



O PROFESSOR E SEU PAPEL PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS

Daniela Cristina Barros de Souza MARCATO¹

RESUMO

O ingresso na educação básica tem avançado no Brasil, mas ainda há crianças e adolescentes fora da escola. Aqueles que se encontram matriculados nem sempre têm acesso a uma educação inclusiva e de qualidade, ao passo que, quando se fala em como progredir em termos educacionais, especialmente em relação à inclusão, logo se pensa na figura docente. Este artigo objetiva discutir sobre uma alta responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino. O docente pode realmente ser o desencadeador da mudança, contudo, para que esta ocorra, não basta que o professor revise sua prática, é preciso priorizar a educação e valorização desse profissional. Como método, optamos por uma perspectiva teórica de abordagem do tema, fruto de um estudo bibliográfico sobre escola, docência e educação de qualidade para todos. Neste sentido, discutimos a questão docente repensando em quais são suas reais demandas e papéis, especialmente diante da proposta de efetivar a educação inclusiva no Brasil. Como resultados, identificamos que os saberes experienciais dos professores assumem um lugar de importância tanto quanto os acadêmicos, podendo inaugurar importantes mudanças. Por meio do suporte adequado, os saberes compartilhados entre professores de escolas comuns e professores de educação especial podem trazer inúmeros benefícios e resultados efetivos não apenas em termos de acesso à escola, mas de ensino.

Palavras-chave: Educação de qualidade. Papel do Professor. Escola Inclusiva.

ABSTRACT

This research has as objective to analyze the MST's speech on the proposal for basic education for the population of the settlements, seeking to understand the relations between discursive formations of the movement and the Rural School São Manoel. Its analysis of the object MST speech embodied in the text "Movement of Landless Education: monitoring the school" and the discourse of the school community school of the settlement "São Manoel," located in the municipality of Anastacio / MS. It is a discourse analysis of analytical-descriptive approach whose theoretical assumptions are based on the French

¹ Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Campo Grande. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente com Inclusão Escolar, Práticas Educativas, Currículo, Alfabetização, Educação Infantil. E-MAIL: danicbs@yahoo.com.br



Discourse. Thus, we sought theoretical foundations in scholars such as Foucault (2009), Pêcheux (1988), Brandão (2004). The research was conducted in two stages. At first, it was an analytical-descriptive text that embodies the discourse of the MST. Secondly, there was a field research in the school of settlement through questionnaires, interviews with the school community, to confront the ideal of education that permeates the movement education proposal with the education that is actually offered in school and concern for the construction of identity Landless. The survey results show that most teachers do not know MST's Educational proposal, and that the school curriculum is organized according to the State and City's Department of Education Curriculum Framework. Enrolment in basic education has advanced in Brazil, but there are still children and adolescents out of school and those who are enrolled do not always have access to inclusive and quality education, whereas, when it comes to how to progress in education, especially in relation to inclusion, then you consider the teaching figure. This article aims to discuss on a high accountability of teachers in relation to teaching practice and the quality of education. The teacher can really be the trigger of the change, however, for it to occur, it is not enough for the teacher to review his practice, it is necessary to prioritize the education and appreciation of this professional. As a method, we opted for a theoretical perspective to approach the theme, the fruit of a bibliographic study about school, teaching and quality education for all. In this sense, we discuss the educational issue by rethinking what are their real demands and roles, especially in view of the proposal to implement inclusive education in Brazil. As results, we identify that the experiential knowledge of the teachers assume a place of importance as much as the academics, being able to inaugurate important changes. Through appropriate support, the knowledge shared between teachers in ordinary schools and special education teachers can bring countless benefits and effective results not only in terms of access to school but of teaching.

Keywords : Quality education. Role of the Teacher. Inclusive School.

1 INTRODUÇÃO

O atual cenário educacional internacional tem colocado o Brasil como um país cuja educação ainda está muito aquém do que se considera adequado em termos de qualidade. Seguindo uma linha histórica e considerando que a escola brasileira sempre teve uma avaliação insatisfatória de seus resultados efetivos, emergem muitos debates acerca de melhorias para a educação.

Apesar de superar progressivamente problemas de ingresso dos alunos na educação básica, ainda há muitas crianças e adolescentes fora da escola. Dos que se encontram matriculados, nem todos têm acesso a uma educação de qualidade, ao passo que, quando



se propõe pensar em como progredir em termos educacionais, rapidamente o foco recai na figura docente.

