

FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE O TEMA NO PERÍODO 2007-2019

Jéferson Evangelista dos Santos*

Universidade Estadual de Santa Cruz

Eixo Temático 5 – Formação de Professores

Resumo: o presente trabalho tem como assunto a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, considerando seus aspectos epistemológicos e didáticos presentes no processo formativo dos saberes docentes para o trabalho com a educação inclusiva. Objetiva traçar um panorama das pesquisas sobre formação de professores para a educação inclusiva no período 2007 a 2019, submetidas em dos principais eventos da área educacional. Para tanto, foram selecionados trabalhos que aprofundassem sobre a formação docente, bem como nos conhecimentos didático-pedagógicos exemplificados como essenciais para a atuação em contextos escolares de educação inclusiva. A metodologia do trabalho é de caráter qualitativo, ou seja, visa compreender os aspectos de um fenômeno social com base nas suas características subjetivas e dos sujeitos envolvidos. É uma pesquisa exploratória e bibliográfica tendo como fonte os trabalhos publicados em anais das “Reuniões Nacionais da ANPED”, especificamente no Grupo de Trabalho 15 – Educação Especial. A metodologia de análise de dados foi a Análise Textual Discursiva. O trabalho com a inclusão demanda dos agentes envolvidos determinadas competências, habilidades, saberes e conhecimentos para a preparação de espaços didático-pedagógicos que sejam propícios ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de alunos e alunas com as mais diversas necessidades educativas e especificidades. Os rumos da prática docente na educação inclusiva devem considerar as especificidades, as características sociais, culturais e étnicas de cada aluno e aluna. Para isso ser concretizado é preciso que a formação de professores envolva adaptações curriculares, planejamentos detalhados, metodologias ativas e diversificadas e um ensino com vista à colaboração com outros profissionais.

Palavras-chave: formação de professores; educação inclusiva; políticas de inclusão.

INTRODUÇÃO

A pesquisa trata sobre a formação docente na perspectiva da educação inclusiva, e sobre a relevância do tema para debates e construções coletivas que objetivem a mudança de paradigma das escolas em busca de práticas educativas que

* Graduado em Pedagogia – Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Mestrando em Educação em Ciências e Matemática – PPGECM/UESC. Email: jeferson.jeds96@gmail.com.

possibilitem a aprendizagem de alunos e alunas em suas Necessidades Educativas, traçando um panorama sobre o que dizem as pesquisas sobre o tema submetidas nos anais das Reuniões Nacionais da ANPED, exclusivamente no Grupo de Trabalho 15 - Educação Especial.

A ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) é uma entidade que congrega programas de pós-graduação em educação, professores e estudantes e pesquisadores da área. Através de suas reuniões nacionais a ANPED proporciona a submissão e o compartilhamento de diversas pesquisas no campo educacional, distribuídas em seus Grupos de Trabalhos (GT). Um desses grupos é o de Educação Especial que agrupa diferentes pesquisas e estudos dessa área.

Objetivamos traçar um panorama das pesquisas sobre formação de professores para a educação inclusiva, e ademais, trazer concepções e reflexões necessárias para melhores debates, percepções e construções em uma busca de uma educação cada vez mais inclusiva e aberta à diversidade.

Verifica-se que tratar sobre a formação de professores em uma perspectiva inclusiva, é uma reflexão e uma ação necessária para a realidade hodierna, visto que a partir das políticas de inclusão escolar, em princípio a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), não se pode mais deixar de lado a formação, e o desenvolvimento profissional de docentes que estejam preparados/as para melhor efetivação do ensino com respeito às especificidades de alunos e alunas Público-Alvo da Educação Especial.

Dessa forma, urge conceber a escola que seja aberta a essas diversidades, tendo em vista que a proposta de educação inclusiva é do atendimento em classes regulares do sistema de ensino, ou seja, nas escolas comuns que agora possuem o papel de se adaptarem para receber estudantes com as mais diversas realidades. Nesse aspecto, surgem as motivações para o texto, por entender que a educação inclusiva será concretizada a partir de uma mudança de paradigma que exige ação, reflexão, políticas públicas efetivas, formação docente, adaptações de espaços e envolvimento de todos os agentes ligados à prática escolar.

