



FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE SABERES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

TEACHER TRAINING AND PRACTICE: TEACHER'S NARRATIVES ABOUT KNOWLEDGE FOR INCLUSIVE EDUCATION

Suzana Lopes Salgado Ribeiro **1**
Erica Andreia Cortez Monteiro **2**
Carina Elisabeth Maciel **3**

Resumo: O artigo aponta a percepção dos professores de relacionar formação teórica com prática docente e a necessidade de novas formações – inicial e continuada – que auxiliem a prática dos professores da escola regular e escola especializada em educação especial. Assim, compreende-se a importância da reflexão teórica sobre a prática e os procedimentos utilizados em sala de aula, e como isso deve ser associado a um projeto de formação continuada para que possam orientar e estimular o aluno com deficiência, fazendo com que ele tenha uma aprendizagem significativa. Esse artigo foi elaborado por meio de uma pesquisa qualitativa, de campo e bibliográfica, que seguiu aos critérios metodológicos da história oral temática. Considerando as narrativas construídas, discutiram-se os aspectos relevantes sobre a formação e a prática dos professores com o aluno com deficiência. Os resultados apontaram insuficiência da formação inicial oferecer os elementos complexos para o trabalho com as especificidades das deficiências, e a necessidade de as formações continuadas estarem ligadas à prática de docentes para melhor mediar o aprendizado de seus alunos.

Palavras-chaves: Formação de Professores. Prática Docente. Educação Inclusiva. Narrativas.

Abstract: The article points out the perception of teachers to relate theoretical training to teaching practice and the need for new training - initial and continuing - that help the practice of teachers from regular schools and schools specializing in special education. Thus, it is understood the importance of theoretical reflection on the practice and procedures used in the classroom, and how it should be associated with a project of continuing education so that they can guide and stimulate students with disabilities, making them have meaningful learning. This article was prepared through a qualitative, field and bibliographic research, which followed the methodological criteria of thematic oral history. Considering the constructed narratives, relevant aspects about the training and practice of teachers with students with disabilities were discussed. The results pointed out the insufficiency of the initial training to offer the complex elements for the work with the specificities of the deficiencies, and the need for the continued training to be linked to the practice of teachers to better mediate the learning of their students.

Keywords: Teacher Training. Teaching Practice. Inclusive Education. Narratives.

-
- 1** Licenciada e Bacharel em História, Professora do Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté (DCSL-UNITAU) e dos Programas de Pós-Graduação: Mestrado em Desenvolvimento Humano, Mestrado Profissional em Educação, ambos da UNITAU e Mestrado em Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Sul de Minas (Unis). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4781281757036528>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0310-0694>. E-mail: suzana.ribeiro@falaescrita.com.br
 - 2** Psicóloga, Pedagoga e Psicopedagoga. Mestre em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais- Unitau. Professora na Faculdade de Ciências Humanas de Cruzeiro-FACIC - SP. Doutoranda em Psicologia Educacional. Bolsista Capes. Unifio-Osasco-SP. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6896773882342803>. ORCID: <https://org/0000-0002-4351-4816>. E-mail: proferiacortez@gmail.com
 - 3** Pedagoga, Mestre, Doutora e Pós Doutorada. Professora da FAED- Faculdade de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4726577463139954>. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3765-3139>. E-mail: carina.maciell@ufms.br
- 

Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar resultados de uma investigação a respeito da compreensão de professores que atuam na educação especial e sobre a importância da formação para subsidiar suas práticas nos anos iniciais, tanto na escola regular, quanto na escola especializada. A pesquisa buscou compreender se a formação docente influenciou ou não a mediação da aprendizagem de alunos com deficiência.

Tal reflexão ganha centralidade, frente a realidade vivida pela pandemia do coronavírus (Covid-19). Mais que nunca, é importante indicar caminhos que tornem a educação cada vez mais inclusiva. Este momento parece ter sido/ser especialmente delicado para crianças com deficiência, já que sabemos que o isolamento social agrava desigualdades ao limitar ou impedir acessos. Podemos dizer que tais crianças precisam de um olhar atento de seus professores para que possam acompanhar seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Neste sentido, o momento é contexto em que o estudo e a reflexão sobre práticas docentes são necessárias. Não por se apresentarem como modelos a serem seguidos, mas por se pautarem como possibilidades desenvolvidas por docentes em seus fazeres cotidianos de ampliação de acesso e viabilidade de aprendizados. Assim, pode-se dizer que o cenário da educação de pessoas com deficiência, já em crise antes da pandemia, se agrava neste contexto em que o fazer dos professores e sua autorreflexão faz a diferença.

Inicialmente, definimos conceitos basilares em nosso texto: educação especial, pessoa com deficiência e educação inclusiva. A diferenciação se dará para facilitar as análises teóricas, entretanto, na concretude das ações escolares, esses conceitos são dependentes um do outro e se mesclam frente à prática docente analisada no decorrer do texto.

Educação especial consiste em uma modalidade de educação e, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (LDB/1996) é assim expressa em seu Art. 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Dentre o público-alvo atendido pela educação especial estão as pessoas com deficiência e, segundo Padilha (2001), a deficiência não é uma insuficiência, mas uma organização específica do sujeito em detrimento de uma condição específica (não andar, não escutar, entre outras) que precisa ser interpretada. Primeiro, essa pessoa é um sujeito, depois apresenta uma condição específica (deficiência) que precisa ser considerada para a escolha do processo de ensino pelo professor.

A educação inclusiva é conceito mais amplo, que envolve o direito de todos à educação, inclusive pessoas com deficiência. Esse conceito é vasto concebido para abranger grupos socialmente estigmatizados e que tem direito à educação.

A primeira etapa da pesquisa foi desenvolvida observando as relações de ensino realizadas em sala de aula. O conjunto de entrevistados foi composto por seis professores, que, no ano de 2018, atendiam estudantes com deficiência em suas salas. Três deles são de escola regular e outros três de escola especializada, todos de uma mesma cidade do Vale do Paraíba paulista. Por meio do registro das entrevistas de história oral temática (MEIHY, 2005 e RIBEIRO, 2021), foi possível identificar suas percepções sobre a importância da formação para sua prática docente.

