

# Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva:

considerações iniciais sobre as políticas educacionais

Adriana Turqueti

Cláudio B. Gomide de Souza

Fabiana Chinalia

**Como citar:** TURQUETI, A.; SOUZA, C. B. G.; CHINALIA, F. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: considerações iniciais sobre as políticas educacionais. *In*: MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M.; SOUZA, C. B. G. (org.). **Diferentes olhares sobre a inclusão**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 57-69. DOI: <https://doi.org/10.36311/2013.978-85-7983-395-3.p57-69>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

## CAPÍTULO 4

### FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

*Adriana Turqueti*

*Cláudio B. Gomide de Souza*

*Fabiana Chinalia*

#### INTRODUÇÃO

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) estabelece:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]

VII - garantia de padrão de qualidade.

Os princípios constantes no Art. 206, dos quais destacamos os incisos I e VII, formam um conjunto de tal maneira que um não pode ser entendido em oposição ao outro. Isso significa que as políticas públicas em educação devem promover o acesso e permanência de todos, mas não apenas no que concerne à sua presença física. Trata-se de acesso e permanência com qualidade, o que implica serviços educacionais

adequados aos respectivos contextos, sobretudo no que se refere aos profissionais da educação. Em tal perspectiva, este trabalho pretende discutir alguns aspectos relacionados à educação inclusiva, aquela que deve garantir acesso e permanência com qualidade.

Historicamente, a educação escolar das pessoas que apresentam alguma deficiência, intelectual, auditiva, visual e/ou física, antes ou durante o processo escolar, afastou-se do modelo de educação oferecido às pessoas ditas “normais”, constituindo marcas de uma relação de diferença, segregação e exclusão.

Entretanto, desde a última década do século XX (1990), com a intensificação dos movimentos sociais e políticos iniciados nas décadas anteriores (1970 e 1980), emergiu a proposta de inclusão que traz em seu cerne a eliminação de toda e qualquer forma segregação. Anunciou-se, então, a radicalização de um debate a favor da reestruturação da sociedade para possibilitar a convivência com/entre todas as pessoas, inclusive aquelas com alguma deficiência. No âmbito da educação, configurou-se a postura hegemônica de defesa de um único sistema educacional de qualidade para todos.

Além de trazer muitos desafios nos âmbitos legais, a prática de educação inclusiva envolve tomada de decisões e desenvolvimento de ações que deverão levar em conta não só a garantia de direitos como também um ensino de qualidade que possa realmente beneficiar a todos, independentemente de suas necessidades. Os princípios de inclusão e qualidade são complementares, não excludentes.

Em 1993, o MEC apresentou à comunidade brasileira e, em especial, aos professores e dirigentes educacionais, o Plano Decenal de Educação para todos, que foi resultado da mobilização, da integração e da participação de diferentes atores, tanto da esfera pública como da privada, para responder aos imensos desafios que nos colocam os anseios nacionais e os compromissos internacionais por qualidade, equidade e eficiência na Educação<sup>1</sup>. Um de seus aspectos que merece destaque é a menção à exigência de atenção diferenciada às pessoas com deficiências, atenção esta que precisa ser contemplada no sistema educativo, conforme está prescrito

<sup>1</sup> Faz-se importante mencionar que, conforme indica Mazzota (2003, p. 114), o Plano “baseia-se nas posições consensuais sintetizadas na Declaração Mundial de Educação para todos”.

em seu Art. 3, cujo conteúdo afixa “Universalizar o acesso à Educação e Promoção à Equidade”, prevendo:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência como parte integrante do sistema educativo. (BRASIL, 1993, p. 75).

Não poderiam passar despercebidos dois eventos mundiais que ocorreram na década de 1990, merecedores de destaque não só por se constituírem elementos significativos como também por serem considerados marcos da proposta de inclusão, pois trataram de questões referentes à viabilização de educação para todos. Um deles foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, que busca garantir a igualdade de acesso à educação a pessoas com qualquer tipo de limitação (1990)<sup>2</sup>, e a Conferência Mundial sobre Educação Especial, ocorrida em Salamanca, na Espanha (1994), cujo documento se inspirou no reconhecimento das necessidades de se conseguir “escolas para todos”, isto é, instituições que incluam todas as pessoas, respeitando suas diferenças, promovendo a aprendizagem e atendendo às necessidades de cada um. Esse evento fortaleceu a ideia de inclusão social para os menos favorecidos, os marginalizados e, ainda, sobre as escolas inclusivas, apontando que seu princípio fundamental “[...] consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (BRASIL, 1994, p. 6 e 11).

