

CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DO PROFESSOR QUE FAVORECEM A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

*TEACHER'S PERSONAL CHARACTERISTICS WHICH PROMOTE SCHOOL
INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS*

*CARACTERÍSTICAS PERSONALES DEL PROFESOR QUE FAVORECEN LA
INCLUSIÓN ESCOLAR DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECIALES*

Gislaine Semcovici Nozi

Mestre em Educação pela UEL.

Célia Regina Vitaliano

Doutora em Educação pela UNESP. Docente do Programa de Pós-
Graduação em Educação da UEL.

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Londrina – PR – Brasil

Endereço:

Campus Universitário
Cx. Postal 10011
Londrina – PR
CEP: 86057-970

E-mail:

nozigislaine2@hotmail.com
creginav@uel.br

Resumo: O presente trabalho teve como objetivo identificar por meio de uma análise documental características pessoais do professor que favorecem a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Para tanto, realizamos o levantamento das fontes informacionais em teses e dissertações da área de Educação e Educação Especial, disponíveis no Banco de Teses da CAPES, as quais foram defendidas entre os anos de 2005 a 2010. Os resultados indicaram que a reflexão sobre a própria prática, a criticidade, a autonomia, a criatividade, a flexibilidade e o autoconhecimento é característica que compõe o perfil de um professor mais inclusivo. Consideramos que essas são características pessoais necessárias a todos os professores e não apenas aos professores que atendem no espaço escolar os alunos com NEE.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Necessidades Educacionais Especiais. Características pessoais do professor.

Abstract: The objective of this study was to identify, through documental analysis, the teacher's personal characteristics that contribute to school inclusion of students with special educational needs (SEN). To this end, we conducted an investigation of informational sources in theses and dissertations in the field of Education and Special Education that were presented between 2005 and 2010, and were available in the Theses Databank of CAPES (Coordination for the Improvement of Higher Level Personnel). The results indicate that teachers' reflection on their own practice, and their criticality, autonomy, creativity, flexibility and self-awareness, are characteristics that make up the profile of a teacher who favors inclusive education. We believe that these personal characteristics are essential for all teachers, and not only those working with pupils with special educational needs.

Keywords: Inclusive Education. Special Educational Needs. Teacher's Personal Characteristics.

Resumen: El presente trabajo tuvo como objetivo identificar por medio de un análisis documental las características personales del profesor que favorecen la inclusión escolar de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE). Para ello realizamos el relevamiento de las fuentes informacionales en tesis y disertaciones del área de Educación y Educación Especial disponibles en el Banco de Tesis de la CAPES, defendidas entre los años 2005 y 2010. Los resultados indicaron que la reflexión sobre la propia práctica, la criticidad, la autonomía, la creatividad, la flexibilidad y el autoconocimiento son características que componen el perfil de un profesor más inclusivo. Consideramos que esas son características personales necesarias a todos los profesores y no solamente a

los profesores que atienden en el espacio escolar a los alumnos con NEE.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Necesidades Educativas Especiales. Características personales del profesor.

INTRODUÇÃO

Quais são as características de um bom professor? Um bom professor consegue promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?

Qual o perfil pessoal de professores que implementam práticas pedagógicas mais inclusivas? Foi essencialmente a resposta a essas indagações que buscamos encontrar com a realização deste trabalho.

Falar sobre a atuação de professores remete-nos às análises de Freire (1996), que em sua obra "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa" elencou alguns saberes necessários à atividade docente. Observamos que a maior parte dos saberes indicados por ele contempla uma dimensão mais pessoal do ser professor, dentre elas destacamos: criticidade, estética e ética, reflexão crítica sobre a prática, bom senso, humildade, alegria, esperança, comprometimento, liberdade e autoridade, diálogo, dentre outras.

Sobre a importância das características pessoais do professor também encontramos outro importante pesquisador, Antonio Nóvoa, que em sua obra: "Os professores e a sua formação" analisa que:

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p.25).

