

RESSALVA

Atendendo solicitação do(a) autor(a), o texto completo deste trabalho será disponibilizado somente a partir de 03/02/2019.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP**

MARIA ODETE DE MATTOS

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E ESCOLA INCLUSIVA
NA UNESP - FCLAr**



**ARARAQUARA - SP
2017**

MARIA ODETE DE MATTOS

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E ESCOLA INCLUSIVA
NA UNESP - FCLAr**

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas educacionais.

Orientador: Dr. José Luis Bizelli

**ARARAQUARA
2017**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial do presente trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, sempre que citada a fonte.

Catálogo

371.9 MATTOS, Maria Odete de. Formação inicial de professores e escola inclusiva na UNESP-FCLAR/ Dissertação de Mestrado, Orientação José Luis Bizelli. Araraquara. S.P. 2017.

166 p. CD-ROM

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara (S.P.)

1. Formação inicial de professores. 2. Escola inclusiva. 3. Estrutura curricular. I. MATTOS, Maria Odete de. II. BIZELLI, Jose Luis.

MARIA ODETE DE MATTOS

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E ESCOLA INCLUSIVA
NA UNESP - FCLAr**

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas educacionais.

Orientador: Dr. José Luis Bizelli

Data da defesa: 03 / 02 /2017

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Dr. José Luis Bizelli
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP

Membro da Banca: Dra. Luci Regina Muzzeti
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP

Membro da Banca: Dr. Fábio Tadeu Reina
Universidade de Araraquara/UNIARA

Local:
Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

*Dedico este trabalho
Ao meu amado companheiro, Eladio Sebastián Heredero,
Aos meus preciosos filhos, Beatriz, José Henrique e José Renato,
Aos meus queridos pais, Carlos Roberto (in memoriam) e Odette,
por serem eles as pessoas com quem aprendi e sigo aprendendo o que é amor.*

AGRADECIMENTOS

É com grande satisfação e emoção que procuro expressar por meio de algumas palavras a minha imensa gratidão por mais esta realização tão almejada e finalmente alcançada e que só foi possível graças à colaboração e a participação, de forma direta ou indireta, de várias pessoas e instituições, às quais gostaria de exprimir o meu profundo reconhecimento e agradecimento.

Ao meu companheiro Eladio, pelo incentivo e encorajamento, por estar ao meu lado a todo o momento, pela paciência e pela sua dedicação inestimáveis, e que nos diversos momentos foi o meu alento.

Aos meus filhos, minha mãe e irmã pelo apoio, pelo incentivo e pela colaboração, por compreenderem o significado dos estudos para mim e consentir minhas ausências em busca de meus ideais.

Ao Professor Doutor José Luis Bizelli, pela disponibilidade manifestada para orientar este trabalho, pela preciosa ajuda na definição do objeto de estudo, pelos profícuos comentários, esclarecimentos, opiniões e sugestões, pela confiança que sempre me concedeu e pelo permanente estímulo.

Aos professores, que com seriedade e compromisso, aportaram conteúdos e experiências que foram essenciais nesta pesquisa.

Aos meus colegas e amigos, pela prestimosa colaboração, amizade e espírito de colaboração.

Aos dirigentes e às minhas colegas do Colégio Miguel de Cervantes, pelo apoio e incentivo dispensados tornando possível a realização deste mestrado.

A todos, enfim, reitero o meu apreço e a minha eterna gratidão.

Sinto-me afortunada por poder viver tão boa experiência, em que a cada dia há um novo desafio e um aperto para poder extrair mais um pouco de força e seguir a jornada.

RESUMO

Em face da constante busca em dar respostas para a melhora das práticas pedagógicas e poder, de alguma forma, contribuir para o avanço da educação, este trabalho pretende encontrar, na teoria e na pesquisa, mais subsídios que aportem consistência às práticas docentes. Além disso, a realização desta pesquisa originou-se do posicionamento de alguns docentes e da sua falta de reação ao se depararem com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Como pode ser possível deixar um aluno à margem da aprendizagem? Como é possível assumir o exercício da docência e não considerar as diferenças de condições de cada um dos alunos? Partindo da necessidade de atender aos dispositivos legais, das recomendações internacionais e nacionais de oferecer uma escola de equidade para todos, na sua diversidade, independentemente de sua condição e das demandas sociais de igualdade de oportunidades, algo que supera o modelo de educação especial, mas pode estar alinhado com o atendimento educacional especializado, a presente pesquisa versa sobre o conhecimento de um aspecto específico: o aporte das Universidades em escola inclusiva na atual formação inicial de professores. O objetivo principal é analisar a configuração da estrutura curricular e os princípios que sustentam o curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr, numa perspectiva inclusiva, concretizado em identificar as disciplinas e os conteúdos programáticos que atendem a este modelo de Educação Inclusiva; analisar as concepções dos alunos sobre escola inclusiva ao longo da formação no curso de Pedagogia e promover uma discussão para que se pense na educação inclusiva no curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr. Para tanto, adotou-se a metodologia de investigação qualitativa organizada em duas fases, uma mediante análise documental do Projeto Pedagógico e dos Programas das disciplinas e a segunda com pesquisa de campo por meio de questionário dirigido a todos os alunos do último semestre do 4º ano. Tais procedimentos visaram conhecer como é a realidade e contribuir para a reflexão sobre as políticas educativas e de gestão a partir das necessidades de estabelecer mudanças na formação inicial de professores em escola inclusiva e, por extensão, para a melhoria da formação, a fim de dar resposta a modelos educativos numa perspectiva inclusiva nos cursos de Pedagogia. A preocupação, como pesquisadores, foi descrever e analisar os dados, uma vez que este tipo de pesquisa considera todo o processo, o que aconteceu, o produto e o resultado final. Desta forma, importa o significado das coisas, ou seja, o porquê e o quê. Os resultados indicaram que o Curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr aborda a temática da Escola Inclusiva na sua extensão, porém sem profundidade, deixando os conteúdos fundamentais concentrados em uma única disciplina e, segundo os alunos, esta formação não lhes oferece recursos para trabalhar numa sala atendendo à diversidade de alunos. Desta constatação emerge o elemento principal das considerações finais, com o intuito de propor algumas mudanças no desenvolvimento dos programas das disciplinas a fim de que efetivamente seja abordada a temática, pois de fato está inserida neles.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Escola inclusiva. Estrutura curricular.

