso de duração de 3 anos e meio e ainda habilitação em Pedagogia, com duração de 1 ano. Estava cursando especialização em Alfabetização e Letramento.

Esta professora era responsável por duas turmas de 1º ano, manhã e tarde, com uma média de 25 alunos matriculados em cada turma. No período da manhã atuava junto a uma aluna com hidrocefalia e deficiência intelectual e a tarde junto a um aluno com diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Vale destacar que os alunos com deficiência da professora Beatriz e da professora Júlia eram acompanhados no AEE da escola.

Quanto à sua formação para a inclusão escolar, a professora Júlia afirmou que não possuía nenhuma, nem oferecida pelo município, nem realizada por conta própria. Acrescentou que seu conhecimento elaborado sobre o tema era resultado de pesquisas que ela mesma empreendia através de materiais disponíveis em sites, livros e vídeos. Refletindo sobre sua formação acadêmica inicial, afirmou que dos 18 meses em que cursou habilitação em Pedagogia não recordava de ter tido nenhuma disciplina que abordasse o tema da inclusão escolar.

Considerava ainda que seria conveniente e vantajoso haver cursos de capacitação sobre inclusão, já que ofereceriam conhecimentos para o trabalho em sala de aula. Afirmou, assim como a professora Beatriz, que para atuar com alunos com deficiência precisava conhecer os diferentes tipos de deficiência e os meios indicados para trabalhar com cada caso em sua especificidade.

Sobre o processo de formação continuada oferecido pela SME, lamentou que não houvessem momentos para a discussão sobre a realidade em sala de aula, considerando a presença deste público e esperava que abordassem as características de cada tipo de deficiência além de direcionamentos e meios para desenvolver sua prática pedagógica na perspectiva inclusiva. Ademais, ressaltou a importância de manter um diálogo com a coordenação pedagógica e a professora do AEE, principalmente quanto ao repasse de informações sobre o diagnóstico dos alunos, a fim de oportunizar aos professores um preparo para lidar com a dificuldade de cada aluno, no trabalho que realiza em sala.

Eu acho que a partir do momento que a escola recebe a matrícula de um aluno com deficiência, ela já era pra ir pensando, ir trabalhando que deficiência é essa e dando relatórios pra que o professor também possa se preparar e ver como trabalhar com o aluno (PROFESSORA JULIA) (SIC).

Concordamos com a professora sobre a importância desta relação da gestão escolar com a professora de sala de aula, principalmente informando com antecipação as características de sua turma e a presença de estudantes com deficiência para que o docente possa fazer o que os professores possam empreender pesquisa, coletar informações e sugestões acerca da condição de seu aluno a fim de planejar e realizar sua prática pedagógica de modo a favorecer sua

participação e aprendizagem. A formação continuada, de acordo com as professoras, estava, naquele período, direcionada aos planejamentos.

Nas observações em sala de aula, pudemos identificar duas atitudes distintas: a da professora Beatriz mais desfavorável ao processo de inclusão; e da professora Júlia mais favorável, considerando a presença de seu aluno com autismo durante a prática pedagógica desenvolvida. A atitude negativa de Beatriz se refletia em sua prática tendo em vista que a professora não creditava para si a responsabilidade sobre a escolarização de seu aluno com deficiência e ainda não planejava/oferecia/desenvolvia qualquer atividade com este aluno. Além da falta de formação, a professora argumentava não saber o que fazer com ele em sala de aula, mas também não empreendia nenhuma pesquisa sobre o assunto.

Diferentemente, a dinâmica da professora Júlia atendia à diversidade da turma e suas estratégias envolviam os alunos, inclusive aquele com TEA. Mesmo nos momentos nos quais o menino se recusava a participar (e por opção, não por impossibilidade), a professora o estimulava e motivava. Já a professora Beatriz apresentava uma prática ainda vinculada ao modelo tradicional, talvez por reprodução de suas experiências enquanto discente ou da sua frágil formação inicial. Além disso, a falta de experiência em atuar junto a turmas de 1º ano e a realidade que vivenciava, tendo assumido a turma próximo ao fim do ano, poderiam ter contribuído para a pouca interação com este aluno e para a efetivação de práticas pouco estimulantes.

Para a professora Beatriz, a inclusão seria na verdade uma maneira de socialização das crianças com deficiência na sociedade. Considerava que o projeto de inclusão escolar vinha contribuir com uma mudança na escola, mas ainda precisava ser estruturado, principalmente quanto aos recursos materiais, ao acesso aos profissionais especializados e em parcerias. Ainda sobre a inclusão escolar, afirmou que quando o processo de chegada das crianças com deficiência na escola iniciou, ouvia falar que haveria cursos de capacitação para os professores e auxiliares em sala, “[...] e não foi isso que aconteceu. Eu vejo um estagiário que tá iniciando, que não vivenciou nenhuma experiência e vem logo trabalhar justamente com um aluno que tem deficiência”, discordando do modo como o processo de inclusão acontecia nas escolas, e defendendo a ideia de que é necessária a preparação da escola e dos professores antes do acesso dos estudantes PAEE à escola regular. Para esta professora a escola inclusiva era aquela que estava apta a oferecer as condições essenciais para um trabalho pedagógico que atendesse as necessidades dos alunos com deficiência.

Para Diniz (2012) a superação dessa lógica de que é preciso estar preparado para receber um aluno com deficiência acontecerá a partir de dois movimentos: um subjetivo (individual),

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

no qual o professor define seu posicionamento diante da diversidade; e o outro de formação profissional, que qualifica aquele que assume o compromisso com a inclusão e que pode proporcionar uma mudança de posicionamento naquele que se opõe.