A pesquisa foi definida como qualitativa, ao assumir o registro de entrevistas de história oral, assim como pesquisa bibliográfica e observação de campo. O contato com a bibliografia evidenciou o entendimento dos autores e trouxe referências para o desenvolvimento das análises. Mas, foi a pesquisa de campo que norteou e definiu os recortes necessários. Fazer as entrevistas permitiu, conforme afirma Meihy (2005), coletar informações que nenhum outro documento possui. Ao perguntar sobre a formação e atuação profissional, “valorizamos a história de vida desses professores mesmo que a centralidade do projeto tenha envolvido as questões abordadas por eles com referência à deficiência” (RIBEIRO; LEAL, 2016, p. 172).

Ouvir e registrar as narrativas dos professores propiciou diálogo com os fazeres e saberes docentes no campo da educação inclusiva. A análise das entrevistas possibilitou construções e

reconstruções de saberes e práticas. Os profissionais convidados para as entrevistas se mostraram experientes (mesmo com diferentes tempos de atuação) no que diz respeito ao trabalho com crianças com deficiência e conhecedores dos desafios de sua tarefa. Dessa maneira, a “história oral tem se mostrado um instrumento eficiente para auxiliar a compreensão do universo da educação inclusiva” (RIBEIRO; LEAL, 2016, p.174).

Justifica-se a escolha metodológica, pois é possível afirmar, com base em Nóvoa (2009), que ser professor é definido pelas relações estabelecidas socialmente, no espaço e no tempo, é constituído e também constitui uma história de vida específica, que dialoga com experiências pessoais e coletivas. Com isso, a história oral, por se basear nas experiências de vida, se traduz em uma metodologia rica para dar visibilidade às possibilidades de desempenho de uma prática educacional significativa e de como estão relacionadas as experiências da história de vida e profissional.

Vale destacar que as narrativas são resultadas de interação, criação conjunta entre entrevistador e entrevistado, desde o momento da gravação, lembrando que uma narrativa é organizada pela “interação intersubjetiva estabelecida entre os presentes; e por *performance*, pois quem fala, fala para uma audiência e essa *performance* é parte integrante da narrativa” (RIBEIRO, 2007, p. 216).

Neste sentido, pode-se argumentar que a história oral se fortalece como metodologia de pesquisa “em um contexto em que diferentes modos de narrar a história passam a existir e a ser aceitos [...] desmistificando o processo de construção do conhecimento e dando visibilidade a ‘outras histórias’” (CARVALHO; RIBEIRO, 2013, p. 15). Entre elas, as histórias de professores e alunos envolvidos nos processos de inclusão escolar.

Com isso, o posicionamento foi de valorização do profissional docente e seus saberes, para a compreensão do conjunto complexo da realidade do ensino e da educação inclusiva, por isso os entrevistados foram denominados de “colaboradores”, por serem parte ativa na pesquisa, mas também por reconhecer que sem suas narrativas não poderíamos construir os conhecimentos que são apresentados. Os colaboradores¹ foram estimulados a falar sobre sua experiência e as gravações das entrevistas foram feitas com o consentimento de cada entrevistado, não apenas por questões impostas pelo conselho de ética².

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado pelos sujeitos e lhes garante o sigilo de sua identidade. Por isso, os nomes utilizados neste artigo foram escolhidos pelas pesquisadoras, a partir de educadores reconhecidos que são inspiração para o fazer da educação inclusiva.

Ressalta-se que as narrativas construídas em diálogo entre pesquisador e colaboradores subsidiaram a reflexão sobre a formação e os recursos didáticos utilizados na sala de aula. Assim, foi possível compreender as práticas utilizadas no exercício da profissão docente e as formas de estabelecimento de ambientes escolares inclusivos.

Formação inicial e prática docente na educação inclusiva

A construção do percurso formativo de cada professor se deu a partir dos diálogos estabelecidos nas entrevistas. Importa destacar também que tais aspectos da formação teórica são apresentados nas narrativas imbricados nas práticas desenvolvidas em sala de aula. Em uma tentativa de organizar informações sobre a formação dos/as professores/as entrevistados/as organizamos o quadro abaixo apontando formação profissional, tempo de magistério, local e tempo de trabalho.

1 Colaborador é o termo utilizado por essa linha de história oral, para designar o narrador que, por meio de uma entrevista e de todos os processos que dela decorrem da transcrição à conferência, colabora com a pesquisa com seus saberes, construindo conjuntamente os conhecimentos.

2 A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU) sobre o número CAAE: 78296217.3.0000.5501, com o parecer de nº 2.378.845 pela Plataforma Brasil.

Quadro 1. Professores entrevistados e seus tempos de formação e exercício profissional

Nome	Formação Idade Sexo	Tempo Formado	Tempo Magistério	Local de Trabalho	Formação Continuada	Outras Formações
Itard	Pedagogia 26 anos Masc	1 ano	1 ano	Escola de Ensino Regular	Pós-graduação em educação especial, deficiência física e curso na área psicomotora Alfabetização	Tecnólogo em gestão empresarial com ênfase em marketing
Emília	Pedagogia 46 anos Fem	14 anos	14 anos	Escola de Ensino Regular	Pós-graduação na área da educação especial com ênfase em deficiência intelectual e Libras	*
Tizuko	Pedagogia 54 anos Fem	4 anos	12 anos	Escola de Ensino Regular	Pós-graduação em educação especial em DI, Pós-graduação em Artes	Licenciatura em Artes
Teresa	Pedagogia 72 anos Fem	52 anos	52 anos	Escola de Ensino Especial	Pós-graduação em educação especial cursos de autismo	*
Débora	Pedagogia 37 anos Fem	4 anos	4 anos	Escola de Ensino Especial	Pós-graduação em educação especial cursos de autismo	Licenciatura em Artes
Maria	Pedagogia 56 anos Fem	4 anos	7 anos (atuava com formação em magistério)	Escola de Ensino Especial	Pós-graduação em educação especial cursos de autismo	*

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

A partir das informações dispostas no Quadro 1, é possível verificar que cinco (05) dos seis (06) colaboradores da pesquisa são do sexo feminino, sendo apenas um (01) do sexo masculino. As idades estão compreendidas entre 26 anos e 72 anos, embora quatro (04) tenham de 1 a 4 anos experiência. Temos que na educação especial há grande discrepância entre a atuação, pois pessoas como Teresa atuam há 52 anos, já Débora e Maria atuam há 04 anos. No conjunto de professores entrevistados, podemos afirmar que nas escolas regulares há uma maior homogeneidade entre os tempos de atuação profissional.

