

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: APONTAMENTOS A PARTIR DA LITERATURA

Marcia Cristiane Venturini Hilbig¹

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Andressa Santos Rebelo²

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Washington Cesar Shoiti Nozu³

Universidade Federal da Grande Dourados

Eixo temático 5: Formação de professores

Resumo

No presente texto objetiva-se discutir, com base na literatura, a formação de professores para a Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. De abordagem qualitativa, a pesquisa caracteriza-se como revisão de literatura, priorizando a produção científica que tem como referência as condições históricas e materiais de formação de professores, no bojo das políticas de Educação Especial contemporâneas. As análises dos dados indicam que a centralidade na formação de professores para a Educação Especial encontra-se no professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com ênfase nas técnicas, nos instrumentos e nos recursos utilizados para atuação junto aos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Em face dos resultados, reitera-se as reflexões da literatura da área e, portanto, defende-se uma formação dos professores que atuam na Educação Especial com criticidade, com substrato teórico e prático, de modo a construir possibilidades de um trabalho pedagógico intencional frente aos alunos PAEE, a fim de oferecer oportunidades para que estes se desenvolvam, considerando as suas potencialidades. Para tanto, entendemos que as formações em geral devem ser aprimoradas e romper com a dicotomia existente entre o trabalho do professor regente (da sala comum) e do professor especializado (que tem sido identificado como professor do AEE). Visando a construção de uma escola que se proponha inclusiva é preciso que os professores tenham acesso à formação e disponibilização de recursos adequados, para assim garantir a participação de a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas condições individuais específicas. Este é um compromisso do poder público, das escolas e de toda a sociedade.

Palavras-chave: Formação de professores, educação especial, educação inclusiva.

¹ Mestranda em Educação Social pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: mc_venturini@yahoo.com.br.

² Docente da UFMS. Doutora pela UFMS. E-mail: andressarbl@gmail.com.

³ Docente da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Doutor pela UFGD. E-mail: wcsn1984@yahoo.com.br.

Introdução

As articulações entre as políticas públicas para a inclusão de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) e a formação de professores, inicial e continuada, para atuação junto a essa população têm sido objeto de pesquisas, estudos e reflexões tanto na Educação Básica como na Educação Superior, tendo em vista a sua importância como uma das forças motrizes para a promoção da inclusão escolar. Garcia (2014, p. 101-102) destaca que as discussões acontecem tanto no âmbito nacional como internacional, com a finalidade de que as políticas públicas alcancem a todos os alunos:

‘Inclusão social’ e ‘educação inclusiva’ são termos que ganharam importância nos discursos políticos de organismos internacionais e dos estados nacionais nos últimos anos. É possível perceber, nas últimas duas décadas, tentativas de defini-los como conceitos-chaves de políticas públicas com uma referência particular às políticas educacionais. Debates com tais finalidades têm focalizado as chamadas “minorias” ou “grupos excluídos”, também denominados pelas agências internacionais como ‘vulneráveis’.

A construção de um sistema educacional inclusivo no Brasil tem como marco a *Declaração Mundial de Educação para Todos*, promulgada em 1990, na Conferência Mundial da Unesco, em Jomtien na Tailândia (UNESCO, 1990). A *Declaração de Salamanca* promulgada em 1994 ampliou a discussão a respeito da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares, ao afirmar que os países devem adotar “o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (UNESCO, 1994, p. 2). Recomenda-se ainda aos governos que “no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas” (UNESCO, 1994, p. 2).

Bueno (2011, p. 8) destaca que a perspectiva apontada pela *Declaração de Salamanca* de indicar enfaticamente a escola inclusiva, reconhece que a mesma só se efetivará com o aprimoramento dos sistemas de ensino, sem o

qual, corre-se o risco de não se oportunizar, aos educandos, uma aprendizagem efetiva e de se considerar que algumas situações impeçam a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

Os debates a respeito da inclusão escolar foram ampliados com aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei n. 9394/96), que trata a Educação Especial como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). Em seu artigo 59, especifica que, para atender esse público, os sistemas de ensino, deverão assegurar “currículo, método, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades”, além de assegurar a terminalidade específica para os alunos que não atingirem o nível exigido e a disponibilização de professores especialistas e capacitados para a inclusão escolar (BRASIL, 1996).