A escola é concebida como local de ensino e de aprendizagem onde os saberes e conhecimentos acumulados durante a história da humanidade estão sistematizados. É na escola que os conhecimentos das mais diversas áreas estão

organizados e separados para a finalidade de preparar indivíduos para as práticas sociais e de trabalho (LIBÂNEO, 2013). Nesse ponto, a instituição escola também é campo de disputa ideológico e político, e como tal, a sua realidade não se destoa da realidade da sociedade a qual pertence.

De certo, a educação enquanto um fenômeno social possui em si paradigmas e estruturas relacionadas às condições de nossa sociedade (LIBÂNEO, 2013). Com isso, tendo em vista uma escola com o objetivo de participação de estudantes com as mais diversas características, bem como aqueles que constituem o grupo de Público-Alvo da Educação Especial, ou seja, alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008), precisamos tomar uma ação para a mudança de paradigma escolar, onde o foco seja a inclusão.

O Paradigma da inclusão é defendido em Mantoan (2003, p 46) quando afirma que “se nossa meta é trabalhar em favor da educação inclusiva, nossas concepções de aprendizagem e de ensino devem ser revisadas”. A forma de se conceber a escola inclusiva é um novo olhar teórico e adoção prática de ações educativas que visem principalmente o ensino e aprendizagem de todos os alunos e alunas sem distinção. Na escola inclusiva não se separam bons e maus estudantes, normais e “anormais”, deficientes e não deficientes. Antes há a preocupação em se pensar em práticas pedagógicas que contemplem as necessidades educativas de cada um/a, e o respeito às suas especificidades (MANTOAN, 2011).

A inclusão escolar leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humanas. Ela não está limitada à inserção de alunos com deficiência nas redes regulares de ensino, pois beneficia todos os alunos, com e sem deficiência, que são excluídos das escolas comuns e denuncia o caráter igualmente excludente do ensino tradicional ministrado nas salas de aulas do ensino regular, motivando um profundo redimensionamento nos processos de ensino e de aprendizagem. (MANTOAN, 2003, p. 42).

Assim, o paradigma da inclusão além de abrir as portas da escola para a diversidade, também busca uma adequação desse espaço para receber esses diferentes alunos e alunas que irão ter suas capacidades e habilidades consideradas em seu processo de aprendizagem escolar. Contudo, para a efetivação da escola inclusiva, o tradicionalismo ainda tão presente nas escolas comuns deve ser erradicado, Mantoan (2003) afirma que o professor que ensina a turma toda não tem o falar, o copiar e o ditar como recursos didático-pedagógicos básicos. Antes, a esse é manifestado novas formas de ensinar e oportunizar a

aprendizagem; daí a importância de discutimos a formação de professores em perspectiva inclusiva.

O trabalho com a inclusão demanda dos agentes envolvidos determinadas competências, habilidades, saberes e conhecimentos para a preparação de espaços didático-pedagógicos que sejam propícios ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de alunos e alunas com as mais diversas NEE e especificidades (SILVA, 2010). Os profissionais da escola inclusiva devem ter formação voltada para trabalhar com o público a fim de potencializar o aprendizado do alunato e a organização da escola como um todo. Entendo o/a professor/a como o profissional da educação que lida diretamente com as situações didáticas dentro e fora da sala de aula, e é ele/a mesmo que participa ativamente do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvimento e aplicação de planos de aulas e recursos pedagógicos (DENARI; SIGOLO, 2016).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (PNEEPEI), documento de 2008, “Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008, p. 13).

Salientamos a importância do caráter formativo para a atuação na educação especial com enfoque na inclusão, pois é nesta perspectiva que queremos refletir e agir. A educação especial não pode mais se desvincular do paradigma da inclusão (MANTOAN, 2011). A educação inclusiva pensa em um espaço onde todos, alunos com NEE, alunos ditos normais e os demais em qualquer tipo de vulnerabilidade (social, étnica, gênero, ...), estejam juntos e sejam participantes de seus processos educativos (JESUS; EFFGEN 2012).