Tal declaração, ao instituir um quadro de ações para viabilizar os Princípios, a Política e as Práticas, estabelece a necessidade de reestruturação das escolas de ensino regular, ressaltando que, para atender a todos os alunos, elas deverão transformar-se em um espaço inclusivo, aberto à diversidade.

Após dois anos da publicação da Declaração de Salamanca, foi homologada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, que configura o sistema educacional brasileiro. Apresenta, em sua base, aspectos da referida declaração, atribuindo, como responsabilidade do poder público, matrícula preferencial na rede pública de ensino, apoios

<sup>2</sup> Essa conferência resultou na Declaração Mundial de Educação para todos: Atendimento às Necessidades Básicas de aprendizagem.

especializados necessários, segundo se lê em seu capítulo V, artigo 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular, para os educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

No que diz respeito à educação especial como modalidade de ensino, amplia o trabalho a ser realizado pela educação especial, já que ela será parte integrante do sistema educacional brasileiro em todos os níveis de educação e ensino, da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino fundamental, Ensino Médio) até o Ensino Superior.

As recomendações políticas quanto às pessoas com deficiências continuaram a expandir-se. No contexto das reformas associadas à Educação Básica, foram publicadas as diretrizes para a educação especial em âmbito nacional (Resolução CNE/CEB)<sup>3</sup>. Tal resolução apresenta semelhança com o artigo 58 da LDB 9394/96, descrevendo que a educação especial é modalidade da educação escolar e ressaltando-a como um “[...] processo educacional definido em uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados [...]”.

A Resolução n. 02/2001 prevê também algumas providências a serem realizadas na inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas salas de aula do ensino regular, entre as quais destacamos:

IV- serviço de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das línguas e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. (BRASIL, 2001, p. 3).

Quanto ao oferecimento dos serviços indicados, a Lei evidencia que as bases políticas reconhecem a necessidade de viabilizar apoio para os profissionais da rede regular de ensino.

<sup>3</sup> A resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

A questão da formação inicial e continuada de professores para a escola inclusiva é um dos aspectos centrais para a efetivação da inclusão escolar, pois o posicionamento e as atividades desenvolvidas pelos professores são fundamentais para a efetivação das transformações que se projetam na perspectiva inclusiva.

Em 2007, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foi implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos e viabilizando um vasto processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade (BRASIL, 2007). Sobre a atuação dos professores para atuar na educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, o documento estabelece:

[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2007, p. 11)

Para Bueno (1999), a educação inclusiva requer a capacitação de dois tipos de formação docente: professores “generalistas” do ensino regular, com formação básica, incluindo formação para lidar com a diversidade; e professores “especialistas”, que desempenham sua função no atendimento às pessoas com deficiências, atuando também em apoio ao trabalho realizado pelos profissionais das classes de ensino regular que incluem esses alunos. Além disso, continua o autor:

Se, por um lado, a educação inclusiva exige que o professor de ensino regular adquira formação para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas tradicionalmente centradas nessas características (BUENO, 1999, p. 162).

A formação do professor de ensino regular e do professor especialista em educação especial é igualmente discutida por Ferreira (2004a), que sublinha precariedade e/ou ausência de informações e conteúdos que possibilitem o desenvolvimento de práticas comprometidas com o desenvolvimento educacional de todos os alunos matriculados na escola de ensino regular. Nesse contexto, a autora opta por considerar três aspectos ao discutir sobre a formação de professores para a Educação Especial e Inclusiva, entendendo que estes deverão permear os projetos político pedagógicos da formação docente. São eles:

- a) A educação deve ser entendida na perspectiva da inclusão social da pessoa com deficiência. [...] Isso significa que, como princípio ético, a educação de todos deve ser atravessada por políticas e práticas educacionais cuja perspectiva seja, primeiro, a constituição de possibilidades que mais aproximem as pessoas excluídas da condição de vida cidadã, garantindo para elas a educação escolar.
- b) diversidade deve ser concebida como condição humana e assumida como enriquecedora das relações entre as pessoas. Torna-se, assim, não um obstáculo, mas princípio de compreensão e direcionamento das práticas educativas, de modo que essas práticas se materializem na perspectiva das necessidades de cada aluno, conciliadas com o direito à educação a ser partilhada por todos os cidadãos deste país.
- c) Os movimentos para se construir a educação inclusiva devem refletir criticamente o que está constituído na Educação Especial, advindo de outro paradigma, assim como o que acontece na educação regular e na história da relação dela com a Educação Especial (FERREIRA, 2004a, p. 251).