Quanto à formação, todos os professores possuem o curso de Pedagogia e especializações na área da educação especial, o que mostra que os docentes desta pesquisa compreendem a importância do processo de formação continuada. Além disso, três dos entrevistados têm mais de um curso (dois licenciados em arte e um tecnólogo em gestão empresarial), o que indica a percepção da especificidade do processo de formação inicial para cada área de atuação na docência.

Ademais, podemos afirmar que os entrevistados da pesquisa mostraram em suas narrativas que a formação inicial não é suficiente para que se possa trabalhar com o aluno com Síndrome de *Down*, ou com alunos com outros tipos de deficiência. Por isso mesmo, durante a pesquisa ficou evidente que os professores sentem a necessidade de conhecer mais sobre como atuar com estes alunos, público-alvo da educação especial (pessoas com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/superdotação).

Entretanto, se existe um consenso entre os docentes em afirmar que a formação inicial é

insuficiente, quais são as explicações deste entendimento? Pode-se listar ao menos duas razões mais evidentes apontadas pelos professores:

- falta de contato com uma formação inicial que refletisse sobre as questões da educação especial e;
- carência de conexão entre teoria e prática das formações recebidas posteriormente.

Sobre o primeiro argumento crítico, em relação a formação inicial, a professora Teresa aponta a dúvida sobre o que é feito para a preparação dos futuros profissionais com relação à educação especial:

[...] em geral o que eu vejo dos professores que chegam da formação de Pedagogia, não é só daqui, não... eles não sabem nada. Eu vejo cadernos que vem de professores que estão acompanhando crianças nas escolas, que a mãe traz e a criança não conhece o número 1 (um) e o professor está passando até o 40 (quarenta). Totalmente fora da realidade da criança! Então, eu não sei... deve estar acontecendo essa formação, mas não sei se ela está sendo eficaz em relação a educação especial. (Profa. Teresa).

Se contrapormos este posicionamento da Professora Teresa – que tem maior tempo de atuação na área, com a do Professor Itard – recém-formado – pode-se perceber que a crítica permanece. Segundo Itard, as mudanças recentes das matrizes curriculares dos cursos universitários ainda não conseguiram chegar a todos os professores. Por outro lado, é possível apontar os limites de tempo e profundidade dessa formação, mesmo para quem teve contato com ela:

Quando lida com uma pessoa de verdade, vê que a pessoa é mais completa, é nessa complexidade, nessa plenitude da pessoa que você precisa de uma formação maior. Porque só na teoria você não contempla a pessoa inteira. Eu me formei agora, então o meu curso foi revisto, a grade é nova e tive a disciplina de inclusão na faculdade. Ministro aula em outro município e participei de uma capacitação sobre inclusão lá. Foi perguntado quais dos professores receberam ou tiveram aula de inclusão na faculdade ou no magistério. Só duas pessoas levantaram a mão em um auditório que tinha duzentos professores. Eu e outra professora que também se formou a pouco tempo. [...] ainda assim eu vi que não estava preparado. Então, a gente precisa de uma preparação maior, de um cuidado maior. Por exemplo, vejo pela minha formação; a professora que trabalhou essa disciplina se esforçou, tentou, mas, em seis meses, não atingiu o objetivo. Aplicar a teoria é muito fechado [...], por que só na teoria você não contempla a pessoa inteira, o trabalho com uma pessoa de verdade. (Prof. Itard).

Um aspecto enfatizado por Itard, é que é preciso compreender o processo educativo em sua complexidade, que envolve uma prática vivenciada e reflexiva. O docente demonstra uma percepção existencial fundada na complexidade humana, quando utiliza o substantivo “pessoa”, termo que denota mais amplitude semântica do que “aluno” e está em maior consonância com as questões colocadas pelo movimento das pessoas com deficiência, que defendem que antes de qualquer outra característica de ter ou não deficiência, cada um é uma pessoa e deve ser identificado como sujeito social. Ao usar tais palavras e fazer tal afirmação, este docente mostra ter a percepção da complexidade do fenômeno humano, e, mais que isso, que para se estabelecer uma relação de ensino e de aprendizagem é preciso, como afirmou Delors (2000), aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Assim, a integralidade e a complexidade do ser humano devem ser compreendidas no processo de aprendizagem. Suas emoções, sentimentos e pensamentos, crenças, valores e cultura devem ser entendidas em sua plenitude, e somente a teoria, ou o domínio do conteúdo curricular não permite uma educação inclusiva verdadeira. A

teoria e a prática consistem em ações indissociáveis, mas nem sempre existe uma consciência a respeito dessa relação.

Desta maneira, é preciso uma visão mais global e contextualizada de cada ser humano e neste sentido, ganha importância a afirmação de que a dimensão sócio- histórica, é tão importante quanto a biológica, num processo em que a cultura é parte essencial da natureza humana e suas relações com o mundo não são diretas, mas mediadas.