Um dos desafios da educação inclusiva é justamente a garantia da aprendizagem dos alunos, e para isso ser concretizado é preciso formação de professores que tenham saberes e conhecimentos próprios para trabalhar com adaptações curriculares, planejamentos detalhados, metodologias ativas e diversificadas e principalmente, que saiba trabalhar com e em colaboração com outros profissionais e professores. Porque a educação inclusiva não se faz por um isolamento entre os professores e as professoras, ao contrário, é uma parceria entre todos e todas as participantes da vida e da rotina escolar.

“Para a ação docente no contexto da diversidade, necessário se faz trabalhar com redes de encontros. Encontros de saberes, fazeres, reflexões, metodologias, estratégias de ensino, recursos, perspectivas avaliativas [...]” (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 21). A educação inclusiva avança quando se pensa nos fundamentos dessa educação, um desses é a formação inicial e continuada de professores com voltas para a efetivação de programas de contínuo desenvolvimento profissional e trocas de saberes entre professores e demais profissionais envolvidos com a educação inclusiva.

As práticas docentes na educação inclusiva devem considerar as necessidades dos estudantes, suas especificidades, as características sociais, culturais e étnicas de cada aluno e aluna, e a fala e as habilidades deles e delas. O respeito à capacidade de aprendizagem de cada estudante e às suas particularidades, tornará as práticas educativas cada vez mais éticas e democráticas. Mantoan (2003, p.43) afirma que “Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”.

Ademais, vale salientar que a formação inicial e continuada de professores em uma perspectiva de inclusão escolar não se dará sem uma política pública efetiva que promova e viabilize essa formação. Afinal, a realidade educacional brasileira não se mostra de fato favorável ao pensamento e ações inclusivas, visto a escassez de recursos, os cortes de investimentos, a desvalorização dos profissionais da educação, a não adequação de currículos de formação docente, a carga horária elevada, e a falta de atenção do poder público às condições estruturais das escolas.

METODOLOGIA

Adotamos a abordagem qualitativa, pois descreve aspectos que a caracteriza. Com isso, perpassa a dimensão do relacionamento, através do qual há um envolvimento entre o pesquisador e o objeto a ser pesquisado. Faz também parte desse tipo de pesquisa a constante interação da teoria com a prática e, por isso, os instrumentos de pesquisa são considerados importantes (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Escolhemos a pesquisa exploratória para maior familiaridade e explicitação do problema, e como delineamento o levantamento bibliográfico, a partir da análise de trabalhos submetidos nos anais das Reuniões Nacionais do ANPED no período de

2007 a 2019, especificamente no Grupo de Trabalho 15 – Educação Especial. Optamos por esse período por entender que nesses doze anos a pesquisa na área de educação inclusiva com foco na formação de professores aprofundou-se por diversas categorias e aspectos, e a escolha pelo evento foi por compreender sua relevância científica para a educação e seu papel na divulgação de novas pesquisas.

Utilizamos a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016) como metodologia para analisar os trabalhos selecionados, seguindo as três etapas propostas: unitarização - para encontrar as principais ideias defendidas; categorização – para estabelecer categorias de análise a partir dos textos; metatexto – reconstrução de ideias.

Para seleção dos artigos utilizamos os seguintes descritores: 1) formação de professores; 2) formação docente; 3) formação inicial; 4) formação continuada. A partir daí, os textos selecionados foram lidos, a priori pelo resumo, secundamente por extenso. Identificamos três categorias emergentes: I) Ensino; II) Práticas; e III) Políticas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados apontam que há uma média de trabalhos que contemplam as questões sobre a formação de professores para a educação inclusiva dentro do GT15 da ANPED. Esses trabalhos diversificam-se entre discussões sobre a formação inicial, formação continuada, currículo de formação e práticas pedagógicas voltadas para a educação inclusiva.