A importância das características pessoais do professor também emergiu nos resultados da pesquisa realizada por Cunha (2007, p. 69) que, ao buscar compor a imagem do bom professor por meio de depoimentos de alunos do 2º e 3º grau, identificou que os alunos avaliaram como bom professor aquele que: "é amigo", "compreensivo", "é gente como a gente", "se preocupa conosco", "é disponível mesmo fora da sala de aula", "coloca-se na posição do

aluno", "é honesto nas observações", "é justo", etc. Também acrescentaram "o senso de humor do professor", o "gosto de ensinar". Para referida autora, os relatos dos alunos demonstraram claramente que a forma de ser do professor está intrincada com sua forma de tratar o conteúdo e a sua habilidade de ensinar. Ela também destaca e denomina essas características como aspectos afetivos do professor que se evidenciam nas interações professor aluno.

Quando tratamos das características do professor que favorecem a aprendizagem dos alunos que tenham ou não necessidades educacionais especiais, esbarramos em um aspecto que dificilmente mensuramos e podemos determinar, pois é "um todo e depende, certamente, da cosmovisão que ele possui" (CUNHA, 2007, p.70). Acreditamos que explorar esse tema, conhecê-lo melhor e analisá-lo, possa nos auxiliar a encontrar formas de trabalhá-lo nos cursos de formação de professores, haja vista sua importância para o bom desenvolvimento do processo de ensinar e aprender.

Duek (2007, s.p.) afirma que "a inclusão tem a ver com a postura que o professor assume frente ao que lhe é estranho, desconhecido, no caso da deficiência, isso irá depender de como o educador percebe a diferença do outro". A autora expõe que o que está em jogo na inclusão é o "[...] olhar lançado pelo professor sobre a deficiência/diferença do outro, sem que isso implique em negá-la." Para ela, é necessário que o professor consiga enxergar o outro para além da sua deficiência, vislumbrando uma pessoa dotada de capacidades e potencialidades, "[...] ao invés de ater-se à sua limitação, à sua dificuldade".

Arroyo (s.d.) também considera que a forma que o professor percebe os alunos é que, até bem pouco tempo, eram excluídos da escola, constituindo em um fator determinante, haja vista que, até meados dos anos 50 do último século, eles eram pensados como sendo seres primitivos, selvagens, inferiores, pré-humanos e as práticas educativas que lhes eram oferecidas partiam de tais concepções e os mantinham inferiorizados. Para ele, é necessária a construção de uma nova pedagogia, visto que:

[...] não se pode superar a visão dos Outros como inferiores, irracionais, incultos, sub-humanos sem desconstruir o Nós como a síntese positiva, universal dos ideais e ideários de formação, humanização que a teoria pedagógica incorporou. Toda pedagogia que tenta reconhecer que o povo pensa, tem saberes, valores, culturas sem desconstruir o Nós com a pretensão de síntese da humanidade, como o ponto de chegada da existência humana, da formação e do desenvolvimento universal, único tem fracassado. O problema não é só reconhecer que o povo é humano, é gente, mas desconstruir que será humano pleno na medida em que fizer o percurso de formação, humanização, único, universal, de que o Nós é a síntese.

Por isso, para o desenvolvimento de práticas inclusivas que verdadeiramente reconheçam o direito de todos igualmente à educação é necessário que as

concepções que os inferiorizam, dominam e excluem sejam substituídas por outras que identifiquem suas potencialidades, reconheçam e valorizem suas diferenças, sem impor-lhes um padrão único de desenvolvimento.

Sobre a questão da percepção das diferenças humanas, Candau (2008, p.47) analisa que “[...] atualmente a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença”. A mesma autora ainda considera que o direito da diferença e sua afirmação remetem à revisão das práticas educacionais, considerando que a escola tem procurado universalizar a educação, trazendo todos para escola,

[...] mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são incluídos nelas tal como elas são. (CANDAU, 2008, p.50).

Candau (2008) também acrescenta que é somente com uma interação sistemática com o “outro” e seus diferentes modos de viver e expressar-se não apenas no contexto escolar, mas em todos os espaços sociais, que podemos nos tornar capazes de dialogar com esse “outro”, não nos colocando mais numa condição superior a ele.