ABSTRACT

Always seeking to give answers to the improvement of pedagogical practices and to somehow contribute to the advancement of education, with this work, we intend to find in theory and research something more that contributes consistency to teaching practices. In addition, this research had as its origin the positioning of some teachers and the lack of reaction when faced with the learning difficulties of their students. How can it be possible to leave a learner the edge of learning? How is it possible to take on the teaching profession and not consider the differences in the conditions of each of the students? Based on the need to comply with legal provisions, international and national recommendations to offer a school of equity for all, in their diversity, regardless of their condition and the social demands of equal opportunities, something that surpasses the model of special education, but may be aligned with the specialized educational service, the present research is about the knowledge of a specific aspect: the contribution of Universities in inclusive school in the present initial formation of teachers. The main objective is to analyze the configuration of the curriculum structure and the principles that underpin the UNESP-FCLAr Pedagogy course in an inclusive perspective, concretized in identifying the disciplines and the programmatic contents that attend to this model of Inclusive Education; To analyze the students' conceptions of inclusive school throughout the course in Pedagogy and to bring a discussion to think of inclusive education in the Pedagogy course of UNESP-FCLAr. To do so we will use the qualitative research methodology organized in two phases one through a documentary analysis of the Pedagogical Project and the Programs of the disciplines and the second with field research through a questionnaire addressed to all students of the last semester of the 4th year. With this we intend to know how reality is and contribute to the reflection on the educational and management policies from the needs to establish changes in the initial formation of teachers in inclusive school and by extension for the improvement of the education in order to respond to educational models in a Perspective in Pedagogy courses. The concern as researchers was to describe and analyze the data. This type of research considers the whole process, what happened, the product and the final result, in this way matters the meaning of things, that is, the why and the what. The results indicate that the UNESP-FCLAr Pedagogy Course addresses the theme of the Inclusive School in its extension, but without depth, leaving the fundamental contents in the hands of a single discipline and, according to the students, with a formation that does not give resources to work in a room attending to the diversity of students, which brings the main of the final considerations in the sense of establishing some changes in the development of the programs of the disciplines so that the subject is effectively addressed, since in fact it is within them.

Keywords: Initial teacher education. Inclusive school. curriculum.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Frequência de aparição das categorias de análise no PPP	95
Gráfico 2	- Distribuição das disciplinas do curso segundo como abordam a temática da escola inclusiva no programa	106
Gráfico 3	- Distribuição das disciplinas do curso incluindo a temática da educação especial ou inclusão na bibliografia do programa	107
Gráfico 4	- Resultados das concepções de escola inclusiva dos alunos	117
Gráfico 5	- Resultados da posição pessoal perante a escola inclusiva	120
Gráfico 6	- Distribuição das disciplinas elencadas pelos alunos que contemplam conteúdos de Escola Inclusiva	123
Gráfico 7	- Disciplinas e frequência com que aparece o conteúdo de escola inclusiva segundo os alunos	124
Gráfico 8	- Distribuição das disciplinas indicadas pelos alunos que têm conteúdos de escola inclusiva nos diferentes anos do curso	126
Gráfico 9	- Resultados e frequências das disciplinas que contemplam conteúdos de educação especial, segundo os alunos	127
Gráfico 10	- Conteúdos estudados no curso da UNESP-FCLAr, segundo os alunos	128
Gráfico 11	- Resultados das disciplinas que alocam conteúdos específicos, segundo os alunos	130
Gráfico 12	- Conteúdos não marcados como estudados em nenhuma disciplina, segundo os alunos	131
Gráfico 13	- Resultados do estudo de metodologias para a atenção à diversidade ao longo do curso de Pedagogia, segundo os alunos	132
Gráfico 14	- Disciplinas nas quais estudaram metodologia para atenção à diversidades, segundo os alunos	133
Gráfico 15	- Observação de atendimento à diversidade nos períodos de estágio, segundo os alunos	134
Gráfico 16	- Participação dos alunos do curso em atividades complementares relacionadas com a escola inclusiva	135
Gráfico 17	- Tipos de atividades complementares relacionadas com a escola inclusiva que os alunos realizaram	135
Gráfico 18	- Sentimento de estar preparado para atuar em escolas inclusivas	137

