

## A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PRÁTICA PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Kelly Cristina de Sousa

*Universidade Fernando Pessoa. E-mail:kellybibliotecaria@yahoo.com.br*

Fátima Paiva Coelho

*Universidade Fernando Pessoa. E-mail:fcoelho@ufp.edu.pt*

**RESUMO:** Este artigo visa refletir sobre o processo da formação do professor na universidade com relação à educação especial e a realidade encontrada na prática de ensino, visto que a problemática sentida nos cursos de formação de professores está longe de ser superada, uma vez que as exigências legais e as políticas públicas modificam lentamente o cenário educacional brasileiro com relação a essa importante temática, carente de uma transformação significativa, que contribua efetivamente para o ensino e aprendizagem dos alunos com NEE no espaço escolar. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa. No campo da abordagem qualitativa utilizou-se uma recolha de narrativas escritas dos professores do 1º ao 4º ano do ensino fundamental. A pesquisa de campo realizou-se em duas escolas localizadas no município de Fortaleza-Ceará. Procurou-se avaliar, quais as percepções dos docentes sobre sua formação inicial e seu impacto na prática profissional. Concluiu-se que, a Educação Inclusiva nem sempre está inserida na formação acadêmica do professor, e que a maioria dos cursos de licenciatura não possuem disciplinas que contemplem a inclusão. Assim, os professores têm que buscar formação em cursos extracurriculares. Esses profissionais lidam também com as frustrações e impasses do sistema educacional, que muitas vezes começa pela infraestrutura da escola, do material disponível, da ausência da instituição de ensino no que tange ao acesso e a manutenção do aluno de NEE, além da limitação do aluno e do desconhecimento de alguns familiares sobre o seu diagnóstico. Como medidas sugeridas, propõe-se uma reformulação da estrutura do ensino superior que possa de fato incluir disciplinas que contemplem todas as necessidades de alunos de NEE, bem como a formação continuada do professor, para que o profissional possa a partir do conhecimento, aprofundar na prática pedagógica e nas estratégias de intervenção.

**Palavras-Chave:** a. Formação inicial. Educação Especial. Educação inclusiva. Alunos com NEE. Prática profissional.

**ABSTRACT:** This article aims to reflect on the process of teacher education at the university in relation to special education and the reality found in teaching practice, since the problems experienced in teacher training courses are far from being overcome, since the legal requirements and public policies slowly modify the Brazilian educational scenario in relation to this important subject, lacking a significant transformation, that effectively contributes to the teaching and learning of students with SEN in the school space. The methodology used is qualitative in nature. In the field of the qualitative approach a collection of written narratives of the teachers from the 1st to the 4th year of elementary school was used. The field research was carried out in two schools located in the city of Fortaleza-Ceará. We sought to evaluate the teachers' perceptions about their initial formation and their impact on professional practice. It was concluded that Inclusive Education is not always included in the academic formation of the teacher, and that most undergraduate courses do not have subjects that contemplate inclusion. Thus, teachers have to seek training in extracurricular courses.

These professionals also deal with the frustrations and impasses of the educational system, which often starts with the school infrastructure, the material available, the absence of the educational institution with regard to access and maintenance of the student of SEN, and the student's limitation And the lack of knowledge of some relatives about their diagnosis. These teachers seek to have more access to information, more preparatory courses and support from the educational institution. As suggested measures, it is proposed a reformulation of the structure of higher education that may, in fact, include disciplines that address all the needs of SEN students, as well as the continuous formation of the teacher, so that the professional can from the knowledge, deepen in the Pedagogical practice and intervention strategies.

**Keywords:** Teacher Training. Initial formation. Special education. Inclusive education. Students with SEN. Professional practice.

## INTRODUÇÃO

O estudo em questão traz reflexões acerca da prática de ensino do professor de educação especial no contexto brasileiro, especificamente no estado do Ceará levando em conta às políticas de formação inicial e continuada, numa contextualização social e histórica. Este trabalho apresenta uma revisão de literatura sobre a formação do professor para a educação especial no Brasil. Trata-se de um assunto relevante, uma vez que a inclusão escolar tem sido tema de diversos estudos em nosso país. O estudo deste tema é fundamental e com certeza irá contribuir para o trabalho de diversos profissionais como professores, pedagogos, psicólogos, além de instigar maiores pesquisas sobre o assunto.