Essas análises, mais uma vez, reforçam as necessidades de mudanças amplas no contexto escolar e essas implicam o caso dos professores nas dimensões que envolvem suas atitudes, saberes, práticas de modo articulado (RODRIGUES, 2008).

No que tange à formação do professor para a inclusão de alunos com NEE, é cada vez mais evidente, na literatura referente à Educação Especial, a necessidade de que os docentes passem por uma formação específica para atuar junto a esses alunos, pois a maior parte das pesquisas desenvolvidas na área tem identificado que os professores enfrentam dificuldades para promover o desenvolvimento acadêmico dos alunos com NEE que frequentam o ensino regular.

Embora saibamos que a maioria dos professores não possui formação específica para atuar na perspectiva educacional inclusiva, ponderamos que o aspecto formativo do professor não deve servir como desculpa para a não aceitação do aluno com NEE em sala de aula. Sabemos que podem surgir dificuldades para os professores lidarem com as diferenças tão significativas entre os alunos, no entanto, a preocupação exacerbada com essas diferenças e o medo de lidar com elas, mesmo antes da experiência com essa diferença, indica uma atitude preconceituosa do professor (CROCHÍK *et al.*, 2009).

Rodrigues (2008) alerta-nos sobre o fato de que pouco serve aos professores conhecimentos e competências se eles não tiverem uma atitude positiva frente à inclusão de alunos com NEE em suas salas de aula. Além do conhecimento científico e instrumental, a docência está implicada também com saberes de cunho afetivo, valorativo e ético que perpassam pelo saber-fazer do professor e é possível constatar que esses "outros" saberes recebem pouca atenção na formação de professores, contudo, avaliamos que eles merecem ser mais bem trabalhados nos cursos de formação inicial, continuada e/ou em serviço, já que qualquer professor está propenso a receber um aluno com NEE em sua sala de aula.

Pesquisadores como Omote *et al.* (2005), Duek (2007), Matos (2008), Santana (2010), entre outros, comentaram que a capacidade dos professores se colocarem no lugar do outro nas relações interpessoais é um fator preponderante para a efetivação de processos educacionais inclusivos.

Destacamos que este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado intitulada "Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais" (NOZI, 2013), a qual buscou identificar, na produção acadêmica da área da Educação e da Educação Especial, as recomendações referentes aos saberes conceituais, procedimentais, atitudinais e contextuais necessários ao professor do ensino regular para promover a inclusão escolar de alunos com NEE, bem como as recomendações referentes às características pessoais do professor que favorecem a inclusão escolar de alunos com NEE. Especificamente neste artigo apresentaremos algumas análises derivadas dessa pesquisa concernentes às características pessoais do professor as quais influenciam na atuação pedagógica numa perspectiva educacional inclusiva.

MÉTODOS

O presente trabalho foi realizado por meio de uma análise documental em teses e dissertações defendidas entre os anos de 2005 e 2010, disponíveis no Banco de Teses da CAPES, que tiveram como foco de pesquisa o processo de inclusão de alunos com NEE no sistema regular de ensino e a formação inicial, continuada ou em serviço de professores atuantes junto aos alunos com NEE.

O procedimento utilizado para coleta dos dados consistiu de uma sistemática de busca com a ferramenta *search* do programa *Adobe Reader*, que nos ajudou a identificar trechos das pesquisas que atendiam aos objetivos da pesquisa. As palavras escolhidas para a busca foram: educador, educadores, docente, docentes, professor, professores, profissional, profissionais, que eram digitadas

no campo específico para busca. Após identificação, leitura e análise das frases identificadas pela ferramenta *search*, elas iam sendo recortadas do texto e identificadas com o sobrenome de seu respectivo autor. Desta forma, identificamos cento e vinte e três frases, de quarenta e oito pesquisadores, que compuseram o tema em foco. Destacamos que as pesquisas analisadas tiveram como foco a atuação do professor do ensino regular que atendem alunos que frequentavam a classe comum do ensino regular do ensino fundamental.

As frases que indicaram as características pessoais dos professores que favorecem a inclusão dos alunos com NEE foram organizadas em seis categorias, conforme orientações de Bardin (2006) para análise de conteúdos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Consideramos que as características que compõem as categorias que são apresentadas a seguir são interdependentes e inter-relacionadas na pessoa do professor, elas só foram separadas para fins de análise.