Gráfico 19 - Motivos pelos quais os alunos não se sentem preparados para atuar numa sala com alunos diversos	138
Gráfico 20 - Concepção dos alunos sobre o que é ser professor hoje	140
Gráfico 21 - Resultados da posição pessoal para trabalhar como docente	142
Gráfico 22 - Nível educativo que têm intenção de trabalhar como docentes	143
Gráfico 23 - Propostas dos alunos para melhorar a formação dos professores em Escola Inclusiva	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produção sobre formação de professores em escola inclusiva no portal de periódicos da CAPES	22
Quadro 2 - Resultados da busca de Dissertações e Teses no banco de dados da CAPES	24
Quadro 3 - Validação de construto	31
Quadro 4 - Validação do conteúdo do questionário	31
Quadro 5 - Sequência nas medidas de resposta na escola inclusiva	50
Quadro 6 - Disciplinas com tratamento em educação inclusiva nas grades curriculares dos cursos de Pedagogia da USP, UNESP e UNIFESP	90
Quadro 7 - Referências explícitas das categorias de análise no PPP	96
Quadro 8 - Distribuição dos conteúdos e bibliografia referentes a educação especial e inclusão educativa nos programas das disciplinas do curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	- Atendimento Educacional Especializado
ABPPSP	- Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo
APAE	- Associação de Pais de Amigos dos Excepcionais
CAP	- Centro de Apoio Pedagógico
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCTV	- Circuito Interno de Televisão (<i>Closed Circuit Television</i>)
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEFAM	- Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CENPE	- Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite”
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
CP	- Conselho Pleno (Referido ao CNE)
DNEEB	- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial da Educação Básica
DF	- Distrito Federal
FCLAr	- Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES	- Instituições de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPES	- Instituições Públicas de Educação Superior
ISE	- Instituto Superior de Educação
LDB	- Lei de Diretrizes de Bases
LDBEN	- Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
Libras	- Língua Brasileira de Sinais
MEC	- Ministério da Educação
NEE	- Necessidades Educacionais Especiais
ONG	- Organização Não Governamental
ONU	- Organização das Nações Unidas
PAE	- Programa de Apoio ao Estudante
PAEE	- Programa de Atendimento Educacional Especializado
PARFOR	- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PIBID	- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI	- Programa de Desenvolvimento Instrumental
PEJA	- Programa de Educação de Jovens e Adultos
PET	- Programa Especial de Treinamento
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PRODOCENCIA	- Programa de Consolidação das Licenciaturas
RENAFOR	- Rede Nacional de Formação Continuada
SAPE	- Serviço de Apoio Pedagógico Especial
SE	- Secretaria da Educação
SEB	- Secretaria de Educação Básica
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE	- Secretaria de Educação Especial
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	- Tecnologias da Informação e Comunicação
TV	- Televisão
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UFRJ	- Universidade Federal de Rio de Janeiro
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNIFESP	- Universidade Federal do Estado de São Paulo
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	22
2.1	Revisão da literatura sobre a formação de professores em escola inclusiva	22
2.2	Objetivos	27
2.2.1	Objetivo geral	27
2.2.2	Objetivos específicos	27
2.3	Metodologia	28
2.3.1	Amostra	29
2.3.2	Procedimentos e instrumentos de coleta de dados	30
2.3.3	Tratamento e análise de dados	32
3	LIÇÕES APRENDIDAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ESCOLA INCLUSIVA	34
3.1	Escolarização de todos os alunos na rede regular de ensino	34
3.1.1	Políticas para a educação especial na perspectiva inclusiva	40
3.1.2	A resposta: uma escola inclusiva	43
3.1.3	Os serviços de apoio à inclusão: uma ação com várias iniciativas	44
3.1.4	Organização da inclusão nas escolas	46
3.2	Formação de professores numa perspectiva inclusiva	52
3.2.1	Construção histórica da profissionalização docente	57
3.2.2	Marco legislativo que regula a formação de professores no geral e para a educação inclusiva	61
3.2.3	Formação de professores para a escola inclusiva	68
3.2.4	Formação específica para atendimento à diversidade	74
3.2.4.1	<i>Formação para o atendimento educacional especializado para a educação especial</i>	74
3.2.4.2	<i>Formação de professores indígenas</i>	75
3.2.4.3	<i>Formação de professores do campo</i>	76
3.2.5	Perfil do professor inclusivo	77
3.3	Os cursos de formação dos profissionais de Educação Básica no Brasil	79

3.3.1	Princípios dos cursos de formação de profissionais para a educação básica: cursos de Pedagogia	83
3.3.2	Objetivos dos cursos de formação de profissionais para a educação básica: curso de Pedagogia	83
3.3.3	Conteúdos dos cursos de formação de profissionais para a educação básica: curso de Pedagogia	85
3.3.4	Tratamento da escola inclusiva nos cursos de Pedagogia	87
4	PANORAMA ATUAL DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP-FCLAr	92
4.1	A composição do Curso de Pedagogia da Unesp-FCLAr desde os documentos organizativos de gestão em matéria de formação para a Escola Inclusiva	94
4.1.1	Análise de conteúdo do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr	94
4.1.2	Análise da organização curricular do curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr	105
4.2	Análise dos Questionários dos Alunos da UNESP-FCLAr	116
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
	REFERÊNCIAS	149
	ANEXO A - QUESTIONÁRIO	162
	ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	165

