

## **FORMAÇÃO CONTINUADA E INCLUSÃO ESCOLAR: POTENCIALIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE NOVAS POSTURAS E PRÁTICAS DE EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE\***

## **CONTINUING EDUCATION AND SCHOOL INCLUSION: POTENTIALITIES FOR THE CONSTRUCTION OF NEW POSTURES AND PRACTICES OF EDUCATORS FROM THE MUNICIPAL TEACHING NETWORK OF PRESIDENTE PRUDENTE**

## **FORMACIÓN CONTINUA Y INCLUSIÓN ESCOLAR: POTENCIAL PARA LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS POSTURAS Y PRÁCTICAS DE EDUCADORES DA RED MUNICIPAL DE EDUCACIÓN DE PRESIDENTE PRUDENTE**

Simone Maria Carlos Gakiya\*  
Klaus Schlünzen Junior\*

### **RESUMO**

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado que versa sobre formação continuada de professores e inclusão escolar e consistiu em analisar as manifestações de educadores participantes do Curso de Formação Continuada em Tecnologia Assistiva (TA) acerca de suas compreensões, posturas e práticas quanto à inclusão escolar de pessoas com deficiência na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente/SP. A metodologia adotada para a aquisição dos dados envolveu a leitura dos documentos produzidos pelos participantes no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) TelEduc, visto tratar-se de um curso realizado por meio da modalidade de Educação a Distância (EaD), bem como a aplicação de questionário e entrevista. Os resultados revelaram os dilemas pessoais vividos com o processo de inclusão expressos por sentimentos de insegurança, descrença, despreparo profissional, medo do novo, do diferente; a influência de aspectos culturais, sociais e históricos nas concepções, crenças, valores e nas relações pedagógicas; uma formação inicial que não contemplou os dilemas vivenciados na sala de aula; Políticas Públicas, legislações, diretrizes que não mobilizaram a ocorrência de novas posturas e práticas. Neste trabalho buscou-se evidenciar o potencial da formação para a ocorrência de novas posturas dos educadores em face do processo de inclusão escolar.

**Palavras chave:** Formação de Professores, Inclusão Escolar, Educação a Distância.

---

\* Trabalho apresentando no II Simpósio Internacional de Educação a Distância SIEaD e IV Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações – FCT/UNESP – 2013.

\* Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação - FCT/UNESP. Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP. E-mail: [simonegakiya@gmail.com](mailto:simonegakiya@gmail.com)

\* Livre Docente do Departamento de Matemática, Estatística e Computação. FCT/UNESP. Coordenador do Núcleo de Educação a Distância (NEaD – Unesp). E-mail: [klaus@fct.unesp.br](mailto:klaus@fct.unesp.br)

## **ABSTRACT**

The present work is a part of a research master's concerns continued training of teachers and school enrollment and consisted in analyzing the manifestations of educators participating in the Continuing Education Course in Assistive Technology (AT-TA) about their understandings, attitudes and practices regarding school inclusion of people with disabilities in municipal schools of Presidente Prudente/SP. The methodology adopted for data acquisition involved the reading of the documents produced by participants in the virtual learning environment (VLE-AVA) TelEduc, because it is a course conducted through the modality of Distance Education (DE-EaD), and the application questionnaire and interview. The results revealed the personal dilemmas experienced with the process of inclusion expressed by feelings of insecurity, distrust, lack of professional training, fear of the new, the different, the influence of cultural, social and historical in conceptions, beliefs, values and pedagogical relationships; initial training that did not include the dilemmas experienced in the classroom; Public Policies, laws, guidelines not mobilized the occurrence of new attitudes and practices. In this study we sought to highlight the potential for the occurrence of the formation of new attitudes of educators face in the process of school inclusion.