Assim, o objetivo desta investigação consiste em analisar como se dá o processo da formação do professor na universidade com relação à educação especial e a realidade encontrada na prática de ensino. Pretende-se também como objetivos específicos: compreender a relevância da formação inicial com relação à área de educação especial e sua importância na prática pedagógica; compreender o percurso acadêmico do professor durante a universidade, identificando as lacunas que encontrou em relação aos conteúdos da área de educação especial e conhecer quais dificuldades os professores de educação especial encontraram no campo da prática pedagógica.

### 1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A PRÁTICA PROFISSIONAL

A reflexão e o estudo sobre a formação docente é tema de grande relevância nos últimos anos e envolve múltiplos conceitos sociais, históricos e políticos, pois não se limita simplesmente à aquisição unilateral de conteúdos. Vivemos numa época de rápidas transformações, o que propicia e

estimula a valorização da competitividade e produtividade nos diversos segmentos profissionais, principalmente no campo da educação. Refletir sobre a formação docente, requer antes de tudo conscientizar sobre a importância da relação entre teoria e prática, ou seja, entre o pensar a prática e o fazer a prática, superando a histórica dicotomia entre ambas.

Nesse sentido, pensar a educação implica pensar a prática pedagógica e a formação docente com qualidade, tema cada vez mais pertinente e complexo por suas diversas teorias e vertentes, o que exige qualificação, políticas adequadas e valorização profissional considerando a realidade e o ambiente atuante do professor. Antes de tudo convém conhecer e entender o conceito de formação. Segundo, Freire (1996, cit in. Bandeira, 2006, p.2),

“o vocábulo “formação” deriva do latim *formatione* e tem o sentido de formar, construir, que por sua vez está em processo de interação e de transformação de conhecimentos. O educador Freire (1996) já se referiu à formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Decerto que a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas constitui uma conquista tecida com muitas ajudas: dos livros, mestres, das aulas, das conversas entre professores, da internet, dentre outros. Além do mais depende sempre de um trabalho de teor pessoal. Parodiando Freire, ninguém forma ninguém, cada um forma-se a si mesmo”

Com base nessa afirmação, fica claro que o termo formação está intrinsecamente ligado a palavra construção e de acordo com Freire (2007), a mesma só é possível através do processo de interação e de transformação de conhecimentos, não apenas transferidos, mas que possibilite sua produção e construção em termos de vivência, ou seja, a teoria deve ser coerente com a prática cotidiana do professor e não por mera acumulação de conhecimentos como “produção científica”, mas por sua característica fundamentalmente humana que reside em seu caráter formador, levando em conta o contexto social da comunidade à qual ele atua. Isso se torna claro na fala de Paulo Freire, referente à prática educativo-crítica, quando diz:

“A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo. O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressiva e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se

como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (Freire, 2007, p.22).

Nesse sentido é que Tardif (2010) complementa ao mencionar que os saberes do professor estão intrinsecamente relacionados com as suas capacidades de racionalizar e indagar sua própria prática. Assim é que,

“Opondo-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na e sobre* a prática.” (Pimenta, 2012, p.32).

Portanto, conclui-se que, a formação docente num contexto de práxis, não se limita nem se encerra no momento da formação inicial, requer preparo e continuidade do aprendizado dos conhecimentos específicos que são trabalhados em sala de aula, além de uma troca consciente entre educador e educando numa atitude de transformação da realidade conhecida.

## **2 ATENDIMENTO DA POPULAÇÃO COM NEE NOS ULTIMOS ANOS**

Nos últimos dez anos, a educação especial no Brasil passou por significativas mudanças e configurações referentes à concepção de deficiência e isso naturalmente norteou o surgimento de políticas orientadas à garantia da escolarização no ensino regular, no sentido de ampliar o acesso à educação e reforçar a permanência e condições de aprendizagem aos alunos com deficiência.

No contexto atual, a política educacional no país e mais especificamente no Estado do Ceará tem como eixo, a inclusão de todos os alunos nos sistemas públicos de ensino. Segundo dados da ANPED,

“Os princípios que norteiam a Política Estadual de Educação Especial do Estado do Ceará apontam para a garantia do acesso, permanência e terminalidade educacional da pessoa com necessidades educativas especiais. O referido documento apresenta como diretriz a universalização da educação inclusiva sem destacar os

princípios que fundamentam sua concepção de inclusão. Além disso, norteia seus princípios pedagógicos pelo respeito aos valores democráticos da igualdade, da liberdade e da dignidade humana. Refere-se, ainda, que a ideia de normatização significa oferecer aos portadores de necessidades educativas especiais as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais a que as outras pessoas têm acesso, respeitando as características individuais e aceitando a sua maneira de viver, com direitos e deveres.” (ANPED, 2003).