Sacristán (1995) aponta que existe no discurso pedagógico dominante uma “hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino” (SACRISTÁN, 1995, p. 64), cenário que expressa a realidade de um sistema escolar cujo centro é a figura do professor como um executor da educação. Ainda, há a constatação de que

[...] grande parte dos problemas e dos temas educativos conduzem a uma implicação dos professores, exigindo-lhes determinadas atuações, desenhando ou projetando sobre a sua figura uma série de aspirações que se assumem como uma condição para a melhoria da qualidade da educação” (Ibidem, p. 64).

Em contrapartida, o autor relembra que a prática tem relação com os professores, mas não depende unicamente deles.

Tanto se tem feito e publicado acerca do ofício de professor, de sua profissionalização, e de tantas competências esperadas dessa função, que se faz necessário refinar o discurso: o professor pode realmente ser o desencadeador da mudança, não porque basta que ele revise sua prática pedagógica para que as coisas mudem, mas porque a mudança tem potencial para ocorrer quando há valorização do docente e da educação.

Isto posto, neste artigo pretendemos discutir sobre a questão docente repensando em quais são suas reais demandas e papéis, à luz das reflexões de Sacristán e outros autores, especialmente diante da proposta de efetivar a existência de uma educação de qualidade e, de fato, inclusiva, no Brasil.

2 O PROFESSOR E SUAS MÚLTIPLAS FUNÇÕES

É comum haver muitos depoimentos sobre professores que fazem a diferença em seus contextos sociais, em suas escolas, em sua região. Geralmente são casos de situações adversas que aumentam a convicção de que um trabalho bem feito pode surtir muitos resultados. Isso estimula a inferir que apenas com uma dose de esforço, as coisas podem melhorar. No entanto, ao avaliar esses casos não podemos deixar de perceber que, apesar de sua relevância, muitos são situações isoladas. Não basta haver casos pontuais de práticas de escolas bem-sucedidas neste ou naquele aspecto. É preciso que algo ocorra



para que de uma forma geral, a educação de todo o país mude. Exemplos de outros países, como China e Finlândia, fornecem princípios para compreender que não se muda a situação sem haver valorização e estrutura para tal. É preciso uma mudança cultural. “O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem” (SACRISTÁN, 1995, p. 66), como evidenciam os exemplos dos países reconhecidamente bem-sucedidos na educação.

Contudo, deparamo-nos com muitas demandas para a figura docente. O autor pontua que o pensamento e as pesquisas contribuem para a elaboração de imagens exigentes e atrativas de como deveriam ser os professores nas suas múltiplas facetas e funções.

Nesse sentido, a função dos professores acaba por se definir pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, tornando-se função da educação, em especial do docente, fazer aquilo que a sociedade quer e precisa para determinado momento. Sacristán (1995) alerta, ainda, que a evolução da sociedade tende a dar à escola um conjunto cada vez maior de funções e as aspirações educativas a que o professor deve dar resposta crescem, conduzindo a uma “indefinição de funções que influenciam sua visão como profissional” (Ibidem, p. 67).

Práticas docentes mais eficazes estão relacionadas com a profissionalidade. Sacristán entende esta como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Ibidem, p. 65).

No caso dos professores, a definição exata do conceito de profissionalidade não é fácil. Do ponto de vista sociológico, a docência é considerada uma semiprofissão se comparada com algumas profissões liberais clássicas. O conceito de profissionalidade docente está em constante elaboração e deve ser analisado levando em consideração o contexto.

O conhecimento da prática pedagógica, e a possibilidade de a alterar, implica a compreensão das interações entre três níveis ou contextos diferentes: a) o contexto propriamente pedagógico; b) o contexto profissional dos docentes; c) o contexto sociocultural, que proporciona valores e conteúdos considerados importantes (SACRISTÁN, 1995, p. 65).



Quando o Brasil é comparado com outros contextos socioculturais, percebe-se ser importante o reconhecimento do professor como um profissional cuja função é valorizada. De acordo com Beatriz Rey, em entrevista concedida à Revista Educação, de agosto de 2011, honrar essa profissão é algo fundamental para um país. A entrevistada ressalta que a atitude favorável à educação provém de aspectos culturais que precisam ser construídos no Brasil, diferentemente de um país como a Finlândia, onde o profissionalismo e responsabilidade da profissão fazem o professor ser visto com respeito.

