

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE REVELAM OS ESTUDOS

Joabe Araújo de Oliveira<sup>1</sup>  
Giovana Maria Belém Falcão<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo conhecer o que vem sendo pesquisado pelas Instituições de Ensino Superior sobre a formação de professores para a educação inclusiva. Trata-se de um estudo do tipo estado da arte, cujas bases de dados investigadas foram as plataformas digitais da Revista de Educação Especial e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Usando como descritores: Formação de Professores; Educação Inclusiva; Educação Especial, e Inclusão, a investigação se apoia numa perspectiva qualitativa e o interstício definido para o estudo foi de 2008 a 2019. O mapeamento identificou 17 artigos que versam sobre formação de professores para a inclusão. Os trabalhos trazem como ponto comum as fragilidades ainda presentes na educação inclusiva e na formação docente. A análise das produções revelou uma carência de dados empíricos sobre a temática e a necessidade de pesquisas que se aproximam da realidade do professor, além disso, não foram encontradas publicações de universidades das regiões Norte e Nordeste do Brasil, revelando a importância de empreender mais estudos nessas regiões do país.

**Palavras-chaves:** Formação de Professores. Educação Inclusiva. Estado da arte.

### INTRODUÇÃO

O movimento de inclusão educacional, que garante o acesso e permanência de educandos com necessidades educacionais especiais em unidades de ensino públicas, vem ganhando forças, gradativamente, desde a década de 1990. Com a promulgação da Constituição Federal em 1988 e da Lei nº 9.394/96 (LDB/1996), o governo assume a responsabilidade pela Educação especial, que passa a ser pensada numa perspectiva inclusiva. Assim, os alunos saem das escolas especiais e adentram as escolas comuns. Outro importante marco na construção de uma educação inclusiva em nossos país, foi a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Neste sentido, a formação de professores, seja a inicial ou continuada, assume importante papel na inclusão dos estudantes, possibilitando que os docentes atuem em contextos onde a diversidade assume característica importante. Aranha (2000, p. 08) aponta a necessidade

---

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – CE; [joabaraoli@gmail.com](mailto:joabaraoli@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora orientadora: Doutora em Educação, Universidade Estadual do Ceará – CE; [giovana.falcao@uece.br](mailto:giovana.falcao@uece.br)

de preparar os professores, no sentido de se prover suporte técnico, didático e pedagógico, argumentando que “só assim se obterá um fazer apoiado no saber e uma construção de conhecimentos originada no fazer”.

A escola inclusiva exige que mais profissionais estejam envolvidos no processo e que estes tenham conhecimentos específicos que os possibilitem atuar junto aos alunos público alvo da educação especial. A Resolução nº 2 do CNE/CEB estabelece dois tipos de professores para atuarem nas escolas da rede regular: os “capacitados” e os “especializados” (BRASIL, 2001). Obviamente, os nomeados como “capacitados”, são os que exercem a ação docente na sala de aula comum. Com essa titulação, estes educadores deveriam possuir uma formação, no mínimo, básica que proporcionasse conhecimentos, que os auxiliassem no ensino de alunos com necessidades educacionais especiais. Os professores “especializados”, que são àqueles que atendem no Atendimento Educacional Especializado, necessitam, evidentemente, de formação para a inclusão, sendo que esta precisa acontecer de forma contínua.

Como e onde acontece a formação para esses professores? Os cursos de licenciaturas têm garantido essas condições? De que modo vem acontecendo a formação continuada? Quais formações são necessárias para um professor do AEE? Essas indagações têm sido feitas, de forma recorrente, por diversos pesquisadores da área. Muitos são os estudos e pesquisas que se dedicam a investigar a formação de professores para a inclusão. Sendo assim, nos interessa saber o que os estudos têm discutido sobre o assunto; o que o tem sido mais explorado nessa questão; que resultados as investigações trazem. Acreditamos que com o amplo campo de conhecimentos referente a temática, faz-se necessário realizar um apanhado bibliográfico para compreendermos quais as questões mais discutidas sobre o tema, e o que pode ser aprimorado ou o que ainda falta para ser investigado

Este escrito faz parte de um estudo mais amplo, que busca compreender a formação para a inclusão desenvolvida na rede municipal da cidade de Iguatu-Ce. A investigação aqui apresentada, se configura como um estado da arte e tem por objetivo conhecer o que revelam os estudos sobre a formação para a inclusão, após o advento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Segundo Ferreira (2002), as pesquisas do tipo estado da arte ou estado do conhecimento, se justificam pela necessidade de conhecer a produção sobre determinada área do conhecimento. Romanowski (2006) aponta que, para além do conhecimento da produção existente, pretende-se com a realização do estudo do estado da arte a sistematização desta produção com o objetivo de apreender a amplitude do que vem sendo produzido.

