

# POLÍTICAS ATUAIS DE EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DESAFIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Rosângela Gavioli Prieto<sup>1</sup>;  
Marileide Gonçalves França<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Os propósitos deste texto são explorar relações entre formação do professor em geral e da educação especial e analisar indicadores sobre o assunto, buscando evidenciar alguns desafios para prover escolarização aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD)

---

1 Professora doutora, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação.

2 Professora doutora, Instituto Federal do Espírito Santo.

e altas habilidades/superdotação (AH/S)<sup>3</sup> matriculados na classe comum.

É importante salientar que, dada à complexidade desse tema neste texto, será destacada a formação inicial e continuada de professores exigida para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, e suas interfaces com a política de inclusão escolar, que fomenta o direito desses alunos ao “acesso, participação e a aprendizagem [...] nas escolas regulares” (BRASIL, 2008, p. 14) e continuidade dos estudos alcançando níveis mais elevados do ensino (BRASIL, 1988).

Quando a nossa atenção se volta à formação inicial e continuada em conformidade com pressupostos da inclusão escolar, a importância do tema assume contornos singulares dada a premissa de garantir que novos professores<sup>4</sup> finalizem seus cursos com garantia de acesso a conhecimentos sobre o atendimento desse alunado e de que sejam proporcionadas constantemente atualização e qualificação profissional àqueles que estão no exercício de suas funções no magistério.

Adianta-se que, ao explorar a formação de professores, não se está, de forma nenhuma, assumindo a posição ingênua de que as mazelas da educação podem ser atribuídas aos professores e à sua formação, muitas vezes qualificada como precária. Considera-se que muitos fatores interferem na qualidade da educação e para citar temas que estão implicados na sua

---

3 Desde a divulgação do documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), o Brasil assume como população-alvo dessa modalidade de ensino os alunos com: deficiência, TGD e AH/S. Posteriormente, é inserida essa definição do alunado elegível para essa modalidade de ensino pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a qual altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

4 Nesse texto não será abordada a necessária extensão do direito à formação dos demais profissionais da educação pelas restrições que se impõem a esse tipo de publicação.

melhoria, são aqui destacados como exemplos de grandes desafios: “1) a necessidade de real valorização da carreira do magistério; 2) a ampliação do financiamento da educação; e 3) uma melhor organização da gestão.” (BRASIL, 2010, p. 8). Nessa perspectiva, propõe-se pensar a formação de professores aliada às condições objetivas da educação pública e de desenvolvimento dos profissionais de ensino, no que se refere à formação inicial e continuada, condições de trabalho, valorização docente e investimentos educacionais, considerando as determinações dos organismos internacionais, as políticas públicas, assim como, a premência por ações de formação que lhes possibilitem atender aos diferentes percursos de aprendizagem dos sujeitos que estão no contexto escolar.

Essa necessária atenção à formação de professores se deve, em grande medida, à expansão das matrículas na educação especial na classe comum, bem como à ampliação de serviços e de profissionais dessa área no contexto escolar, particularmente após os primeiros anos do século XXI.

Segundo relatório bianual de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE/14), divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no ano de “2015, do total de 716.243 matrículas dessa população de alunos, 88,4% (633.158) eram em classes comuns do ensino regular e/ou EJA<sup>5</sup> da educação básica”, tendo aumentado 19,3% em relação a 2009 (BRASIL, 2016a, p. 104). Na distribuição dessas matrículas pelas etapas da educação básica e na modalidade EJA, em 2015,

[...] os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental respondiam por, respectivamente, 57,4% e 28,2% dessas matrículas. Já a educação infantil era responsável por

---

5 Educação de jovens e adultos.

7,3% (1,0% na creche e 6,3% na pré-escola), enquanto o ensino médio e a EJA representavam, respectivamente, 4,6% e 2,4% das matrículas. (BRASIL, 2016a, p. 109).

Portanto, além do desafio de universalizar o seu acesso à educação regular (BRASIL, 2016a)<sup>6</sup>, com obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos, e de garantir-lhes o direito à aprendizagem, esses dados sobre a distribuição das matrículas direcionam nossa atenção à sua permanência e acesso às demais etapas de ensino, pois sua concentração nos anos iniciais do ensino fundamental contestam a garantia desse direito.

Em relação à formação de professores do ensino comum, os dados revelam que temos aproximadamente um quarto desses profissionais no exercício de suas funções, sem a correspondente formação em nível superior (BRASIL, 2015). Com esse cenário, questiona-se como está a formação de professores para a educação especial?