SER UM PROFESSOR QUE REFLETE SOBRE A SUA PRÁTICA

Freire (1996, p. 22) já considerava que a reflexão crítica sobre a prática torna-se uma exigência ao educador para que haja o estabelecimento da práxis pedagógica. Para ele, sem essa ação reflexiva “a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”.

Assim como Freire, vinte e oito pesquisadores valorizaram essa questão em quarenta e seis frases. A seguir, apresentamos uma delas:

A respeito da reflexão sobre a prática, acrescentamos ser esta de fundamental importância, devendo o professor estar, a todo o momento, em seu trabalho, pensando em como desenvolvê-lo, tendo a oportunidade de realizar escolhas, sejam elas, referentes ao material didático, às atividades, às orientações aos alunos, a dinâmica e ao encaminhamento da aula. (ANDRADE, 2006, p. 78).

Victor (2011, p. 94) acrescenta que as situações vivenciadas pelos professores em diferentes contextos educativos geram uma forma de reflexão que está associada, além de problemas de ordem prática, também aos seus valores, pois são situações “únicas, complexas e variadas”, que requerem um conjunto de teorias para ajudar o professor a elucidá-las. Estas análises reafirmam a ideia de que a reflexão não deve acontecer tendo como base apenas as situações práticas, mas ter como eixo subsídios teóricos que auxiliam o professor a compreender e a ressignificar seu saber-fazer.

Na maioria dos textos analisados a reflexão é considerada um meio para o professor melhorar as suas estratégias de ensino:

[...] é extremamente importante o papel do professor, que sempre deverá refletir sobre sua prática na hora de planejar, desenvolver as atividades, avaliar, etc. (GONÇALVES, 2006, p. 51).

A reflexão sobre a própria prática tem sido recorrentemente apontada pelos pesquisadores da educação como condição necessária para um ensino de qualidade. Segundo Zeichner (1993), o professor que não reflete sobre seu ensino e aceita de maneira natural o cotidiano das escolas, aceita de forma automática o que os outros pensam e dizem sobre os problemas educacionais, não compreende que os problemas da escola estão inseridos num contexto mais amplo e, por isso, restringe sua prática educativa às soluções imediatistas de problemas educacionais que outros apontaram.

Para Alarcão (2000), o ato de refletir sobre a ação, ou mesmo sobre a prática de ensino e de aprendizagem, possibilita ao professor melhorar o desenvolvimento de suas competências profissionais. Com essa mesma perspectiva, Vitaliano e Valente (2010) consideram que a formação de professores reflexivos é condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

A reflexão sobre seus próprios pensamentos e ações proporciona ao professor uma descoberta e um conhecer a si próprio, num processo que evidencia as condições de atuação profissional e o compromisso que se tem com a educação e com o ensino. A interpretação do pensamento e das experiências permite ao professor decidir se necessita ou não modificar a sua *práxis* educativa (ALARCÃO, 2000).

Para Martins (2011, p.62), o incentivo à prática reflexiva começa pelo investimento na formação docente que deve ter como base a teoria, mas a prática educativa como eixo, "incentivando o profissional a se tornar, cada vez mais, um ser reflexivo, capaz de analisar a situação dos educandos sob sua responsabilidade".

Acreditamos que seja importante que os professores reflitam na ação, conforme mencionou Shön (1997), já que, segundo ele, o professor que reflete na ação atua como um detetive capaz de descobrir e atender as necessidades e estimular as descobertas dos alunos. Contudo, avaliamos que as diversas situações vivenciadas pelo professor no contexto escolar exige, além da reflexão imediata, um processo de afastamento da situação, em que o professor possa, à luz de referenciais teóricos, refletir sobre suas ações, pois "só se pode ter uma nova perspectiva sobre alguma coisa após nos termos

afastado dela” (SHÖN, 1997, p. 85). Esse tempo/espaço para o afastamento e para a avaliação da prática à luz de pressupostos teóricos parece ser o que falta aos professores.