O levantamento foi realizado no período de 2007 a 2019, e resultou em 184 trabalhos encontrados no GT15 – Educação Especial, sendo 20 voltados para a discussão da formação de professores, um número não muito expressivo, porém relevante.

Tabela 1 – Número de trabalhos apresentados e dos que contemplam a temática da formação de professores da 30^o à 39^o Reunião da ANPED:

| Evento Reunião Nacional da | Ano | Nº de trabalhos apresentados (GT15) | Nº de trabalhos sobre formação de professores |
|-------------------------------------|-----|---|---|
|-------------------------------------|-----|---|---|

| ANP ED | | | |
|--------------|----------|------------|-----------|
| 30° | 200 7 | 15 | 2 |
| 31° | 200 8 | 15 | 2 |
| 32° | 200 9 | 15 | 3 |
| 33° | 201 0 | 18 | 2 |
| 34° | 201 1 | 23 | 2 |
| 35° | 201 2 | 19 | 1 |
| 36° | 201 3 | 20 | 2 |
| 37° | 201 5 | 29 | 3 |
| 38° | 201 7 | 15 | 2 |
| 39° | 201 9 | 15 | 1 |
| Total | | 184 | 20 |

Elaborada pelo autor do texto.

Dadas essas questões, passamos a discutir as categorias identificadas.

Ensino

Nessa categoria estão reunidos os trabalhos que apontaram como a formação inicial pode demonstrar caminhos para que o futuro professor possa atuar na educação inclusiva, tendo por aporte o ensino da educação especial na perspectiva da inclusão nas instituições de formação.

Os oito trabalhos indicam a importância de uma formação inicial que tenha por perspectiva a educação inclusiva, como ponto de partida para uma prática pedagógica que considere as especificidades e particularidades do trabalho com a inclusão. Um que conceitua bastante essa essencialidade da formação de professores é o de Nascimento, Silva e Antunes, pois aponta que há muitos professores que não detêm o mínimo de conhecimentos para o trabalho com crianças que apresentem Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Dorziat vai articular que a inexistência de professores que saibam trabalhar com estudantes que possuem NEE, se configura como aspecto que não faz parte do ato pedagógico. A inclusão deve ser tema constante da formação de professores e nisto concordamos com Mantoan (2011) que mostra a necessidade de eu se entenda inclusão como novo paradigma para a educação.

Oliveira enfatiza que o aluno-docente (professor em formação) precisa de uma formação que lhe possibilite trabalhar na docência com alunos e alunas que apresentem alguma deficiência. O mesmo será mostrado em Lockmann, Machado e Freitas que definem ser preciso a construção de uma identidade e subjetividade docente com voltas ao processo de inclusão escolar. As autoras apontam que é preciso modificar currículos e criar novas metodologias visando superar os desafios da inclusão.

Em outro aspecto, Camizão e Victor discutem que é preciso um *lócus* para a formação de professores com foco na inclusão, esse local formativo deve considerar as especificidades da educação inclusiva, visto que muitas vezes os documentos e diretrizes que orientam a formação, não contextualizados com as reais necessidades do trabalho com a inclusão.

Chama-nos atenção o que trazem Neves, Adams e Tartuci ao tratar da formação inicial como fase que fornece as bases didáticas, pedagógicas, científicas e culturais que instrumentalizam o trabalho do/a professor/a; algo que não é diferente na perspectiva de educação especial, pois as bases teóricas informam a prática pedagógica. E ainda, Amaral, Monteiro e Freitas articulam que a formação e a prática docente devem ser comportas de recursos que respeitem as particularidades dos/as estudantes, bem como seus diferentes modos de aprender.

Práticas

Essa categoria reúne os trabalhos que tratam das questões das práticas pedagógicas aliadas à formação continuada de professores na perspectiva da inclusão. Tendo por aporte indicar programas e projetos desenvolvidos a fim de desenvolver melhor a atuação de professores/as que atuam com a educação inclusiva.