1 INTRODUÇÃO

Considero que minha formação inicial – magistério e graduação – foi bastante completa, no que se refere à teoria e à prática. No curso de magistério, pude realizar estágios em diferentes escolas estaduais da cidade de São Paulo e também conhecer diferentes realidades de caráter sociocultural, como a participação em bibliotecas itinerantes na periferia da cidade. Havia vontade e esforço por proporcionar o acesso à cultura em regiões menos favorecidas, então, a professora que supervisionava os estágios propunha as atividades e lá estávamos nós – as estagiárias – com muita ilusão por poder contribuir com a melhora da educação. Naquele momento já observava a diferença entre as crianças de uma mesma comunidade, uns demonstravam grande interesse por pegar os livros, outros apenas queriam conversar conosco, outros pouco se aproximavam, outros gostavam da contação de histórias, mas estavam livres, podiam optar, ali era um ambiente não escolar e as crianças não eram obrigadas a ter o mesmo ritmo e interesse. Os estágios eram supervisionados, apresentávamos relatórios e havia momentos de discussões coletivas unindo a teoria às nossas práticas.

Os estágios em escolas, por sua vez, alguns eram de observação e outros direcionados para substituição na falta de professores. Lembro-me bem que em uma determinada escola, quase todas as semanas, eu tinha que assumir a chamada classe especial, e ali estava eu, sem a menor experiência, com alunos de diversas idades que queriam brincar. Não era nada fácil, pois eu tentava controlar a disciplina para poder realizar as atividades que estavam programadas. Minha falta de formação, aliada a pouca idade e experiência tornaram-se um grande entrave, já que eu não detinha recursos e tampouco experiência para poder criar um ambiente de aprendizagem. Vale ressaltar que minha concepção de escola era construída como um lugar onde os alunos deveriam cumprir as mesmas tarefas num mesmo momento, sem considerar seus interesses, possibilidades e diferenças. Outro agravante era que as atividades vinham de forma desestruturada, pois não tínhamos acesso aos planos de aula, nem tempo para preparar as aulas, como já mencionado, era chegar à escola e ser encaminhada para a sala de aula. O que havia disponível, quando muito, eram as atividades a serem desenvolvidas. Via-me numa sala com os alunos e as “folhinhas” que eles deveriam fazer. Naquele momento não se falava em inclusão, ao contrário, eram alunos marginalizados e colocados com professoras novas e pouco experientes, numa situação de total improvisação.

Como estudante de magistério, ainda tinha como referência a minha escolarização e as experiências nos estágios não eram diferentes da escolarização que tive como aluna.

Alguns anos depois, tentando buscar respostas para as minhas inquietudes, ingressei na graduação em Pedagogia. Naquele momento eu já exercia a docência numa escola privada, na qual leciono até hoje.

No período em que cursei a graduação, as áreas de formação eram divididas e tínhamos que escolher uma especialização entre Orientação, Supervisão, Direção, Educação Especial ou Recursos Humanos.

Pensando em soluções que pudessem contribuir para mudar algo no ambiente escolar, preencher as lacunas que encontramos no cotidiano e as dificuldades, muitas vezes ocasionadas pela falta de comunicação, organização e valorização do profissional da educação, escolhi a área que me parecia mais inovadora e atraente que era a de Recursos Humanos. Gostei muito da minha escolha, pois tive acesso à organização do trabalho com pessoas, como promover um clima institucional agradável, como planejar e ter um bom desempenho em entrevistas, treinamento em serviço, como tratar clientes internos e externos, foram abordados também temas de liderança, técnicas de trabalho em grupo e motivação de grupo e pessoal, como estimular os trabalhadores para que se mantivessem dispostos e se sentissem parte importante da instituição, sobretudo os docentes, pois eram peça-chave para o sucesso da aprendizagem.

Eu tinha muitas ideias e as queria colocar em prática. Desde então, passei a observar a atuação da equipe diretiva e de minhas colegas com um olhar bastante crítico e reflexivo. Tendo a certeza de que sempre é preciso estudar, aperfeiçoar-se para atuar em qualquer que seja a área. Na concepção de Tardif (2002, p. 234-235), deve ser considerada a atividade dos docentes e a capacidade para produzir, transformar e mobilizar saberes valendo-se de duas perspectivas: sua prática docente e sua capacidade para aprender e atualizar-se permanentemente “[...] essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação”.

Na mesma linha de pensamento, em pesquisa sobre o espaço escolar, afirma Paulo Freire (1996, p. 32):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Ao longo da minha carreira como docente, advindo da minha formação, na qual conheci diferentes realidades, desenvolvi um importante senso de justiça e respeito para com os meus alunos, não importando suas idades e suas características, considerando-os como pessoas pensantes e, por mais que tivessem pouca idade, já tinham uma história de vida, suas ideias, suas vontades, seus medos e dificuldades. Sempre com o pressuposto de que estamos juntos na construção da aprendizagem e temos que encontrar uma forma de aprender, tendo o gosto por aprender.

“Além disso, a escola como espaço aberto para a reflexão dos educadores constitui-se um local para o próprio desenvolvimento institucional e para a formação na ação reflexão dos seus profissionais” (NÓVOA, 1997, p. 29).

Nessa busca incessante por melhorar minha prática docente e atender a todos os alunos inclusive os com maiores problemas, fiz muitos cursos de especialização dentre os quais quero destacar o Programa de Desenvolvimento Instrumental (PEI), desenvolvido pelo Professor Reuven Feuerstein, no qual aprendi a teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e a Experiência de Aprendizagem Mediada. Naquele momento, encontrei muita luz, passei a ser uma nova professora, havia encontrado um caminho para o desenvolvimento da minha prática podendo atender a todos os alunos, pois as dificuldades com as quais me deparava na realidade escolar onde atuava eram apenas de caráter psíquica, emocional, transtornos de aprendizagem e de conduta, dificuldades de aprendizagem e alunos estrangeiros, não havia alunos com maiores dificuldades que demandassem por parte do professor uma série de conhecimentos específicos como os da Educação Especial.