Os professores possuem, como coletivo social, um certo status, que varia segundo as sociedades e os contextos. É inegável que a imagem social interfere na escolha da profissão, mas apesar das frequentes declarações sobre a importante missão dos professores, estes não usufruem de uma posição social elevada (SACRISTÁN, 1995).

Diante disso, o cenário brasileiro não oferece estímulo aos profissionais da educação. O autor relembra que a atividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. “Os programas de formação de professores [...] têm uma incidência mais forte nos aspectos técnicos da profissão dos que nas dimensões pessoais e culturais” (Ibidem, p. 67), pretendendo valorizar a função da profissão docente, mas não o profissional.

3 SABER ACADÊMICO E SABER EXPERIENCIAL

No A análise sobre a profissão docente é indispensável, uma vez que a mudança é desencadeada pelo processo reflexivo, especialmente diante de uma situação em que predomina a incerteza. Dewey (1959, p. 22) postula que:

O pensar reflexivo, diferentemente das outras operações a que se dá o nome de pensamento, abrange: 1. Um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e 2. Um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade.

O autor defende que somente uma sensação de “desconforto” diante de uma situação gera uma investigação, uma vez que “o pensamento tem como ponto de partida o que se denominou apropriadamente uma bifurcação de caminhos, uma situação ambígua, que apresenta um dilema, que propõe alternativas” (DEWEY, 1959, p. 23). Assim, “a necessidade da solução de uma dúvida é o fator básico e orientador em todo o mecanismo



da reflexão” (Ibidem, p. 24). O processo de reflexão torna-se imprescindível para visualizar como pensar e rever problemas educacionais. Esse é princípio da mudança.

Contudo, concordamos com as ideias de Nóvoa (1999, p. 13), sobre ser preciso sair dos extremos entre o “excesso do discurso científico-educacional e a pobreza das práticas pedagógicas”. O autor, entretanto, não sugere uma oposição entre discursos e práticas. “Quero demonstrar de que forma os ‘discursos’ induzem comportamentos e prescrevem atitudes ‘razoáveis’ e ‘corretas’ (e vice-versa)”.

Práticas consideradas ideais, ou mesmo a reflexão de alguns membros isolados, não respaldam uma mudança educacional. É preciso estar a par das demandas dos docentes e das situações de ensino. Tardif (2002) expõe que geralmente o saber, a estrutura, as condições de trabalho são produzidas por esferas dominantes, compostas por membros acadêmicos ou de governo, mas que o professor faz o papel de executor. Essa dicotomia não permite que as duas esferas se encontrem, como se nunca houvesse saber nas práticas dos professores e não fosse possível descobrir elementos de vivência pedagógica no campo teórico acadêmico.

Sacristán (1998) defende ser pertinente compreender o ensino e ensinar para a compreensão. A compreensão da instituição, de seu currículo, didática, conteúdos, avaliação, da função da escola e do professor bem como de sua formação, encaminhará para uma possível transformação. Não é possível transformar o que não se compreende e vivencia.

Hoyle (1987) expõe que as dificuldades com a profissão docente e seu possível desprestígio se relacionam a fatores como: a origem social do grupo (que provém das classes média e baixa); o tamanho do grupo profissional que, por ser numeroso, dificulta a melhoria do salário; a proporção de mulheres (que faz este ser um grupo socialmente discriminado); e a relação com os clientes, que não é voluntária, mas sim baseada na obrigatoriedade do consumo do ensino.

Diante desse diagnóstico, a valorização da profissão docente como um meio de melhoria educacional requer formação, remuneração, melhoria das condições de trabalho e carreira. Atualmente, o Brasil se posiciona por uma política de escola inclusiva, cujo princípio é garantir educação com padrões de qualidade e excelência para todos. Ao pensar em condições de trabalho para proporcionar tal qualidade educativa em uma escola inclusiva, surgem problemas reais e que especificamente requerem um suporte estrutural



ao processo, não sendo cabível responsabilizar apenas a atuação do professor ou aludir que a escola para todos se faz somente com o ato da matrícula dos estudantes.