Fica evidente que o professor do ensino regular precisa do apoio do profissional especializado para criar condições propícias de acolhimento e de aprendizagem ao aluno com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, designado como público da educação especial (BRASIL, 2007). Essas condições se refletiriam na sua postura e no planejamento e elaboração de suas aulas, pois algumas deficiências e/ou necessidades educacionais especiais demandam não só recursos materiais e arquitetônicos diferenciados como também estratégias de ensino diferenciadas para que esses alunos possam se apropriar dos conteúdos da grade curricular estabelecidos pela escola. Contar com apoio e com subsídios teórico-práticos do profissional especializado é contribuir

para a reestruturação das escolas de ensino regular, de modo que possam atender a todos os alunos e transformar-se em um espaço inclusivo, aberto à diversidade. Se esses serviços de apoio não ocorrem na prática, malgrado o fato de estarem estabelecidos em lei, sua ausência pode fortalecer ainda mais a ideia de insegurança e de impossibilidade que invade a mente dos professores do ensino regular. Principalmente nesse momento em que o assunto vem gerando discussões e sendo alvo de estudos, a questão do apoio, sem dúvida alguma, é imprescindível em determinados contextos. Esse apoio não é aquele que transfere a responsabilidade da educação regular para os serviços e/ou recursos da educação especial; ao contrário, é a junção entre as especialidades e a educação de maneira geral, já que a educação especial não é vista como uma educação à parte.

Sem apoio especializado, corre-se o risco de simplesmente incluir, nas salas de aula comum, alunos “especiais” na tentativa de se fazer cumprir seus direitos. Só a inserção física e temporal não tem validade, já que a escola tem um papel a desempenhar com seus alunos, sejam eles “normais” e/ou especiais. Nesse sentido, concordamos com Padilha (2004, p. 96) quando afirma que “[...] juntar crianças em uma sala de aula não lhes garante ensino, não lhes garante escola cumprindo seu papel, não lhes garante aprendizagem e, portanto, não lhes garante desenvolvimento”.

Fica evidente que somente o oferecimento do mesmo espaço escolar da mesma escola para todos não é suficiente, pois tão importante quanto oferecer espaço escolar, promovendo a inserção social do público ora mencionada, é reconhecer a importância de criar condições de aprendizagem para os alunos.

Considerar que a inclusão é um processo fácil e que uma mudança significativa nas possibilidades educacionais de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ou que podem, em certa medida, apresentar alguma Necessidade Educacional Especial, como apontadas pelos documentos oficiais, seria uma análise muito superficial e simplista. Apenas leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas comuns a incluírem em suas salas de aula comum tal público não garante a efetivação da proposta de inclusão.



De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB n. 02/2001), alunos com necessidades educacionais especiais podem ser definidos como aqueles que apresentam grandes dificuldades de aprendizagem ou restrições no desenvolvimento que prejudiquem o acompanhamento das atividades curriculares. Tais necessidades estão associadas às causas orgânicas específicas, limitações, disfunções ou deficiências; dificuldades de comunicação e sinalização diferenciada dos outros alunos; altas habilidades; e/ou superdotação. Segundo Leite e Martins (2012), o termo “Necessidades Educacionais Especiais” (NEEs) vem sendo amplamente discutido na área da educação especial. Ao fazerem uma revisão conceitual da terminologia, referem que, por muito tempo, ela foi tomada equivocadamente pelos estudos na área da educação, que a conceberam como sinônimo de deficiência para se referir ao público da educação especial. Para as autoras, o seu emprego deve extrapolar a definição de um segmento da população escolar para considerar mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem que envolvam o atendimento às NEEs do público em questão, que pode ou não vir a apresentar uma deficiência.

Reiterando o posicionamento de Bueno (1999, p. 9) sobre a problemática em torno da efetivação da proposta de educação inclusiva, pode-se afirmar que:

[...] não podemos deixar de considerar que a implementação da educação inclusiva demanda, por um lado, ousadia e coragem, mas, por outro, prudência e sensatez, quer seja na ação educativa concreta (de acesso e permanência qualificada, de organização escolar e do trabalho pedagógico e da ação docente) ou nos estudos e investigações que procurem descrever, explicar, equacionar, criticar e propor alternativas para a educação especial.