Seguidamente, tive a oportunidade de desenvolver o programa com alunos de diferentes idades e vivenciar experiências gratificantes e de muito sucesso no tocante ao desenvolvimento da aprendizagem. Este grupo era formado por em média 10 alunos que apresentavam fracasso escolar. Alguns procuravam o programa por livre escolha e outros por vontade dos pais.

Não podendo limitar-me a tais experiências apenas com um grupo reduzido de crianças, levei a prática para a sala de aula regular e, assim, procuro desenvolver a docência e colaborar com minhas colegas, pois sei que todos podem aprender e nem sempre da mesma maneira. Existe, hoje em dia, uma necessidade social de ensinar a todos em situação de igualdade e equidade e a escola deve estar preparada para isso começando pelos profissionais que nela atuam. Nesse contexto, destaco as palavras de Peças (2003, p. 141 apud SILVA, 2009, p. 6): “Todo ato educativo é um ato feito de desafio, de imprevisível, de novo. É no

confronto com as exigências que o cotidiano nos traz, que nos vamos fazendo mais e melhores educadores”.

Continuando na trajetória e em busca de respostas para a melhora da minha prática e para que, assim, possa contribuir de alguma forma para o avanço da educação, decidi ingressar no mestrado, com a intenção de encontrar na teoria e na pesquisa algo mais que aportasse consistência à minha prática docente. Tem sido uma experiência gratificante, única, que me permitiu aprofundar meus conhecimentos e abrir novos caminhos, estudando teorias relevantes para o desenvolvimento da minha pesquisa. Lugar de professor é também na universidade.

“Não é, portanto, algo eventual, nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial mal feita ou de baixa qualidade, mas, ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício” (LARANJEIRA et al., 1999, p. 25).

Outro aspecto que me motivou a realizar esta pesquisa é que, como professora do ensino básico, ficava indignada diante do posicionamento de algumas colegas ao se depararem com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos e sua falta de reação. Quando nos reuníamos em conselhos de classe, ao comentarmos sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem, muitas vezes era discutido e/ou tomadas medidas cabíveis apenas se o aluno apresentasse um diagnóstico advindo de um profissional e não simplesmente por apresentar uma forma de aprender diferente, necessitando muitas vezes do que chamamos de adaptação curricular ou meramente um tempo maior para realização das atividades. Neste ponto me perguntava: Como pode ser possível deixar um aluno à margem da aprendizagem? Como é possível assumir o exercício da docência e não considerar as diferenças de condições de cada um dos alunos?

Sabemos que o desconhecido assusta e quase sempre nós, professores, julgamos não estarmos preparados para atender determinadas especificidades relativas aos estilos de aprendizagem e às limitações dos alunos, mas essa postura marca a falta de envolvimento e de assumir o compromisso que temos como docentes.

Podemos concluir que, realmente, muitos de nós, professores, tivemos uma formação inicial essencialmente focada na homogeneidade e nos conteúdos e, ao mesmo tempo, pouco crítica – fruto do sistema dominante na época. Mas isso não nos impede, como seres humanos pensantes, de estarmos abertos, atentos, atualizados, dispostos a buscar respostas para superar determinados obstáculos, algo que por extensão é intrínseco à profissão docente. Diante desta demanda nos questionamos: Como é, hoje em dia, a formação inicial de professores numa perspectiva inclusiva?

São muitas as dificuldades e os obstáculos para a inclusão educacional e o tratamento à diversidade de todos os alunos na rede regular de ensino. Em face de tais dificuldades e obstáculos, neste trabalho, abordamos o questionamento acerca do preparo dos professores, em especial, no que se refere à carência de formação inicial para trabalhar numa escola inclusiva sob os pressupostos de educação para todos, independentemente de sua condição, que tanto a legislação como a sociedade exigem.

Quando abordamos, no contexto da pesquisa, a formação inicial de professores, sempre temos muitos olhares e perspectivas que demonstram as dificuldades e a necessidade de mudanças efetivas.

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. (GATTI, 2010, p. 1375).

A formação inicial de professores constitui o assunto principal de uma boa resposta educativa, mais especificamente, a formação de professores para uma escola inclusiva é absolutamente necessária e imprescindível para a melhoria da qualidade da educação e o logro da inclusão, e muitos estudos reiteram a necessidade de se realizar mudanças importantes nesta área:

Portanto, o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. (PLESTCH, 2009, p. 148).

Desde a experiência docente na educação básica tenho percebido que, de um lado, estão as crianças em condição de deficiência e com outras diversidades foram incorporadas nas escolas regulares e a cada dia incrementa seu número; e, de outro lado, estão os professores que devem atender a estes alunos com duas demandas incisivas, uma derivada da insegurança ocasionada pela falta de formação aliada à carência de recursos e a outra cercada pelos medos de enfrentar mudanças que os deixam em desconforto perante turmas heterogêneas.

As constatações e vivências anteriormente mencionadas motivaram o desenvolvimento desta pesquisa, a fim de identificarmos o que está acontecendo na atual formação inicial de

professores e, de alguma maneira, perceber como estão organizados os cursos de Pedagogia que, mesmo com uma legislação e teorias muito avançadas e promissoras, preparam os docentes para atuar em contextos educacionais inclusivos.