4 DIFICULDADES DA ESCOLA INCLUSIVA

Colocar todas as crianças juntas, em um mesmo lugar, em um mesmo tempo para aprender tudo não significa que todas aprenderão o que realmente precisam aprender. Juntar crianças em uma sala de aula não lhes garante ensino, não lhes garante escola cumprindo seu papel, não lhes garante aprendizagem e, portanto, não lhes garante desenvolvimento. (PADILHA, 2007, p. 96)

Fontana (et. al., 2007) ressalta que enquanto no âmbito acadêmico a inclusão tem produzido debates acalorados, (que colocam em questão seus fundamentos políticos, epistemológicos e pedagógicos, bem como faz reflexões sobre normalidade e diferença), no cotidiano, alunos e professores que tentam dar materialidade à inclusão, enfrentam o drama de uma convivência perturbadora, em que o que ocorre foge àquilo que eles sabem fazer e explicar. “Os professores têm vivido a materialização da inclusão como drama. O encontro face a face com esse ‘outro enquanto outro’, que lhes escapa, tem afetado profundamente [...] seus saberes e fazeres docentes, mergulhando-os em incertezas” (FONTANA et. al., 2007, p. 150).

Por isso, Padilha (2007, p. 97) ressalta que é violento deixar jovens com deficiências

[...] na escola, matriculados, com lugar marcado na sala de aula, mas sem aprender, sem o acesso a todos os instrumentos e estratégias que respondam às suas necessidades peculiares: os professores que saibam do que realmente essas crianças e jovens necessitam; equipe de profissionais que saiba orientar professores e familiares, acompanhando-os no processo de aprendizagem de seus alunos e filhos; número suficiente de pessoas para cuidar destes alunos na escola; número menor de alunos por sala de aula; salas de recurso em pleno funcionamento; estrutura física dos prédios adequada; possibilidades de locomoção garantidas; projeto pedagógico coletivo; estrutura e funcionamento administrativos compatíveis com o projeto pedagógico e com as singularidades dos diferentes grupos de crianças e jovens.

Não é possível pensar, portanto, em inclusão sem mudanças de estruturas. Inclusão precisa de suporte físico, uma drástica diminuição do número de alunos em sala de aula e da valorização do professor, já citada.



Fontana (et. al, 2007) ressalta que se vê duas imagens sobre a inclusão: primeiramente, uma culpabilização dos professores pela integração escolar perversa que tem resultado do regime de tolerância instaurado nas escolas, mas que não progride em termos de acolher/incluir e aceitar os sujeitos com deficiência; e em segundo lugar, da vitimização dos docentes “por uma política de subjetivação que os responsabiliza, como indivíduos, a estarem dentro da escola inclusiva e a materializarem essa escola, ainda que seja de uma forma incompleta, ineficiente ou deficiente”. (FONTANA, 2007, p. 150).

O professor é responsabilizado pela inclusão não ser feita de forma mais humanizada, mas ao mesmo tempo, torna-se vítima de uma política existente que o obriga a realizar a inclusão de qualquer forma, sob quaisquer circunstâncias, mesmo sem conseguir atender aos estudantes incluídos, especialmente em salas numerosas. A citação supracitada de Padilha (2007) permite refletir que haver uma diminuição do número de alunos por sala em decorrência da inclusão não é a única necessidade apresentada. É pertinente exigí-la, por ser direito de professores e alunos, mas não é suficiente para garantir melhoras efetivas. Isso evidencia que a educação brasileira precisa mudar globalmente, e uma das iniciativas não é apenas reduzir o número de integrantes (retirando um ou dois dos matriculados na turma em decorrência da existência de um estudante com deficiência), mas desde a sua concepção, compor classes com um menor número de estudantes.

Um processo inclusivo e educativo em geral mal conduzido pode interferir diretamente na saúde dos professores. Um estudo quali-quantitativo (GASPARINI, et. al., 2005) com 163 docentes do ensino fundamental de Santa Maria (RS) investigou o estresse e os principais agentes desencadeadores, diante da inclusão escolar. Entre os agentes estressores cotidianos elencados pelos professores estão a falta de preparo dos docentes para o processo de inclusão, além de outras demandas estruturais, como:

[...] A inexistência de projetos de educação continuada que os capacite para enfrentar a “nova” demanda educacional; o elevado número de alunos por turmas; a infraestrutura física inadequada; a falta de trabalhos pedagógicos em equipe; o desinteresse da família em acompanhar a trajetória escolar de seus filhos; a indisciplina cada vez maior; a desvalorização profissional e os baixos salários, situações que fogem de seu controle e preparo (GASPARINI et. al., 2005, p. 194).