É nesta perspectiva que ganha força uma explicação não biológica, mas social da deficiência, que é base para este artigo:

Para o modelo social da deficiência, o “defeito” numa estrutura do corpo (ou a ausência parcial ou total de um membro ou órgão) é [...] uma característica [...] a deficiência é considerada uma categoria social tal como gênero, classe e etnia, portanto, sujeita a mecanismos de exclusão. A deficiência é a desvantagem resultante do preconceito, da discriminação, da falta de acessibilidade da sociedade. De acordo com esse conceito, a desvantagem vivida pelo indivíduo depende muito mais das condições do ambiente social do que dos “defeitos” que o corpo da pessoa possa apresentar (GADELHA; CRESPO; RIBEIRO, 2011, p.35-36).

Portanto, entende-se que a educação é um ato social e que a deficiência não deve ser entendida apenas como uma condição biológica – circunscrita a uma estrutura corporal, sensorial ou mental (de presença ou ausência de algo), mas como resultado também de relações socioculturais que estabelecem como limites, ou não, algumas características. Desta maneira, as relações constituídas entre docentes e discentes na escola são de fundamental importância para a aprendizagem, pois por meio delas ocorrem processos de transformação e modificação no desenvolvimento humano.

Neste sentido, cabe retomar o segundo grande argumento dos narradores, ao afirmarem que a formação inicial é insuficiente, Tizuko disse em sua entrevista:

Considero que só a formação não. Só a teoria também não. Temos que vivenciar o aluno para conhecê-lo, para poder ver o que trabalhar com ele, o que vai fazer, qual estratégia que vai usar, o método que vai ensinar... se vai usar jogos... Cada aluno é um aluno. É como falei, você tem que estar sempre buscando, como sou professora de habilitação especial, cada ano eu pego um tipo de aluno: autista, Down e com deficiência mental. (Profa. Tizuko).

Tizuko, em sua percepção sobre a aprendizagem do aluno, mostra a diversidade de alunos que chegam a ela e retoma a ideia de que cada pessoa possui sua forma de aprender. Ao falar isso, reforça o argumento de que é preciso contato com a realidade para saber como ensinar, em especial o aluno com deficiência. Percebe-se que a docente tem uma visão prática, pois valoriza a conjugação da formação teórica em familiaridade com a experiência diária, sempre mediadas pela prática e pelo controle metodológico.

Assim, é possível entender que a complexidade não é apenas do “fenômeno humano”, como destaca o professor Itard, para Tizuko, há necessidade de adaptar a técnica e as metodologias às variáveis presentes no cotidiano docente, do saber fazer, para promover a aprendizagem de seus alunos. Soma-se à complexidade do humano, a pluralidade de metodologias e de técnicas para o ensino.

Neste sentido, Tardif (2014), aponta que o professor ideal é alguém que deve conhecer a sua disciplina, além de possuir conhecimentos sobre educação, pedagogia e desenvolver um saber prático em sua experiência cotidiana com os alunos, integrando e mobilizando esses saberes.

Nóvoa (2009), também destaca que o bom professor é aquele que possui o conhecimento cultural e profissional, o tato profissional, o trabalho em equipe, o compromisso social e a prática. É por meio desses atributos que o educador constrói seus conhecimentos referentes a situações e desafios que surgem em sala de aula. Assim, há necessidade de valorização da experiência e de

compreensão da subjetividade – tanto do docente quanto do discente - no processo de ensino e de aprendizagem.

Ainda, ressaltando a importância dos saberes da prática, a Profa. Teresa relata a formação inicial deveria possibilitar uma maior análise da prática para preparar melhor os futuros professores para o trabalho com a educação especial. Dessa maneira, para ela, a vivência também ganha centralidade:

Eu acho que sem a experiência, não... eles teriam que ter não só a parte teórica, teriam que fazer estágios reais com alunos com a síndrome de Down. Por que uma coisa é você ler, estudar, fazer curso até pela internet e outra é você vivenciar o momento (Profa. Teresa).

No mesmo sentido, Teresa é firme em sua compreensão de que somente com a conjugação de vários conhecimentos da teoria e da prática, bem como do tempo de experiência, é possível instrumentalizar o trabalho docente com alunos com síndrome de Down.

As práticas, de acordo com Imbernón (2011), devem ser o eixo central sobre a formação do conhecimento profissional docente no período de formação inicial. As práticas devem levar o professor a estabelecer relações com a teoria e analisá-las, de modo que possam interpretar suas experiências. E isso, parece estar bastante claro na narrativa dos professores que sentem na pele os resultados de uma formação inicial, que muitas vezes, não priorizou este diálogo: “Não é suficiente, porque a teoria é uma coisa, a prática é outra. Então, tem que ter a teoria e a prática juntos, para que haja um bom resultado” (Profa. Débora).

A Profa. Débora também enfatiza a preponderância do viver diário em sala de aula sobre os informes oriundos da teoria. Afirma também, em outro momento de sua entrevista, que a formação inicial não é suficiente para trabalhar com os alunos na perspectiva inclusiva.

A partir dos argumentos dos colaboradores, entende-se que, as instituições de educação superior, responsáveis pela formação dos profissionais docentes, devem estar comprometidas em fornecer subsídios para a prática profissional dos futuros professores e, tendo em vista a realidade da inclusão escolar nas redes de ensino do Brasil, dar elementos – teóricos e práticos – para que seus estudantes possam desenvolver conhecimentos com autonomia quando desafiados pela realidade da sala de aula. A formação deve tomar como ponto inicial algumas formas de abordar conceitos e práticas de como trabalhar com alunos que apresentam necessidades específicas. Os conteúdos abordados na formação devem contemplar também a potencialização e o desenvolvimento profissional (VITTA, VITTA, MONTEIRO, 2010).

Dito isso, entende-se que esta formação deve preparar de modo amplo e fundante de modo a alicerçar as interações e saberes estabelecidos em diálogo direto e aprofundado com a prática no cotidiano do fazer da docência.