SER CRÍTICO

A capacidade de o professor analisar, avaliar, julgar e criticar atitudes, concepções, ideologias (suas e de outrem) e de o contexto político-social no qual está inserido, além da própria política educacional, foi denominada, nessa categoria, de criticidade. Freire (1996) também escreveu que “ensinar exige criticidade”. Esse aspecto foi abordado em vinte e duas frases por dezesseis pesquisadores. Destacamos algumas dessas frases:

[...] faz-se necessário uma postura crítica por parte dos professores tanto em âmbito micro (a exemplo a sala de aula) como macro (a sociedade) a fim de distinguir as influências recíprocas a que estão submetidas e proceder a intervenções que possibilitem mudanças. (NASCIMENTO, 2006, p. 59-60).

A reflexão crítica do corpo docente e a autonomia para a elaboração de propostas inclusivas é primordial. (ROCHA, 2009, p. 177).

Avaliamos, com base em Freire (1996), que o pensamento crítico que supera a curiosidade ingênua tem que ser construído ao longo de todo processo formativo do professor. Ele destacou que os educadores devem ser ajudados a pensar criticamente desde sua formação inicial já que, para ele, o pensamento crítico não é um presente dos deuses que está disponível em guias para professores. Pensar criticamente é um exercício dialético, contínuo, que exige aprendizado e estímulo e é uma condição para que a prática de amanhã seja melhorada.

Os trechos a seguir explicitam a necessidade de que os professores não sejam críticos apenas em relação ao seu trabalho, mas, sobretudo, sobre o contexto que o influencia.

[...] faz-se necessário uma postura crítica por parte dos professores tanto em âmbito micro (a exemplo a sala de aula) como macro (a sociedade) a fim de distinguir as influências recíprocas a que estão submetidas e proceder a intervenções que possibilitem mudanças. (NASCIMENTO, 2006, p. 59-60).

No caso específico dos profissionais da educação, é preciso refletir sobre as circunstâncias atuais em que a prática pedagógica se efetiva, sendo necessário, associado a isso, também refletir sobre a história da profissionalização docente e se insuflar criticamente sobre as atuais condições de constituição e de realização da ação pedagógica nas escolas públicas. (LUSTOSA, 2009, p. 107).

Acreditamos que as ações educativas trazem consequências, de natureza diversa, entre elas as pessoais, acadêmicas, sociais e políticas (ZEICHNER, 1993) e, por isso, devemos ser sinceros, responsáveis e conscientes sobre os objetivos

para os quais estamos trabalhando. Torna-se necessário, portanto, devido a isso, que os professores reflitam criticamente, aproximando-se cada vez mais de uma rigorosidade metódica, teórica, epistemológica e filosoficamente embasada, caso contrário a reflexão sobre ação não resultará numa *práxis* reflexiva, perpetuando o que Freire (1996) denominou de curiosidade ingênua que, segundo ele, está associada ao senso comum, que desarma o educador de qualquer nível de criticidade.

A criticidade faz-se necessária, inclusive, para que os professores avaliem como tem sido implementada a política educacional inclusiva na sua própria realidade, avaliando se os subsídios humanos, físicos e materiais necessários para a sua efetivação, têm sido respeitados, visando a possíveis alternativas e encaminhamentos junto aos demais profissionais da escola para que os direitos dos alunos de terem espaço físico apropriado, materiais de apoio necessários e professores qualificados para atenderem suas necessidades sejam respeitados.

TER AUTONOMIA

Ser um professor autônomo foi uma característica citada por quatorze pesquisadores, em vinte e uma frases. Como exemplo, citamos:

A autonomia docente é fundamental para a condução desse processo, onde a técnica é um meio, para contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência. (ROCHA, 2009, p. 165).

Além de técnicas e métodos, o professor deve ser capaz de saber escolhê-las, quando usá-las, como usá-las, de transformá-las (adaptando-as de acordo com as necessidades) [...] o professor deve ser formado para pensar e elaborar seus próprios métodos de ensino. (DAMASCENO, 2006, p. 28).