A professora Júlia avaliava ter tido uma conduta que contribuiu para a organização de uma prática que pudesse incluir seu aluno com TEA, isso por não ter se acomodado diante da situação de falta de apoio e de formação adequada. Quando seu aluno chegou em sua sala de aula causou nela preocupação, mas isso a fez ir em busca de conhecimentos para poder acompanhar e promover a aprendizagem deste aluno da maneira mais adequada. Mesmo sem ter capacitações na área da educação inclusiva, investigou aspectos sobre o autismo e, por conta própria, verificou o que poderia ser mais apropriado fazer em sala de aula e buscou o apoio da professora do AEE. *“Eu baixei dois livros falando sobre autismo pra ler e entender, vi alguns vídeos sobre como era a rotina da pessoa, o que tinha pra poder identificar os aspectos presentes nele e ver mais ou menos como seria”*. (PROFESSORA JÚLIA) (SIC)

Na percepção desta professora, a presença de um aluno com autismo em sua sala de aula mudou sua prática por tê-la estimulado a buscar conhecimento sobre o assunto para apoiá-la na elaboração de atividades e organização da sala de modo a atender, dentro de suas possibilidades, as necessidades de seu aluno com TEA.

Os dados nos mostram assim que o processo de inclusão permanece exigindo uma formação inicial e continuada que ofereça condições aos professores de ressignificarem suas práticas. Para tanto, estas formações precisam também desenvolver aspectos como concepções e atitudes dos professores, pois estas têm relação direta com a prática docente planejada e desenvolvida. De fato, as docentes em sua formação inicial não vêm sendo sensibilizados nem conduzidos a pensar e desenvolver uma prática pedagógica que contemple as especificidades destes estudantes com deficiência, contemplando ainda a heterogeneidade presente em sala de aula, assim como não recebem do sistema educacional e da instituição escolar, formações continuadas atreladas ao seu cotidiano e que propiciem reflexões sobre a prática e uma reestruturação da mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revelou que os alunos com deficiência estão presentes na escola regular e que as práticas pedagógicas realizadas pelas professoras participantes do estudo não se assemelhavam. Enquanto uma levava em conta a presença deste aluno, se dispoñdo a modificar suas práticas, a buscar conhecer as condições de deficiência que apresentava, assim como suas

necessidades educacionais, incluindo este aluno no planejamento, na realização das atividades, utilizando procedimentos e técnicas compatíveis com as condições desse aluno, colocando-o em situação de aprendizagem e estimulando a interação entre todos os alunos; a outra parecia ignorar a presença de seu aluno com deficiência assim como não assumia a responsabilidade de sua escolarização, pondo sobre o estagiário de apoio e a professora do AEE a incumbência pela seleção e aplicação das atividades a serem desenvolvidas com a criança.

Supomos que esta diferença entre as práticas desenvolvidas estava diretamente relacionada ao posicionamento de cada professora diante da inclusão de alunos com deficiência em sala de aula, de suas experiências de vida e da falta de conhecimento, tendo em vista que em suas formações iniciais não foram abordados temas relacionados à inclusão escolar, assim como nas formações continuadas oferecidas pela secretaria de educação do município. Neste contexto, concordamos com os estudos que apontam que uma formação adequada para os professores deve ir além da instrumentalização, de ensinar como fazer, levando em conta também as questões conceituais envolvidas nas práticas pedagógicas.

Diante destes resultados, novos estudos precisam ser enveredados para revelar experiências positivas quando o processo de formação dos professores contempla a temática de inclusão e ainda verificar a eficiência de um processo de formação que contemple a realidade vivenciado pelos professores em seus diferentes contextos escolares.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. R.; MACHADO, L. B. Resistências e Impossibilidades nas representações sociais de inclusão de professoras. In: 32º REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GRUPO DE TRABALHO EDUCAÇÃO ESPECIAL, 07., 2009. Caxambu, MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPEd, 2009.

ANJOS, H.P; SILVA, K.R; MELO. L.B.M. Efeitos da inclusão nas escolas públicas: uma leitura a partir de falas de professores e gestores. In: JESUS, D.M; BAPTISTA, C.R; CAIADO, K.R.M. (Orgs). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin Editores, 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BONFIM, A. P. **A escuta na escola inclusiva: saberes e sabores do mal-estar docente**. 2008. 245f. Dissertação (mestrado em Educação e Ecologia Humana) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BRASIL. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência [recurso eletrônico]: **lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com

deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) / Câmara dos Deputados. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

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, Jan.-Mar., 2012.

DINIZ, M. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou com necessidades específicas: avanços e desafios**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FONTES, R.S; GLAT, R; PLETSCHE, M.D. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista do Centro de Educação** - UFSM, vol.32, nº.2, p.343-355, Santa Maria-RS, 2007.

GAKIYA, S. M. C. **Formação continuada e inclusão escolar de alunos com deficiência: concepções, sentimentos e práticas de educadores da rede municipal de ensino de Presidente Prudente-SP**. 2012. 150f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A.C. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, A.L.L; POULIN, J.R; FIGUEIREDO, R.V. **A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação especial; [Fortaleza]: UFC, 2010.

GREGUOL, M; GOBBI, E; CARRARO, A. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, Jul.-Set., 2013.

LUSTOSA, F. G. **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

PLETSCH, M.D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes, políticas, currículos e práticas pedagógicas**. 2009. 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

REGANHAN, W.G; BRACCIALLI, L.M.P. Inserção de alunos com deficiência no ensino regular: perfil da cidade de Marília. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.14, p. 385-404, Set.-Dez. 2008.

SENNA, L.A.G. Formação docente e educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 195-219, jan./abr. 2008.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

TRENTIN, V. B. “Às vezes parece que eles entendem ...”: a compreensão dos educadores sobre a inclusão escolar. 2011. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.