À vista do exposto, definimos a seguinte questão de pesquisa: O curso de pedagogia da UNESP-FCLAr prepara aos professores para a escola inclusiva?

Para organizar este trabalho estabelecemos como objetivo principal analisar a configuração da estrutura curricular e os princípios que sustentam o curso de Pedagogia da referida universidade, numa perspectiva inclusiva. Entendemos que o estudo de uma realidade concreta poderia aportar informação determinante sobre como esta acontece.

Com o intuito de alcançarmos o objetivo principal, definimos os seguintes objetivos específicos: identificar quais são as disciplinas e os conteúdos programáticos que atendem ao modelo no curso de Pedagogia da UNESP-FCLAR; analisar quais são as percepções dos alunos sobre a escola inclusiva ao longo da sua formação no curso; e promover uma discussão para que se pense na educação inclusiva no curso de Pedagogia.

Para desenvolver a pesquisa, organizamos, inicialmente, um estudo do estado da questão, que chamamos de lições aprendidas, subdividido em três seções. Na primeira seção abordamos a inclusão desde a ótica de escola para todos, em que buscamos conceitualizar escola inclusiva e educação especial e, na sequência, apresentamos uma revisão do que entendemos por alunos objeto da inclusão, desde uma perspectiva ampla de diversidade que supera o de deficiência e os serviços de apoio à inclusão escolar, para concluir a seção com algumas ideias do que é entendido por escola inclusiva.

Na segunda seção – dedicada à formação inicial de professores desde a perspectiva inclusiva – elaboramos uma revisão histórica e, na sequência, analisamos os dispositivos legais que ordenam esta formação. O assunto principal é trabalhado com foco no professor, em uma perspectiva inclusiva, na qual expomos como é a formação do professor para este atendimento educacional especializado e para diversidade, chegando a uma análise das competências docentes para trabalhar numa escola com tais condições.

Na terceira seção abordamos a questão dos cursos de Pedagogia num sentido amplo, valendo-nos da sua organização em princípios, objetivos, conteúdos e o tratamento dado para a atenção à diversidade e à escola inclusiva.

Cabe ressaltar que organizamos esta pesquisa como uma investigação qualitativa, que se inicia com o estudo da produção científica dos últimos anos, com base nos dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Estabelecemos duas fases para o seu desenvolvimento: a primeira contou com a análise documental de fontes

primárias da própria universidade, como é o Projeto Político Pedagógico e os Programas das disciplinas; e a segunda foi realizada com base no questionário criado “*ad hoc*” e validado por critérios de conteúdo/construto e especialistas.

Na parte relativa à investigação, realizamos uma análise de conteúdo dos documentos indicados, a fim de conhecer como é a filosofia e o conteúdo transmitido aos alunos neste curso, a partir de categorias de análise aproximativas detalhadas na pesquisa. O questionário, por sua vez, estudamos numa perspectiva de categorização das respostas, para explicar o que os alunos têm recebido de formação sobre os descritores incorporados ao questionário e os eixos de pesquisa definidos.

Segundo a perspectiva metodológica adotada, como pesquisadores, nossa preocupação foi descrever e secundariamente analisar os dados. Esta pesquisa se importa com todo o processo, o que aconteceu, assim como o produto e o resultado final, desta forma importa o significado das coisas, ou seja, o porquê e o quê.

Observamos, como síntese de resultados, que o Projeto Político Pedagógico (PPP) apresenta de forma muito ampla a filosofia de uma escola inclusiva, entretanto, notamos que não está desenvolvido explicitamente nos programas das disciplinas, pois muitos dos conteúdos considerados como básicos ou fundamentais foram contemplados. Observamos, ainda, que é ratificada pelos alunos esta carência formativa em escola inclusiva que é abordada por uma única disciplina, durante um semestre, e complementada de forma muito segmentada em outras disciplinas, porém, sem atingir a competência necessária para atuar como docentes numa escola inclusiva, manifestado pelos entrevistados do curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr.

Estes dados nos levam a considerar que ainda é necessário fazer algumas mudanças na programação curricular do referido curso, a fim de alcançar objetivo de formar professores para atuar numa escola inclusiva. Nesse sentido, lançamos algumas ideias (entre outras muitas): possibilitar o desenvolvimento real dos programas das disciplinas com uma coordenação de conteúdos e atividades focadas na questão; incrementar as possibilidades de vivências e experiências no campo do atendimento educacional dentro de uma escola inclusiva e, por último, proporcionar aos alunos outras disciplinas, atividades, eventos, que possam complementar esta formação em escola inclusiva.

Para finalizar esta apresentação, apresentamos uma série de propostas para futuras pesquisas, uma vez que identificamos a escassez de produção científica nesta área. Por exemplo, somente o fato de pesquisar e produzir conhecimento sobre as carências formativas pode servir para que a comunidade universitária reflita sobre as adequações que ainda tem por

fazer, sobretudo, pesquisar sobre as diferentes facetas da escola inclusiva. Outro exemplo volta-se para a pesquisa sobre o que os professores consideram fundamental para sua atuação em sala inclusiva. E, ainda, para complementar, sugerimos o investimento em pesquisas que abordem a análise do currículo real e ministrado nos cursos de Pedagogia.