Conforme observamos nos exemplos, os autores apresentam a necessidade de os professores terem autonomia em seus fazeres cotidianos para pensar, planejar e intervir pedagogicamente junto aos seus alunos, de forma a atender suas necessidades, prescindindo de planejamentos e métodos estabelecidos, *a priori*, do conhecimento da realidade escolar.

Alertamos para que a autonomia docente não seja entendida como liberdade absoluta sobre o que ensinar, bem como possibilite a isenção do sistema de ensino de prover orientações e formação em serviço, uma vez que existem documentos legais e normativos comuns ao sistema nacional, estadual e municipal de ensino, bem como a proposta pedagógica de cada instituição escolar que devem nortear o trabalho do professor. Especialmente

quando falamos de educação inclusiva e de adaptação curricular, o professor precisa compreender os limites de sua autonomia no processo de adaptação do currículo, uma vez que os alunos com NEE não devem ter acesso apenas aos conhecimentos que o professor julga necessário, mas sim aos mesmos conteúdos que os demais alunos e que, para isso, muitas vezes, necessita de metodologias e materiais diversificados.

A autonomia docente deve ser entendida como a capacidade do professor de identificar as dificuldades e as necessidades suas e de seus alunos e buscar meios de superar esses entraves, ainda que, para isso, precise contar com o apoio de outros profissionais da escola.

SER CRIATIVO

Ser criativo foi uma característica pessoal do professor abordada por nove pesquisadores, em onze frases, como condição que favorece o trabalho pedagógico junto aos alunos com NEE. Exemplificamos essa indicação com dois trechos:

[...] é importante que os professores atuem de forma criativa em suas aulas, possibilitando, desta forma, o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos presentes em sua sala de aula. (CORES, 2006, p. 14).

[...] o professor precisa utilizar sua criatividade para adequar o material pedagógico às necessidades do aluno, além de ter de conhecer que necessidades são essas. (SOUZA, 2005, p. 96).

Segundo Silva (2008), os professores acabam passando por uma série de problemas ao longo de sua trajetória profissional e cotidiana, que os levam, pouco a pouco, a diminuir sua capacidade criativa. Contudo, a referida autora avalia que um dos requisitos essenciais para o desenvolvimento de uma educação com qualidade depende da capacidade criativa do professor em solucionar criativamente os problemas enfrentados na prática pedagógica.

López Martínez (2008) explicou que poucos pesquisadores questionam o poder criativo das pessoas. Segundo ela, a criatividade poderia ser aprendida como qualquer outra disciplina, já que temos um potencial criativo por natureza, o que nos falta são estímulos para o seu desenvolvimento. Avaliamos que a criatividade deve fazer parte de qualquer processo educacional já que “não há construção de conhecimento sem criatividade, o contrário é cópia, reprodução, contemplação, imobilismo” (LÓPEZ MARTÍNEZ, 2008, p. 62) (tradução nossa).

Compreendemos que a criatividade é reflexo das experiências acumuladas pelo professor como profissional e de suas características pessoais, mas

também é influenciada pelas possibilidades de acesso a diferentes recursos que a escola, dentro de sua infraestrutura, pode disponibilizar para a realização de seu trabalho.

SER FLEXÍVEL

Ser uma pessoa flexível configura-se como uma necessidade dos professores que atuam em salas de aula inclusivas, segundo as análises de dez pesquisadores, identificadas em dez frases. Ilustramos algumas delas:

Faz-se necessário um educador flexível em um ambiente flexível para poder adaptar tantas exigências e necessidades às crianças, diminuindo assim as diferenças. (BREDARIOL, 2006, p. 166).

Entre as características almejadas, flexibilidade é uma das mais desejáveis, pois a realidade é dinâmica e quanto mais preparado, melhor condição o professor terá de responder às questões e imprevistos. (MENEZES, 2008, p. 83).

Observamos, nos relatos apresentados, que a flexibilidade necessária ao professor é aquela que lhe permite, no decorrer das situações, agir de modo a reorganizar seu planejamento, as atividades propostas, os procedimentos de ensino.