No Plano Nacional de Educação (2014), a fim de cumprir a Meta 4, relativa à Educação Especial, são apresentadas as estratégias: fomentar a formação continuada de professores e professoras para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (4.3); incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no *caput* do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos PAEE (4.16); promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada aos professores da rede pública de ensino (4.18) (BRASIL, 2014).

A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva embora atenda às demandas dos movimentos sociais em prol da escolarização para as pessoas

com deficiência, se realiza em consonância com as metas para a educação assumidas pelo Brasil, num movimento político e econômico de acordos e compromissos junto às organizações internacionais como as agências e fundos da Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (KASSAR, 2011).

Nesse contexto, a perspectiva da educação inclusiva se manifesta nas políticas educacionais quase que especificamente em referência à Educação Especial, o que acaba por reduzir a sua compreensão à garantia ao acesso, a permanência e ao AEE na escola regular aos alunos PAEE (MICHELS; GARCIA, 2014).

Bueno (2011) ressalta que, para ampliar efetivamente as oportunidades educacionais de todos os estudantes, com ou sem necessidades educacionais especiais, é preciso romper as barreiras que existem na formação dos professores que atuam na sala de aula comum e no AEE.

Objetivos

A fim de ampliar o conhecimento sobre o tema, neste artigo objetiva-se discutir, com base na literatura, a formação de professores para a Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva.

Metodologia

O procedimento metodológico consistiu na revisão de literatura sobre a formação de professores para a Educação Especial, a partir de uma abordagem qualitativa (LAKATOS; MARCONI, 2003). Lakatos e Marconi (2003) discorrem que estudar a literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar a duplicação de trabalhos e representa uma fonte indispensável de informações, podendo orientar as indagações realizadas na pesquisa. Para isso, priorizamos as produções que atentam-se às condições históricas e

materiais de formação de professores, no bojo das políticas de Educação Especial contemporâneas, com destaque para Michels (2006; 2011; 2017), Bueno (2011), Kassir (2011), Caiado e Laplane (2009), Pletsch (2009), Garcia (2013), Rebelo, Oliveira e Kassir (2016) e Vaz e Garcia (2016).

Apontamentos sobre a formação de professores para a Educação Especial

A formação de professores para a Educação Especial tem sido assinalada como uma necessidade emergente no Brasil para a efetivação da inclusão escolar e vem sendo objeto de grandes debates e ganhando diferentes contornos ao longo do tempo. Discussões e questionamentos que apontam a necessidade de mudanças de posicionamentos, conceitos e práticas pedagógicas para a atuação com o PAEE, sobretudo no cenário da inclusão escolar.

De acordo com Michels (2017), até a década de 1970, os professores da Educação Especial eram formados como professores primários. O conhecimento para as suas práticas era adquirido no exercício da docência, em sua experiência profissional. A Educação Especial integrava os cursos de Pedagogia, com habilitações em áreas específicas da deficiência.

Mazzotta (1992, p. 24), conforme o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69, afirma que o professor poderia ser habilitado em uma deficiência específica: deficiência auditiva, deficiência mental, deficiência visual ou deficiência física.

A partir dos anos de 1990, a discussão a respeito da Educação Especial, ampliou-se no âmbito social, formal ou não, econômico, político e cultural por estar vinculada ao processo do desenvolvimento humano. Com isso a formação de professores, na modalidade de Educação Especial, se direcionou também no sentido da inclusão escolar, considerando a diversidade de alunos

presente nas escolas comuns e, portanto, a necessidade de criação de alternativas e de estratégias de aprendizagem e desenvolvimento.

Na década de 2000 em diante, a política de Educação Especial sofreu mudanças que refletiram na Educação Básica. Garcia (2013) afirma que a política de Educação Especial no Brasil, entre 2000 e 2010, sofreu algumas mudanças conceituais e estruturais. Tal mudança está relacionada à adoção de um sistema educacional inclusivo, que ganhou definições particulares quando voltada ao público-alvo das políticas de Educação Especial.