Para (Garcia, 2013) “pensar na educação especial na última década implica retomar o Plano Nacional de Educação (PNE)” considerada um avanço significativo a ser desenvolvido através da “criação de uma escola inclusiva baseada na formação de recursos humanos”, ou seja, capaz de oferecer atendimento aos educandos especiais em diferentes espaços, como creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, além de instituições especializadas, são prioridades para o Plano Nacional de Educação.

No documento, a formação e o preparo dos profissionais faz parte da proposta de escola inclusiva, revelando a importância da formação em serviço e do seu avanço na última década, dando particular atenção à formação inicial e continuada.

“Na formação inicial é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula. A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação.” (Brasil, 2007, p.61).

O PNE enfatiza a valorização dos profissionais de educação, condições adequadas de trabalho, tempo para estudo e preparação das aulas. Apesar da década de 90 ser considerada relevante em termos de Política Educacional Brasileira através de referenciais normativos, conferências, declarações de âmbito internacional, formulação de políticas públicas orientadas à educação inclusiva; um diagnóstico que integra o texto do PNE expressa que o conhecimento sobre essa população e o seu atendimento na realidade não sofreram nenhum incremento significativo ao dizer que: “O conhecimento da realidade é ainda bastante precário, porque não dispomos de estatísticas completas nem sobre o número de pessoas com necessidades educativas especiais nem sobre o atendimento” (Brasil, 2007, p.49).

Nesse sentido, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, definidas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, orientam que os sistemas de ensino devem matricular todos os educandos e que cabe às escolas assegurarem o pleno atendimento dos alunos com deficiência. Essa resolução também não faz menção direta ao atendimento educacional especializado, no entanto determina que as escolas da rede regular disponham de apoio pedagógico especializado em educação especial nas classes comuns.

Garcia (2013) aponta que o decreto n. 6.571/2008 nem sequer menciona o termo “educação especial”, ela o substitui pela expressão “atendimento educacional especializado” e ressalta que as funções de apoiar e substituir foram retirados da definição, assumindo mesmo a ideia de complementariedade e suplementaridade.

A resolução n.4/2009 fortalece a educação especial como modalidade educacional e ao mesmo tempo enfatiza o AEE como uma modalidade educacional a ser realizada em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, no entanto o documento remete para um modelo centrado nos recursos a ser realizado por um professor com formação específica. De acordo com Garcia (2013) esse modelo está fixado na SRM (Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais), estas salas são definidas no artigo 3º do decreto n.6.571/2008 como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”.

Esse programa de implementação de SRMs como locus do AEE reforça esse entendimento de educação como serviço, inserindo-o em um modelo de gestão gerencial. A concepção de serviço tem gerado uma lógica concorrencial entre a União, os sistemas de ensino e unidades escolares em uma mesma rede com relação ao AEE, produzindo uma forma descentralizada de administração através do que consideram política de universalização, pois por meio de decretos e resoluções cada um executa ações e uma política educacional diferenciada acerca da responsabilidade sobre o AEE.

Garcia (2013) resume as principais mudanças ocorridas na última década com relação à modalidade de Educação Especial:

“Entre as mudanças ocorridas em relação à modalidade educação especial ao longo da década, podemos destacar: a sua inserção formal na educação básica e na educação superior; a definição do público-alvo como

aquele constituído por alunos com deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento; a SRM como o lócus por excelência do trabalho da modalidade; as características de complementaridade e transversalidade à educação nacional; a definição do professor especializado como professor do AEE, retirando do profissional e da formação o caráter de aprofundamento de estudos em um campo de conhecimento e deslocando para a tarefa – AEE – a marca de uma multifuncionalidade.” (Garcia, 2013, p.116).

Diante disso, podemos analisar que as ações dos professores do atendimento educacional especializado (AEE) está centrado nas técnicas e recursos, devendo este atuar como um gestor dos recursos de aprendizagem dos alunos. Michels, (2011) e Garcia, (2013) enfatizam que mesmo as ações articuladas com a classe comum não são contextualizadas na discussão pedagógica, mas somente na utilização de recursos específicos, enquadrando o professor como um gestor de recursos da aprendizagem dos alunos, indicando a necessidade de técnicas centradas na tipologia de cada deficiência. Persiste a carência de um debate pedagógico em torno da formação do professor para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental com alunos com NEE.

