

## O SABER-FAZER NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Tamyris Proença Bonilha Garnica<sup>1</sup>, Gabriela Castro Silva Cavalheiro<sup>2</sup>, Elaine Mussi Hunzecher Quaglio<sup>3</sup> e Vera Lucia Messias Fialho Capellini<sup>4</sup>

**Resumo:** Estudos que problematizam as dificuldades e os desafios atuais da escola pública brasileira têm apontado a formação docente como um dos aspectos emblemáticos na busca pela democratização e melhoria da educação. Neste sentido, o presente artigo objetivou analisar em que medida a produção bibliográfica sobre a formação de professores, produzida a partir da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, tem problematizado a questão do saber-fazer docente no contexto da inclusão escolar. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico em duas bases de dados: Periódicos da Capes e Scielo. Primeiramente, por meio da combinação das palavras-chave "educação especial", "formação docente", "formação de professores", "saber-fazer docente", "didática", "prática docente", "prática pedagógica", "práticas escolares inclusivas" e "práticas educacionais inclusivas". Em seguida, foram aplicados dois filtros sequenciais, encontrando-se 31 artigos. Para a discussão dos dados elaborou-se seis categorias: 1. Tipo de pesquisa e instrumentos de coleta de dados; 2. Lócus; 3. Nível de ensino; 4. Participantes; 5. Público-alvo e 6. Foco da formação docente. Concluiu-se, após a análise, que apenas 10 deles realmente tratavam do saber-fazer docente; entretanto, de modo geral, tal questão não foi discutida como objeto central de estudo; apontando para a necessidade de ampliação do debate sobre o fazer docente para a construção de uma escola inclusiva.

**Palavras-chave:** Formação de Professores, Inclusão Escolar, Levantamento Bibliográfico, Saber-fazer Docente.

---

<sup>1</sup> Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP/Campinas-SP. Docente efetiva do Instituto Federal de São Paulo, IFSP/Avaré-SP. E-mail: tamyrisonilha@gmail.com

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista, UNESP/Bauru-SP. Docente efetiva do Instituto Federal de São Paulo, IFSP/Araraquara-SP. E-mail: gcavalheiro@ifsp.edu.br

<sup>3</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista, UNESP/Presidente Prudente-SP. Professora da Rede Pública Estadual Paulista e do Centro Universitário Claretiano. E-mail: elainemussi.claretiano@gmail.com

<sup>4</sup> Livre docente em Educação Inclusiva. Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR/São Carlos-SP. Professora Adjunta do Departamento de Educação, nos Programas de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e em Docência para a Educação Básica, da UNESP/Bauru-SP. E-mail: verinha@fc.unesp.br

## THE KNOW-HOW IN TEACHER TRAINING FOR SCHOOL INCLUSION: A BIBLIOGRAPHICAL SURVEY

**Abstract:** Studies that problematize the difficulties and the challenges of the Brazilian public school have pointed the teacher training as one of the iconic aspects in the search for democratization and education improvement. In this aspect, this article aimed to analyse in which way the bibliographic production about teacher training, produced from the implementation of the National Policy for Special Education in the Perspective of Inclusive Education, from 2008, has problematized the question from the know-how teaching in the context of school inclusion. Therefore, has been realized a literature review in two databases: Periodicals of Capes and Scielo. First, by combining the keywords "special education", "teacher training", "professor training", "teaching know-how", "teaching", "teaching practice", "pedagogical practice", "inclusive school practices" and "inclusive educational practices." Then two sequential were applied, finding 31 articles. For the discussion of the data were separated six categories: 1. Type of research and data collection instruments; 2. Locus; 3. Level of education; 4. Participants; 5. Target and 6. Focus of teacher education. It was concluded, after analysis, that one 10 of them were really related to the teacher know-how; however, in general, this issue was not discussed as a central object of study; pointing to the need to expand the debate on the teacher do to in order to build an inclusive school.

**Key-words:** Teacher Training, School Inclusion, Bibliographical Survey, Know-how Teaching.

### Introdução

O conceito de educação inclusiva, impulsionado nas últimas décadas por políticas e movimentos sociais, traz em sua proposta impactos significativos para a escola, em relação aos aspectos físicos, políticos e pedagógicos.

Na última década, especificamente, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI) (BRASIL, 2008), observa-se um avanço considerável na luta pela construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, que atenda a todos, independentemente de suas características e/ou especificidades, sobretudo, àqueles cujo acesso ao ensino regular de qualidade foi, historicamente, negado, como no caso dos alunos/crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, os quais público-alvo da educação especial.

Entende-se a escola inclusiva na perspectiva de problematização da lógica binária normalidade/anormalidade como um espaço em que as diferenças são concebidas como resultantes da multiplicidade. Trata-se, pois, “de uma educação que garante o direito à diferença e não à diversidade, pois assegurar o direito à diversidade é continuar na mesma, ou seja, é seguir reafirmando o idêntico” (SANTOS; MANTOAN; FIGUEIREDO, 2009, p.8).

Em concordância com Santos, Mantoan e Figueiredo (2009), uma escola que pretende ser inclusiva deve se preocupar em oferecer condições para que todos os alunos tenham

acesso a um ensino de qualidade, em um contexto de aprendizagem em que há liberdade para a expressão de ideias, abertura para a participação ativa nas tarefas escolares, em um processo de construção colaborativa do saber.

Nas escolas inclusivas, o aluno é valorizado em sua singularidade, em uma proposta que nega a conformação de padrões que limitam as capacidades individuais. Nesse contexto, a igualdade se estabelece pelas diferenças e todos os alunos, independente de suas características e limitações, têm garantidos os direitos de aprender e participar ativamente do processo escolar (SANTOS; MANTOAN; FIGUEIREDO, 2009).

A proposta de educação inclusiva implica quebra de paradigmas sobre a função e a organização da escola e do trabalho pedagógico nela desenvolvido, incluindo a transformação dos espaços físicos, a lógica de organização e estruturação do currículo, as formas de avaliação e de interação com os alunos.

Nessa perspectiva, incluir a pessoa com deficiência na escola regular significa, para além da garantia de acesso, proporcionar seu desenvolvimento e apropriação do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, de modo que esta possa interagir e modificar seu entorno, produzindo conhecimento e cultura.

O professor, enquanto mediador e organizador do processo de ensino e aprendizagem, tem papel fundamental no desenvolvimento de práticas que propiciem efetivamente a inclusão escolar. Como profissional na área da educação, é imprescindível que ele conheça seus alunos e domine os conhecimentos didático-pedagógicos necessários para atender a todos, conforme suas necessidades e especificidades.

O trabalho com a diversidade demanda dos professores o desenvolvimento de habilidades interpessoais que, entre outros aspectos, permitem a intensificação das trocas sociais e o aprimoramento da qualidade das relações afetivas estabelecidas no contexto escolar. Através da mediação docente, é possível preparar os alunos para o respeito e a convivência com a diferença, por meio de práticas colaborativas que desconstruam preconceitos e assegurem igualdade de direitos de todos (MATOS; MENDES, 2014b).