Diante de todo esse contexto, as iniciativas em prol da proposta de educação inclusiva devem ser adotadas em todos os estados e municípios, conforme assinalado tanto na atual LDB 9.394/96 quanto na Resolução n. 02/2001, que instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. As políticas referentes à educação desse segmento do alunado do contexto escolar são partes imprescindíveis para a constituição de uma escola inclusiva.

O processo de formação de professores para a efetivação da educação inclusiva não pode levar em conta, nos caminhos a serem trilhados para a educação escolar, tais alunos como apenas parte do contexto do que é instituído e conhecido sobre a Educação Especial. É preciso olhar para o que ocorre na sociedade em geral e na educação regular especificamente, bem como problematizar, durante essa formação, a oposição entre a exclusão e as políticas de inclusão desse público pela ótica de suas bases históricas, considerando o contexto da exclusão/inclusão social, conforme ressalta Ferreira (2004b). Observa-se, nos apontamentos da autora, ser preciso admitir que, ao desenvolver o trabalho pedagógico na sala de aula inclusiva, a diversidade humana precisa ser reconhecida. Tal apontamento sinaliza que os professores precisam refletir sobre suas perspectivas, suas práticas, avaliando principalmente se estas consideram e/ou abarcam as necessidades de seus alunos, em especial as daqueles que apresentam deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo, assim, uma efetiva participação deles no processo de ensino e aprendizagem, bem como a utilização de estratégias garantam seu desenvolvimento social e intelectual. Além disso, de acordo com Marin (1996, p. 163),

[...] precisamos mudar, urgentemente, [...] para incorporar uma concepção mais ecológica que permita a articulação das vivências dos alunos com um projeto político pedagógico de curso em que os desejos que temos com relação à formação de professores se concretizem. Precisamos atuar a partir de uma perspectiva mais histórica, mais social, mais crítica, a partir de uma concepção do homem menos segmentado, de modo a inverter esse quadro apresentado e, assim, tentarmos buscar uma nova forma de trabalhar com nossos alunos, na perspectiva de avanço qualitativo do processo educativo em geral.

O processo de formação profissional, mediante a gama de desafios impostos à educação escolar, como a efetivação da política de educação inclusiva, vem sendo tomado como um processo contínuo de profissionalização e, com isso, a formação inicial é apenas o primeiro momento e não mais o único. Logo, a profissão docente hoje exige que o professor lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que tenha em vista o desenvolvimento da pessoa e

a colaboração entre iguais, além de ser capaz de conviver com a mudança e a incerteza (MIZUKAMI, 2002, p. 12).

Cabe destacar aqui que a necessidade de constante aperfeiçoamento (a formação continuada) é latente, já que o conhecimento profissional do professor deve estar em constante construção e aperfeiçoamento para que acompanhe o desenvolvimento acelerado do conhecimento científico, da cultura e da arte, bases do conhecimento escolar e das estruturas materiais e institucionais da sociedade. Deve ainda “[...] acompanhar a evolução dos conhecimentos específicos da formação pedagógica, o que o capacita a intervir e refletir sobre sua própria prática” (CALDEIRA; AZZI, 2003, p. 104).

Segundo Pereira (2000), a formação continuada do professor, com base nas perspectivas atuais, rompe com a visão anterior de cursos de reciclagem pois reforça “[...] a ideia de legitimidade de um saber, o ‘saber docente’, que se constrói a partir do ingresso dos sujeitos no mercado de trabalho, ou seja, reafirma-se a autenticidade de uma formação que se processa em um contexto prático” (PEREIRA, 2000, p. 50).

Outra questão importante em relação à formação de professores na perspectiva da educação inclusiva é a que essa formação não pode ser considerada como um âmbito autônomo de conhecimento e decisão. De fato, conforme revela Perez Gómez (1992), a formação de professores é determinada profundamente por concepções de escola e de ensino, de conhecimento e de sua produção, transmissão e aprendizagem, de relação teoria-prática, de cultura e de sociedade.

De modo geral, a formação de professores que estamos buscando se fundamenta em uma perspectiva que amplia e res-significa os modelos de formação profissional inicial (aqueles que visavam ao domínio dos conteúdos, das disciplinas e as técnicas para transmiti-los) para aderir a uma formação profissional contemporânea, que objetiva a formação de todos os alunos matriculados, assim como a formação de um profissional cidadão “[...] nas diversas instâncias em que a cidadania se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental” (MIZUKAMI, 2002, p. 12).