A ênfase tem sido na formação geral realizada nos cursos de Pedagogia e não na formação do professor habilitado em Educação Especial. Segundo Deimling, (2013) as habilitações em Educação especial e em áreas específicas foram extintas pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006), mas não exclui a importância e a necessidade da formação desse profissional (especialista) e de seu papel relevante no processo de inclusão escolar, conhecimentos essenciais no trabalho prático com alunos com NEE, visando concretamente a sua inserção no sistema regular de ensino.

## REFLETINDO SOBRE O CONTEXTO DA PESQUISA

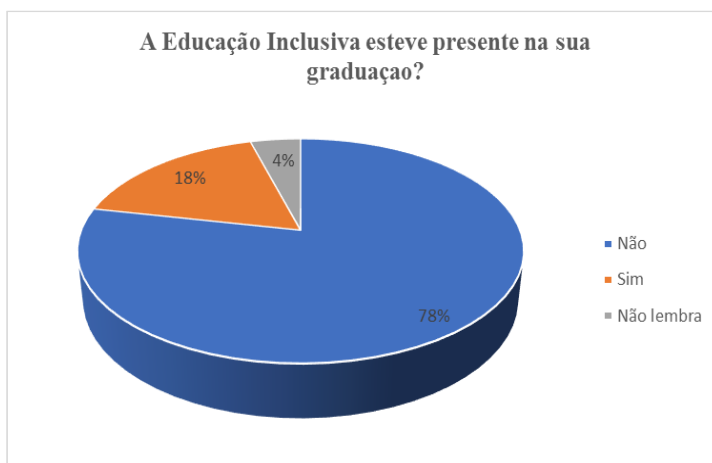
A partir das atividades de pesquisa e leitura buscamos compreender, durante o processo de investigação a experiência entre a universidade (formação inicial) e a prática profissional que emergiram das narrativas desse grupo de professores através dos seus contextos formativos. O estudo realizado permitiu-nos identificar algumas convergências entre as duas instituições de ensino escolhidas para análise.

Os campos que serviram de lócus investigativo para a pesquisa foram a APAE – Associação de Pais e Amigos Excepcionais e a Escola de Ensino Fundamental e Médio Polivalente Modelo de

Fortaleza (5ª região) localizada na cidade de Fortaleza-CE. A investigação narrativa foi direcionada a 24 professores.

**No objetivo 1 buscamos conhecer o percurso acadêmico do professor durante a universidade, identificando as lacunas que encontrou em relação aos conteúdos da área de educação especial.**

Para isso, analisou-se o percurso acadêmico da amostra na graduação com relação à educação especial e em que medida a educação inclusiva esteve presente nos conteúdos das disciplinas oferecidas.



Verificou-se que  
**78%** dos educadores não tiveram formação nos cursos e graduação sobre a inclusão

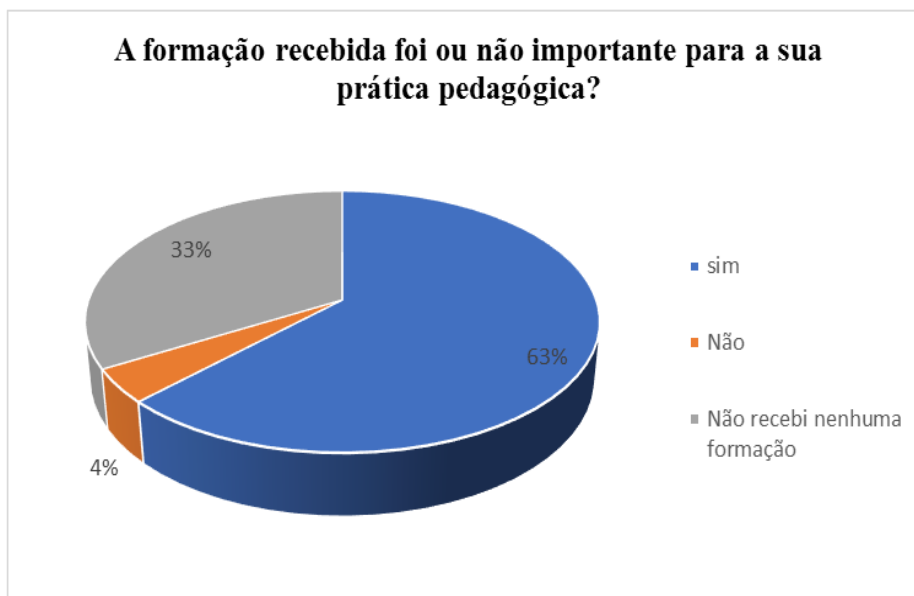
A maioria dos inquiridos não tiveram acesso as disciplinas que contemplavam a formação para alunos de inclusão, e os poucos que tiveram acesso não lembravam a quantidade de disciplinas que estudaram sobre o assunto e pouco o que foi realmente dado. Porém, muitos disseram que buscaram o aperfeiçoamento na prática pedagógica de inclusão, após a graduação.