Entretanto, devido à uma formação fragmentada, descolada da realidade escolar e excessivamente teórica, muitos profissionais, ao se depararem com as demandas do cotidiano escolar - especialmente ao que se refere ao saber-fazer, aos métodos de ensino e ao manuseio dos recursos pedagógicos – sentem-se despreparados para a tarefa de educar a todos, principalmente quando se trata dos alunos público-alvo da educação especial.

A despeito do avanço do debate acerca da inclusão das pessoas com deficiência e do crescente número de matrículas destes alunos na escola regular, estudos que problematizam as dificuldades e os desafios atuais da escola pública brasileira têm apontado a formação docente como um dos aspectos emblemáticos na busca pela democratização e melhoria da educação, o que representa uma barreira para a consolidação da escola inclusiva (MATOS; MENDES, 2014b).

Em uma pesquisa de levantamento bibliográfico sobre a produção na área de formação de professor e Educação Especial, a partir dos trabalhos apresentados no GT15 – Educação Especial da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPEd), no período de 2000 a 2010, Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) chamam a atenção para o silenciamento de temas específicos e de abordagens fundamentais para a construção de uma sociedade inclusiva. Segundo as autoras, é preciso investigar profundamente a noção de desenvolvimento profissional do professor, visto que os estudos não valorizam a processualidade de tal formação, concebendo a formação inicial e continuada como processos separados. Destacam, ainda, a emergência da discussão sobre o nível, lócus de formação, ênfases e natureza do professor que a área demanda, no contexto da formação docente.

Dos programas de formação analisados no estudo, identificou-se defasagem na integração entre a formação didático/pedagógica e a formação de conteúdos específicos. Para Jesus, Barreto e Gonçalves (2011), as pesquisas nessa área ainda não problematizaram com a devida profundidade a articulação entre a teoria e a prática, em uma perspectiva integralizadora, que aproxima o conhecimento científico daqueles elaborados no cotidiano, a fim de garantir uma Educação Especial voltada para a formação da cidadania.

Além desta, pesquisas recentes (GIROTO; CASTRO, 2011; GUASELLI, 2012; MENDES, 2006; MICHELS, 2011; MIRANDA, 2003; MONTEIRO; MANZINI, 2008; SILVEIRA; ENUMO; ROSA, 2012) afirmaram que, frequentemente, os professores se mostram inseguros, ansiosos e alegam despreparo para trabalhar com os alunos com deficiência, uma vez que, a teoria estudada na universidade, pouco contribui para o trabalho com as demandas práticas do contexto escolar inclusivo.

Diante do desafio imposto ao docente na perspectiva inclusiva – sendo a inclusão não somente a inserção do aluno com deficiência em sala de aula, mas uma educação em que são respeitadas as diferenças e peculiaridades de cada indivíduo, buscando assegurar para todos os alunos o direito de aprender –, este estudo apresenta uma metanálise sobre a produção na área

de formação de professores e Educação Especial publicada no portal eletrônico de periódico da CAPES e do Scielo, de 2008 a 2015, com o propósito de contribuir com as reflexões acerca da formação docente no âmbito da escola inclusiva, além de ampliar o debate sobre o tema, apontar lacunas e apresentar um panorama sobre a produção acadêmica na área.

A partir dos indicativos e apontamentos feitos por autores que se debruçaram sobre o tema, como no estudo de Jesus, Barreto e Gonçalves (2011), pretende-se analisar de que maneira a produção bibliográfica sobre a formação de professores, produzida a partir da implementação da PNEEPEI (BRASIL, 2008), tem problematizado a questão do saber-fazer docente no contexto da educação especial e apontado caminhos para o enfrentamento das barreiras que se colocam para a consolidação da escola pública, democrática e verdadeiramente inclusiva.

### **Procedimentos metodológicos**

O levantamento da produção bibliográfica ocorreu no mês de janeiro de 2016, sendo realizado em duas bases de dados: Periódicos da Capes e Scielo. Com o intuito de delimitar o escopo deste trabalho, utilizou-se como data inicial 01 janeiro de 2008, visto que nesse ano foi publicada a PNEEPEI (BRASIL, 2008); e como data final, 31 dezembro de 2015.

Tendo como tema central/norteador o saber-fazer docente na área de formação em educação especial, buscou-se por artigos que continham as seguintes combinações de palavras-chave:

- a. "formação docente" e "educação especial";
- b. "formação de professores" e "educação especial";
- c. "saber-fazer docente" e "educação especial";
- d. "didática" e "educação especial";
- e. "prática docente" e "educação especial";
- f. "prática pedagógica" e "educação especial";
- g. "práticas educacionais inclusivas";
- h. "práticas escolares inclusivas".

Por meio dessa busca foram obtidos 58 artigos no Periódicos da Capes e 12 no Scielo. Optou-se pela análise nessa primeira base de dados devido à quantidade significativa de artigos, quando comparada à segunda.

Posteriormente, foi realizado um primeiro filtro, selecionando apenas os artigos que possuíam alguma relação com o tema central do trabalho. Portanto, considerou-se somente aqueles que continham os seguintes termos: "educação especial", "formação", "prática", e/ou "saber-fazer", no título ou palavras-chave. Assim, dos 58 artigos foram selecionados 38.

O último filtro teve como propósito selecionar os artigos que abordassem o tema norteador. Para tanto, selecionou-se dentre os 38 artigos apenas os que continham os seguintes termos: "formação" e "prática", ou "formação" e "saber-fazer", em toda a extensão do texto. Dessa forma, restaram apenas 31 artigos.

Mediante o foco deste estudo e a correlação entre as informações contidas nos artigos, elaborou-se seis categorias, descritas a seguir para fins de tabulação e análise dos dados.