Formação continuada: apoio aos professores em busca de uma educação inclusiva

Como dito, os colaboradores desta pesquisa foram unânimes ao avaliarem a insuficiência da formação inicial para dar conta da realidade da convivência com alunos com deficiência nas salas de aula. E, mesmo entendendo sua necessidade, é preciso compreender que alguns limites dificilmente serão transpostos, como por exemplo, a dificuldade do tempo de formação (reduzido para abarcar tamanha diversidade de saberes ligados à educação especial). Sendo assim, fica claro que para que se consiga trabalhar com a inclusão escolar, é preciso que se dê continuidade ao processo de formação inicial. Só assim, o profissional poderá promover o desenvolvimento de seus alunos.

De acordo com Tardif (2014), ser professor é também um saber heterogêneo e experiencial, pois mobiliza conhecimentos e formas de “saber – fazer”, adquiridos de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes, história de vida, experiência de trabalho.

Mantoan (2003, p. 44), também observa que “[...] os professores não aprendem no vazio”.

Por isso, a proposta de formação deve partir do “saber fazer” desses profissionais, que já possuem conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas, quando entram em contato com a inclusão escolar ou com alguma inovação educacional.

Profa. Maria, ao ser perguntada sobre qual a validade da formação continuada para o ensino inclusivo e seu desenvolvimento profissional e pessoal, afirmou que seria:

[...] estar sempre buscando formas de ensinar, mesmo que você não faça cursos, tem como estar se atualizando o tempo todo. A internet está aí, com atualidades o tempo todo, isso é possível mesmo sem sair de casa. Eu acho muito importante sempre estar aprendendo, profissionalmente, pessoalmente, muito importante (Profa. Maria).

Para ela, fica evidente que o saber da formação continuada é fundamental para se trabalhar na educação especial, mas que a formação continuada não precisa necessariamente ser um curso, mas que pode acontecer em serviço em diálogo com os desafios da prática, e do contato com os alunos. Maria também pontua a necessidade de o professor ter “interesse em saber mais e procurar conhecimentos novos”, e afirma que é necessário buscar “maneiras de ensinar”. Isso porque o professor da educação especial deve ter uma nítida percepção das especificidades de seu campo de atuação e uma diversidade de ferramentas metodológicas a seu alcance. Mas de maneira geral, seu argumento é diferente daqueles que projetam a primazia da prática.

Pode-se dizer que parece existir um entendimento de que uma formação inicial de qualidade, com o necessário aporte teórico, pode dar subsídio a experiências futuras, tendo em vista uma prática de ensino e de aprendizagem mais consequente e isso não pode ser ignorado ou minimizado. Assim, a busca de uma formação inicial ou continuada se relaciona a importância de construir conhecimento e ter acesso a saberes relacionados à formação profissional.

A maioria dos professores entrevistados, tanto no ensino regular quanto no ensino especializado, entende que é por meio das relações estabelecidas na vivência e na experiência em sala de aula que se obtêm instrumentos para enfrentar e solucionar as situações do cotidiano.

Paralelo a isso, é relevante também o discurso de que é preciso qualificar-se, afirmar-se nos saberes da formação continuada. Assim, apontam a busca constante por novos conhecimentos a fim de melhorar a sua formação e a sua prática, aprendendo novas maneiras de pensar e agir para dar conta das demandas exigidas em suas atuações profissionais.

Eu estudo desde sempre, nunca parei de estudar [...]. Pude ver como profissional quando tive que trabalhar com uma aluna inclusiva em sala de aula, como eu preciso rever a forma como vou ensinar, como preciso ter cuidado com as aulas que estou preparando. Então, você precisa daquele cuidado, precisa dar significado. [...] É muito importante o desenvolvimento profissional - principalmente para ter cuidado em como trabalhar - e pessoal, na maneira de ver as pessoas. (Prof. Itard).

O professor Itard percebe na intersecção entre formação e prática as possibilidades de seu desenvolvimento profissional e pessoal. Com isso, aponta que seu trabalho em sala de aula é enriquecido, pois o conhecimento de si se transforma em conhecimentos de forma de ensinar. Em sua narrativa, o educador faz perguntas, tenta compreender seus fracassos, projeta-se no futuro, decide proceder de forma diferente quando ocorre uma situação semelhante, estabelece objetivos mais claros, explicita suas expectativas e seus procedimentos.

A prática autorreflexiva é um trabalho que, para se tornar regular, exige postura e uma identidade particular. Um professor reflexivo não se limita ao que aprendeu no período da formação inicial, nem ao que construiu de conhecimento em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica (PERRENOUD, 2002).

Eu comecei a pós-graduação no meio do ano exatamente por conta disso. Quando vi na sala que tinha três alunos de inclusão e entre eles um com síndrome de Down, vi na necessidade de me preparar, porque vi que os desafios eram grandes [...] A princípio fiquei com muito medo porque, é meu primeiro ano dando aula. A gente sabe que existe a inclusão, sabe que cada caso é um caso, só que quando você pega uma sala e de primeira vê que vai enfrentar um desafio... vem aquele medo inicial de como vou enfrentar?... Depois, vem a necessidade absurda de correr atrás de soluções, de respostas, e vai investigar. Tem esse processo de investigação: como eu vou conseguir me sentir capaz? Às vezes, falta isso, dá aquela sensação de não estou preparado, não estou pronto para enfrentar esse desafio. (Prof. Itard).

A (auto)reflexão impulsionou Itard a buscar respostas e uma formação mais sólida para se sentir mais seguro em seu fazer.

O professor não parece ter a ilusão de que essas soluções estão prontas em algum lugar apenas para serem “pegas”, parece estar disposto a investigar, se inspirar e inventar suas próprias respostas. Isso porque como afirma a professora Emília:

É preciso estar sempre se qualificando, aprendendo todos os dias, pois cada aluno é diferente do outro e muitas vezes não se tem a menor ideia de como trabalhar, por isso é necessário sempre estar se formando (Profa. Emília).

A educadora considera o outro na sua singularidade, e o educando é visto como um ser humano único, com particularidades díspares, necessidades diversas, maneiras de agir, pensar e aprender diferentes. A formação continuada para o professor promove aprendizagem todos os dias, e dessa forma ele vai se reinventando e reinventando suas práticas.