Os sete trabalhos encontrados indicam a relevância de se pensar e se constituir a formação continuada como um processo para adequar a ação docente às práticas inclusivas que considerem as especificidades de alunos e alunas em contextos complexos, ou que possuam NEE.

Machado traz a significação de uma formação continuada que seja voltada ao desenvolvimento profissional que contextualize os discursos e representações culturais dos/as docentes. Por isso que essas representações precisam ser

ressignificadas no sentido de promoção da perspectiva da inclusão. Concordamos nesse ponto com Mantoan (2003) que mostra que a escola e os profissionais da educação não podem mais que a aprendizagem depende e implica nas mais variadas formas de expressão e saberes.

Chama-nos atenção o que aponta Cruz que discute que a formação contínua deve ser um processo de reflexão sobre as práticas e a ação sobre elas, implica a criação de projetos de formação, reuniões pedagógicas, articulações teóricas e práticas, e estas afinadas a uma formação específica com vista ao atendimento especial. Magalhães e Cardoso abordam essa questão trazendo a importância de que a formação continuada esteja alinhada com as experiências docentes com a inclusão, refletindo sobre as dificuldades e problemáticas encontradas no percurso e como enfrentar tais desafios de forma profissional e humana.

Liodoro ao investigar programas oficiais de formação continuada para a inclusão escolar considera que estes ainda possuem equívocos quanto à elaboração de materiais adequados para a formação de professores; a autora ainda enfatiza que deve haver uma parceria entre as instituições específicas de atendimento especial para alunos com NEE e a escola, e gradualmente os recursos das escolas especiais devem ser unificados ao ensino regular.

Em consonância, Hermes e Lazzarin apontam que as políticas de formação continuada para a educação especial pretendem preparar educadores/as especiais que possam se destinar ao trabalho com alunos e alunas com NEE no ensino regular. Nesse sentido a formação de professores é a ordem do dia, sobretudo para uma melhor efetivação das políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Lehmkuhl nos mostra que o trabalho com a educação inclusiva implica na urgente necessidade formação de um novo professor que trabalhará em um espectro cada vez maior de funções, por isso precisará estar aberto às diversidades. Em sua pesquisa a autora traz um mapeamento das propostas dos cursos de formação continuada para a educação especial e inclusiva, cursos que abordaram questões como: deficiência mental; autismo; deficiência visual; altas habilidades/superdotação, dentre outras.

E ainda, Nogueira e Ribeiro vão aprofundar as questões do trabalho docente com alunos e alunas com altas habilidades/superdotação, considerando as experiências

desses/as estudantes com temas científicos, e ação docente para atender as necessidades apresentadas por eles/as.

Silva (2010) discute que a formação de professores para atuar em diferentes níveis e com diferentes públicos deve estar em foco nas discussões de educação especial, pois o direito à educação e à aprendizagem está assegurado na legislação para alunos e alunas Público-Alvo da Educação Especial. Logo, é mister considerar a formação de professores como elemento essencial na garantia desse direito.

Políticas

Essa categoria reúne os trabalhos que discutem as políticas de educação especial e inclusiva com foco no processo de formação de professores. Os seis trabalhos revelam que a construção e elaboração de políticas públicas educacionais com foco na inclusão não são constituídas fora do contexto histórico e geográfico. Portanto, não são neutras e nem podem ser dadas de forma desassociada das questões sociais.

Jordão, Silveira e Hostins buscaram pesquisar sobre as interpretações de docentes sobre as políticas implementadas em Balneário Camboriú, para a formação inicial e continuada de professores. As autoras discutem, a partir das respostas das participantes da pesquisa, que a formação inicial lhes deu segurança para a escolha profissional, e conseqüentemente essa proporcionou vivências com a educação inclusiva. Isto em vista das demandas que a política de inclusão gerou.