Os dados divulgados pela Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – DPEE/SECADI – (BRASIL, 2016b) indicam que, em 2015, havia 93.279 professores com formação em Educação Especial. Não foram localizadas outras informações que permitissem saber, entre outros tantos dados, sobre: a formação inicial desses docentes; qual sua experiência no ensino comum; tempo de duração das formações, temas, abordagem pedagógica, tipo de modalidade (presencial, semipresencial ou a distância). Isso indica a necessidade de investir na compilação, análise e divulgação pelo governo federal de dados mais robustos sobre a formação dos professores de educação

---

6 Nesse documento do Inep (BRASIL, 2016a, p. 112) consta que: “Em 2010, no Brasil, encontravam-se fora da escola 190.501 pessoas (17,5%) da população de 4 a 17 anos que não conseguiam ou tinham grande dificuldade para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus, ou possuíam alguma deficiência mental/intelectual permanente que limitasse suas atividades habituais.”

especial, aos moldes de um censo desse professorado, com vistas a prover melhor compreensão desse quadro para a formulação de políticas públicas.

Quando lançamos mão de pesquisas sobre o tema formação de professores em suas interfaces com a Educação Especial, essas revelam alguns dos problemas no campo. De um lado, destacam-se as que atentam para a valorização da formação em serviço como uma tendência da formação de professores também adotada para a educação especial (BRAGA, 2008; GARCIA, 2013), “[...] o que incentiva os modelos de educação a distância como formação continuada” (BRAGA, 2008, p. 48), rendendo-a à lógica do mercado. De outro lado, há produção analisando pesquisas sobre o tema que dão ênfase ao fato de evidenciarem um discurso conceitual – a educação inclusiva – atravessando a educação especial e não sobre a sua especificidade “como campo de pesquisa e atuação profissional” (POSSA; NAUJORKS, 2009, s. n.).

Já Michels (2011b) destaca, dentre outros aspectos, que, atualmente, a centralidade recai na qualificação dos professores para o desenvolvimento das atribuições associadas ao atendimento educacional especializado, particularmente visando que os cursistas se apropriem de conhecimentos sobre recursos e técnicas aplicáveis junto a esses alunos no contexto do contraturno. Ademais, muitos desses cursos têm se dado pela via de programas federais, em muitos casos a distância ou semipresenciais, de curta duração e com tal foco nos recursos e técnicas, como mencionado pela autora.

Garcia (2013, p. 101), ao analisar a política de Educação Especial brasileira após início dos anos 2000, conclui que essa área passou por “mudanças conceituais e estruturais”. Uma delas se refere ao que denomina uma “substituição discursiva” (p. 106), de educação especial pela expressão atendimento

educacional especializado, sendo que, enquanto modalidade de ensino, transversal a todos os níveis e modalidades, é a educação especial que realiza esse atendimento e disponibiliza um conjunto de recursos e serviços (BRASIL, 2008). Educação Especial é um campo de conhecimento e de aplicação, que também tem serviços substitutivos, não podendo ser reduzida a atendimento educacional especializado. Com isso, busca-se superar o caráter substitutivo da educação especial, que ainda se concretiza pelas matrículas em classes e escolas especiais<sup>7</sup> e busca alinhar-se tão somente à perspectiva inclusiva, com serviços de caráter complementar ou suplementar, concretizados por meio de salas de recursos (multifuncionais<sup>8</sup>, em sua maioria). De acordo com Garcia (2013, p. 106, p. 108), esse “conceito de educação especial como AEE<sup>9</sup> [...] remete para um modelo centrado nos recursos e a ser desempenhado por um professor com formação específica [...] não mais definido como ‘especializado’”. O docente, em muitos casos, passa a ser denominado “professor do/de AEE”. A autora também ressalta que entram em cena outros profissionais (“tradutor/intérprete de Libras”, “guia/intérprete”, “cuidador” [BRASIL, 2008, p. 16]) e “o próprio professor regente das turmas de educação básica, o qual precisa ter em sua formação contato com conteúdos que favoreçam a prática pedagógica com os alunos da educação especial” (GARCIA, 2013, p. 108).

---

7 Em 2015, segundo dados do Inep, perfaziam 11,6% (83.085) do total de matrículas da educação especial (BRASIL, 2016a).

8 Na publicação intitulada Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado (BRASIL, 2006, p. 14), esse serviço está definido como “um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento [...] das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares”.

9 Atendimento educacional especializado.

Nesses casos, pode-se observar que os autores tecem críticas contundentes ao que parece haver em comum nos documentos e em algumas pesquisas, qual seja: o destaque à importância de fomentar a formação de professores para que os resultados da inclusão escolar sejam mais positivos, desconsiderando que a exclusão não pode ser justificada apenas por essa razão, mas a uma multiplicidade de fatores (econômicos, políticos, sociais e culturais).