No que diz respeito **ao currículo e a contribuição que esse pode dar para corresponder às necessidades de formação do futuro professor de alunos com NEE e como esse mesmo currículo se confronta com a sua aplicabilidade na prática**, verificou-se que há uma lacuna nos currículos dos cursos de Licenciatura e Pedagogia, visto que os mesmos demonstram uma visão de insatisfação nos conteúdos curriculares de suas respectivas formações, apontando a necessidade de uma reorganização e reestruturação curricular na formação docente em nível superior.



“Acredito que ainda há muito que evoluir o currículo em relação ao ensino inclusivo. Este é de extrema importância, pois é baseado nele que irá se desenvolver e adaptar metodologias para se efetivar a inclusão na escola.(E7)

Outro objetivo deste estudo **foi identificar se a formação recebida pelo professor foi ou não importante para a sua prática pedagógica**. Ao analisar os resultados observou-se, que os professores acharam a sua formação incompleta e inconsistente deixando uma lacuna que futuramente refletiu em suas práticas. Contudo, a maioria da população entrevistada considerou que trabalho diário com os alunos e os cursos de capacitação e pós-graduação, as atividades que vão sendo desenvolvidas e melhoradas, seja por iniciativa da escola ou do próprio professor, vem contribuindo para o sucesso da prática pedagógica.



Na leitura do gráfico 8, observa-se claramente que a maioria dos entrevistados, 63% diz que a formação recebida contribuiu para a sua prática pedagógica, como veremos:

“Toda formação que recebi foi de extrema importância para minha prática pedagógica”.(E11)

“Foi importante sim, mas creio que poderia ter sido melhor. O estágio que universidade pede deixa muito a desejar, geralmente a pessoa só observa as salas com alunos com NEE”. (E15)

33% dos entrevistados alegaram não ter recebido nenhuma formação que pudesse contribuir com a prática pedagógica, tal como se ilustra com os seguintes discursos:

Eu não recebi”(E4)

“Não tivemos uma boa formação para trabalharmos com alunos com necessidades especiais”.(E5)

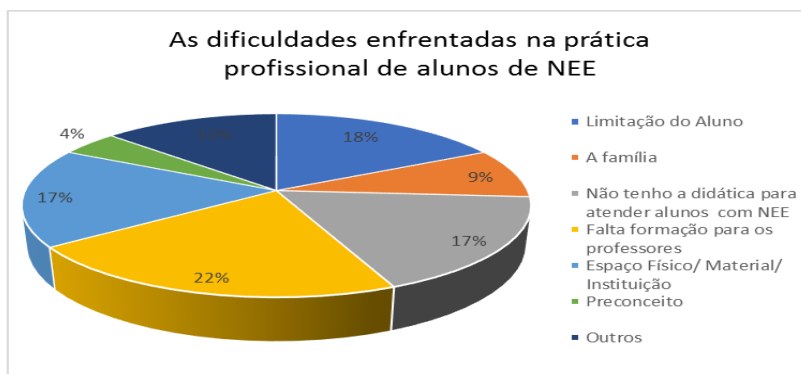
“Não recebi informação suficiente para minha prática”.(E6)

4% dos entrevistados não acreditam que a formação foi importante para sua prática pedagógica.

Não foi, pois o que aprendi na universidade não pude por em prática em sala.