A Resolução CNE/CEB 2/2001, que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelece em seu artigo 18, dois tipos de professores que podem atender pedagogicamente os alunos PAEE: o “professor capacitado” e o “professor especializado”.

§ 1º São considerados professores capacitados [...] aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001).

Michels (2006) acrescenta que a diferença da formação desses profissionais indica uma divisão de competências, em que o professor capacitado executa as ações pedagógicas elaboradas pelo professor especializado. De acordo com Garcia (2013), essa questão merece discussão, pois não basta apenas inserir disciplinas e alguns conteúdos específicos na formação inicial, para afirmar que o professor está preparado para atender os alunos da Educação Especial incluídos na escola comum: “[...] a simples inserção de disciplinas e/ou conteúdos específicos não atribui à formação docente uma perspectiva orgânica acerca da educação dos sujeitos da educação especial, quer seja no curso de pedagogia ou nas demais licenciaturas” (GARCIA, 2013, p.103).

No ano de 2003, o Ministério da Educação (MEC), promoveu o Programa Educação inclusiva: direito à diversidade, como ação de formação de professores tinha como objetivo “formar e acompanhar os docentes dos municípios-polos para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas nas salas de aula” (BRASIL, 2006, p. 3). De acordo com Caiado e Laplane (2009) esse programa era realizado em seminários nacionais com a participação de representantes dos municípios-polo. Os representantes de cada município-polo eram responsáveis de organizar cursos regionais com os educadores e gestores dos municípios de sua área de abrangência e repassar os conhecimentos adquiridos nas formações, numa ação multiplicadora.

Garcia (2013) afirma que esse programa impulsionou o desenvolvimento do Curso de Aperfeiçoamento de Professores do AEE, estando diretamente articulado ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, com materiais e acessibilidade para a realização do AEE, complementar ou suplementar à escolarização. Com a “intenção de atender alunos matriculados nas classes comuns do ensino regular”, uma vez que o programa era “destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação” (GARCIA, 2013, p. 103).

Kassar e Rebelo (2017) destacam que para a efetivação dessa política, os alunos deveriam frequentar um turno na sala comum e o contraturno na Sala de Recursos Multifuncionais. De acordo com Garcia (2013), os objetivos da política de AEE em Sala de Recursos Multifuncionais, era o de constituir um “professor multifuncional”, para cumprir as suas atribuições de forma “qualificada” e acrítica. O trabalho do professor que atua nas Salas de Recursos Multifuncionais passa a ser desenvolvido com todos os alunos PAEE, diferentemente do trabalho antes realizado nas salas de recursos exclusivas a um tipo de deficiência (GARCIA, 2013).

Garcia (2013) afirma que na avaliação dos gestores, essas formações não contemplavam as necessidades dos municípios, pois os cursos oferecidos no âmbito nacional eram os mesmos oferecidos em diferentes locais, nos quais os problemas e demandas nem sempre eram os mesmos. Outra crítica diz respeito aos manuais produzidos para os cursos, pois as discussões apresentadas em relação à educação e aos processos de ensino não eram amplas. Para a autora:

O material contém um anúncio de “novos referenciais pedagógicos da inclusão”, mas os achados de pesquisa permitiram apreender que a formação em questão não está centrada em uma linha teórica específica, mas no modelo de atendimento do AEE (GARCIA, 2013, p.114).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008) teve o intuito de promover condições para a inclusão do PAEE em escolas comuns. O documento fundamentado na Constituição Federal, na LDBEN (9394/96) e na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (2006) definiu a Educação Especial como uma

[...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 8)

Para o acesso e a permanência do PAEE na escola comum, o Ministério da Educação (MEC) regulamentou o atendimento na área da Educação Especial por meio do AEE. Define-se que este é um serviço de apoio pedagógico que ocorre no espaço escolar conduzido por professor especializado, responsável por “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas dos alunos e o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos” (BRASIL, 2008, p. 10).

Neste contexto, ganha centralidade o professor do AEE. Conforme Vaz e Garcia (2016, p. 5) observam:

[...] o enfoque da política está sobre o trabalho do professor do AEE que na documentação substitui o professor de EE [Educação Especial], ainda que sejam profissionais com formação, atribuições e lócus de atuação diferenciados. Podemos depreender, portanto, que há interesse político em modificar a Educação Especial para um modelo de atendimento baseado em recursos e materiais adaptados.