Nesse mesmo sentido, Santos e Santiago ao estudarem sobre a avaliação de salas de recursos multifuncionais enfatizam que as políticas públicas devem contemplar as seguintes questões: culturas, políticas e práticas – assim considerando as dimensões sociais e institucionais, tendo em vista promover a inclusão. Machado, Camilo e Menezes vão ao mesmo ponto, ao pesquisarem projetos político-pedagógicos de cursos de formação docente na área de educação de surdos e enfatizam o atendimento das novas demandas escolares provocadas e a participação da comunidade surda nos diferentes segmentos da sociedade, com vista à criação de um currículo de formação que atenda as necessidades das pessoas surdas.

Souza e Oliveira analisaram políticas de inclusão escolar de Belo Horizonte (MG), e apontam que existem muitas dificuldades para a efetivação das políticas nas práticas escolares e na atuação dos professores. As dificuldades de adaptações curriculares e do espaço físico mostram que somente uma perspectiva de formação de professores para a inclusão não é suficiente para concretizar a educação inclusiva.

Sobre outro aspecto, Lunardi-Lazzari e Machado pesquisam os enunciados da inclusão no campo da formação de professores, e a tomam como dispositivo de governamentalidade dos sujeitos-docentes. As autoras apontam que as transformações da crise da modernidade implicam em alguns desdobramentos da formação de professores no campo da educação inclusiva na contemporaneidade.

Ainda, Possa e Naujorks em sua pesquisa em produções sobre a formação de professores para a educação especial em eventos científicos, verificaram a ausência na política de educação inclusiva as pautas sobre os alunos e alunas em situação de inclusão, são estes aqueles que não fazem parte do Público-Alvo da Educação Especial, antes possuem diferenças nas questões étnicas, raciais, culturais e que também são alvo de privações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores em vista à inclusão escolar demanda primeiramente uma mudança no paradigma da educação, esta precisa revisar suas estruturas a fim de possibilitar um real espaço educativo que esteja aberto à diversidade e aos diferentes tipos de alunos e alunas com suas especificidades, necessidades e particularidades. É a partir desse contexto que podemos pensar em currículos de formação inicial e continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva, tendo o aporte de uma teoria fundamentada, estudada e útil na preparação e desenvolvimento profissional, além de conhecimentos e saberes práticos para ações pedagógicas inclusivas que viabilize a aprendizagem de todos os/as estudantes.

Para tanto, as pesquisas analisadas nos mostram que a formação docente não pode ser alheia à realidade do espaço de atuação, antes o laboratório formativo do docente deve ser sua sala, sua realidade, as características de seu alunato. E é disso que pensamos nas redes de encontros entre professores, na troca de

saberes e aprendizagens, no trabalho colaborativo entre o corpo docente e os/as demais profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Política **Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva**. Ministério da Educação. Brasília, 2008.

DENARI, F. E; SIGOLO, S. R. R. L. **Formação de professores em direção à educação inclusiva no Brasil: dilemas atuais**. In: POKER, R. B; MARTINS, S. E. S. O; GIROTO, C. R. M. Educação Inclusiva: em foco a formação de professores. São Paulo: p. 15-31, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, Ed. 25, 1996.

JESUS, D. M; EFFGEN, A. P. S. **Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões**. In: MIRANDA, T. G; FILHO, T. A. G. (Org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, p. 17-24, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, Ed. 2, 2013.

LÚDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**. Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis RJ: Vozes, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise textual: discursiva**. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

SILVA, L. C. S. **As políticas de formação docente e o movimento de escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades**. In: DALBEN, Â; DINIZ, J; LEAL, L; SANTOS, L. Coleção didática e prática de ensino - convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, p. 336-363, 2010.

REFERÊNCIAS DOS ARTIGOS ANALISADOS

AMARAL, M; H; MONTEIRO, M. I. B; FREITAS, A. P. **Educação Especial, formação do professor e a prática de ensino: sentidos no estágio supervisionado da licenciatura**. In: 39º Reunião Nacional da ANPED. Niterói: 2019.