Conclui-se, desse breve levantamento, que na área de educação especial ocorre o mesmo que na formação de professores do ensino comum, em que “a seleção, a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes deveriam ser elemento estratégico da política educacional”, mas em se tratando especialmente do tema formação de professores, seja a inicial ou a continuada, este “não está no centro da agenda de pesquisas sobre o assunto no País” (ABRUCIO, 2015, p. 87)<sup>10</sup>. Embora, a formação de professores seja uma das possibilidades no processo de concretização do direito à educação, considerado como fundamental para o exercício ético e político da cidadania, de uma população que foi historicamente excluída dos espaços sociais e, conseqüentemente, da escola.

## **Educação para todos e direito à diferença: uma questão de ampliação da cidadania?**

O direito à educação tem sido associado à ampliação da cidadania que reverbera tanto em nível individual, por ter o objetivo de proporcionar a todo e qualquer sujeito o acesso a conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, de um lado, e na aposta de que a sociedade se beneficia com a elevação

---

<sup>10</sup> Publicado em 2015, a o Sexto relatório de monitoramento das 5 Metas do Todos Pela Educação, é uma edição que se refere ao biênio 2013-2014.

da escolaridade de sua população. A “proteção do direito individual faz parte do bem comum”, pois,

[...] o direito à educação não se reduz ao direito do indivíduo de cursar o ensino fundamental [desde 2016 dos 4 a 17 anos] para alcançar melhores oportunidades de emprego e contribuir para o desenvolvimento econômico da nação. Deve ter como escopo o oferecimento de condições para o desenvolvimento pleno de inúmeras capacidades individuais, jamais se limitando às exigências do mercado de trabalho, pois o ser humano é fonte inesgotável de crescimento e expansão no plano intelectual, físico, espiritual, moral, criativo e social. (DUARTE, 2004, p. 115).

Lavalle (2003, p. 81), ao analisar a cidadania “[...] ao longo da segunda metade do século XX”, aponta como uma de suas consequências a “[...] proliferação da chamada política da diferença” e, “malgrado as controvérsias e os dissensos irreconciliáveis”, essas, “[...] coincidem em ponto crucial, a saber, que não mais é plausível responder aos problemas do ordenamento político e da integração social [...] a partir dos pressupostos e categorias ilustrados de teor fortemente universalistas”.

Ao discutir a cidadania moderna e a emergência de novas demandas de “atores coletivos orientados por *identidades restritas*” (LAVALLE, 2003, p. 82, grifo do autor), conclui que estas

[...] firmam-se como portadoras de necessidades específicas e de reclamos diferenciados, cuja satisfação não é passível de equacionamento nos marcos de um status universal caracterizado desde suas origens por pressupostos normativos que alicerçaram simbolicamente o reconhecimento de direitos iguais para os membros da comunidade política em detrimento do direito à diferença.

Nessa acepção, podemos inserir a luta pelo reconhecimento e ampliação dos direitos das pessoas com deficiência ao longo da história.

Desde 2001, ano a que se pode atribuir a primeira normativa – Resolução CNE/CEB, 2 de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001) – que reconhece a educação inclusiva<sup>11</sup> como orientação à educação de alunos denominados como público-alvo da educação especial, e especialmente, desde 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), os estudos têm indicado vários desafios à sua implantação e consolidação com qualidade e, dentre estes, comumente é citada a formação de professores.

Considerando a discussão apoiada em Lavalle (2003) sobre o alargamento da cidadania, nos indicadores de matrícula e de formação de professores, pretendemos nesse trabalho desenvolver reflexões sobre esses constrangimentos que permeiam esse processo.

Quais conhecimentos são necessários à formação de professores para responder aos desafios frente às diversidades e/ou complexidades do cotidiano escolar? Quais as orientações dos documentos legais para a formação de professores? A formação continuada seria a principal via para a formação de professores de educação especial?

Como já mencionado, o presente capítulo reúne esforços para integrar análises sobre formação inicial e continuada de professores para a educação básica, especialmente, nas etapas da educação infantil e ensino fundamental, à modalidade de ensino educação especial, buscando evidenciar os avanços e principais

---

11 A “educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p. 9).

desafios atuais. Por fim, cumpre destacar que, nos seus limites, pretende trazer à baila algumas questões relacionadas ao tema, sem nenhuma pretensão de esgotá-lo.

A formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e educação especial: normativas e compromisso decenal

Para citar algumas de suas características estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96 – (BRASIL, 1996), a formação inicial pode ser em nível médio, na modalidade normal, ou “em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996, art. 62), neste caso em cursos de Pedagogia ou Normal Superior, preferencialmente por meio do ensino presencial (BRASIL, 1996, art. 62, § 3º ); a formação continuada pode ser via ensino a distância (EaD) e desenvolvida pelas redes ou sistemas de ensino ou destes em parceria com instituições de ensino superior (IES). A formação - inicial e a continuada – será promovida em regime de colaboração entre os entes federados (BRASIL, 1996, art. 62, § 1º), uma orientação que visa a dirimir desigualdades no território brasileiro, pois muitas unidades da federação gozam de condições econômicas insuficientes para garantir aos seus professores grau de formação em conformidade ao exigido pela legislação nacional. Ainda, desde 2009 em alteração na LDB/96, preconiza-se como fundamentos da formação de profissionais da educação a “presença de sólida formação teórica” e “associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (BRASIL, 1996, art. 61, Parágrafo único, I e II). Essas orientações normativas tendem a ir ao encontro de demandas manifestadas na implantação de políticas de inclusão escolar.

Em consonância com Melo (1999, p. 51), em nenhum desses casos é dada prioridade a cursos de licenciatura plena que, “[...] historicamente, se diferenciam dos demais cursos de graduação, exatamente pela especificidade da formação para a docência”.

Barretto (2015, p. 682), ao analisar a expansão das licenciaturas no período de 2001 a 2011, chama a atenção para o fato de “nos primeiros dez anos após a promulgação da LDB/1996, o locus da formação docente foi quase que inteiramente transferido para o nível superior”. Mas, se a maioria das matrículas, em 2011, era no setor privado presencial, já ganhava destaque a evolução das matrículas a distância, pois estas “[...] saltaram de insignificante 0,6% para 31,6%” no período (BARRETTO, 2015, p. 682). Além disso, chama a nossa atenção para a expansão dos cursos de Pedagogia assentada por “grandes empresas com interesses de mercado”, sem capacidade efetiva de investimento em pesquisas, com problemas de infraestrutura e evasão, o que pode denotar sua baixa qualidade (BARRETTO, 2015, p. 684).

Se a formação do pedagogo tem deixado a desejar, a responsabilidade das redes ou sistemas de ensino em assegurar aos seus professores em efetivo exercício o alcance de patamares mais elevados de conhecimento para garantir aprendizagem a todos os alunos deve se manter elevada, contando inclusive com políticas do governo federal, a exemplo da Universidade Aberta do Brasil, criada em 2006 pelo Ministério da Educação e do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), entre outras (BARRETTO, 2015).

Estabelecendo como recorte temporal o final da década de 1980 que culminou com a aprovação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), localiza-se normativas que preconizam, para o

atendimento de alunos com deficiência, TGD e AH/S, a garantia de professores capacitados, os regentes de classes comuns com matrículas desse alunado, e os com especialização, responsáveis pelas ações no âmbito dos serviços de educação especial (BRASIL, 1996, 2001).

Desde o início dos anos 2000, foi sendo incorporado à formação de professores dispositivos que indicam a necessidade de eles terem “preparo para: o acolhimento e o trato da diversidade”, bem como “conhecimentos sobre [...] as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2002), culminando com as diretrizes mais recentes sobre formação de professores (BRASIL, 2015) que preveem a atuação desse profissional com vistas à “[...] consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade”, por meio de “conteúdos específicos” nos currículos e, entre estes, “Língua brasileira de sinais” e “educação especial”, quando se trata do alunado supra referido (BRASIL, 2015, art. 5º, VIII e art. 14, § 2º). Portanto, os documentos da área de educação geral mais recentes se pronunciam quanto à formação de professores para atuar junto a esses alunos com deficiência, TGD e AH/S.

A formação específica em educação especial, por sua vez, deixa de ser uma das habilitações do curso de Pedagogia desde a promulgação de suas novas diretrizes curriculares (BRASIL, 2006), as quais projetam um profissional com “atuação em várias áreas, em inúmeros espaços e com diversificação de tarefas” (MICHELS, 2011b, p. 223). Desde então, não dispomos de orientação normativa específica em âmbito nacional para a formação de professores com especialização, ficando essa qualificação a cargo, especialmente, da formação continuada, sob formas organizativas variadas, tanto em termos de carga horária, como de modalidade (presencial, semipresencial ou a distância) e de

tipos de instituições promotoras (governo federal, por parcerias público-privada, pela rede privada, pelos sistemas ou redes de ensino, estaduais e/ou municipais). Enfim, há uma multiplicidade de propostas e ainda poucos estudos que avaliam sua eficiência quanto ao compromisso de garantir a permanência desse alunado nas classes comuns com direito de acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade.