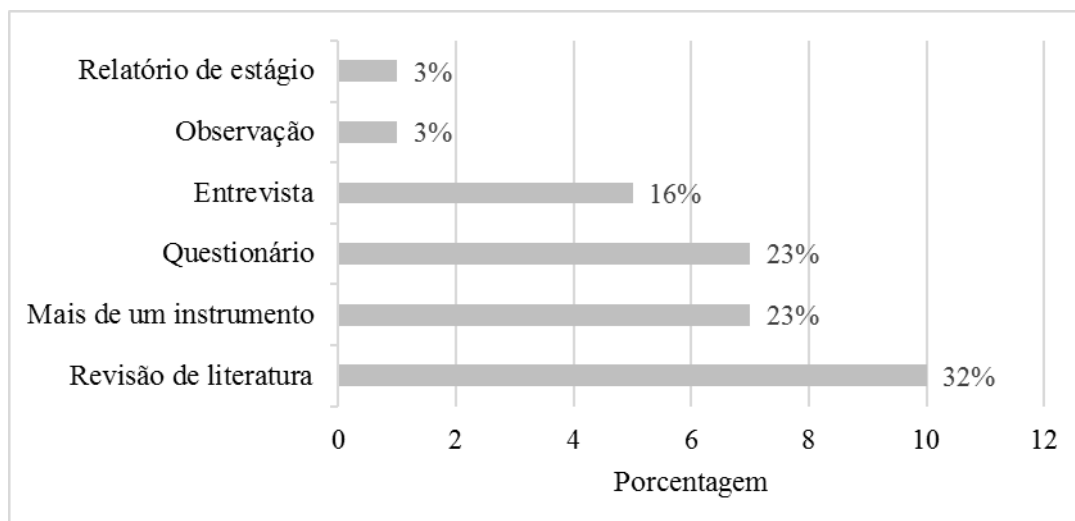
1. **Tipo de pesquisa e instrumentos de coleta de dados:** refere-se ao tipo de investigação realizada e à escolha dos instrumentos para coletar os dados;
2. **Lócus:** consiste no local onde as pesquisas foram realizadas;
3. **Nível de ensino:** é referente ao nível de ensino no qual o estudo foi desenvolvido;
4. **Participantes:** são as pessoas que contribuíram para a realização da pesquisa;
5. **Público-alvo:** refere-se à clientela foco da educação especial;
6. **Foco da formação docente:** diz respeito ao tipo de formação, inicial ou continuada; e ao fato de tratar ou não da questão do saber-fazer na formação docente.

#### *Apresentação das categorias*

Na sequência, descreve-se os dados encontrados de acordo com as categorias propostas. Para isso, foi considerada toda a extensão textual dos artigos.

Na primeira categoria, “**Tipo de pesquisa e instrumentos de coleta de dados**”, identificou-se que dos 31 artigos, 68% refere-se a pesquisas de campo, enquanto que apenas 32% são pesquisas bibliográficas.

Além disso, os instrumentos utilizados estão distribuídos conforme o gráfico 1. Em todos os artigos de cunho bibliográfico, os instrumentos adotados foram revisão de literatura. Nos demais artigos, nota-se preferência pelo questionário ou por mais de um instrumento; no caso, uma combinação de entrevista, questionário, fórum, relato, observação, diário de campo e análise documental.



**Gráfico 1.** Instrumentos de coleta de dados  
Fonte: Elaborado pelas autoras

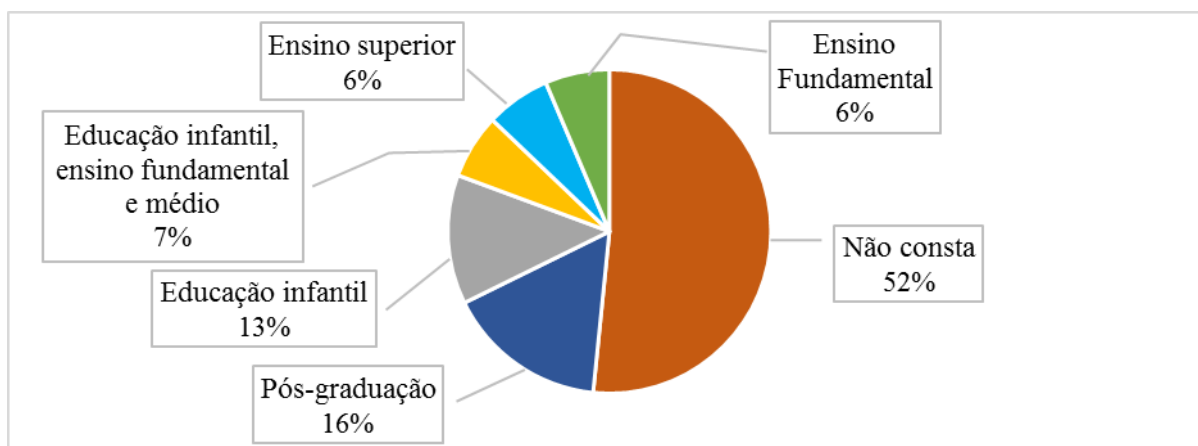
A tabela 1 mostra os dados da segunda categoria, denominada “**Lócus**”. Como se pode observar, há uma diversidade de lugares: instituições públicas de todas as esferas (municipal, estadual e federal), Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), instituto, hospital e até a utilização de mais de um local ao mesmo tempo (rede municipal e privada). Apesar disso, não foi possível identificar o lócus de 11 artigos.

**Tabela 1.** Lócus das pesquisas

Lócus	Porcentagem	Detalhamento
Rede pública	9,7%	Rede municipal
	9,7%	Universidade federal
	6,5%	Rede estadual
	6,5%	Universidade pública
	3,2%	Rede municipal e estadual
	3,2%	Universidade estadual e escola
	3,2%	Universidade federal e escola pública
<b>Subtotal</b>	<b>41,9%</b>	
Instituição	6,5%	APAE
	3,2%	Instituição escolar de apoio a alunos surdos
	3,2%	Instituto de ensino, capacitação e pós-graduação
	3,2%	Hospital de reabilitação
<b>Subtotal</b>	<b>16,1%</b>	
Misto	6,5%	Rede municipal e privada
Não consta	35,5%	
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	

Fonte: Elaborada pelas autoras

A terceira categoria, “**Nível de ensino**”, consiste no tipo de ensino presente nas pesquisas. Geralmente, quando o foco do artigo era o público-alvo da educação especial, os ensinamentos explicitados foram os de nível básico (até o ensino médio). Por outro lado, quando a pesquisa era centrada na formação do profissional que atende esse público-alvo, os níveis identificados foram o superior e a pós-graduação. A quantidade de 16 artigos indicada no gráfico 2 demonstra que não houve preocupação, por parte da maioria dos autores, em determinar a que nível de ensino as pesquisas se referem.



**Gráfico 2.** Nível de ensino presente nos artigos  
Fonte: Elaborado pelas autoras

Os “**Participantes**” referem-se à quarta categoria e estão distribuídos de acordo com a tabela 2. Apesar de uma parcela significativa deles não constar nos artigos, nota-se presença marcante tanto do professor do ensino comum quanto do atendimento educacional especializado.