Na universidade não tive experiências sobre educação especial, nenhuma orientação”. (E9)

**Sobre as dificuldades que encontrou no campo da prática profissional com alunos de NEE,** constatou-se que os professores listaram algumas dificuldades que são enfrentados na prática, tais como: a falta de formação dos profissionais da educação, a limitação do aluno e de seus familiares, o preconceito, o espaço físico da escola que muitas vezes não contempla as necessidades dos alunos com NEE, além do material de apoio.



22% acreditam que uma das maiores dificuldades que enfrentam na prática profissional com alunos de NEE diz respeito a falta de formação do professor, o que inviabiliza a prática de uma didática mais adequada.

18% dos investigados atribui a dificuldades nas práticas pedagógicas nas limitações dos alunos de NEE, que muitas vezes são significativamente diversificados os níveis de demanda para os processos de aprendizagem apresentados por eles, em contrapartida aos conteúdos apresentados no currículo, formalizado pelas instituições de ensino.

17% dos inquiridos afirmam não ter a didática adequada para desenvolver um bom trabalho em sala de aula.

Os demais investigados alegaram as dificuldades que influenciam em sua prática pedagógica com os alunos de NEE, que diz respeito ao Espaço Físico da Instituição, cerca de 17%; o apoio da família do aluno 9%; o preconceito existente 4% e outros assuntos, cerca de 13%.



#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nas narrativas dos professores, percebemos que os conhecimentos específicos construídos durante a formação inicial não foram minimamente suficientes para assegurar uma formação significativa numa dimensão teórica e prática para o exercício do magistério, relacionados à educação especial e inclusiva, demonstrando que as experiências adquiridas em sala de aula e em outros contextos educacionais é que vem possibilitando a construção dos saberes docentes que assegurem um bom trabalho aos alunos com deficiência. Os cursos de formação inicial devem contemplar a interdisciplinaridade, abordando conteúdos e didáticas referentes à educação inclusiva e dialogando com os demais campos dos saberes.

No contexto da prática e formação dos professores para educação inclusiva seria importante desenvolver um trabalho colaborativo com os professores da sala de aula regular, além de professores especialistas em educação especial e demais profissional da área, (Psicólogo, Fonoaudiólogo, Assistente Social etc.). Enfim, formar uma equipe multidisciplinar, que atenda às necessidades práticas do professor para a inclusão dos alunos com deficiência na sala de aula, buscando estratégias para a efetivação dessa inclusão em todos os sentidos. O apoio pedagógico também deve dispor de recursos humanos, tecnológicos, materiais pedagógicos e acessibilidade física que atenda a todos os alunos.

Os professores participantes acharam a sua formação incompleta e inconsistente deixando uma lacuna que futuramente refletiu em suas práticas. Segundo eles, os conhecimentos específicos construídos durante a formação inicial não foram minimamente suficientes para assegurar uma formação significativa numa dimensão teórica e prática para o exercício do magistério, relacionados à educação especial e inclusiva, demonstrando que as experiências adquiridas em sala de aula e em outros contextos educacionais é que vem possibilitando a construção dos saberes docentes que assegurem um bom trabalho aos alunos com deficiência.

## REFERÊNCIAS

- Bandeira, H. M. M. **Formação de professores e prática reflexiva**. Mestranda em Educação, Universidade Federal do Piauí – UFPI, 2006. IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI GT-01 – Disponível em: <<http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1856>>. [Acessado em: 10/01/2017].
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PRADIME: programa de apoio aos dirigentes municipais de Educação**. Marcos Legais da Educação Nacional / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília, DF : Ministério da Educação, 2007.
- Brasil. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP. 2015.
- Brasil. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEESP, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivo.pdf>>. [Acessado em 21/10/2016].
- Brasil. Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. [Acessado em 21/10/2016].
- Deimling, N.N.M. **A educação especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre formação de professores para a inclusão escolar**. Unisinos, 2013. v.17, n.3, set-dez.
- Freire, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- Garcia, R.M.C. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, 2013. v.18, n.52, jan-mar.
- Michels, M. H. (2011). **O que há de novo na formação de professores para a educação especial?** Rev. Educ. Esp., Santa Maria, v.24, n.40, p.219-232, maio/ago. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistadeeducacaoespecial>>. [Acessado em: 20 de out. de 2016].
- Políticas Regionais de Educação Especial no Brasil**. Coordenadores Gerais: José Geraldo Silveira Bueno, Júlio Romero Ferreira. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/outrostextos/tegt15>>. [Acesso em: 06/09/2016].
- Pimenta, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: Pimenta, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2012
- Tardif, M. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.