No início dos anos 2000, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), reitera a LDB/96 quanto à garantia de professores capacitados a atuar em classes comuns com matrículas de alunos com deficiência, TGD e AH/S com formação inicial em cursos com inserção de conteúdos sobre educação especial ou pela via de formação continuada, para os que se encontram em exercício no magistério; os professores especializados, sinteticamente, são aqueles que comprovem ter cursado licenciatura nessa área, seja generalista ou categorial (BUENO, 1999), quando atuam na educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental, e complementação de estudos ou pós-graduação em educação especial ou em uma de suas áreas específicas quando atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001, art. 18).

Barretto (2015, p. 695) destaca que a formação continuada vem sendo “assumida em larga escala pelo poder público, envolvendo uma variedade de parcerias [...], em moldes tradicionais: palestras, seminários, cursos de curta duração, ou seja, representa uma oferta fragmentada que não traz evidências sobre sua capacidade de mudar as práticas docentes”.

Destaca-se que ainda são necessárias ações de grande envergadura para alcançar ou superar o nível de formação dos professores brasileiros no que tange conhecimentos para assegurar qualidade na implantação de políticas de inclusão escolar

e isso demanda cada vez maior grau de articulação em torno de orientações mínimas comuns sobre o conhecimento que esses profissionais devem ter para o atendimento desse alunado na classe comum. As orientações ou normativas assumem contornos difusos quando se trata da formação para atuar na educação especial.

Análises sobre as Diretrizes da Pedagogia (BRASIL, 2006) apontam várias de suas fragilidades, por serem “excessivamente genérica” (BARRETTO, 2015) e “ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório” (SAVIANI, 2007, p. 127), agravada pelo fato de que eles pretendem preparar ao mesmo tempo professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, especialistas em educação, diretores e supervisores” (BARRETTO, 2015, p. 687 e p. 688). Complementando a análise, Saviani (2007) destaca que o paradoxo mencionado está no fato de serem “restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história”. Recorrendo à análise de Braga (2008, p. 88) sobre as Diretrizes da Pedagogia, vale destacar sua avaliação de que, com essa orientação: “Consolida-se, assim, como política pública, uma formação inicial de caráter técnico-profissional em sintonia com o movimento de retirada da formação do campo teórico epistemológico das ciências da educação e da pedagogia”.

Com efeito, se esta é a formação oferecida pelo curso de Pedagogia, como se pode esperar que os professores saiam capacitados para assumir os compromissos firmados pela política educacional brasileira com a inclusão escolar? O que se pode esperar é que muitos professores, para além de terem acesso à formação continuada sobre educação especial, demandam

muitas ações antecedentes para consolidar sua formação geral. E, em um movimento de circularidade, a atuação em educação especial com orientação inclusiva depende da formação geral de professores e de acesso aos conhecimentos dessa área, seja na graduação ou em cursos de pós-graduação ou na formação continuada. Todavia, todas essas possibilidades prescindem da já referida formação sólida (BRASIL, 2015), tomada como um dos princípios da formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Contudo, cabe ressaltar que, até o momento, não temos garantido a elevação do conhecimento específico pela ausência do tema, sua insuficiência e/ou precariedade de sua inserção na formação geral. Ademais, trabalhar com alunos referidos nas matrículas da educação especial requer aprofundado conhecimento de referenciais sobre ensino em ambientes inclusivos, com a adoção de teorias de aprendizagem que supõem diferentes tempos, espaços, estratégias, enfim, possibilidades de aprendizagem, sem adentrar às discussões sobre o quê e para quê ensinar, perguntas que remetem ao debate sobre os fins da educação escolar.

Se considerarmos que muitos cursos de formação inicial de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental podem continuar a não oferecer o mínimo previsto em lei (CHACON, 2001), e que, se o acesso aos conhecimentos da modalidade de ensino educação especial para fins de formação dos professores tem ficado mais a cargo das ações de formação continuada em serviço (GARCIA, 2011; MICHELS, 2011a), podemos estar mantendo a mesma condição já apontada em estudo de final da década de 1990 sobre as habilitações em educação especial do curso de Pedagogia, cujas conclusões remetem à sua pouca formação como professor e formação teórico-prática insuficiente (NUNES; GLAT; FERREIRA; MENDES, 1998).

Retomando às especificidades da área de educação especial, pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 - Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência<sup>12</sup> e seu Protocolo Facultativo (BRASIL, 2009) – fica estabelecido que os Estados Partes devem assegurar um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis” (art. 24, 1.). Embora não trate em nenhum de seus itens do tema formação de professores, prevê os conhecimentos necessários ao atendimento desse alunado:

4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência. (BRASIL, 2009, art. 24).