**Keywords:** Teacher Education, School Inclusion, Distance Education.

## **RESUMEN**

Este trabajo es parte de un master de investigación es sobre la formación continua del profesorado y la inclusión escolar y consistió en analizar las manifestaciones de los educadores que participan en el Curso de Formación Continua en Tecnología Asistiva (AT-TA) acerca de sus interpretaciones, las actitudes y las prácticas relativas a la inclusión de las personas con discapacidad en la Red Municipal de Ensino de Presidente Prudente / SP. La metodología adoptada para la adquisición de datos consistió en la lectura de los documentos elaborados por los participantes en el entorno de ambiente virtual de aprendizaje (VLE-AVA) TelEduc, visto que es un curso realizado a través de la modalidad de Educación a Distancia (DE-EaD), y la aplicación de cuestionario y entrevista. Los resultados revelaron los dilemas personales vivido con el proceso de inclusión expresado por sentimientos de inseguridad, la desconfianza, la falta de formación profesional, el miedo a lo nuevo, lo diferente; la influencia de aspectos culturales, sociales e históricos en concepciones, creencias, valores y relaciones pedagógicas; una formación inicial que no tenga contemplado los dilemas vivenciados en sala de aula; las Políticas Públicas, leyes, directrices que no movilizó a la aparición de nuevas actitudes y prácticas. En este trabajo buscó presentar el potencial de la formación para la

ocurrencia de nuevas actitudes de los educadores em la cara de el proceso de inclusión escolar.

**Descriptores:** Formación del Profesorado, Inclusión Escolar, Educación a Distancia

## 1. Introdução

O direito de todos à educação foi garantido no Brasil, desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que no seu art. 205 estabelece “a educação como direito de todos e dever do Estado e da família” e art. 208 sobre “o Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, sendo reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/9394/96.

Contudo, as legislações e políticas públicas voltadas a uma “educação para todos” e ao estabelecimento da “educação inclusiva” ganharam destaque no Brasil, somente a partir da “Declaração Mundial de Educação para Todos” (1990) e da “Declaração de Salamanca” (1994).

A inclusão de estudantes público alvo da educação especial (EPAEE) no ensino regular representa um dos desafios enfrentados na área educacional, visto que ao longo da história, o seu atendimento educacional era de competência de instituições e escolas especializadas e não do ensino comum. Outro aspecto a ser destacado, trata-se da formação inicial do professor, a qual não tem contemplado os dilemas vivenciados diante do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes público alvo da educação especial na sala comum.

Nesse contexto, a formação continuada dos professores torna-se uma política cada vez mais necessária em face de prepará-los para atuar diante das demandas atuais e presentes no contexto do trabalho docente, em que se deve assegurar uma educação de qualidade para todos os alunos, sejam eles com ou sem deficiência, entre os quais se destacam: “crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais”. (Declaração de Salamanca, 1994, p.6).

O paradigma da educação inclusiva propõe que todos os alunos sejam incluídos na classe regular e que a escola esteja aberta para a diferença. No entanto, diferentes pesquisadores apontam as dificuldades dos professores em lidar com a inclusão escolar de alunos com deficiência: “Pesquisas recentes (Jesus et al., Figueiredo, 2002; Mantoan, 2002; D’Oliveira, 2004; Capellini, 2004) evidenciam que os professores manifestam ter dificuldades em trabalhar com algum tipo de deficiência. Mais que isso, apontam que muitos não acreditam em sua capacidade de mudar esse

quadro”. (Apud Jesus, 2006, p.97).

Nota-se que, embora a inclusão escolar tenha respaldo legal, não se trata de uma questão consensual entre educadores ou sociedade, havendo aqueles que acreditam que o lugar para promover a educação dos mesmos é na escola especial, enquanto outros apontam a escola comum como o espaço de educação para todos.

No entanto, independente das divergências existentes, como resultado das políticas públicas, a matrícula de alunos com deficiência na escola regular tem se intensificado, desencadeando uma preocupação, ou seja: Como os educadores compreendem e lidam com a inclusão na escola? A formação contribui com a ocorrência de novas posturas e práticas pedagógicas em face da inclusão escolar?

Para Martins (2006, p.147), as barreiras atitudinais (rejeição, medo, estigmatização, preconceito, mecanismos de defesa frente ao aluno tido como diferente) e as barreiras pedagógicas (ausência de recursos pedagógicos adaptados), são as mais sérias e difíceis de serem vencidas quando o assunto é inclusão escolar.