Dentro do processo de pesquisa desenvolvido, poderíamos fazer, rapidamente, algumas colocações interessantes. A primeira delas refere-se à pesquisa e à condição de pesquisadora, que serviu, pessoalmente, para ampliar os horizontes e me debruçar no mundo das leituras sobre a temática, contribuindo para a aquisição de conhecimento e de pensamento crítico. A segunda está relacionada ao amplo conhecimento existente sobre a temática e ao que ainda está por fazer, depende mais da construção do próprio docente e da própria escola do que dos mecanismos legais. A terceira é uma combinação de desespero e de medo, pois, mesmo pensando que avanços estão sendo produzidos, a cada ano professores são colocados para trabalhar em escolas inclusivas. A última das reflexões visa colocar um pensamento positivo em tudo isto, pois acreditamos que a partir da Universidade, muito pode ser feito para mudar o panorama atual, não apenas inserindo os conhecimentos, mas também incorporando pensamento crítico e proativo nos futuros educadores, dentro da linha das competências docentes para trabalhar em contextos educacionais inclusivos que incorporamos neste texto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do estudo desta análise de conteúdo do PPP e dos programas das disciplinas foi possível extrairmos algumas reflexões que nos sustentarão na apresentação das discussões que visam contribuir para a melhora do curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr.

Considerando que o objetivo principal desta pesquisa foi analisar a configuração da estrutura curricular e os princípios que sustentam o curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr numa perspectiva inclusiva, podemos dizer que a configuração curricular está debilmente articulada em relação ao tema da escola inclusiva, uma vez que identificamos apenas sete disciplinas de um total de 42 que contemplam de forma direta o tratamento em seus programas. Da mesma forma, os alunos indicaram explicitamente que somente a disciplina de educação especial aborda de modo direto e quase exclusivo todo o conteúdo. No PPP está registrado que as referências à inclusão são escassas, com apenas duas aparições explícitas e outras indiretamente, estando relacionadas com disciplinas e não com modelos ou filosofia, como podemos notar, no excerto do PPP: “A UNESP recomendou que todos os Cursos de Pedagogia adotassem o regime de disciplinas semestrais; e adoção de pelo menos um conteúdo relativo à Educação Inclusiva” (FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA, 2007, p. 5). “Proposta de Disciplina Optativa: Alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares - ensino inclusivo?” (FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA, 2007, p. 28).

No tocante aos objetivos específicos da pesquisa, verificamos que se encontram claramente identificadas as disciplinas e os conteúdos programáticos que atendem a este modelo de Educação Inclusiva no curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr, a saber: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica; Sociologia da Educação; Psicologia da Educação; Desenvolvimento e Educação Infantil; Socioantropologia, Cultura e Escola; Formação da Identidade e Escolarização e Educação Especial. Notamos que estas disciplinas coincidem, de alguma forma, com as mencionadas pelos alunos, ou seja, as que apresentam conteúdos referentes à Escola Inclusiva, pois eles apontaram as seguintes: Educação Especial; Educação Fundamental Anos Iniciais; Socioantropologia; Cultura e Escola; Psicologia da Educação, e também outras como Estágio nos Anos Iniciais; Linguagens em Educação e História e Geografia, que inicialmente nos programas não há menção clara destes conteúdos.

Esta constatação ratifica a debilidade da articulação do PPP do curso, que embora atenda a normativa legal que os regula, não é suficiente para garantir uma educação de

qualidade para as necessidades atuais de uma escola que atenda a todos na perspectiva inclusiva. Vale ressaltarmos, ainda, que o curso não incorporou a disciplina de Libras.

Observamos que cerca de um terço dos alunos entrevistados sequer se lembraram de ter estudado muitos dos conteúdos básicos de escola inclusiva, tais como: Diversidade sexual e de gênero; Transtornos Globais do Desenvolvimento; Atendimento Educacional Especializado; Altas Habilidades e Superdotação; Deficiências Sensoriais ou Atenção à Diversidade. E também, de cada dois alunos, pelo menos um indicou que teve poucas experiências e/ou práticas concretas de trabalho ou atividades com diversos alunos. No extremo contrário estão as metodologias, que os alunos mencionaram ter estudado em diferentes disciplinas com foco na diversidade. Isso coloca em dúvida a formação que o curso oferece em matéria de escola inclusiva, sobretudo quando os mesmos alunos, de modo contundente, afirmam não se sentirem preparados, depois de quatro anos de estudo e todas as disciplinas cursadas, para enfrentar uma sala dentro de uma escola inclusiva.

As concepções dos alunos sobre escola inclusiva nos deixam um tanto preocupados, pois, por um lado, observamos que eles estão bem sensibilizados pelo assunto, posicionando-se a favor desse tipo de escola sem nenhuma dúvida e, ainda mais, o consideram de muita importância na formação docente. Entretanto, considerando que a maioria quer trabalhar como professor da Educação Infantil e/ou Educação Fundamental (anos iniciais). É extremamente preocupante que os alunos ainda manifestem dúvidas sobre o que significa escola inclusiva, no sentido de não ultrapassar a mera inclusão social, esquecendo-se de descrever a parte educacional inclusiva, com planos de trabalho e ações destinadas a todos dentro do mesmo contexto ou que, ainda mantenham um conceito muito clássico da função docente, como aquele que transmite conhecimentos ou conteúdos, pois esta opinião aparece em porcentagem significativa de manifestações dos alunos entrevistados.