Pesquisadores como Farias *et al.* (2009) indicaram que a organização geral do processo didático deve ser flexível. Práticas pedagógicas engessadas por determinadas teorias ou métodos de ensino não favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

Rays (1988) também nos ajuda a refletir que não devemos seguir dogmaticamente uma determinada metodologia de ensino como um caminho linear, pois o que mais importa é o alcance dos objetivos propostos para cada situação didática, e não o passo a passo de determinado método, custe o que custar.

Contudo, ao primeiro contato com o aluno com NEE e suas dificuldades ou exigências específicas no processo de ensino, o professor pode enfrentar dificuldades em ser flexível, principalmente se este não tiver conhecimentos específicos sobre a deficiência do aluno, bem como de estratégias variadas de ensino. Dessa forma, consideramos que a flexibilidade pode se constituir numa característica que depende dos outros conhecimentos que o professor possa ter a respeito de seu aluno e de metodologias de ensino.

De certo modo, essa característica emerge como necessária, visto que a luta pelos direitos à educação de povos historicamente excluídos exige a reconfiguração dos sistemas educacionais que, até então, eram seletivos e excludentes, com pedagogias reguladoras (ARROYO, 2006). Para atuar na nova configuração de escola que acolhe e respeita os direitos de todos, temos a necessidade de novas pedagogias com características mais flexíveis.

TER AUTOCONHECIMENTO

Seis pesquisadores, identificados em doze frases, citaram que ter autoconhecimento é uma característica pessoal que favorece o professor no atendimento aos alunos com NEE. Vejamos exemplos de como os pesquisadores expõem essa análise:

[...] o contato com a deficiência requer a capacidade do professor de se autoavaliar e se apropriar do sentido do seu trabalho, representando uma via de autoconhecimento e de amadurecimento profissional. (DUEK, 2006, p. 122).

A visão do educador sobre si próprio, o compreender e situar-se nas diferentes situações, como conviver com outros profissionais da escola, como se relacionar com os alunos, também são componentes determinantes para a ação pedagógica. (MENEZES, 2008, p. 219).

Os relatos apresentados denotam a importância de os professores conhecerem seus limites e possibilidades diante de uma proposta educacional que os desafia. Avaliamos que o autoconhecimento é um elemento importante para o processo de reflexão e criticidade sobre a própria prática, pois ao reconhecer suas concepções, ideologias, valores e preconceitos, o professor tem indicadores dos aspectos pessoais que interferem negativamente em seu trabalho com os alunos que apresentam NEE e que precisam ser trabalhados para que sua atuação junto a eles atinja o objetivo pretendido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelos professores do ensino regular para promoverem práticas pedagógicas que atendem as necessidades especiais dos alunos, especialmente os que possuem deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, consideramos necessária a discussão de estratégias formativas nos cursos de formação inicial, continuada e/ou em serviço que contemplem, além de conteúdos de ordem teórica ou prática, conteúdos atitudinais que busquem a sensibilização dos professores para os pressupostos da Educação Inclusiva, pois tais conteúdos contribuem para que o professor flexibilize sua ação pedagógica e esteja mais aberto às mudanças e às adequações que a inserção de um aluno com NEE pode demandar para a sua prática pedagógica.

De modo geral, constatamos que as características pessoais do professor indicadas pela produção acadêmica como favorecedores de práticas educacionais mais inclusivas são necessárias não apenas para o atendimento

dos alunos com NEE, mas para qualquer bom professor que se compromete profissionalmente com a oferta de um ensino de qualidade para todos os seus alunos, independentemente se suas características físicas, cognitivas, sociais, culturais, religiosas, étnicas, econômicas, dentre tantas especificidades presentes em cada aluno que faz parte de uma sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.). Ser professor reflexivo. In:_____. **Formação reflexiva de professores.** Estratégias de Supervisão. Porto Editora: Porto, 2000. p.172-188.

ANDRADE, M. da C. de O. **A prática pedagógica de professores de alunos com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade.** 2006. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

ARROYO, Miguel G. Los movimientos sociales y la construction del derecho a la educación. In: SACRISTAN, J. Gimeno (Org.). **La reforma necesaria:** entre la política educativa y la practica escolar. Madrid: Ed. Morata, 2006. Disponível em: http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_upms/Acoes_Coletivas_e_Conhecimento__30-11-09.PDF. Acesso em 09 fev. 2014.