Além disso, esse contexto retrata uma realidade em que “não são os dispositivos legais que definem, por si só, o projeto educacional, mas a forma como essa legislação é operacionalizada na realidade escolar” (FREITAS, 2006, p.146), ou seja, depende da forma como a legislação é compreendida e colocada em prática pelos educadores.

Nesse sentido, Schlünzen (2000, p.44) e Freitas (2006, p.135) apontam o professor como o elemento principal de possíveis mudanças na escola, destacando a importância da formação como possibilidade de solucionar os problemas enfrentados no cotidiano da escola inclusiva.

Tardif (2007) salienta que o saber que o professor coloca em prática na sala de aula não depende somente da formação, mas da relação com o que são, fazem, pensam e dizem no seu contexto de trabalho, visto que se trata de “[...] um saber ligado a uma instituição de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade”. (TARDIF, 2007, p.15).

Nessa perspectiva, a pesquisa foi desenvolvida tendo como foco o curso de Aperfeiçoamento “Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidade: Promovendo a Inclusão”, ministrado pela Unesp de Presidente Prudente, vinculado ao Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial do MEC/SEESP, atual SECADI, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil – UAB na 4ª edição, realizada no ano de 2011, por meio da modalidade de EaD.

## 2. Objetivo

A pesquisa teve como objetivo geral analisar as manifestações de educadores participantes do curso acerca de suas concepções, posturas e práticas quanto à inclusão escolar de pessoas com deficiência na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente/SP.

## 3. Referencial Teórico

A educação inclusiva ocupa um espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão, ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino revelam a necessidade de confrontar práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las (MEC/SEESP, 2007). Trata-se de um “território” permeado por diferentes movimentos, lutas, poderes, saberes, crenças, descrenças, representadas por diferentes concepções e ações, marcadas em momentos históricos distintos por meio de práticas de exclusão, segregação, integração ou inclusão.

Nesse sentido, processos como os da inclusão de pessoas com deficiência, devem ser analisados, considerando-se que nem sempre a presença de leis, programas ou documentos oficiais é suficiente para mudar a realidade da escola. Diante dessa perspectiva, constituiu-se essencial a contribuição de discussões teóricas, tais como: a teoria educacional crítica, acerca do multiculturalismo, da diferença e identidade (Silva, 2009), (Woodward, 2009), Mantoan (2003); a abordagem cultural apresentada por Williams (1979) que aponta três dimensões culturais que se fazem presentes e exercem influência em qualquer sociedade: dominante, residual e emergente; assim como a constituição e fontes de saberes docentes e o destaque dado à pedagogia (Tardif, 2007), como uma categoria que não é inocente, neutra ou utilitária, mas ao contrário, é portadora de questões sociais e ao mesmo tempo, ilustra as tensões e os problemas de nossa época. Assim, compreendeu-se que o lugar de onde os educadores falam e desenvolvem o seu trabalho, trata-se de uma noção social e culturalmente construída, na qual estão presentes ideologias, crenças, valores e interesses. Desta forma, neste estudo buscou-se analisar essas relações que permeiam a prática educativa na sala de aula, considerando ainda que “ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas

constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, a nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia”. (TARDIF, 2007, 118).

Nessa perspectiva, o processo de inclusão de pessoas com deficiência na escola comum foi analisado, durante a pesquisa, diante dos aspectos sociais, da cultura, das dimensões históricas, de seus processos de permanência, mudança e de múltiplas temporalidades, verificando-se traços de uma sociedade e de uma cultura que não são neutras e que revelam as tensões que vivenciam no seu cotidiano, especificamente, diante desse objeto de trabalho do docente (pessoas com deficiência). Destacaram-se alguns elementos que influenciaram a relações pedagógicas, como as ideologias, crenças e valores; as características não homogêneas dos alunos, a deficiência, a diferença e uma história marcada diferentes concepções e práticas junto às pessoas com deficiência.

#### 4. Referencial Metodológico

A proposta metodológica para a realização desta pesquisa foi a abordagem qualitativa, devido a sua abrangência para a compreensão de um determinado contexto, possibilidade de entrar “em contato direto e prolongado com o indivíduo ou grupos humanos, com o ambiente e a situação que está sendo investigada, permitindo um contato de perto com os informantes”. (LAKATOS; MARCONI, 2004, p. 272).