No âmbito da seção dedicada ao que é intitulado “Conscientização” (BRASIL, 2009, art. 8º), consta que: “1. Os Estados Partes se comprometem a adotar medidas imediatas, efetivas e apropriadas para: [...] d) Promover programas de formação sobre sensibilização a respeito das pessoas com deficiência e sobre os direitos das pessoas com deficiência.” Assuntos que deveriam, portanto, estar incorporados em cursos para profissionais da educação com esses propósitos.

Na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial, prevê, no art. 12, que “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e

formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009), porém também não indica qual o locus e a configuração dessa formação. Portanto, mantêm-se as ambiguidades e contradições, observadas ao longo da história.

Nessa direção, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que tem como finalidade garantir o compromisso da União na prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino do Distrito Federal, dos estados e dos municípios, para o atendimento educacional especializado, contempla as seguintes ações:

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais. (BRASIL, 2011, art. 5º, § 2º).

Na Lei Brasileira de Inclusão – LBI – também referida como Estatuto da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015, art. 28, X), estão delegados ao poder público “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado”.

Em ambos os documentos ficam reafirmadas análises de Garcia (2013) já exploradas, pois em nenhum momento se adota a denominação Educação Especial, bem como deixam para o âmbito do Estado e do poder público as definições sobre as diretrizes pedagógico-metodológicas que podem garantir

conhecimentos para o exercício por meio “práticas pedagógicas inclusivas”.

No Plano Nacional de Educação (2014-2024) - PNE/14 (BRASIL, 2014) constam estratégias referentes à formação de professores para atender a alunos com deficiência, TGD e AH/S, em três Metas (4, 13 e 15). Como estratégia da Meta 4, a ação referente à formação inicial prevê que seja incentivada em cursos que formam profissionais da educação, tanto em nível de graduação como de pós-graduação, a inclusão:

[...] dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2014, 4.16).

Fica garantida a “formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas” (BRASIL, 2014, 4.3), respeitando-se, desse modo, um princípio da educação especial que é a sua transversalidade nos níveis de ensino e demais modalidades.

Para a ampliação da oferta de formação continuada, o Estado pode lançar mão da promoção de parcerias por meio de convênios com “instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2014, 4.18), mantendo, assim, o deslocamento da aplicação de verba pública no setor privado, marca histórica da educação especial brasileira (KASSAR, 2011, 2012; PERONI, 2009).

Em consonância com a necessidade de promover “melhoria da qualidade dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas”, consta na estratégia 13.4 do PNE/14 que estes deverão ser avaliados com vistas a:

[...] permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência [...]. (BRASIL, 2014).

Como estratégia para garantir formação específica de nível superior a todos os professores da educação básica, como parte da política nacional de formação dos profissionais da educação, conta como estratégia “implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial” (BRASIL, 2014, Estratégia 15.5).

Também sobre a formação de professores, o Parecer CNE/CP<sup>13</sup> 2, aprovado em 9 de junho de 2015 (BRASIL, 2015a), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, apresenta informações que revelam a complexidade das tarefas ainda por fazer. Consta nesse parecer que, em 2013, havia quase 75% do total de docentes atuando na educação básica (2.141.676) com formação em educação superior e os demais (25%) não possuíam “a correspondente formação em nível superior”. Desses, havia ainda um resíduo de 0,1% desses professores sem ensino fundamental completo e 0,2%, com apenas essa formação; 13,9% com “Ensino Médio Normal/Magistério”, 4,9% “sem Magistério” e 6,1% estavam “cursando o Ensino Superior” (BRASIL, 2015a, p. 13). As assimetrias ficam evidentes quando comparadas às etapas da educação básica no que se refere ao percentual de professores com formação superior em 2013: 60% na educação infantil; 72,4% no ensino fundamental; e 92,7% no ensino médio (BRASIL, 2015a).

---

13 Conselho nacional de educação e Conselho pleno.

Embora se trate de outros anos de referência, os dados localizados sobre formação de professores da Educação Especial mostram aspectos com pontos de confluência. Em 2005, do total de 51.009 professores atuando nessa modalidade de ensino, havia pouco mais de 66% com nível superior, sendo que 58% tinham curso superior com licenciatura completa, 6,8 com superior completo, sem licenciatura e com Magistério, e, por fim, 1,27% tinham superior completo, sem licenciatura e sem Magistério. Dos quase 34% que não tinham curso superior, 0,16% tinham ensino fundamental incompleto, 0,45% fundamental completo, 29,2% ensino médio completo com Magistério, 4,05 com médio completo com outra formação (BRASIL, 2005). Em 2006, embora decresça, havia ainda pouco mais de 24% dos 54.625 professores na educação especial sem formação compatível ao exercício dessa função, e 75,2% com nível superior, mas sem especificar se com formação específica. Por esses dados, é possível projetar tendência à ampliação de formação em educação superior.