Sob esse prisma, um princípio que pode auxiliar nesse processo inclusivo é a colaboração, por defender que todos são responsáveis pela proposta educacional, sem sobrecarregar o professor.

De acordo com Mendes (2006), o maior desafio é construir uma cultura colaborativa na escola. Na visão da autora, “a ideia de colaboração pode ser considerada hoje a chave de efetivação do movimento de inclusão” (MENDES, 2006, p. 114) e para tal, demanda esforços.

A colaboração necessita ser aprendida na escola porque no ensino colaborativo os professores de ensino geral e ensino especial amadurecem suas funções. Eles precisam:

[...] compartilhar um trabalho educativo, sem hierarquias, no qual todas as responsabilidades em relação a todos os estudantes de uma sala pertencem à equipe, desde o planejamento, as intervenções, monitorias, avaliações e replanejamento, tudo é compartilhado por professores com habilidades diferentes (RABELO; MENDES, 2012, p. 5609).

Há a necessidade, portanto, de pensar não só no professor inclusivo, mas na escola inclusiva.

As escolas que querem ajudar todos os alunos a atingir seus objetivos acadêmicos em um nível mais alto de maturidade têm características especiais. Essas escolas adotam a inclusão, estabelecendo, assim, um compromisso com cada aluno em particular. Enfatiza-se o ajuste do processo acadêmico às várias necessidades dos alunos, de modo que cada um deles possa estudar com seus colegas em uma sala de aula geral. Deve-se enfatizar que as soluções especiais que podem ser necessárias para um único aluno ou para um pequeno grupo de alunos geralmente são úteis para muitos ou até mesmo para a turma toda (PACHECO, 2007, p. 97-98).

Realizar mudanças em prol do coletivo requer rever a estrutura organizativa das escolas. Libâneo (2001, p. 65) ressalta que “não é possível a escola atingir seus objetivos e suas propostas curriculares sem formas de organização e gestão”. Nesse sentido, apresenta argumentos para justificar a necessidade de revisão da escola integralmente sendo preciso compreendê-la no contexto da educação inclusiva. O autor ainda defende que há relação entre o contexto da organização escolar e o que ocorre nas salas de aulas. Logo, a escola inclusiva não se faz sozinha, a mudança precisa do respaldo de um sistema que se proponha organizar a educação municipal, estadual ou federal de forma inclusiva, com os recursos necessários para tal.



No intuito de a inclusão se efetivar, atendendo as necessidades de todos os alunos, é preciso alcançar um trabalho “o mais colaborativo possível”, amparado pela gestão e unindo professores do ensino comum e de educação especial. Zerbato et. al. (2012, p. 3454) aponta que o trabalho conjunto entre esses docentes enfrenta dificuldades porque historicamente fazem parte de “um sistema que separou os professores da mesma maneira que isolou e categorizou os alunos”.

A autora ainda defende que

[...] apesar da importância do serviço do AEE² oferecido ao aluno com deficiência, é necessário pensar uma forma de trabalho em que os dois professores, o da sala comum e o da educação especial, trabalhem em forma de colaboração, pois este será um processo formativo de aprendizado e troca de conhecimentos (ZERBATO et. al., 2012, p. 3454).

Abordar a formação de professores é recorrente quando se fala em inclusão. Um trabalho de fato colaborativo revê as práticas formativas e muda a forma de atuação do professor da sala regular e da educação especial, que passam a trabalhar juntos, em prol da educação de toda a turma.

As pesquisas de Wood (1998 apud ZERBATO et.al., 2012) relatam sobre a tensão existente no trabalho em conjunto entre professores da educação especial e do ensino regular. Em várias ocasiões, estes não se sentiam preparados para tomar decisões sobre a escolarização das crianças incluídas. Eram admirados pelo fato de abrir suas portas para os alunos com deficiências, mas não era esperado que cumprissem seus deveres relacionados com a inclusão desses sujeitos. Concluiu-se que os professores acreditavam haver diferentes papéis a serem assumidos na inclusão de crianças com deficiências severas e certamente, não conseguiam identificar o que fazer diante de uma situação com a qual não estavam acostumados.