Tendo em vista a especificidade da pesquisa qualitativa, destacou-se no caso deste estudo, o processo de formação continuada no AVA TelEduc, os documentos produzidos pelos próprios sujeitos em decorrência de sua participação no curso e a Rede Municipal de Ensino como ambiente natural da pesquisa. Os documentos produzidos durante o curso permitiram identificar elementos presentes no contexto de atuação dos docentes, tais como, concepções, indícios sobre como a prática pedagógica estava sendo desenvolvida, os dilemas, as reflexões, as críticas e os sentimentos em relação ao processo de inclusão escolar.

A Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente/SP também constituiu uma fonte de dados por meio dos documentos que estabelecem as políticas públicas, diretrizes e ações voltadas à educação inclusiva, auxiliando a compreensão sobre como as políticas são implementadas nas escolas e colocadas em prática pelos docentes.

Santos (2006, p. 25) explica que podem ser utilizados três critérios para identificar a natureza metodológica dos trabalhos de pesquisa científica, podendo ser caracterizadas segundo os **objetivos**, segundo as **fontes** utilizadas na coleta de dados ou segundo os **procedimentos** de coleta

de dados.

A **pesquisa documental**, na qual a presente investigação está pautada, é caracterizada por Santos (2006, p. 28) segundo os **procedimentos de coleta de dados**: “são os métodos práticos utilizados para juntar as informações necessárias à construção dos raciocínios em torno de um fato/fenômeno/processo”.

Em relação ao uso de documentos como fonte de dados, alguns autores destacam que “os documentos também constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizadas, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse contexto”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Desta forma, utilizou-se como procedimento para a coleta de dados: a coleta de documentos no AVA, tais como o memorial reflexivo e fóruns de discussão; o questionário *on-line* respondido quatro meses após o término do curso, por meio dos recursos do “*Google docs*” e entrevista.

O procedimento de análise dos dados ocorreu por meio da sua organização em categorias, visto que, conforme Gil (1991, p.121), “a análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação”.

Os métodos utilizados na análise de conteúdo desta pesquisa, partiram da exploração do material coletado, realização de repetidas leituras dos documentos visando a construir as categorias de análise, destacando-se que nem tudo foi considerado, somente aquilo que respondeu aos objetivos pretendidos, visto que “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente estabelecidos” (BARDIN, 2010, p. 146). Uma das vantagens da análise de conteúdo é explicada como ainda uma técnica que “procura reduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação ou investigar a compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que produzem as informações ou, enfim, verificando a influência desse contexto no estilo, forma e no conteúdo da comunicação”. (CHIZZOTTI, 1991, p. 99).

A análise de conteúdo foi realizada com o auxílio do *software* QSR NVivo Versão 9 (*Software for Qualitative Research*), o qual possui um sistema que facilitou o manuseio dos dados, a

sua organização e classificação por categorias. As diversas fontes de dados foram inseridas na base de dados do *software*, como pode ser observado, visando a proceder ao trabalho de organização e categorização temática, tomando como base as particularidades da técnica de análise de conteúdo.

Ressalta-se que o uso do *software* facilitou a organização e o processo de categorização, principalmente devido à grande quantidade de dados, como foi o caso dessa pesquisa; além disso, viabilizou a realização das inferências acerca das comunicações.

## 5. Apresentação e Discussão dos Resultados

A pesquisa foi realizada em três etapas (início, durante e após a formação), visando identificar, inicialmente, as diferentes manifestações dos educadores que revelassem a sua compreensão, sentimentos, críticas e expectativas quanto ao processo de inclusão escolar de alunos com deficiência na sala comum; enquanto durante e após o curso teve como objetivo verificar suas reações e posturas, em face das condições de possibilidades de efetuar mudanças na própria atuação no processo de inclusão escolar.

As manifestações iniciais dos educadores foram avaliadas em relação ao conjunto de aspectos que envolvem sua atuação profissional: políticas de inclusão, formação de professores e as condições dadas pela organização e funcionamento do sistema escolar.