O acesso aos artigos científicos analisados, aconteceu por meio de duas plataformas digitais: da Revista de Educação Especial e da Plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES). A escolha por essas duas bases de dados se deu devido à forte representatividade e reconhecimento de ambas no meio acadêmico.

O texto a seguir, apresenta a metodologia vivenciada nesse trabalho, e como ocorreu o processo investigativo. No tópico seguinte trazemos o referencial teórico, a partir de um breve resumo histórico da Educação Especial, relacionando à formação docente. Na sequência trazemos as discussões dos estudos catalogados, enfatizando as metodologias e resultados. Por fim, trazemos algumas conclusões do estudo.

## **METODOLOGIA**

O referente estudo tem amparo em uma perspectiva qualitativa, pois fundamenta-se numa realidade que não pode ser quantificada, mas interpretada através do universo dos significados, motivações, aspirações, valores, comportamento, etc. (MINAYO, 2001).

Para a coleta de dados, selecionamos duas plataformas digitais de bastante relevância no meio acadêmico: A Revista de Educação Especial a Plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES). Durante o processo de busca dos artigos foram utilizados os seguintes descritores: Formação de Professores; Educação Inclusiva; Educação Especial, e Inclusão. O mapeamento empreendido resultou em 17 artigos que versam sobre formação de professores para a inclusão, sendo 11 periódicos da Revista de Educação Especial e 6 periódicos da CAPES. Vale ressaltar, que os elementos analisados nessas publicações foram suas metodologias utilizadas e os resultados obtidos pelos pesquisadores.

Os artigos identificados datam entre os anos de 2008 a 2019, período que corresponde a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva até o presente momento; com isso, o intuito é verificar o que foi pesquisado desde a elaboração desse importante documento.

Com todos estes aspectos, o trabalho recebe um caráter descritivo, pois sua primordial finalidade é descrever características de um fenômeno (GIL, 2008); que neste caso, seria os estudos que foram desenvolvidos a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Apresentamos, a seguir, o referencial teórico que norteou essa investigação.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Em uma rápida viagem pelo tempo, veremos que, a Educação daqueles que têm deficiência, foi, por um longo período, negligenciada dos interesses dos governantes de nosso país, assim, a responsabilização do Estado era mínima no que se refere a educação dessas pessoas. Mazzotta (2011) dividiu a história da Educação Especial em dois períodos: “As Iniciativas Oficiais e Particulares Isoladas”, entre 1854 a 1956, e “As Iniciativas Oficiais em Âmbito Nacional”, entre 1957 a 1993; em ambas as fases, o governo brasileiro, não efetuou ações que atendessem a ampla demanda, e a maior parte das iniciativas partiram de grupos especialistas independentes. Com este gravíssimo atraso, constata-se a lentidão na implementação de ações públicas em relação a educação das pessoas com deficiências.

Um marco muito importante na história da educação especial no Brasil, foi a fundação do Imperial Instituto do Menino Cego (1854) e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1857). Embora as instituições possuíssem caráter educacional e desde então, em 1883, no 1º Congresso de Instrução Pública, já se discutia sobre o tema do currículo e da formação de professores para cegos e surdos (MAZZOTTA, 2011), essas instituições atendiam a um número muito reduzido de pessoas e contemplavam apenas duas deficiências.

Vale ressaltar que predominou até a segunda metade do século XX o conceito segregacionista, as pessoas com deficiência estudavam em escolas especializadas, que objetivavam prepará-los para o convívio com as demais pessoas. Basílio de Magalhães em 1913 escreveu um livro sobre o assunto, segundo ele, “essas crianças [com deficiências mentais] deveriam ser educadas em classes separadas”. Conforme Mazzotta (2011), por quase toda a primeira metade do século XX as pessoas com deficiência recebiam atendimentos por meio de grupos particulares filantrópicos, que fundaram instituições por todo o país, no entanto, a maioria dos profissionais responsáveis por essas entidades buscavam realizar um trabalho mais assistencialista do que educacional. Nessa perspectiva, pode se verificar a negligência do poder público em educação a essa parcela da população com deficiência, que perpetuou durante muito tempo.