_____. **Ações Coletivas e Conhecimento:** Outras Pedagogias? (s.d.). Disponível em: www.universidadepopular.org/.../Acoes_Coletivas_e_Conhecimento__3... Acesso em: 04 fev. 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Pt: Edições 70. 3 ed. 2006.

BORTOLOZZO, A. R. S. **Banco de dados para o uso das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores de alunos com necessidades educacionais especiais.** 2007. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

BREDARIOL, A. C. P. **Suporte ambiental:** uma estratégia para educação infantil inclusiva. 2006. 213f. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

CANDAU, V. L. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação.** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008, p. 45-56.

CROCHÍK, J. L. *et al.* Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva. **Estudos de Psicologia.** Campinas, v. 26, n. 2 , p. 123-132 , abril -junho, 2009.

CORES, C. I. **A criatividade do professor em situação de inclusão escolar.** 2006. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília.

DAMASCENO, A. R. **A formação de professores e os desafios para a educação**

inclusiva: as experiências da Escola Municipal Leônidas Sobrino Pôrto. 2006. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói.

DUEK, V. P. **Docência e inclusão:** reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva. 2006. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

FARIAS, I. M. S. *et al.* A organização do processo didático. In:____. **Didática e docência. Aprendendo a profissão.** Brasília: Liber Livros, 2009. p. 101-127.

FONTES, R. de S. **A educação inclusiva no município de Niterói (RJ):** das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência. 2007. 2010f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

GONÇALVES, A. K. S. **Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na educação infantil.** 2006.136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

LOPEZ MARTINEZ, O. Enseñar creatividad: el espacio educativo. **Cuad. Fac. Humanid. Cienc. Soc., Univ. Nac. Jujuy.** 2008, n.35, p. 61-75. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042008000200005&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 18 out. 2012.

LUSTOSA, F. G. **Inclusão, o olhar que ensina:** o movimento e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa. 2009. 293f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

MARTINS, L. de A. R. A visão de licenciados sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade de alunos. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D.M de; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial:** formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITED, v. 1. 2011.p. 51-63.

MENEZES, M. A. de. **Formação de professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.** 2008. 578 f. Tese (Doutorado em Educação-Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

NASCIMENTO, A. B. **Políticas de formação continuada, delineada nas ações de formação dos professores, das redes municipal e estadual de ensino no município de Pimenta Bueno (RO) [1996-2005].** 2006. 223f. (Dissertação) Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 12-33.

NOZI, Gislaine Semcovici. **Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** Dissertação (Mestrado em Educação). 2013. 181f.

Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RAYS, O. A. A questão da metodologia do ensino na didática escolar. In: LOPES, A. O.; VEIGA, I. P. A. (Orgs.) **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 1988. p. 83-95

ROCHA, S. T. **Educação e formação de professores**: as contradições da inclusão na escola pública. 2009. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

RODRIGUES, D. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão- Rev. educ. esp.**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 7-16, jul./out. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12625&Itemid=860. Acesso em: 21 mar. 2012.

SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coor.). **Os professores e sua formação**. Publicações Dom Quixote. Nova Enciclopédia: Lisboa, 1997. p. 79-91.

SILVA, K. R. X. da. Expressão da criatividade na prática pedagógica e a luta pela inclusão em educação: tecendo relações. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 45-57.

SOUZA, C. da C. **Concepção do professor sobre o aluno com sequela de paralisia cerebral e sua inclusão no ensino regular**. 2005. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

TORRES, M. P. **Políticas de educação e formação de professores**: experiências de inclusão no município de São Gonçalo/RJ. 2009. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Niterói.

VICTOR, S. L. Formação inicial e pesquisa-ação colaborativa na UFES. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITED, v. 1. 2011. p. 91-104.

ZEICHNER, K.M. O professor como prático reflexivo. In: _____. **A formação reflexiva de professores**: ideais e práticas. Lisboa: Educa, 1993. p.13-29.

Artigo recebido em 10/10/2013

Aprovado em 14/02/2014