Aprender a ser professor nesse contexto não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e de sua transmissão. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são tão importantes quanto os conhecimentos (MIZUKAMI, 2002, p. 12).

Também, conforme Carr e Kemmis (1988 apud CALDEIRA; AZZI, 2003), ainda há grande desafio para a compreensão do binômio teoria-prática no processo de formação de professores. Para os autores tal desafio reside não apenas em melhorar a eficácia da prática dos produtos das atividades teóricas, mas também em melhorar as práticas das teorias que os professores utilizam para conceituar suas próprias atividades. Dessa forma, há possibilidades para reduzir distâncias entre a teoria e a prática, o que é um dos objetivos centrais da formação de professores:

Caminhar nessa direção implica, para nós, professores, uma preocupação tanto com a natureza do conhecimento a ser apropriado pelos alunos, futuros professores, como o desenvolvimento de sua capacidade de reflexão, e envolve, pelo caráter intencional do processo de ensino-aprendizagem, também preocupações com opções ético-políticas (CALDEIRA; AZZI, 2003, p. 106).

Adentramos o século XXI com o fortalecimento de ações para a realização da formação continuada, que deve ser desenvolvida de modo a contribuir com o entendimento de que a formação profissional do professor não termina com a sua diplomação na graduação, mas se completa na realização de seu trabalho docente. Além disso, segundo Santos (apud PEREIRA, 2000, p. 49) “[...] é de fundamental importância compreender que a formação do professor começa antes mesmo de sua formação acadêmica e prossegue durante toda sua atividade profissional”.

Assim, em meio a um cenário de crises e incertezas, acreditamos que os debates existentes quanto ao processo de formação de professores são fontes não só de sugestões como também de considerações indispensáveis para se fazer emergir uma nova concepção de escola na qual se insere a perspectiva em direção à inclusão escolar de todos os alunos, inclusive aqueles designados como público da educação especial.

Para pleno cumprimento de uma política de educação inclusiva é fundamental a constituição de equipes de especialistas e de professores de ensino regular. Ambos devem ter formação inicial e continuada adequada com planos de carreira e regimes de trabalho que permitam exercer adequadamente suas funções. Cada escola deverá contar com instalações, equipamentos e serviços que lhe permitam cumprir sua missão. Procuramos discutir alguns aspectos. Outros devem ser levantados para que o “estado da arte” configure ações necessárias para o cumprimento de políticas públicas em educação que assegurem a todos o acesso e permanência com qualidade.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei n. 9.394. Brasília: MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*. Brasília: MEC, 2007
- BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.
- \_\_\_\_\_. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A.; SILVA, J. C. A. (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. p. 149-164.
- CALDEIRA, A. M. S.; AZZI, S. Didática e construção da práxis docente: dimensões explicativa e projetiva. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). *Alternativas no ensino de Didática*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 97-128.
- FERREIRA, M. C. C. Formação de Professores. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.). *Temas em Educação Especial: avanços recentes*. São Carlos: EdUFSCar, 2004a. p. 251- 256a.
- FERREIRA, J. R.; FERREIRA, M. C. C. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-48.
- LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. *Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas: respostas às diferenças na escola*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Universitária, 2012.
- MANZINI, E. J. Portadores de Necessidades Especiais e Integração. *Revista Creja*, v. 2, n. 1, p. 45-48, 1997.

- MARIN, A.J. Propondo um novo paradigma para formas professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALLI, A .M.R. e MIZUKAMI, M. g. (Orgs.) *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 153-165.
- MAZZOTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- PADILHA, L. M. A. *Possibilidades de histórias ao contrário, ou desencaminhar o aluno da classe especial*. São Paulo: Plexus, 2004.
- PEREIRA, J. E. D. *Formação de professores, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PÉREZ GOMÉZ, A. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 95-114.
- RESCIA, A. P. et al. (Org.). *Dez anos de LDB: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.
- SOUZA, C. B. G. de; TURQUETI, A. da S.; LOFRANO, R. C. A normatização da educação no Brasil e a nova LDB. In: SOUZA, C. B. G.; GENTILINI, J. A.; RIBEIRO, R.; RESCIA, A. P. (Org.). *Dez anos de LDB: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil*. 1 ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. V. 1. p. 13-67.