As primeiras ações mais significativas do governo ocorreram a partir de meados da década de 1950, através de campanhas que difundiam a conscientização da ampliação do ensino para alunos com problemas auditivos, sonoros, visuais e mentais (MAZZOTA, 2011); contudo, Martins (2012) destaca que ainda neste período, maior parte do atendimento permanecia bastante centrada em instituições especializadas.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas tornou-se um direito legal a partir da promulgação da Constituição Federal em 1988, no art.

208, Inciso III, que estabelecia o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Entretanto, com essa nova forma de promover a educação para pessoas com deficiências, o professor incumbido a atuar nesse campo necessitava de uma formação diferenciada ou de uma complementação na formação já concluída, com isso, as formas de preparar um educador para este serviço ganharam múltiplas maneiras em várias regiões brasileiras,

A formação de professores para a Educação Especial, no país, assumiu diferentes formatos em vários estados brasileiros. Alguns empreenderam, de maneira mais sistemática, cursos de Estudos Adicionais (ou seja, o 4º ano do magistério) para professores do ensino regular que apresentavam apenas o nível médio, outros investiram na formação em nível de pós-graduação lato sensu e outros na formação inicial ou específica, em nível superior (MARTINS, 2012, p. 27).

O movimento da escola inclusiva recebeu ainda mais consistência na década de 1990, quando o cenário internacional passou a defender a ideia de incluir os alunos com necessidades educacionais especiais dentro de todos os espaços públicos, descartando todas e quaisquer formas de exclusão; este fenômeno ficou bem explícito, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994.

No Brasil, as influências desses debates ficaram registrada na Lei nº 9.394/96, conhecida como LDB/1996, no art. 58, parágrafos 1 e 2, o documento reforça que a educação para educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Vale destacar que no art. 59, Inciso III, o regulamento determina que os sistemas de ensino devem assegurar “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (ibidem, p. 40).

Como se observa, a legislação já previa que a inclusão desses alunos exigia a contratação de dois tipos de professores para essa empreitada, afinal o professor da sala comum mesmo com sua formação precisaria de um apoio externo para enfrentar as dificuldades desses discentes. A LDB/1996 intitula esses profissionais auxiliares como “professores com especialização”, no entanto, qual seria essa especialização? A Resolução nº 2 do CNE/CBE de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, aborda com mais detalhes as atribuições estipuladas para cada professor; no art. 18, parágrafo 1, designa que os *professores capacitados* são os que atuam na classe comum, no parágrafo 2, Incisos I e II, do mesmo artigo, reconhece como *professores especializados em educação*



*especial*, os que possuem diploma de licenciatura em educação especial, ou os que têm estudos complementares de pós-graduação em áreas específicas relacionada a este setor.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, definiu quais conhecimentos são essenciais para os responsáveis pelo atendimento educacional especializado nas unidades de ensino público,

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008, p. 17).

Para aquisição desses saberes, o mesmo documento sugere como formação inicial e continuada, cursos relacionados ao exercício da docência e que abrange conhecimentos específicos sobre área; de acordo com o regulamento, esse modelo favorece um caráter interativo e interdisciplinar com as salas comuns do ensino regular. Vale ressaltar que, as orientações oriundas desse regulamento são vagas, não trazem detalhes específicos.

Entretanto, o percurso formativo para o professor do AEE e suas atribuições, só se tornaram mais objetivas com a Resolução nº 4 do CNE/CBE, de 2009, também conhecida como as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica; determina em seu 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, p.3). Percebe-se que, as orientações impostas estão em concordância com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, ambas veem a habilitação para atuar no atendimento educacional especializado, um complemento ou uma pós-graduação de qualquer curso de licenciatura, essa proposta é uma tentativa de aproximar a educação especial da educação comum.

Desde a fundação dos institutos imperiais para as crianças cegas, surdas e mudas, o olhar direcionado às pessoas com deficiência vem se modificando; do ensino segregado até o movimento da inclusão escolar, as possibilidades formativas para a inclusão vieram se alterando conforme o contexto em que se estava inserido, com isso, constatamos que cada momento da história trouxe influências sobre essa questão.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, corresponde a um novo período histórico, que está embasado em uma nova maneira de olhar para a educação daqueles que têm deficiência, contudo, com a promulgação de uma política desse porte, abre-se espaço para novos estudos, que consequentemente, resultaram em

outros conceitos. Nas discussões e resultados, vamos conhecer um pouco a respeito do que vem sendo pesquisado.