Nos anos que se sucedem, segundo Michels (2011b, p. 229), a formação para atuar com alunos considerados público-alvo da educação especial “está centrada na formação continuada” e tal como a formação inicial “não têm como foco central a articulação entre o AEE e a classe comum”. Tal como anunciado anteriormente, a formação nessa área tende a manter modelos adotados historicamente, em que há, para essa autora, “preponderância nas formações de um modelo que secundariza o pedagógico e privilegia o médico-psicológico”. Por fim, o mais preocupante é que essas orientações perfilhadas podem “sinalizar que a proposta de inclusão em curso no país não pressupõe a apropriação do conhecimento escolar por parte dos alunos com deficiência” (MICHELS, 2011b, p. 229).

Apesar das normativas exploradas nesse texto, estamos, nesse momento histórico, no aguardo da retomada do

documento Base Nacional Comum Curricular, um compromisso previsto desde a LDB/96 (BRASIL, 1996) e reiterado pelo PNE/14 (BRASIL, 2014). Contudo, no que diz respeito à educação especial por ser uma das modalidades de ensino, salienta que “[...] a existência de uma base comum para os currículos demandará, posteriormente à sua aprovação, a produção de documentos que tratem de como essa base se coloca em relação às especificidades das modalidades da Educação Básica, vez que essas modalidades têm diretrizes próprias, que as regulamentam” (BRASIL, 2016, p. 35). Se mantido esse texto, as diretrizes para a formação de professores serão as asseguradas nos documentos anteriormente explorados e isso não traz avanços à área.

Esse documento, se aprovado, deverá orientar as iniciativas de formação dos profissionais da educação e sua prática no sentido de assegurar aos estudantes da educação básica “Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento que se afirmam em relação a princípios éticos”. Mas, os novos rumos da política brasileira com as mudanças na Presidência da República e as eleições na esfera dos municípios brasileiros, tanto para o Poder Executivo como para o Legislativo, anunciam novas correlações de forças e interesses políticos e econômicos que podem interferir sobremaneira na educação brasileira, alterando seus rumos e, quiçá, as orientações para a formação de professores, inclusive para a educação especial.

É importante se manter em alerta e continuar reunindo forças para resistir em caso de os direitos à educação adquiridos pelos brasileiros sofrerem ameaças. Mas, é de igual valor, continuarmos a luta pela ampliação de direitos, pois muitos continuam como letra morta, sendo mantidos tão somente como compromissos constitucionais desde final da década de 1980, a exemplo da universalização da educação básica de qualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM OLHAR PARA O HORIZONTE

Ao explorar as relações existentes entre a formação inicial e continuada dos professores nas etapas de educação infantil e ensino fundamental e na modalidade Educação Especial, foi possível destacar que coincidem em ambas, por exemplo, dilemas e ambiguidades quanto à sua centralidade ou não da docência e a proposta curricular, questões não respondidas nas políticas. Nesse sentido, a definição de diretrizes que orientem a formação de professores de educação especial ainda se constitui um desafio.

As análises evidenciam também que a formação continuada tem assumido centralidade para qualificar professores da educação especial, considerando, inclusive, a insuficiência (ou até ausência) dessa temática na formação inicial. Contudo, faz-se necessário refletir acerca das configurações desses processos formativos com vistas a se distanciar de modelos de formação que enfatizem a dimensão prática e instrumental em detrimento de uma concepção teórico-prática que crie instrumentos para a instituição de outras/novas práticas que atendam a todos.

As orientações presentes na legislação educacional brasileira evidenciam ainda a premência da formação inicial e continuada de professores para atuação com a diversidade no contexto escolar, em especial, com os sujeitos da educação especial. Contudo, não fornecem indícios de como essas ações/políticas irão ser concretizadas no âmbito dos sistemas educacionais brasileiros, isto é, quem são os entes e as instituições de ensino responsáveis pela formação desses profissionais, tampouco quais os investimentos necessários para o seu desenvolvimento.

O desenvolvimento desse texto aponta a necessidade de governo produzir e divulgar dados mais qualificados e desagregados sobre a educação especial brasileira, tanto no que se refere

ao atendimento dos alunos quanto à formação de professores, de modo a subsidiar o planejamento de políticas públicas.