**Tabela 2.** Participantes das pesquisas

Participantes	Porcentagem
Não consta	29,0%
Professor do ensino comum	19,4%
Professor do atendimento educacional especializado	12,9%
Estudantes de curso de graduação	9,7%
Alunos de curso de atendimento educacional especializado	6,5%
Estudantes de curso de pós-graduação	6,5%



Professores do ensino comum e especialistas em educação especial	6,5%
Professor do ensino comum, intérprete e instrutor de libras	3,2%
Professores e alunos dos anos iniciais	3,2%
Estudantes de graduação e funcionários da APAE	3,2%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaborada pelas autoras

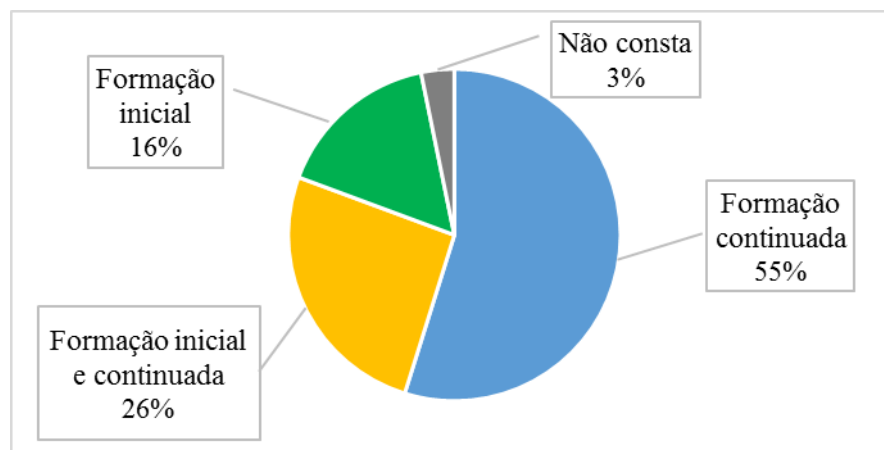
Na quinta categoria, “**Público-alvo**” (tabela 3), observa-se que os esforços estão concentrados na pessoa com deficiência ou com altas habilidades/superdotação, no sentido da inclusão escolar, ou seja, no público-alvo geral, sem se concentrar em uma clientela específica da educação especial.

**Tabela 3.** Público-alvo da formação docente

Público-alvo	Porcentagem
Geral: pessoa com deficiência ou com altas habilidades/superdotação	74,2%
Pessoa com transtorno global do desenvolvimento	9,7%
Pessoa com deficiência intelectual	6,5%
Criança com dificuldade de aprendizagem	3,2%
Pessoa com deficiência auditiva	3,2%
Todos os excluídos e marginalizados no âmbito do ensino regular	3,2%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaborada pelas autoras

Finalmente, a sexta categoria, denominada “**Foco da formação docente**”, determina o tipo de formação docente e revela em que medida as pesquisas recentes enfocam a questão do saber-fazer docente no contexto da educação especial. A partir do gráfico 3, verifica-se que os estudos ainda estão voltados mais para a formação continuada do que para a inicial.



**Gráfico 3.** Tipo de formação docente  
Fonte: Elaborado pelas autoras

Além disso, de acordo com a tabela 4, nota-se que a minoria deles abordou o saber-fazer como tema central no debate sobre a formação docente.

**Tabela 4.** O saber-fazer tratado na formação

Enfoca o saber-fazer na formação?	Porcentagem
Sim	32,3%
Não	67,7%
Total	100,0%

Fonte: Elaborada pelas autoras

De modo geral, os dez artigos que discutem a questão do saber-fazer não o fazem como objeto central de análise, cuja contribuição poderia apontar práticas e experiências exitosas nas formas de organização do trabalho pedagógico e de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, no contexto da escola regular. Todavia, ao problematizarem a dimensão pragmática da atuação do professor junto aos alunos com deficiências trazem contribuições relevantes na medida em que denunciam a necessidade de reformulação dos processos de formação de professores, seja no âmbito acadêmico (inicial) ou em serviço (continuada).

Conforme o artigo de Cró (2009), tanto a formação inicial como a formação continuada têm de ser repensadas, com o intuito de preparar os professores para o desenvolvimento de formas de trabalho que atendam a todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências. Neste processo, torna-se necessário uma visão mais ampla acerca da formação,

que leve em consideração fatores contextuais mais alargados, incluindo dimensões comunitárias e organizacionais.

É consenso entre os autores dos artigos que a formação docente deve compor um espaço de análise, de investigação e de debate sobre problemas concretos inerentes à problemática da adaptação do currículo nacional a diferentes níveis, sobretudo aquelas a serem desenvolvidas com alunos público-alvo da educação especial, numa perspectiva de se repensar a escola enquanto instituição que toma a diversidade como o seu paradigma organizador.

Os trabalhos de Oliveira (2013), Vasconcelos (2015), Walter e Nunes (2013) e Rech et al. (2015) revelam o descompasso existente nas escolas regulares entre as políticas inclusivas e as práticas. Embora os professores conheçam tais políticas e reconheçam sua relevância numa perspectiva inclusiva, suas práticas não correspondem aos fundamentos explicitados nas mesmas. Para os pesquisadores citados, faz-se urgente a construção de um currículo escolar verdadeiramente inclusivo, em que as práticas percam o caráter temporário, como muitas vezes ocorre, por meio de projetos esporádicos e pouco contextualizados, mas que façam parte da cultura e do Projeto Político Pedagógico da Escola a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial.

Na mesma perspectiva, Honeff e Costas (2012), Antunes (2013) e Giroto e Castro (2011) propõem a valorização das experiências pedagógicas docentes, sendo estas motivadoras de reflexões, discussões e fonte de construção de conhecimentos sobre a práxis pedagógica, colaborando, portanto, no processo de formação docente. Os referidos autores concordam sobre a importância da diversidade no contexto escolar ao passo que oportuniza a criação, abre possibilidades para o inédito, motiva a inovação de situações de aprendizagem que contemplem as especificidades de desenvolvimento de todos os alunos.

Os artigos selecionados defendem a formação docente como possibilidade de intervenção e de construção da escola inclusiva. Passerino, Bez e Vicari (2013) discutem a complexidade de tal processo, ressaltando que a formação de professores não corresponde a reducionismos tecnológicos; a formações instrumentalizadoras e descontextualizadas, ou a formações teóricas que idealizam situações de sala de aula e dissociam o binômio teoria-prática, mas concordam com Tardif (2007 apud Rech et al., 2015, p. 627), que a formação deve potencializar o saber docente, “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou

menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

### **Análise dos dados e relação com a teoria e a legislação**

Os dados apresentados neste estudo apontam para a necessidade de ampliação do debate acadêmico sobre o saber-fazer docente na área da educação especial, com ênfase para o tema da formação do professor.

Diante das análises realizadas, fica claro que, embora a legislação sobre a educação especial tenha avançado significativamente nas últimas décadas – no que se refere ao reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência e altas habilidade ou superdotação, bem como em relação à reestruturação da escola e das práticas pedagógicas, incluindo a questão da formação docente, numa perspectiva inclusiva –, o que ainda se observa na realidade escolar é a permanência da exclusão, na medida em que os alunos, apesar de matriculado na escola regular, não logram sucesso na aprendizagem do currículo oficial. Além disso, o silenciamento frente às dificuldades vivenciadas pelos professores nos procedimentos didático-pedagógicos junto ao público alvo da educação especial também representa uma grande barreira para a implementação de ações inovadoras e para a reformulação dos cursos de formação docente.