Para Nóvoa (2009), a formação de professores deve contribuir para que eles possam desenvolver-se e para que consigam, por meio de suas ações significativas no meio educacional, exercer a sua responsabilidade social de ser professor. Itard parece ter isso claro ao afirmar:

Eu pude ver como profissional quando tive que trabalhar com uma aluna inclusiva em sala de aula, como eu preciso rever a forma como vou ensinar, como eu preciso ter cuidado com as aulas que estou preparando. Então você precisa daquele cuidado, você precisa dar significado. A gente estuda muito sobre o ensino significativo, mas ele se torna tão necessário quando você tem um aluno incluso em sala, porque a partir do momento que ele está lá, que você vê que se você não fizer daquele jeito ele não vai aprender, você percebe que ali a sua formação precisa ser mais detalhada, você precisa correr mais atrás, para que você tenha um conteúdo [...] porque sem um trabalho significativo, sem esse desenvolvimento o trabalho não está bem feito (Prof. Itard).

Nesta perspectiva, as professoras Emília e Tizuko afirmam terem participado de formações continuadas desde o início de suas carreiras, pois percebem que, com isso, aprendem sempre.

Sobre isso, Tizuko nos falou:

Na realidade, desde que eu me formei não parei mais de estudar, por que cada estudo é coisas que você aprende, você só vai acrescentando. Por exemplo, domingo no Fantástico passou uma reportagem, na Globo, não sei se você viu, falando sobre autismo, ali eu aprendi uma palavra, uma frase, é uma área que você tem que estar sempre estudando (Profa. Tizuko).

A Profa. Tizuko mostra em sua entrevista sua concepção cumulativa de aprendizado ao justificar que não parou de estudar e acrescentar conhecimentos. Chega a citar que mesmo ao ver um programa de TV, acaba conhecendo algo novo, um conceito, uma frase. Outra observação que pode ser feita é que, seu interesse pelo tema é evidenciado quando pontua que, mesmo nos momentos de descanso, ou não voltados para o trabalho, não perde a oportunidade de aprimorar alguns conhecimentos sobre a educação de pessoas com deficiência.

Com isso, tenta demonstrar seu compromisso ético-profissional, e percepção da importância do tema da necessidade de o profissional especializar-se continuamente em razão da infinidade de situações novas, imprevistas, no cotidiano do profissional da educação especial. De modo que pudesse compreender que, os saberes da atuação profissional fundamentam-se na formação continuada lembrando que Tardif (2014), afirma que o saber profissional é compreendido como conhecimentos pedagógicos que se relacionam ao saber fazer e que são afirmados cientificamente. São transmitidos ao longo do processo da formação e abrangem a dimensão da identidade do professor, pois contribuem para que o compromisso seja assumido com a profissão. No entanto, o saber experiencial possui suas características de fontes diversas, de lugares variados e em momentos diferentes, na história de vida, carreira e experiência de trabalho.

Teresa, a partir de sua história ligada à educação especial, pode avaliar em sua narrativa a validade de formações continuadas na busca por uma especialização em uma área de conhecimento:

Desde que seja realmente colocado com o foco para síndrome de Down ou educação especial, em geral. Eu acho que se for voltado realmente, que dê esta formação, seria super válida. [...] Para mim foi muito bom, para mim foi fundamental, mas era específico, eu só procurei cursos na área de Educação Especial. Essa formação continuada me desenvolveu com certeza. Na verdade, o que é dado é muita teoria né, e o que vai fazer a diferença é você conseguir aplicar a teoria na prática, por que a teoria é necessária, ninguém pode fazer um curso sem ter uma teoria, a teoria é necessária para você colocar em prática... (Profa. Teresa).

Nas narrativas das professoras Débora e Maria, a formação continuada revela-se favorecedora dos seus desenvolvimentos e das suas aprendizagens como profissionais que objetivam também o desenvolvimento dos alunos. Debora afirma que as formações continuadas são:

[...] de extrema validade porque nós temos que estar sempre qualificando cada curso que você fizer você está aprendendo novos caminhos, novas técnicas. [...] é muito importante para a sua própria aprendizagem e para a aprendizagem do aluno. (Profa. Débora).

A narrativa de Débora faz pensar no compromisso de o docente dedicar-se continuamente ao estudo das pesquisas recentes e dos temas atuais tangentes ao seu labor específico na docência especializada. Destaca-se que Débora é professora experiente e focada na formação específica do profissional da educação inclusiva, até porque atua junto a uma instituição escolar de educação especializada.

As narrativas de Itard, Emília e Tizuko, atuantes no ensino regular, e o das professoras da escola especializada, Tereza, Débora e Maria, indicam que todos têm consciência da validade da formação continuada para ensinar alunos com deficiência. Isso porque compreendem que esta formação promove mudanças significativas na forma de ser professor, propicia aprendizagens e o saber docente torna-se um saber social.

No exercício da profissão, na prática e na experiência da sala de aula o professor também aprende e se forma. E, este é um processo sempre inacabado.

As formações continuadas provêm dos saberes da formação profissional e também dos saberes disciplinares, colocado em evidência na integração do trabalho docente, por meio dos conhecimentos pedagógicos e das técnicas de ensino, métodos que se apresentam entre os saberes curriculares (TARDIF, 2014).

A formação, segundo Nóvoa (2009), deve estimular o desenvolvimento profissional na forma de uma autonomia contextualizada, e promover professores reflexivos, que assumam responsabilidades pelo seu próprio conhecimento.

Assim, tornam-se protagonistas da sua própria formação, desempenhando o papel de formador e de formando, com capacidade para autodesenvolvimento reflexivo.

As narrativas dos colaboradores sobre a formação supõem uma continuidade durante toda a carreira docente.

Os professores da educação especial não se limitam à formação inicial, pois a continuada promove, na percepção dos professores da escola regular e da escola especializada, o avanço profissional, pessoal e a formação de novas aprendizagens.