² Atendimento Educacional Especializado, que é uma forma de atuação da Educação Especial. Na proposta da Política de Educação Inclusiva, a Educação Especial se caracteriza como uma modalidade que perpassa todos os outros níveis da educação escolar, auxiliando a inclusão dos alunos com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. Nesta perspectiva, a Educação Especial atua por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). É um serviço que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. O ensino oferecido no AEE é necessariamente diferente do ensino escolar e não pode se caracterizar como um espaço de reforço escolar ou de complementação das atividades escolares (BRASIL, 2008; BRASIL, 2010).



Cada novo papel exigido pelos programas de inclusão pode provocar estresse e tensão entre os professores, tanto de educação especial como de ensino comum. Preparar salas de aula e encorajar a aceitação por parte dos dois professores de seus novos papéis requer a consciência das dificuldades inerentes às mudanças de papéis, sensibilidade para as demandas dos professores, clareza das funções e comunicação dos professores. (ZERBATO, 2012, p. 3448).

A partir dessas ideias, rompe-se com qualquer conotação assistencialista que a educação inclusiva possa ter – no sentido do professor da sala comum achar que cumpre seu papel pedagógico apenas por aceitar os estudantes com deficiências, como se esse fato já fosse o suficiente e o classificasse como um bom professor ou “boa pessoa” por aceitar a diferença, mas que a educação daqueles sujeitos, de fato, fosse responsabilidade do professor especial, apenas – e chama a atenção para o seu papel educacional de garantir o ensino e de oferecer condições profissionais para que os professores atuem da melhor forma possível diante dessa realidade, respaldados por uma gestão presente e por um sistema de ensino que dê subsídios estruturais para tal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste artigo cujo intuito foi discutir sobre a questão docente repensando em quais são suas reais demandas e papéis, à luz das reflexões de Sacristán e outros autores, especialmente diante da proposta de efetivar a existência de uma educação de fato, inclusiva, no Brasil, podemos tecer algumas considerações, não conclusivas, mas que nos levem certamente à necessidade de elaborar e pesquisar novas questões.

Diante das melhorias esperadas para a educação, especialmente dando ênfase a uma concepção inclusiva, podemos encerrar essa discussão concordando com as ideias de Sacristán de que os professores têm a chave da mudança, mas não detêm sobre si todas as responsabilidades para o sucesso do processo. No entanto, os saberes dos professores, tão importantes quanto os acadêmicos, podem inaugurar importantes mudanças.

Em síntese, “os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional” (TARDIF, 2002, p. 55). Em relação à inclusão, a proposta não é diferente. A partir do suporte adequado, os saberes compartilhados entre professores de escolas regulares e



professores de educação especial trarão inúmeros benefícios e resultados efetivos não apenas em termos de acesso à escola, mas de ensino.

Todo esse processo pode garantir o respaldo para a promoção de um ensino de qualidade e inclusivo, contribuindo conjuntamente para o aumento do prestígio e da valorização da docência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial – Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº09/2010 – **Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado**. Brasília – DF, 9 de abril de 2010.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: **MEC/SEESP**, 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>>. Acesso em: 02 de maio de 2015.

DEWEY, John. **Como pensamos**. Capítulo I. O que é pensar? São Paulo: Editora Nacional, 1959. p.1-25.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação.; FURGERI, Denise Krahenbuhl Paula.; PASSOS, Lorena Valsani Leme. Cenas cotidianas de inclusão: sentidos em jogo. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 149-165.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

HOYLE, E. Teachers social backgrounds. In: The internacional encyclopedia of teaching and teacher education. Oxford: Pergamon Press. 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola – teoria e prática**. 4 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405. 2006.

NÓVOA, Antonio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.25, n.1, p. 11-20, jan/jun.1999.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 93-120.



RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante.; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo como proposta alternativa de formação continuada de professores para a inclusão escolar. In: **Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 5, São Carlos. Anais... São Carlos: PPGEES/UFSCar/ABPEE, 2012, p. 5602-5616.

REY, Beatriz. **Os segredos da Finlândia**: Os motivos que levam a educação do país a ser uma das mais reconhecidas do mundo. E os problemas que a aproximam de outras nações. Revista Educação. Seção: Educação no Mundo. Helsinque. Agosto/2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. Capítulo 3. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1995. p.63-92.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZERBATO, Ana Paula; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. PAULINO, Vanessa Cristina. O professor de educação especial na proposta de Co-ensino no município de São Carlos: diagnóstico inicial. In: **Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 5, São Carlos. Anais... São Carlos: PPGEES/UFSCar/ABPEE, 2012, p. 3444-3457.