As autoras apontam que embora tenha ocorrido uma transformação da Educação Especial, muitas vezes tem-se a sobreposição dos papéis do professor de Educação Especial e do professor do AEE. Até são vistos como sinônimos, ou como a mesma pessoa (profissional), ou seja, multifuncional. Vaz e Garcia (2016) identificam na legislação como “professor multifuncional”, aquele que apresenta alguns elementos do professor especializado, porém na escola desempenha uma função técnica, como operador de recursos e serviços, para promover a acessibilidade dos alunos PAEE. Nesse sentido, Michels (2011) denuncia o caráter instrumental presente nas formações docentes governamentais:

Há uma centralidade nas técnicas e nos recursos específicos relacionados à deficiência. Dessa maneira, podemos considerar essa formação muito mais instrumental que pedagógica. Ou seja, secundarizam-se as discussões referentes aos processos de escolarização dos alunos com deficiência e priorizam-se o uso de técnicas e recursos para o atendimento especializado (MICHELS, 2011, p. 85).

Bueno (2011) é enfático ao afirmar que, no que tange a uma política de formação docente, estamos longe de alcançar níveis qualitativos mínimos para a consecução de uma educação inclusiva. “Não por ‘genérica falta de condições’, mas por falta absoluta de vontade política, tanto por parte dos órgãos governamentais como pelas instituições de formação, em especial, as universidades” (p. 17). Discorre que os desafios para os professores em tempos de inclusão recaem tanto na necessidade de o professor generalista apropriar-se de conhecimentos mínimos para o trabalho com alunos que possuem características peculiares, como para a necessidade de o professor “especialista” ampliar seus conhecimentos acerca dos processos pedagógicos mais amplos (BUENO, 2011).

Se as políticas educacionais exercem papel decisivo na formação do professor de Educação Especial e dos professores em geral, é preciso que essa

formação seja baseada nos princípios de democratização do acesso à educação, no que tange ao docente e nas suas demandas. Ressaltamos que apenas inserir alunos PAEE em salas comuns, cumprindo determinações legais, não é o suficiente para se efetivar o direito à escolarização e ao acesso ao conhecimento científico produzido e sistematizado pela humanidade. De acordo com a literatura apresentada, é preciso que os professores que atuam nas escolas comuns estejam efetivamente preparados e capacitados para atuar junto a esses alunos, pois é necessário que possuam conhecimentos e condições necessárias para promover o ensino, a aprendizagem e desenvolver as suas potencialidades. Para tanto, entendemos que as formações realizadas devem romper com a dicotomia existente entre o trabalho do professor regente (da sala comum) e do professor especializado (que tem sido identificado como professor do AEE).

Considerações finais

As políticas de inclusão escolar demandam profissionais preparados para o atendimento dos estudantes PAEE nas escolas comuns. No Brasil, ainda restam desafios a serem enfrentados para a efetivação das políticas de formação de professores para atuar em uma escola que se proponha ser “inclusiva”. A falta de acesso a formações tanto inicial como continuada, ainda é um obstáculo na busca de uma preparação adequada para abranger a diversidade de alunos que estão presentes nas escolas comuns. Alguns professores por falta de tempo e ainda outros por falta de recursos deixam de participar de cursos de formação (OLIVEIRA, 2012).

A formação dos professores não pode se esgotar na formação inicial, pois a formação continuada é essencial para aprimorar o conhecimento e a práxis pedagógica. O movimento ação-reflexão-ação vai se construindo à medida que as experiências e vivências dos professores se aliam a conhecimentos teóricos que já possuem. Nesse aspecto evidenciamos a importância da formação continuada, por ser um momento de estudos, reflexões que pode proporcionar trocas de experiências entre os profissionais da área. As instituições de ensino

devem apresentar um projeto político claro e bem definido, que ofereça, aos professores orientação e assistência na realização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido, bem como desenvolver e oferecer momentos e cursos de formação e aperfeiçoamento.