Como resultado dessa etapa inicial destacou-se sentimentos, tais como a descrença, a insegurança e a sensibilização quanto à inclusão, revelando que, embora os alunos com deficiência já frequentem a sala de aula regular, ainda há dificuldades nas relações estabelecidas com a inclusão escolar e políticas públicas locais, bem como em aceitar essa realidade, como pode ser observado em um dos depoimentos: *“Na verdade , quando nos deparamos com alunos portadores de necessidades especiais em nossa sala de aula levamos um susto e pensamos “como dar conta”, somos tomados por um sentimento de medo e insegurança. Teoria sobre “como lidar” com a inclusão encontramos muitas, mas na prática as coisas mudam e os desafios são imensos”*. (MRI-P37 – grifo nosso).

Diante desse resultado inicial, buscou-se verificar as reações e posturas dos educadores em face às condições de possibilidade de efetuar mudanças na própria atuação no processo de inclusão escolar, durante o processo de ensino e aprendizagem no AVA.

O recorte apresentado neste trabalho é resultado da categoria analisada durante o curso que

busca mostrar como a formação influenciou a ocorrência de novas posturas e práticas de educadores em face da inclusão escolar, destacando a potencialidade da formação continuada.

Assim como na fase inicial, ao longo do curso também se observou sentimentos, posturas e práticas distintas e até muitas vezes preconceituosas em relação à inclusão escolar, no entanto, também se observou o movimento de mudança nesse sentido, sendo possível verificar a influência da formação continuada para o exercício da profissão, conforme os depoimentos abaixo: *“Depois dessas quatro semanas **mudei muito a minha visão de inclusão**; no início sabia de sua importância, mas não tinha ideia como poderia melhorar a vida e incluir no meio escolar as crianças com necessidades, por intermédio de infinitos recursos”*. (MR2-P17– grifo nosso); *“[...] No meio deste módulo, recebi em minha sala um aluno com deficiência intelectual vindo da APAE, então **tudo é novo para ele que nunca havia frequentado uma escola comum e também é novo para mim que nunca havia trabalhado com nenhuma criança com deficiência. E esse módulo está me ajudando bastante a refletir as necessidades do meu aluno e me mostrando caminhos aos quais devo recorrer para auxiliá-lo em sua aprendizagem**”*. (MR2- P18– grifo nosso).

Além disso, cabe destacar que essas reflexões feitas no “memorial reflexivo” durante a formação, permitiram identificar que muitas das barreiras na relação dos educadores com o processo de inclusão escolar estavam relacionadas a uma concepção de pessoa normal em oposição à pessoa com deficiência devido a influências sociais e culturais, bem como à falta de conhecimentos acerca do processo de inclusão escolar, as quais foram sendo (re)construídas por meio pela formação continuada.

Entre os sentimentos de **insegurança** apresentados inicialmente, foi possível observar em algumas reflexões, a presença da **autoconfiança para lidar com inclusão** proporcionada pela formação: *“Acredito que após ler um pouco sobre a temática, **seria mais tranquilo** receber uma criança na minha sala de aula, **mesmo ainda com meus medos e receios, mas com certeza com muito menos preconceito**”*.(MR1-P1 – grifo nosso); *“Depois de ter realizado o estudo de caso que foi muito interessante tive dois sentimentos distintos: o primeiro é que fiquei tranquila, pois **trabalhar com criança que tem deficiência não é um "bicho de sete cabeças"** cabe ao professor desenvolver o lado pesquisador para **acabar com essa tal "insegurança" ao receber uma criança com deficiência em sua sala de aula**”*. [...]. (MR2-P11 – grifo nosso).

No depoimento da P1, observou-se o conflito do educador diante de seus medos e receios em relação à pessoa com deficiência, ou seja, ficou evidente a presença de elementos que o educador traz de suas experiências de vida, sociais e culturais para a atuação docente. No entanto, embora se

percebesse que muitas barreiras ainda precisavam ser vencidas, a cursista sinalizou o preconceito como já superado neste processo.

Também se destacou a autoconfiança da P11, ao mencionar uma atividade realizada “*in loco*” no seu contexto escolar, onde a mesma percebeu que “*trabalhar com a criança que tem deficiência não é um bicho de sete cabeças*”. Desta forma, evidenciaram-se as barreiras que o professor precisa superar como a insegurança e a necessidade de um novo papel do professor.