Trabalhos na educação inclusiva: o concreto e os jogos

Nas narrativas dos professores identificaram-se vários saberes. Revelaram que a prática docente e saberes curriculares fazem parte do cotidiano nas aulas do ensino regular e do ensino especializado. Isto é bastante importante, pois sabemos que as sistematizações desses conhecimentos possibilitam o desenvolvimento do aluno, e isso pode ser observado nas atividades desenvolvidas em sala de aula. De maneira geral, os colaboradores destacaram duas principais estratégias de ensino em suas práticas para o desenvolvimento do aprendizado de seus alunos. Uma primeira é na necessidade de se trabalhar “no concreto”, outra é a possibilidade de estudar com jogos.

No que toca a questão do concreto três professores desenvolvem argumentos explicativos de como isso auxilia o aluno com síndrome de *Down*, a se envolver nas atividades de aprendizado Itard afirma:

Foi possível observar que eles precisam de uma exemplificação bem mais detalhada. Um recurso que está sendo bastante utilizado em sala com ele, com a professora de apoio é que todo conteúdo que eu trago para sala, eu passo para ela o conteúdo para estudar, eu ligo para ela, tenta procurar uma forma visual, uma forma de desenho, uma forma de aplicação prática. Então, eu vi no Down a necessidade de aprender de uma forma prática, uma forma real que ele consiga ser algo significativo, quando é alguma coisa mais abstrata, algum cálculo que não é muito visível, que precisa ser um cálculo mental, que não tem uma facilidade de deixar aquilo prático, já torna uma coisa difícil. Então, alguma informação que não consiga ser abstrata ou que não é no cotidiano, na prática do aluno, já torna mais difícil a aprendizagem do aluno com síndrome de Down. (Prof. Itard).

Frente a experiência acumulada ao longo de uma vida ensinando crianças com deficiência, Teresa reforça este argumento ao dizer sobre como o professor deve trabalhar com o aluno com síndrome de *Down*:

Primeiro o atendimento individualizado, quando muito em dupla, e concreto, não é?! Você tem que trazer para o concreto, coisas abstratas para eles ficam muito difíceis de captarem, a não ser estes que tem o nível quase que normal, que a gente chama até mosaico. Esse aí sim, mais a maioria precisa de muita força concreta [...] Para a alfabetização você tem que trabalhar muito no método fonético, na discriminação de sons que existe essa dificuldade, que também não é muito utilizado no ensino regular. (Profa. Teresa).

Profa. Emília, além de dizer que trabalha de forma concreta viabilizando o aprendizado de seu aluno, mostra ainda que vai além:

No caso é um trabalho muito concreto com ele, por exemplo, deixa eu te mostrar em um vídeo que tenho. [...] ele adora a tecnologia, ele falou assim Emília, se meu pai me desse um celular, eu ia saber escrever no celular. Olha! Como o menino está bem, adiantado! Prova, eu trago ele para cá para fazer comigo, tiro da sala, do barulho. (Profa. Emília).

A sensibilidade de usar um aparelho eletrônico como mediador para chamar a atenção do aluno, fazê-lo se envolver e retirá-lo da sala de aula para realização de uma avaliação, são formas que Emília conseguiu desenvolver para mediar o processo de aprendizagem em sua realidade escolar.

A outra questão é o aprendizado por meio dos jogos. Todos os professores entrevistados afirmam trabalharem com esta estratégia.

Tenho uma proposta de trabalhar com jogos para reforçar. (Prof. Itard). Utilizo jogos de alfabeto móvel e outros. (Profa. Emília).

Trabalho na sala sempre com jogos. (Profa. Tizuko).

Sempre utilizo jogos pedagógicos. (Profa. Débora).

Utilizo muito o concreto, por meio dos jogos. (Profa. Teresa).

Um recurso muito utilizado são os jogos pedagógicos. (Profa. Maria).

Os jogos utilizados na sala de aula funcionam como elemento integrador da aprendizagem e impulsionam o desenvolvimento dos alunos.

Assim, as estratégias utilizadas com esse recurso didático servem para a criança como possibilidades de adaptação à tarefa em questão, ou mesmo como instrumentos pedagógicos para desenvolvimento da internalização das capacidades de planejamento, atenção, memória, imaginação e para interação entre os alunos.

Os recursos utilizados na sala de aula, no caso os jogos apresentados às crianças, são uma forma de oferecer a elas o caminho para a aprendizagem. Dessa forma, possibilita-lhes o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, de acordo com a teoria sócio interacionista.

Nesta reflexão, ganham centralidade as ideias de Vygotsky (2007), em que se apresenta que a criança começa a recorrer aos caminhos indiretos quando no direto existe um obstáculo. Neste sentido, Vygotsky (1995), afirma que a resposta está impedida, em outras palavras, quando as exigências a tais respostas são insatisfatórias.

Os jogos impulsionam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que não estão presentes no indivíduo desde o nascimento. Vygotsky (2007), afirma que elas (funções psicológicas superiores) vão se desenvolvendo por meio dos instrumentos e dos signos e que consistem no modo de funcionamento característico do ser humano, como a memória, a atenção, a imaginação.

Não basta apenas aplicar os jogos em sala de aula, sem promover intervenção nenhuma, sem objetivos ou finalidades. É necessário que este uso seja acompanhado de um ganho para as funções em processo de maturação. O uso de jogos como atividades a serem desenvolvidas em sala de aula deve ser pensado e planejado, pois envolve signos e instrumentos passíveis de promover o desenvolvimento do aluno.

É possível, então, considerar o jogo como instrumento de aprendizagem e socialização. Com os jogos, os alunos podem ter contato com regras, cooperação e superação do egocentrismo, fomentando o desenvolvimento da consciência pessoal. Tais questões facilitam a convivência em grupo, e preparam para a vida social. Dessa forma, os jogos podem potencializar desenvolvimento de novas aprendizagens e o aluno se construir como sujeito.