Também é preciso envolver as várias IES, os movimentos sociais, pais ou responsáveis, profissionais que atuam na educação básica e superior e outras representações de e para pessoas com deficiência, TGD e AH/S na discussão com vistas à formulação de orientações norteadoras para a formação (inicial e continuada) de professores para a educação especial, pois é

[...] importante salientar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos, entre outros. De maneira geral, a despeito das diferentes visões, os estudos e pesquisas, já mencionados, apontam para a necessidade de se repensar a formação desses profissionais. (BRASIL, 2015, p. 21).

Porém, a garantia da formação inicial e continuada deve estar articulada a sua valorização profissional, o que inclui “plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho [...]” (BRASIL, 2015, p. 21, item 12). Em consonância com Glat e Nogueira (2003, s. n.),

As políticas públicas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de *programas de capacitação e acompanhamento contínuo*, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que virá a beneficiar, não apenas os alunos com necessidades especiais, mas, de uma forma geral, a educação escolar como um todo. (Grifos dos autores).

Com essa orientação, o pressuposto é atender, de forma concomitante, a orientação universal do direito à educação e o direito à diferença, pela via de diferenciações no ensino para quem dessas precisar, em função de seus processos singulares de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. Formação inicial: situação atual e propostas de mudança. In: **De olho nas metas**. Sexto relatório de monitoramento das 5 Metas do Todos Pela Educação. Disponível em: < <http://docplayer.com.br/10997595-Sexto-relatorio-de-monitoramento-das-5-metas-do-todos-pela-educacao.html>>. Acesso em: 13 out. 2016.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no

Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul.-set. 2015.

BRAGA, Denise Rodinski. **Formação inicial de professores para o trabalho com a educação especial nas classes comuns do ensino regular**. 2008. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução

CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 14 de setembro de 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, 19 de fevereiro de 2002.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional**

especializado. Elaboração Denise de Oliveira Alves, Marlene de Oliveira Gotti, Claudia Maffini Griboski, Claudia Pereira Dutra. Brasília: MEC, Seesp, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. **Inclusão**: Revista Educ. esp., Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Presidente da República. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, 26 de agosto de 2009.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Parecer 8/2010**. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5368-pceb008-10&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5368-pceb008-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 18 de novembro de 2011.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, 28 de dezembro de 2012.

\_\_\_\_\_. Lei no 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013, p. 1.

- ..... Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Edição extra, p. 1, 26 jun. 2014.
- ..... Ato do Poder Executivo. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014.
- Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**, 3 de dezembro de 2014.
- ..... Congresso Nacional. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - Edição Extra - 26/6/2014, Página 1 (Publicação Original).
- ..... Câmara dos Deputados. Lei nº 13.146, de 6 de junho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 7/7/2015, Página 2 (Publicação Original)
- ..... Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 2**, de 9 de junho de 2015. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <[http://prona-campo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://prona-campo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf)>. Acesso em? 15 nov. 2016.
- ..... Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016**. Brasília, DF: Inep, 2016a.
- ..... Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. Diretoria de políticas de educação especial. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016**. Brasília, DF: SECADI, DPEE, 2016b.
- ..... Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília, abril/2016c. Disponível em: <<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-26, set. / 1999.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd\\_2010\\_religiao\\_deficiencia.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2016.

CHACON, M. C. M. **Formação de recursos humanos em educação especial**: resposta das universidades brasileiras à Portaria nº 1.793 de 27/12/1994. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, 2001.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em perspectiva**, 18(2), p. 113-118, 2004.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva. **Revista Comunicações**, Piracicaba, v. 1, n. 1, p. 81-85, 2003.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012.

LAVALLE, Adrián Gurza. Cidadania, igualdade e diferença. **Lua Nova** (Impresso), São Paulo, v. 59, n. 59, p. 75-94, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n59/a04n59.pdf>>. Acesso em: 24 out 2016.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dez./99.

MICHELS, Maria Helena. O instrumental, o gerencial e a formação a distância: estratégias para a reconversão docente na perspectiva da educação inclusiva. In: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011a.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011b.

NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula; GLAT, Rosana; FERREIRA, Júlio Romero; MENDES, Enicéia Gonçalves. *Pesquisa em Educação Especial na pós-graduação*. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora, 1998.

PERONI, V. M. V. Políticas educacionais e a relação público/privado. In: REUNIÃO ANUAL Da ANPEd, 32., 2009. Caxambu/MG, Anais... 2009. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalho\\_encomendado/32ra-trabalho\\_encomendado-gt15-VERA MARIA VIDAL PERON.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalho_encomendado/32ra-trabalho_encomendado-gt15-VERA MARIA VIDAL PERON.pdf)>.

POSSA, Leandra Bôer; NAUJORKS, Maria Inês. Formação de professores em educação especial: os discursos produzidos em textos científicos. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5759--Int.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2016.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p.99-134, jan./abr. 2007.