As atividades de práticas pedagógicas levadas à sala de aula, proporcionadas pela formação, tais como a aplicação de Objetos de Aprendizagem (OA), contribuíram com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, revelando o seu potencial para a aprendizagem dos alunos com deficiência “*[...] Pude perceber que OA contribuiu com a alfabetização que já vinha sendo estimulada em sala de aula, mas o OA foi além de alfabetizar, ele fortaleceu a auto-estima da criança deficiente, ela sentiu-se capaz de realizar as tarefas por si própria (na maior parte do tempo depende de alguém para auxiliá-la em suas atividades cotidianas). O objetivo da atividade foi alcançado a partir do momento em que, mesmo com a deficiência de não se locomover, a criança pode utilizar as mesmas ferramentas que suas colegas*”. (F3- P21 – grifo nosso).

Esse depoimento revelou que os conhecimentos da formação foram aplicados no contexto de trabalho docente, proporcionando a ocorrência do processo de reflexão na ação e sobre a ação do educador. Observando-se ainda, o potencial do computador como uma TA para promover a participação autônoma da pessoa com deficiência física e do OA para a aprendizagem, além do alcance de outros aspectos essenciais, como o desenvolvimento da autonomia e autoestima do aluno.

Nessa perspectiva, ressalta-se que, embora os indicadores de mudança nem sempre sejam facilmente perceptíveis, os resultados destacados podem ser considerados como indicadores de mudanças na relação do professor com o processo de inclusão de alunos com deficiência, os quais foram possibilitados pela formação continuada, o que reforça a sua importância para que o professor possa transformar sua postura e atuação pedagógica.

## 6. Conclusão

Os indicadores dados por este estudo revelaram que o projeto de formação continuada promoveu novas reflexões e posturas dos educadores da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente/SP em face do processo de inclusão escolar em comparação com a investigação realizada

no início do curso. Notou-se que a formação teve um papel fundamental no que tange a novas possibilidades de realização de práticas pedagógicas junto EPAEE na sala comum, antes não vislumbradas entre os educadores. Nesse sentido, cabe ressaltar que a formação pode fazer sentido aos educadores quando lhes é dada a oportunidade de trilharem novos caminhos que possam lhes ajudar na (re)construção de suas posturas e práticas.

## 7. Referências

1. BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 4 ed. Lisboa, Edições 70, 2010.
2. BRASIL. 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Decreto nº 2494, de 10 de fevereiro de 1998.
3. BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)> Acesso em 10/06/11.
4. CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
5. FREITAS, S. N. (org.) **Diferentes contextos de educação especial/inclusão social/PROESP** – Programa de Apoio à Pesquisa em Educação Especial. Santa Maria: Pallotti, 2006.
6. GIL, A.C. **Técnicas de pesquisa em economia**. São Paulo: Atlas, 1991
7. JESUS, D. M., **Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa**. IN:
8. BAPTISTA, C. R. (org.). **Inclusão e escolarização: Múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
9. LAKATOS, E.M., MARCONI, M.A. **Metodologia Científica**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2004.
10. LÜDKE, Menga, ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
11. MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
12. MARTINS, L. de A. R. **Projeto Formação de Profissionais para a Educação Inclusiva de pessoas com necessidades especiais – desenvolvimento e avaliação de programas: alguns registros**. In: FREITAS, S. N. (org.) **Diferentes contextos de educação especial/inclusão social/PROESP** – Programa de Apoio à Pesquisa em Educação Especial. Santa Maria: Pallotti, 2006.

13. SANTOS, A. R. dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
14. SCHLÜNZEN, E. T. M. **Mudanças nas Práticas Pedagógicas do Professor: Criando um Ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo para Crianças com Necessidades Especiais Físicas**. Doutorado em Educação: Currículo. PUC - São Paulo, 2000.
15. SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
16. TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
17. WILLIAMS, R. **Marxismo e Literatura**. Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
18. WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Sources of funding: No  
Conflict of interest: No  
Date of first submission: 2013-03-17  
Last received: 2013-06-13  
Accepted: 2013-03-19  
Publishing: 2013-07-31