## **DISCUSSÕES E RESULTADOS**

Os artigos mapeados serão apresentados nessa sessão resumidamente, expondo seus autores, suas instituições, síntese da pesquisa, metodologia aplicada e resultados obtidos. Para uma melhor organização, apresentamos, primeiramente, uma análise dos 11 periódicos da Revista de Educação Especial, e posteriormente, dos 6 periódicos da CAPES.

Entre os textos selecionados na Revista de Educação Especial, as pesquisas de Nozi e Vitaliano (2012) da Universidade Estadual de Londrina e Prais e Rosa (2017) da Universidade Tecnológica do Paraná, as duas localizadas no estado paranaense, se assemelharam com o presente trabalho, pois ambos realizaram estado da arte, no entanto, perseguiram objetivos diferentes daqueles por nós definidos. O estudo de Nozi e Vitaliano (2012) analisou artigos, livros e dissertações, tentando identificar quais os saberes necessários para um professor promover uma educação mais inclusiva. Como resultado, foi apontado a importância dos docentes possuírem conhecimentos teóricos, conceituais e metodológicos sobre o assunto. O trabalho de Prais e Rosa (2017), buscou conhecer o que vem sendo publicado na Revista Brasileira de Educação Especial, entre os anos de 2005 a 2014, as informações revelaram que o tema da formação, vem ganhando relevância nas pesquisas, porém, ainda ocupa pouco espaço como principal objeto de estudo.

Dos artigos mapeados na Revista de Educação Especial, além desses citados, outros sete se apoiam em metodologias que tomam por base revisão de literatura, não realizando pesquisa empírica.

Glat e Pletsch (2010), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), discutem sobre o papel do ensino superior na promoção do desenvolvimento psicossocial e educacional de pessoas com deficiências. Freitas e Pavão (2012), da Universidade Federal Santa Maria, no Rio Grande do Sul, elaboraram um estudo a respeito das transformações socioculturais e educacionais, o currículo, os aspectos subjetivos da pessoa do professor e o processo de ensino. Também da Universidade Federal de Santa Maria, Possa e Naujorks (2014) problematizam a formação do professor a partir de três temas: a Inclusão, a Escola inclusiva e a Educação para todos, o binômio da Educação Especial que apresenta o campo clínico em contrário ao da Educação e a perspectiva totalizante e polivalente relacionado ao discurso da política de formação do professor da Educação Especial.

Outro estudo catalogado que debateu sobre a formação inclusiva foi o de Costa (2015), da Universidade Federal Fluminense, no Rio de Janeiro. A investigação analisou desafios da formação e as experiências no fazer pedagógico. Martins e Chacon (2019), da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) de Marília, revistaram periódicos, teses e dissertações nacionais e internacionais para dissertar a respeito da autoeficácia docente<sup>3</sup>.

A investigação de Inglês, Antoszczyszen, Semkiv e Oliveira (2014), da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), pesquisou sobre as políticas de formação docente, as políticas da formação de professores, as políticas de educação inclusiva, a educação inclusiva e a legislação educacional, as políticas de formação de professores a partir da coleta de artigos da CAPES. Também tratando-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, o trabalho de Marinho e Omote (2017), da Universidade Estadual Paulista Júlio da Mesquita Filho fundamentou-se em sentidos realizados em outros estudos em relação as concepções de cursistas do ensino superior de várias instituições, para compreender o que estes entendiam por Educação Especial e Inclusiva, os resultados mostraram que os conhecimentos transmitidos exerceram algum efeito nos licenciandos.

Os estudos apresentam aspectos que denunciam a fragilidade na formação docente por diferentes perspectivas e contextos, anunciando que esta é uma problemática que ainda carece de investimentos. Chama a atenção o grande número de estudos que se apoiam em consultas bibliográficas. Dos estudos mapeados, somente duas pesquisas realizaram estudos de campo.

Shema e Ferreira (2008), do Centro Universitário Franciscano, no Rio Grande do Sul, entrevistaram quatro professores do ensino fundamental para identificar os sentimentos de prazer e sofrimento em trabalhar com alunos com deficiências. Os autores identificaram que o processo de inclusão é derivado das dificuldades encontradas em suas práticas pedagógicas, pela fragilidade em sua formação acadêmica e carência de recursos disponibilizados pelas escolas; Giroto e Castro (2011), da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), trouxeram questões discutidas em encontros de professores do Pré II para descrever as dificuldades de aprendizagem de alunos com deficiências em fase inicial, identificou-se que as práticas docentes devem ser resignificadas para criar novas ações para enfrentar esses desafios. Os dois estudos de natureza empírica, evidenciam a importância de ouvir os professores, a fim de identificar, de forma mais clara suas necessidades formativas.