Muito se expõe em termos de legislações, mas pouco se avalia até que ponto a prática está interligada ao conteúdo fornecido nos cursos de formação tanto inicial quanto continuada. As ações que visam trilhar caminhos inclusivos, por vezes, são implementadas por meio de esforços individuais e envolvem alguns docentes e não o coletivo, o que corrobora a tese de que se faz necessário a mudança de atitude do profissional da educação, que somente poderá acontecer quando o mesmo for exposto a experiências que comporão o seu saber-fazer.

Analisando as legislações que versam sobre educação especial sob a ótica inclusiva, percebe-se que a formação do professor deve acontecer de forma sólida tanto em sua formação inicial, quanto na formação continuada, contudo em nenhum dos documentos analisados encontra-se o como avaliar o processo de formação.

Cronologicamente, temos o exposto no decreto nº 3.298/1999, que regulamentou a Lei nº 7.853/1989, que versa sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Este decreto prevê em seu artigo 24 que a pessoa com deficiência tenha acesso:

- I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;
- II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;
- III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;
- IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- V - o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano; e
- VI - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo (BRASIL, 1999, p. 8).

Em seu parágrafo 1º, prevê que a educação escolar para educandos com deficiência se dê, preferencialmente, na rede regular de ensino. No parágrafo 2º enfatiza que a educação especial, em sua especificidade, se constitui em um processo “flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios” (BRASIL, 1999, p. 8).

Para atender as especificidades da Educação Especial, o Decreto nº 3298/1999, em seu artigo 49, prevê que se dê prioridade à:

- I - formação e qualificação de professores de nível médio e superior para a educação especial, de técnicos de nível médio e superior especializados na habilitação e reabilitação, e de instrutores e professores para a formação profissional;
- II - formação e qualificação profissional, nas diversas áreas de conhecimento e de recursos humanos que atendam às demandas da pessoa portadora de deficiência; e
- III - incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento tecnológico em todas as áreas do conhecimento relacionadas com a pessoa portadora de deficiência (BRASIL, 1999, p. 15).

Contudo, tal decreto não aborda sobre o tratamento do saber-fazer do profissional da educação, apenas aponta que o mesmo deve receber formação para atuação na educação especial.

Em 2001 o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica aprovou a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, publicada no Diário Oficial da União em 14 de setembro de 2001 instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esta resolução prevê, em seu artigo 2º, que todos os alunos devem ser matriculados nos sistemas de ensino e que caberá às escolas a organização “[...] para o atendimento aos educandos com

necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001, p. 1). No artigo 7º, deixa claro que “O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (BRASIL, 2001, p. 2).

Dispõe ainda em seu artigo 8º, que cabe às escolas da rede regular de ensino a previsão e a provisão na organização das classes comuns para que as mesmas tenham: “I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos” (BRASIL, 2001, p. 2).

No tocante ao saber-fazer docente, prevê em seu inciso VI, artigo 8º que haja:

Condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa (BRASIL, 2001, p. 2).

Para cumprir a tarefa de assegurar educação de qualidade para todos, explicita em seu artigo 18º, parágrafo 1º incisos I a IV que:

São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001, p. 5).

De acordo com o parágrafo 2º, consideram-se professores especializados em educação especial aqueles que:

[...] desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, p. 5).

O parágrafo 3º afirma que cabe ao professor especializado comprovar sua formação inicial em licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, sendo esta formação preferencialmente associada a licenciatura para educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental. Não tendo a formação específica, o professor deve comprovar formação complementar ou pós-graduação nas áreas citadas acima. Quando já estiver exercendo a atividade voltada para educação especial, o professor deverá ter assegurado oportunidades para a formação continuada, em especial, em nível de especialização.

Estas formações deverão ser oferecidas inclusive pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. No entanto, esta resolução também não apresenta o “como-fazer” para avaliar se as condições e recomendações expostas em seu bojo estão presentes no processo de formação seja inicial ou continua do professor.

Outro documento que versa sobre a educação especial é a PNEEPEI (BRASIL, 2008). Este documento apresenta como objetivo a inclusão de todos os alunos na escola regular e estabelece que esta inclusão se inicia desde a educação infantil até a educação superior. Em sua essência apresenta que a educação inclusiva se traduz em acolher todas as pessoas, sem exceção. Para cumprir com o intento de que todos estejam dentro da escola em condições de igualdade, em especial no que diz respeito ao ensino e aprendizagem, o texto enfoca que o professor deve possuir conhecimentos gerais e específicos da área, os quais são construídos tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Entretanto, não apresenta como esta formação será avaliada com vistas a atender as especificidades apontadas.

A Lei nº 9394/1996, atualizada pela Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013) que versa sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, expõe em seu artigo 59 que os sistemas de ensino assegurarão ao público-alvo da educação especial condições para que os mesmos possam se desenvolver a nível educacional, social e para o mundo do trabalho. Para tanto, especifica que os mesmos tenham professores especializados para a consecução do atendimento educacional especializado e professores capacitados para o atendimento igualitário destes alunos nas classes comuns.

Em seu artigo 61 prevê que a formação do professor se dê de forma sólida propiciando tanto a aquisição dos conhecimentos científicos quanto dos conhecimentos sociais de suas competências de trabalho. Contudo, não apresenta o como mensurar esta formação sólida (BRASIL, 2014).

A resolução nº 2/2015, elaborada e aprovada pelo Conselho Nacional Educação que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, traz em sua essência que a formação inicial e continuada do professor necessita da junção, da teoria e prática, e institui a parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica como a base para uma formação profissional sólida (BRASIL, 2015).

A partir do exposto, avalia-se que em termos de formação profissional para uma educação inclusiva, a sociedade está plenamente albergada pelas legislações e as difundem nas mais variadas esferas da mesma, contudo, tais normativas ainda não atingiram o nível procedimental, uma vez que o como-fazer e o saber-fazer pedagógico ainda são incipientes e pouco trabalhados nos cursos de formação inicial e continuada, o que resulta na deficiência da aquisição da habilidade atitudinal que por meio de experiências se configura no elemento essencial para a mudança de postura, sendo a que fará a diferença dentro de uma sala de aula.

Essas constatações estão alinhadas às de Kassir (2011), que defende urgência no enfrentamento dos diversos desafios presentes na implantação de uma política nacional de educação inclusiva, tais como, salas de aula com número de alunos reduzido, atendimento educacional especializado, adequação do espaço escolar, estratégias para acolhimento dos alunos e familiares e a formação de professores.