Vários saberes são colocados em questão, no que diz respeito ao ensinar, quando o professor apresenta um conjunto de habilidades e competências. Conforme Tardif (2014), os saberes curriculares também são incorporados na sala de aula pelo professor, frente à demanda dos alunos. Muitas de suas ações são orientadas para diferentes objetivos, como os sociais (a gestão da sala de aula) e, os cognitivos e emocionais (ligados à motivação, à atenção para com a matéria a ser ensinada). Ou seja, a docência é atividade complexa e que profissionalizada, precisa contar com o apoio de formações iniciais que subsidiem o fazer e continuadas que sejam frequentes e

proporcionadas – pelas redes pública e privada – como parte do exercício profissional.

Os educadores precisam deste apoio, para que não se sintam como expressou Emília:

Às vezes a gente sente um pouco sozinha, porque é como os professores estão dizendo hoje “Cria-se uma lei de inclusão.” Mas não se dá um, como vou dizer? Um aparato, uma ajuda, entendeu? Porque para estar se qualificando é um custo. O governo quer colocar aluno incluso em sala, mas ele não quer saber se o professor tem especialidade naquela área. Então, eu acho assim, eu busco e tem vários colegas buscando também, mas as vezes a gente se sente muito sozinha (Profa. Emília).

O que ora se apresenta como uma queixa, vemos como um pedido de socorro. A professora parece estar lembrando a todos que a educação não pode ser vista como um projeto individual de um educador ou de um estudante. A educação é projeto de toda uma sociedade e, portanto, um bem público.

A educação de todas as crianças, com ou sem deficiência, merece ser acompanhada de políticas públicas que forneçam segurança e amparo para os sujeitos nela envolvidos. Também é importante destacar que não “cria-se uma lei de inclusão”, mas que as políticas que garantem o direito à educação, também, para pessoas com deficiência, são resultantes de um processo histórico de lutas e de embates.

Considerações Finais

A pesquisa apontou a insuficiência da formação inicial oferecer os elementos complexos para o trabalho com as especificidades das deficiências. Entende-se que dificilmente a formação inicial conseguirá desenvolver, em três ou quatro anos dos cursos de licenciatura à diversidade de técnicas e abordagens que cada deficiência necessita para que o trabalho com ela seja realizado. Evidente que os currículos das licenciaturas devem incorporar, como vêm fazendo, ampliar e trabalhar de maneira mais aprofundada disciplinas que mostrem ao futuro professor a amplitude de seu fazer e de sua prática em sala de aula, e o coloquem em contato com a diversidade de alunos com os quais poderão conviver, ao reconhecer a educação como um direito de todos. Entretanto, é também preciso compreender os limites e os objetivos desta seleção curricular feita para uma formação que se pretende inicial.

Portanto, o que se aponta neste artigo é que, frente a essa situação, deve-se investir pesadamente na formação continuada para que a educação especial consiga de dar resultados melhores, favorecendo a todos uma educação que seja inclusiva. Para tanto, é preciso exigir políticas públicas que permitam a formação de nossos professores continuamente, em trabalho, frente às realidades práticas dos seus enfrentamentos em sala de aula.

Além disso, é possível entender que tais formações continuadas devem estar profundamente ligadas à prática de docentes que em seu cotidiano desenvolvem estratégias para melhor mediar o aprendizado de seus alunos. Neste sentido, alguns desses professores destacam suas formas de trabalho, para que possam compor conhecimento e quem sabe orientar o fazer de outros educadores.

Podemos ver pelas práticas dos professores relacionadas por esta pesquisa que, mesmo presencialmente, existiam dificuldades e impasses que se relacionavam com a formação docente e práticas especializadas no ensino de crianças com deficiência. Com isso, a ideia de inclusão, de assegurar o direito à educação para todos e de realização de uma educação inclusiva se apresentava como demanda no cenário anterior à pandemia, e o estudo de práticas e narrativas como as indicadas neste artigo desperta reflexões para que possamos fundar fazeres mais inclusivos no cenário pós-pandemia.

Espera-se que com esse artigo tenha-se conseguido pontuar que os professores precisam de formação específica para enfrentar os desafios da educação inclusiva de alunos com deficiência, em sala de aula. Que esta formação necessita unir conhecimento teórico e conhecimento da prática, que, portanto, suas experiências na educação de alunos com deficiência são fundamentais. Mais

que nunca, é primordial fazer com que cada professor tenha condições de reflexão sobre seu próprio fazer no seu cotidiano, e que seu dia a dia possa ser compreendido como uma formação continuada em serviço. Este tempo de reflexão deve ser incorporado como uma tarefa dos docentes, mas também como uma responsabilidade das redes de ensino públicas e particulares, para que tenham o suporte e as condições de trabalho para prática coerente e inclusiva. Os caminhos de autorreflexão, tempo e cotidiano como formador apresentam alternativas para os impasses vividos pelos professores.

Referências

CARVALHO, Maria Lucia Mendes e RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. **História Oral na Educação: memórias e identidades**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2013.

DELORS, Jacques (org). **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADELHA, Crismere; CRESPO, Ana Maria M.; e RIBEIRO, Suzana L. S. Memórias da Luta: Protagonistas do AIPD. In: SECRETARIA DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA; MEMORIAL DA INCLUSÃO. (Org.). **30 Anos do AIPD**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: artemed, 2002.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. Narrativas e entrevistas em pesquisas qualitativas: história oral como possibilidade teórico-metodológica. **Revista Ciências Humanas**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/724>. Acesso em 01 abr. 2022.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. Visões e perspectivas: documento em história oral. **Oralidades (USP)**, n.2-Jul-Dez/2007, p.35 - 44, 2007.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; LEAL, Gisele Karina. Educação inclusiva e história oral: narrativas de professores sobre a deficiência na infância. **Revista Observatório**, v. 2, n. 1, p. 161-177, 1 maio 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/1812>. Acesso em 20 out. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; VITTA, Alberto de; MONTEIRO, Alexandra S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300007. Acesso em 20 out. 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Fundamentos de defectologia**. Madrid: Portugal: Visor, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Recebido em: 21 de julho de 2020.

Aceito em: 07 de março de 2022.