---

<sup>3</sup> De acordo com os autores, trata-se da crença nas próprias competências e habilidades em enfrentar os obstáculos existentes na sala de aula.



Dos artigos catalogados na plataforma da CAPES, três deles possuíam cunho bibliográfico, e os outros três apresentavam dados empíricos, baseados em trabalhos investigativos de campo.

Entre as pesquisas bibliográficas mapeadas, o trabalho de Kassar (2014), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), analisou os programas do governo federal acerca da formação de professores para um sistema inclusivo, e constatou que apesar do aumento das matrículas de alunos com necessidades especiais, o número de curso especializados na área nas universidades públicas, sofreu redução. Santos e Araújo (2016), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), estudou sobre o percurso histórico do curso de pedagogia e os documentos legais que surgiram neste processo, evidenciaram que mudanças ocorreram no andamento dessa questão, embora de forma lenta, surgiram avanços significativos. Pureza e Schmidt (2019), da Universidade Federal do Rio Grande, problematizaram sobre dois eixos na o ensino de nove anos e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação inclusiva, as informações revelaram que novos estudos precisam ser elaborados pelo assunto.

Entre as pesquisas de campo analisadas, Agapito e Ribeiro (2015), da UNIVILLE, realizaram uma pesquisa estilo *survey* com 124 alunos de diversas licenciaturas à respeito de suas concepções em educação inclusiva ao longo dos cursos, certificou-se que há um longo caminho a percorrer para aprimorar a formação inicial. Zanelato e Poker (2012), da UNESP, aplicaram um questionário para 105 professores participantes de um curso em educação inclusiva para entender suas motivações, conclui-se que a motivação estava relacionada com as características da fase em que os professores se encontram, tanto no que diz respeito a idade, quanto ao ciclo da trajetória profissional. Oliveira, Antunes, Rocha e Teixeira (2011), da Universidade Federal de Goiás (UFG), também aplicaram questionários para alunos do 2º e 8º semestre dos cursos de licenciatura das ciências exatas, foi identificado a carência de conhecimentos em educação inclusiva nessas formações.

Os trabalhos analisados essa base de dados (CAPES), revelam importantes informações para a formação inicial e continuada. Os periódicos apresentam as fragilidades da formação, mas oferecem reflexões importantes para se pensar em uma formação que garanta uma prática docente mais comprometida com a inclusão daqueles que têm deficiência. Conhecer os estudos publicados na CAPES e na Revista Brasileira de Educação Especial revelou que muito ainda precisa ser feito a fim de garantir uma formação que possibilite ao professor uma atuação mais inclusiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revelou que o campo da formação de professores na perspectiva inclusiva, está sendo explorado por diversas vertentes, contudo, a temática possui um potencial bastante amplo e o assunto ainda carece de muita reflexão, indicando a importância de estudos como estes.

Os diversos trabalhos trazem como ponto comum as fragilidades ainda presentes na educação inclusiva e na formação docente. Os estudos catalogados datam de 2008 a 2019, no entanto a impressão que temos é que nesses 11 anos, as dificuldades permanecem quase as mesmas, os avanços aconteceram, porém não foram substanciais, não sendo possível vivenciar de forma plena o que está preconizado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008).

O mapeamento empreendido evidenciou que a maior parte dos trabalhos investigados realizou pesquisa de natureza bibliográfica, fato que evidencia a carência de dados mais empíricos para discutir sobre o assunto, o que possibilitaria uma maior aproximação com a realidade vivenciada pelos professores, permitindo entender melhor o que pensam, sentem e dizem os docentes sobre o assunto.

Outro ponto que consideramos importante destacar, é em relação as Instituições de Ensino Superior (IES) as quais os autores estavam vinculados. Observamos predominância nas universidades das regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste do Brasil. Em ambas as plataformas, que possuem uma representatividade significativa no meio acadêmico, não encontramos nenhum artigo publicado por universidades das regiões Norte e Nordeste do país. Com isso, podemos deduzir que as IES dessa parte do território brasileiro precisam ampliar as discussões sobre a temática, afinal, cada contexto tem suas especificidades que precisam ser refletidas, para favorecer uma atuação mais inclusiva.

A formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, é uma temática que nunca será esgotada, pois os desafios são múltiplos e a formação docente é aspecto crucial na construção de uma escola inclusiva. Sendo assim é preciso ampliar os debates e reflexões, a fim de encontrar alternativas para a concretização de uma escola onde todos, de modo indistinto, tenham o direito de ingressar, permanecer e aprender.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAPITO, J.; RIBEIRO, S. M. A formação inicial de professores e a educação especial na perspectiva inclusiva: interlocuções com o debate acerca da qualidade educacional. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 12, n.29, p. 53-81, 2015.

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social e Municipalização. In: Manzini, E. J. **Educação Especial: temas atuais**. Marília, SP: Unesp: Marília-Publicações, 2000, p. 01-09.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001. Brasília: **Diário Oficial da União** de 14 de setembro de 2001.

\_\_\_\_\_. Constituição Federal do Brasil. **Senado Federal**, Brasília, DF: 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, nº 248, de 23/12/1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. **Ministério da Educação**. Brasília, DF, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Câmara de Educação Básica**. Brasília: MEC, 2009.

COSTA, V. A. Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica na práxis pedagógica. **Revista de Educação Especial**. Santa Maria, v. 28, nº 52, p. 405-416, maio/ago. 2015.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

FREITAS, S. N.; PAVÃO, S. M. O. Professor da educação inclusiva: reflexões a partir de uma abordagem curricular compreensiva. **Revista de Educação Especial**. Santa Maria, v. 25, nº 43, p. 277-290, maio/ago. 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6º ed. Editora Atlas. São Paulo: SP, 2008.

GIROTO, C. R. M.; CASTRO, R. M. A formação de professores para a Educação Inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da Educação Infantil. **Revista de Educação Especial**. Santa Maria, v. 24, nº 41, p. 441-452, set./dez. 2011.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista de Educação Especial**. Santa Maria, v. 23, nº 38, p. 345-356, set./dez. 2010.

INGLES, M. A. ANTOSZCZYSZEN, S. SEMKIV, S. I. A. L. OLIVEIRA, J. P. Revisão Sistemática Acerca das Políticas de Educação Inclusiva para a Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 20, n. 3, p. 461-478. Jul./set. 2014

KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a Educação Inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cad. Cedes**. Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224. Maio/ ago. 2014.

MARINHO, C. C.; OMOTE, S. Concepções de futuros professores a respeito da Educação Inclusiva e Educação Especial. **Revista de Educação Especial**. Santa Maria, v. 30, nº 59, p. 629-642, set./dez. 2017.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Autoeficácia docente e Educação Especial: Revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. **Revista de Educação Especial**. Santa Maria, v. 32. 2019.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a Formação de Professores com vistas à Educação Inclusiva. In.: MIRANDA, T. G., FILHO, T. A. G. (org.). **O Professor e a Educação Inclusiva: Formação, Práticas e Lugares**. Salvador, BA: EDUFBA, 2012. p. 25-38.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 6ª ed. São Paulo, SP: Editora Cortez. 2011.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

NOZI, G. S. VITALIANO, C. R. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. **Revista de Educação Especial**. Santa Maria, v. 25, nº 43, p. 333-348, maio/ago., 2012.

OLIVEIRA, M. L.; ANTUNES, A. M.; ROCHA, T. P. TEIXEIRA, S. M. Educação Inclusiva e a Formação De Professores De Ciências: O Papel Das Universidades Federais Na Capacitação Dos Futuros Educadores. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte, v. 13, nº 3, p. 99-117.2011.

PRAIS, J. L. S.; ROSA, V. F. A Formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise. **Revista de Educação Especial**. Santa Maria, v. 30, nº 57, p. 129-144, jan./abr. 2017.

POSSA, L. B.; NAUJORKS, M. I. Alguns efeitos do nosso tempo na formação de professores da Educação Especial. **Revista de Educação Especial**. Santa Maria, v. 27, nº 49, 447-458, maio/ago. 2014.

PUREZA, M. S.; SCHMIDT, E. B. A formação continuada de professores e a educação inclusiva sob o prisma do ensino de nove anos e da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade – RELAcult**. v. 5, nº 1131, abr. 2019.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, A. F.; ARAUJO, R. N. Formação de Professores para a Educação Inclusiva: Um Olhar Crítico. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v. 7, nº. 19, p. 109-125. 2016.

SHEMA, L. N.; FERREIRA, I. V. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. **Revista de Educação Especial**. Santa Maria, nº 31, p. 37-48. 2008.

ZANELLATO, D.; POKER, R. B. Formação Continuada de Professores na Educação Inclusiva: A Motivação em Questão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v. 7, p. 147-158. 2012.