Portanto, no contexto de mudança de paradigmas pela qual a sociedade e a educação vêm passando nas últimas décadas, numa perspectiva de democratização e inclusão social, o crescente acesso de alunos público-alvo da educação especial na escola regular demanda à comunidade escolar, acadêmica e científica a fomentação de ações inovadoras que promovam práticas pedagógicas que contemplem as especificidades de todos os alunos, em diversos lugares/espacos educativos.

A inclusão escolar requer professores preparados para trabalhar com a heterogeneidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada aluno de forma que as práticas de ensino atinjam a todos, em acordo com a concepção de escola das diferenças defendida por Santos, Mantoan e Figueiredo (2009):

A escola das diferenças é a escola na perspectiva inclusiva, e sua pedagogia tem como mote questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas que, até então, têm mantido a exclusão por instituírem uma organização dos processos de ensino e de aprendizagem incontestáveis,



impostos e firmados sobre a possibilidade de exclusão dos diferentes, à medida que estes são direcionados para ambientes educacionais à parte (SANTOS; MANTOAN; FIGUEIREDO, 2009, p. 29).

A escola se torna verdadeiramente inclusiva quando reconhece e valoriza as diferenças dos alunos e busca desenvolver ações pedagógicas que promovam a participação e o progresso de todos. A construção de um ambiente inclusivo demanda dos educadores uma postura crítica que nega a lógica da visão determinista que compreende da realidade escolar a partir de categorias e rótulos, como a divisão dos alunos em normais e deficientes.

Conforme alertam Miranda e Galvão Filho (2012), a ausência ou baixa qualidade na formação do professor contribui para o fenômeno da pseudoinclusão, em que apenas se garante a permanência do aluno com deficiência ou altas habilidades/superdotação na escola regular, sem que estes aprendam os conteúdos escolares. É consenso entre pesquisadores da área, que o fato do aluno estar matriculado e frequentando a classe regular não significa que ele esteja envolvido satisfatoriamente no processo de aprendizagem.

A proposta da inclusão é muito mais abrangente e significativa do que o simples fazer parte (de qualquer aluno), sem assegurar e garantir sua ativa participação em todas as atividades dos processos de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula (CARVALHO, 2004, p. 110).

Para o processo de construção de práticas inclusivas no contexto escolar, Miranda e Galvão (2012) destacam a importância da atuação do professor na dinâmica da sala de aula:

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão (GALVÃO, 2012, p. 139).

É importante que os professores conheçam os alunos e invistam em suas potencialidades, criando estratégias de aprendizagem que atendam suas necessidades de modo a favorecer seu desenvolvimento afetivo, social, cognitivo e psicomotor. Isso requer um profissional com embasamento teórico e devidamente implicado com a realidade dos seus alunos e com o seu processo de aprendizagem (MIRANDA; GALVÃO, 2012).

Ao se defender, neste trabalho, a importância da formação do professor para atuar com a diversidade, parte-se do pressuposto de que nenhuma formação inicial dará conta de prepará-lo integralmente para a práxis pedagógica, mesmo porque a formação é contínua, de acordo com as demandas e a dinâmica do cotidiano escolar. O professor aprende e se constitui

como profissional, cotidianamente, entretanto, a prática pedagógica em uma escola inclusiva requer que o professor tenha subsídios teóricos e metodológicos mínimos para que diante da heterogeneidade presente na escola, possa buscar novas formas de ensinar.

A qualificação do professor, na perspectiva inclusiva, objetiva a construção de um quadro de referências conceituais que o auxilia a reconhecer o potencial de aprendizagem de seus alunos e o instrumentaliza para a consecução das mudanças necessárias no ensino e na organização do espaço físico dos ambientes de aprendizagem (MATOS; MENDES, 2014a).

Para tanto, são necessários investimento e consolidação de políticas que fomentem a pesquisa, o estudo e a formação continuada nas escolas, com ampliação do debate acerca das problemáticas e dos fundamentos epistemológicos que norteiam a ação pedagógica em cada contexto. Quando o professor investiga e problematiza sua própria prática passa a “compreender como ensinar e promover de fato a inclusão escolar de todos, com ou sem deficiência” (SILVA; RODRIGUES, 2011, p. 63).

De acordo com Pimenta (1996), o modelo adotado na formação inicial não tem preparado o professor para lidar com as demandas do cotidiano escolar, ao desenvolver um currículo burocrático, formal e conteudista - desarticulado da realidade das escolas - não permite ao docente compreender as contradições presentes na escola e, portanto, oferece poucas contribuições para a criação de uma nova identidade do profissional docente.

Não basta desenvolver uma formação baseada na acumulação de informações e na assimilação de métodos e técnicas, mas, a formação do professor deve estar assentada em um trabalho de reflexividade sobre as práticas e de (re)construção contínua do fazer pedagógico, sempre considerando a experiência e os saberes docentes.

Vale destacar que a crítica ao modelo de formação excessivamente teórico e distanciado das demandas do cotidiano escolar, não implica desvalorização ou o não reconhecimento sobre a importância dos saberes científicos para a prática docente. A teoria, quando trabalhada a favor da práxis transformadora, fornece aos sujeitos os aportes necessários para a atuação em diferentes contextos, a partir das diferentes necessidades demandadas pelo cotidiano escolar. Nesta linha de argumentação, Pimenta e Ghedin (2005, p. 26) esclarecem:

[...] Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de

si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre (PIMENTA; GHEDIN, 2005, p. 26).

A formação que se desenvolve a partir do fazer pedagógico, em articulação com os saberes científicos do campo da Educação e os elementos do contexto social, instrumentaliza o professor para inovar práticas e construir uma postura crítica frente à realidade escolar. Portanto, a inclusão escolar só será efetiva se o professor dominar, além dos saberes específicos do currículo escolar, os saberes didático-pedagógicos relacionados ao saber-fazer, que inclui a criação de estratégias de ensino de acordo com as peculiaridades e a diversidade de seus alunos, mediante diversas formas de mediação pedagógica e de metodologias, de forma que todos os alunos sejam afetados positivamente e que seja garantido seu direito de aprender.

### **Considerações finais**

Com o propósito de apresentar uma metanálise sobre a produção bibliográfica na área de formação de professores e Educação Especial, publicada no portal eletrônico de periódico da CAPES a partir de 2008, este estudo teve como objetivo analisar de que maneira tais pesquisas - produzidas a partir da implementação da PNEEPEI (BRASIL, 2008) - têm problematizado a questão do saber-fazer docente no contexto da educação especial e, portanto, apontado caminhos para o enfrentamento das barreiras que se colocam para a consolidação da escola pública, democrática e verdadeiramente inclusiva.

Atendendo aos critérios preestabelecidos, foram selecionados 31 artigos que discutiam, a questão do saber-fazer e da formação docente, no contexto da educação inclusiva. Do total, apenas dez artigos abordaram o tema em discussão: o saber fazer docente e sua relação com inclusão escolar.