Ao falamos em inclusão do aluno PAEE, precisa-se ser garantido o acesso, a aprendizagem, a participação e o atendimento adequado com profissionais qualificados. No entanto, mudanças precisam ser realizadas em vários âmbitos: pedagógico, profissional, arquitetônicas e estruturais de forma a garantir o acesso e a permanência na escola, com a aprendizagem e desenvolvimento efetivos (BUENO, 2011; GARCIA, 2013; VAZ; GARCIA, 2016; REBELO, OLIVEIRA; KASSAR, 2016).

Para que a formação de professores seja assegurada é necessário que sejam amparados pelas políticas públicas e pelo próprio movimento de pessoas com deficiência, tendo em vista a legitimidade de seus interesses e necessidades. Além disso, destacamos a importância do trabalho conjunto do professor regente e do professor da Educação Especial e a participação deles na elaboração dos cursos de formação continuada, no sentido de indicar as principais demandas didático-metodológicas e de aprofundamento teórico. Nesse sentido, considera-se importante que o professor em formação adquira compreensão do contexto histórico e social em que está inserido, para que estabeleça conexões entre a teoria e a prática, uma vez que, a depender das condições objetivas de sua formação, não se tem a clareza da relação entre elas. É necessário que os conhecimentos teórico-científicos estejam alinhados com a prática pedagógica, buscando uma formação crítica que supere as inúmeras barreiras, muitas vezes resultados das desigualdades impostas pela sociedade. Numa perspectiva inclusiva, em que ocorrem muitos conflitos, deve haver oportunidades para discussões a respeito das concepções educacionais que possam ir ao encontro das necessidades do público atendido, permitindo uma reflexão crítica sobre a escola, bem como um desenvolvimento integral dos alunos.

Pletsch (2009) indica que precisamos combater os problemas educacionais gerais, como o fracasso, a evasão escolar e a deterioração da qualidade do ensino público e para isso mudanças efetivas precisam acontecer na educação brasileira. Simplesmente incluir alunos PAEE no atual contexto de precarização das escolas, não rompe por si só com o circuito da exclusão. É preciso pensar a inclusão escolar como parte da luta em busca do aprimoramento da educação brasileira.

Para a construção de uma escola que se pretenda ser minimamente inclusiva é preciso que os professores tenham acesso à formação adequada, para que possam garantir a participação e a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas condições específicas. Este ainda é um dos grandes desafios dos sistemas de ensino e de toda a sociedade.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25/6/2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** Lei Federal 9394/96. Brasília, 1996.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. In: BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade.** São Paulo: EDUC, 2011. p. 119-143.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F.; Programa Educação inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um

município-polo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-315, Aug. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-9702200900020006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 Jun 2020. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000200006>.

GARCIA, R. M. C.; Política de educação especial na perspectiva inclusiva e formação docente no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, março de 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-2478201300010007&lng=en&nrm=iso>. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-2478013000100007>.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, set. 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAZZOTTA, M J.S.; Formação de Educadores e Pesquisadores em Educação Especial. Trabalho apresentado na XV Reunião da ANPED. Caxambu, 1992.

MICHELS, M. H. A formação de Professores de Educação Especial no Brasil: proposta em questão/ Maria Helena Michels (Organizadora) - Florianópolis: UFSC/ CED/NUP, 2017.

MICHELS, M. H. O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs). **Professores e Educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 79-90. V. 2.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 11, n. 33, p. 406- 426, set./dez. 2006.

OLIVEIRA, A. D. **Condições de formação continuada do Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Corumbá (MS), 2012.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-4060200900010010&lng=en&nrm=iso>. access on 19 Aug. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v.11 n.1, p.56-66, jul./dez. 2017.

REBELO, A. S.; OLIVEIRA, A. D.; KASSAR, M. C. M. Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: análise do Programa Direito à Diversidade e seu impacto na formação continuada de professores. In: POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Educação inclusiva: em foco a formação de professores**. Marília: UNESP, 2016. pp. 173-189.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990.

VAZ, K.; GARCIA, R. M. C. O professor de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: reflexões acerca da articulação entre o modelo de professor e o projeto de escola. In: XI Reunião Científica Regional da ANPED Sul, Curitiba, PR, 2016. Disponível em: Acesso em: 01 de ago 2020.