CAMIZÃO, A. C; VICTOR, S. L. **Formação de professores do observatório nacional de educação especial: implicações da avaliação**. In: 37º Reunião Nacional da ANPED. Florianópolis: 2015.

CRUZ, G. C. **Formação continuada em ambientes escolares inclusivos: foco nos professores de educação física.** In: 30º Reunião Nacional da ANPED. Caxambu: 2007.

DORZIAT, A. **O profissional da inclusão escolar em foco.** In: 33º Reunião Nacional da ANPED. Caxambu: 2010.

HERMES, S. T; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: capturas e mobilizações da docência no atendimento educacional especializado.** In: 35º Reunião Nacional da ANPED. Porto de Galinhas: 2012.

JORDÃO, S. G. F; SILVEIRA, T. S; HOSTINS, R. C. L. **Políticas de inclusão escolar e a formação do professor das salas de recursos multifuncionais (SRMs).** In: 36º Reunião Nacional da ANPED. Goiânia: 2013.

LEHMKULH, M. S. **Formação continuada de professores na área de educação especial.** In: 37º Reunião Nacional da ANPED. Florianópolis: 2015.

LEODORO, J. P. **Representações da educação especial: análise de um programa de formação continuada.** In: 33º Reunião Nacional da ANPED. Caxambu: 2010.

LOCKMANN, Kamila; MACHADO, R. B; FREITAS, D. D. **A inclusão no município do rio grande/rs: possibilidades para pensar a subjetividade docente.** In: 37º Reunião Nacional da ANPED. Florianópolis: 2015.

LUNARDI-LAZZARIN M. L; MACHADO, F. C. **Polivalentes, generalistas e tolerantes: formando professores na lógica inclusiva.** In: 32º Reunião Nacional da ANPED. Caxambu: 2009.

MACHADO, F. C; CAMILO, C. R. M; MENEZES, E. C. P. **Formação docente capitalizada: análise de uma proposta na educação de surdos.** In: 34º Reunião Nacional da ANPED. Natal: 2011.

MACHADO, F. C. **Formação docente e educação de surdos: uma análise dos discursos da diversidade.** In: 30º Reunião Nacional da ANPED. Caxambu: 2007.

MAGALHÃES, R. C. B. P; CARDOSO, A. P. L. B. **Formação docente e psicomotricidade em tempos de escola inclusiva: uma leitura com base em Henri Wallon.** In: 31º Reunião Nacional da ANPED. Caxambu: 2008.

NASCIMENTO, M. G. C. A; SILVA, Y. R. O. C; ANTUNES, A. L. **O trabalho docente na contemporaneidade: a educação de surdos como desafio.** In: 33º Reunião Nacional da ANPED. Caxambu: 2010.

NEVES, P. F. A. C; ADAMS, F. W; TARTUCI, D. **A formação de professores para inclusão escolar: os dizeres de professoras e licenciandos.** In: 38º Reunião Nacional da ANPED. São Luís do Maranhão: 2017.

NOGUEIRA, E. G. D; RIBEIRO, F. F. NERES, C. C. **Uma escalada pelo terreno da pesquisa narrativa em busca da (re)constituição docente frente a alunos com altas habilidades/superdotação.** In: 38º Reunião Nacional da ANPED. São Luís do Maranhão: 2017.

OLIVEIRA, A. F. T M. **A construção de uma identidade docente inclusiva e os desafios ao professor-formador.** In: 34º Reunião Nacional da ANPED. Natal: 2011.

POSSA, L. B. **Formação de professores em educação especial: os discursos produzidos em textos científicos.** In: 32º Reunião Nacional da ANPED. Caxambu: 2009.

SANTOS, M. P; SANTIAGO, M. C. **Ciclo de formação de professores sobre inclusão em educação:** em direção a uma perspectiva omnilética. In: 36º Reunião Nacional da ANPED. Goiânia: 2013.

SOUZA, S. F; OLIVEIRA, M. A. M. **Políticas para a inclusão: ênfase na formação de docentes.** In: 32º Reunião Nacional da ANPED. Caxambu: 2009.