A análise dos dados apontou para a necessidade de ampliação do debate sobre o fazer docente para a construção de uma escola inclusiva. Embora a produção bibliográfica sobre inclusão escolar tenha crescido significativamente na última década - sobretudo devido aos avanços nas políticas, com destaque à implementação da PNEEPEI (BRASIL, 2008) – ainda são poucos os estudos que problematizam o contexto da sala de aula e atuação do professor no processo de ensino-aprendizagem com os alunos público-alvo da educação especial.

Apontou também que são necessárias pesquisas que contribuam para ampliação do repertório de práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com os alunos com deficiências e/ou altas habilidades ou superdotação. Isso significa trazer para o âmbito acadêmico as problemáticas vivenciadas no processo de aprendizagem, não apenas em relação ao público-alvo da educação especial, mas a todos, uma vez que a diversidade presente na escola demanda constante inovação e criação de novas situações de aprendizagem de forma a atender a todos os alunos em suas especificidades.

Assim como indicado pela literatura recente, evidenciou que problematizar a práxis pedagógica, no contexto da diversidade e das dificuldades vivenciadas por professores e alunos no cotidiano escolar, é um primeiro passo para se vencer as barreiras impostas à inclusão. Professores inseguros, despreparados, sem o domínio dos conhecimentos didático-pedagógicos necessários para possibilitar a todos os alunos a apropriação do currículo escolar e desenvolvimento humano, corroboram para a legitimação da pseudoinclusão escolar, em que se garante o acesso à escola, mas não o direito de aprender.

Conforme verificado na legislação educacional, apesar de no plano das políticas, estarem garantidos os direitos dos alunos à uma escola de qualidade; e por outro lado, dos professores, de receberem uma formação que contemplem os aspectos do saber fazer junto a todos os alunos, conclui-se que as práticas desenvolvidas nas universidades e na escola ainda não contemplam tais preceitos, sendo a realidade escolar secularizada no processo de formação, contribuindo, dessa forma, para a perpetuação da exclusão escolar daqueles que não correspondem ao padrão de aluno estabelecido pela sociedade.

Nesse sentido, defende-se a fomentação do debate em torno do saber-fazer docente de modo a desvelar as dificuldades vivenciadas na escola que se pretende inclusiva, não como forma de culpabilizar professores ou alunos por suas mazelas, mas como possibilidade de intervenção neste contexto, por meio da pesquisa e da valorização dos saberes produzidos no cotidiano escolar. A formação do professor deve permitir a integração da teoria com a prática, articulada à realidade vivenciada nas mais diversas formas, preparando-o para agir como um mediador e organizador do processo de aprendizagem, para que seja um interventor e um agente de transformações no ambiente escolar, que acredite e aposte do potencial de todos os seus alunos, sobretudo daqueles que a sociedade e as instituições, precocemente, afirmam-lhes não haver mais possibilidades.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p. – (Série textos básicos; n. 67).

\_\_\_\_\_. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Seção 1, p. 10. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3298-20-dezembro-1999-367725-norma-atualizada-pe.pdf>>. Acesso em 15 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília/; MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 9. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 45 p. – (Série legislação, n. 118).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Parecer n. 17/2001. **Sobre as diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GIROTO, C. R. M.; CASTRO, R. M. de. A formação de professores para a educação inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da Educação Infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 441-451, 2011.

GUASELLI, M. F. R. Formação de Professores para Educação Especial: fronteiras entre a produção do ensino/pesquisa a prática na educação básica. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, 2012. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012, p. 1-16.

JESUS, D. M.; BARRETO, M. A. S. C.; GONCALVES, A. F. S. A formação do professor olhada no/pelo GT-15 - Educação Especial da Anped: desvelando pistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 77-92, ago./set. 2011.

KASSAR, M. C. M.. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba , n. 41, p. 61-79, set. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602011000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 10 out. 2016.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas decorrentes da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 48, p. 27-40, jan./abr. 2014a.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, jan./mai. 2014b.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 21 jan. 2016.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, 2011.

MIRANDA, A. A. B. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, 2003.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças de concepções de professores do ensino fundamental que receberam alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 1, p. 35-52, jan./abr. 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v.22, n.2, p. 72-89, jul/dez 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>>. Acesso em 28 jan. 2016.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, M. C. D.; MANTOAN, M. T. E.; FIGUEIREDO, V. F. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. São Paulo: MEC/SEESP, 2009.

SILVA, L. C.; RODRIGUES, M. M. Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses na Educação Inclusiva. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C.; FERREIRA, J. M. (Org.). **Educação Especial e Inclusão Educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011. p. 45-94.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 695-708, out./dez., 2012.

*Referências dos 31 artigos analisados*

ANTUNES, Helenise Sangoi. Alfabetização e formação de professores: algumas reflexões sobre a leitura e a escrita. **Educação**, Santa Maria, v.38, n. 2, p. 375-388, maio/ago. 2013. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/6661&gws\\_rd=cr&ei=ttGsVsW-PMT4wgT6\\_oXoDg](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/6661&gws_rd=cr&ei=ttGsVsW-PMT4wgT6_oXoDg)>. Acesso em 25 jan. 2016.

ARAÚJO, Ana Paula; BITTENCOURT, Tamara Vêras de. Inclusão escolar e ressignificação da formação docente: possibilidades e desafios a partir das contribuições de Gadamer. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 41-50, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/16618>>. Acesso em 25 jan. 2016.

BARBOSA-VIOTO, Josiane; VITALIANO, Celia Regina. Educação inclusiva e formação docente: percepções de formandos em pedagogia. **MAGIS. Revista Internacional de Investigacion en Educacion**, Bogotá, v.5, n.11, p.353-373, 2013. Disponível em: <<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/viewFile/5671/4565>>. Acesso em 25 jan. 2016.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de et al. Características psicossociais do contato inicial com alunos com deficiência. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 211-220, abr. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822015000100211&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822015000100211&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 26 jan. 2016.



CRÓ, Maria de Lurdes. Adaptações curriculares para alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Nee): Formação No Ensino Superior. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 1, p. 1-26, 2009. Disponível em <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/862/672>>. Acesso em 25. Jan. 2016.

FRANCO, Marco Antonio Melo; CARVALHO, Alysso Massote; GUERRA, Leonor Bezerra. Discurso médico e discurso pedagógico: interfaces e suas implicações para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 463-478, dez. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382010000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 26 jan. 2016.

FRANZIN, Simone Medianeira et al. Formação de professores de Ciências Biológicas e a preocupação com as necessidades específicas na sala de aula. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 93-102, jan/abr. 2015. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/7291&gws\\_rd=cr&ei=zNesVp68BsGewgSn6pmYCQ](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/7291&gws_rd=cr&ei=zNesVp68BsGewgSn6pmYCQ)>. Acesso em 26 jan. 2016.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; CASTRO, Rosane Michelli de. A formação de professores para a Educação Inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da Educação Infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 441-452, set./dez. 2011. Disponível em <[http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/3106&gws\\_rd=cr&ei=nrysVrHJNsb7wgSYrooDw](http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/3106&gws_rd=cr&ei=nrysVrHJNsb7wgSYrooDw)>. Acesso em 25 jan. 2016.

GLAT, Rosana Glat; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/2095>>. Acesso em 25 jan. 2016.

HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Formação para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: O papel das experiências pedagógicas docentes nesse processo. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p.111-124, jan./jun.2012. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2359>>. Acesso em 25 jan. 2016.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS POSSÍVEIS IMPACTOS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622014000200207&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000200207&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 26 jan. 2016.

MAEWA, Martina Gomes da Silva e Souza; SILVERO, Angel Saucedo; GALHARDI, Cristiano Machado. Formação Inclusiva: concepção de deficiência e atitudes sociais em relação à inclusão de estudantes de psicopedagogia. **Revista Tecer**, Belo Horizonte, v. 7, n. 13, p. 79-90, nov. 2014. Disponível em <<http://www3.izabelahendrix.edu.br/ojs/index.php/tec/article/view/698/619>>. Acesso em 25 jan. 2016.

MARQUEZINE, Maria Cristina; LEONESSA, Viviane Tramontina; BUSTO, Rosângela Marques. Professor de Educação Especial e as dificuldades do início da prática profissional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 699-712, set./dez. 2013. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/6714&gws\\_rd=cr&ei=LdOsVqyuMYqpwgTA5aFY](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/6714&gws_rd=cr&ei=LdOsVqyuMYqpwgTA5aFY)>. Acesso em 25 jan. 2016.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALINO, Celia Regina. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 333-348, mai./ago. 2012. Disponível em <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs->

2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/3343&gws\_rd=cr&ei=K7-sVsGHG4KbwgSf9qPIAw>. Acesso em 25 jan. 2016.

OLIVEIRA, Elânia de. A Lei 10.639/2003 e a Escola de Educação Especial: um desafio a mais para a formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 85-95, mar. 2013. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602013000100007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100007&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 25 jan. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000100007>.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; SOUZA, Sandra Freitas de. Políticas para a inclusão: estudo realizado em uma Escola Estadual de Belo Horizonte. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 245-261, dez. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602011000500016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000500016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 26 jan. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000500016>.

PASSERINO, Liliana M.; BEZ, Maria Rosangela; VICARI, Rosa Maria. Formação de Professores em Comunicação Alternativa para crianças com TEA: contextos em ação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 619-638, set/dez. 2013. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/10475&gws\\_rd=cr&ei=19msVvSoN4OdWASX0bTwAQ](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/10475&gws_rd=cr&ei=19msVvSoN4OdWASX0bTwAQ)>. Acesso em 25 jan. 2016.

POSSA, Leandra Boer; NAUJORKS, Maria Inês; RIOS, Grasiela Maria Silva. Matizes do discurso sobre avaliação na formação de professores da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 465-482, set./dez. 2012. Disponível em: <[http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/6848&gws\\_rd=cr&ei=XNasVu2ZC4HCwAT07oJQ](http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/6848&gws_rd=cr&ei=XNasVu2ZC4HCwAT07oJQ)>. Acesso em 26 jan. 2016.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle et al. Analisando as contribuições do Programa Nacional pela alfabetização na Idade Certa frente à prática pedagógica inclusiva dos professores orientadores de estudos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 225-240, jan/abr. 2015. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/16465&gws\\_rd=cr&ei=S9qsVozpI8fGwATWwYu4Bg](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/16465&gws_rd=cr&ei=S9qsVozpI8fGwATWwYu4Bg)>. Acesso em 25 jan. 2016.

REGANHAN, Walkiria Gonçalves; BRACCIALLI, Lígia Maria Presumido. Inserção de alunos com deficiência no ensino regular: perfil da cidade de Marília. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 3, p. 385-404, dez. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382008000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000300005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 26 jan. 2016.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 41-60, set. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602011000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 26 jan. 2016.

RODRIGUES, Leda Maria Borges da Cunha; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Educação a Distância e formação continuada do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 615-628, dez. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382012000400006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000400006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 26 jan. 2016.

ROSSETTO, Elisabeth. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 103-116, jan/abr. 2015. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/13367&gws\\_rd=cr&ei=9NmsVsKHH8yNwgTHtILQBQ](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/13367&gws_rd=cr&ei=9NmsVsKHH8yNwgTHtILQBQ)>. Acesso em 26 jan. 2016.

SILUK, Ana Cláudia Pavão; PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira. Educação especial: práticas pedagógicas a distância na formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 14, n. 2, p. 61-74, nov. 2012. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/3189>>. Acesso em 25 jan. 2016.

SOUZA, Calixto Júnior de; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Amálgama entre o professor inclusivo e o universo da educação física. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 277-292, maio/ago. 2013. Disponível em: <[http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4411&gws\\_rd=cr&ei=4cKsVtWiNoa6wASmr4ToAg](http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4411&gws_rd=cr&ei=4cKsVtWiNoa6wASmr4ToAg)>. Acesso em em 25 jan. 2016.

TERRA, Ricardo Nogueira; GOMES, Claudia Gomes. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 109-124, jan./abr. 2013. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/5629/pdf&gws\\_rd=cr&ei=mcasVoTyN8WPwwTsmq7ABg](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/5629/pdf&gws_rd=cr&ei=mcasVoTyN8WPwwTsmq7ABg)>. Acesso em 25 jan. 2016.

TOLEDO, Elizabete Humai de; VITALIANO, Célia Regina. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 2, p. 319-336, jun. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382012000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 26 jan. 2016.

VASCONCELOS, Sandra Maia Farias. Histórias de formação de professores para a Classe Hospitalar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 27-40, jan/abr. 2015. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/9118&gws\\_rd=cr&ei=jNisVsQOMcqewgTrnqWQBQ](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/9118&gws_rd=cr&ei=jNisVsQOMcqewgTrnqWQBQ)>. Acesso em 25 jan. 2016.

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**, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, dez. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382010000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 26 jan. 2016.

WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. Comunicação alternativa para alunos com Autismo no ensino regular. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 587-602, set/dez. 2013. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/9689&gws\\_rd=cr&ei=J9msVv2WLIWTwgTFnYuADA](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/9689&gws_rd=cr&ei=J9msVv2WLIWTwgTFnYuADA)>. Acesso em 26 jan. 2016.

ZEPPONE. Rosimeire Maria Orlando. A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 363-376, set./dez. 2011. Disponível em: <[http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/3558&gws\\_rd=cr&ei=5sGsVr\\_4JYeLwgTFpIjoBA](http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/3558&gws_rd=cr&ei=5sGsVr_4JYeLwgTFpIjoBA)>. Acesso em 25 jan. 2016.