Para finalizar estas considerações, propomos uma discussão a fim de refletir sobre a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia, pois os alunos manifestam que deveriam ter mais formação, uma vez que não se sentem preparados, embora os programas apresentem conteúdos e bibliografia. Nesse sentido, os alunos poderiam participar de outras atividades formativas complementares que a própria Universidade (ou outras) pudesse oferecer.

Essas observações confirmam que as perguntas da nossa pesquisa – formuladas com o intuito de saber se o curso de Pedagogia da UNESP-FCLAr realmente formava profissionais capazes de atuar e promover um atendimento inclusivo aos alunos – em face de todas as evidências e dados aqui apresentados, revelaram que a resposta é negativa.

Certamente, à luz destes resultados, podemos apresentar algumas reflexões com o objetivo de subsidiar gestores e professores:

- O PPP deve explicitar o que se entende por escola inclusiva; o que isso implica; o que se entende por ser professor hoje; e quais as competências necessárias.
- O PPP poderia promover a realização de mais atividades complementares com foco na inclusão, para garantir a formação dos seus alunos.
- Os programas de todas as disciplinas deveriam incorporar e/ou explicitar os conteúdos básicos de educação inclusiva que permitam um atendimento de todos os alunos na sala de aula regular.
- Os programas das disciplinas de Metodologias poderiam focar seus objetivos em metodologias inclusivas.
- Realizar uma revisão dos conteúdos necessários para a boa formação de um docente que pretende atuar numa escola inclusiva, a fim de garantir que todos estejam no programa do curso que os formará.
- Deixar a maior parte da carga curricular de escola inclusiva concentrada na disciplina de Educação Especial não parece o mais adequado.
- Incorporar a disciplina de Libras no currículo do curso.

Para concluir este trabalho, que nos possibilitou amplo crescimento acadêmico e ainda provoca inúmeras conjecturas, gostaríamos de expressar que nossas considerações e reflexões aqui apresentadas constituem apenas um pingô d'água dentro do oceano de propostas por fazer. Desejamos que este pingô d'água, junto com outros, forme a suficiente quantidade de concretizações que tornem possível uma educação com equidade e uma vida melhor.

Em meio aos questionamentos que permaneceram após este percurso, permitimo-nos abrir algumas possibilidades de novas linhas de pesquisa que ajudem na melhoria da escola, que não pode ser de outra forma se não inclusiva, são elas: pesquisas sobre ações e atividades bem sucedidas em escolas inclusivas; pesquisas sobre o que os professores consideram importante para atuar numa sala inclusiva, desde as competências docentes até as habilidades, estratégias e metodologias; pesquisas que abordem a análise do currículo real e ministrado nos cursos de Pedagogia.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. de F. B. Políticas de formação de professores: desafios e perspectivas. *Collatio*, n. 11, p. 23-32, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<http://hottopos.com/collat11/23-32FatAbd.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2016.
- AKKARI, A. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALVES, F. *Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio*. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- APPLE, M.; JUNGCK, S. No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula. *Revista de Educación*, n. 291, p. 149-172, 1990.
- ARAÚJO, M. V. et al. Formação de professores e inclusão escolar de pessoas com deficiência: análise de resumos de artigos na base Scielo. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 405-416, 2010.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70; LDA, 2009.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. *The Index for Inclusion*. 2. ed. Bristol: Centro para Estudos de Educação Inclusiva, 2002.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer 292/62, de 14 de novembro de 1962. Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. Brasília: *Documenta* n. 10, 10 dez. 1962, p. 95-100.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- _____. Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil UAB. *Diário Oficial (da) União*, Brasília, DF, 9 jun. 2006a. Seção 1, p. 4.
- _____. Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 15 maio 2016.
- _____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. *Diário Oficial (da) União*, Brasília, DF, 9 out. 2001a. Seção 1, p. 1.
- _____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial (da) União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005a. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <<http://presrepública.jusbrasil.com.br/legislacao/92458/decreto-6755-09>>. Acesso em: 25 maio 2016.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial (da) União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011b. Seção 1, p. 12.

_____. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. *Diário Oficial (da) União*, Brasília, DF, 10 maio 2016b. Seção 1, p. 5.

_____. Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei orgânica do ensino normal. Brasília, DF, 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

_____. *Documento Educação Inclusiva*. Direito a diversidade. Brasília: MEC, 2005b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Documento orientador*: Tem por finalidade orientar as Secretarias Municipais de Educação dos municípios-polo do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: MEC/SECADI, 2009c.

_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial (da) União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001b. Seção 1, p. 1.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. *Diário Oficial (da) União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429.

_____. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF, 1968. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

_____. Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971. Estabeleceu as diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus. *Diário Oficial (da) União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6592

_____. Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982. Desenvolveram os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMS). *Diário Oficial (da) União*, Brasília, DF, 19 out. 1982. Seção 1, p. 19539.

_____. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, DOFC de 25 out. 1989, p. 1920. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 15 abr. 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial (da) União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Programa de Educação Inclusiva: direito a diversidade no contexto SECADI/MEC*. Brasília: MEC-SEE, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13673-8-programa-ed-inclusiva-direito-a-iversid-profa-simone-m-pdf&category_slug=julho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 maio 2016.

_____. Ministério Público Federal. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004a. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/pessoa-com-deficiencia/acesso_alunos_ensino_publico_2004>. Acesso em: 18 maio 2016.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Parecer 17/2001 do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial (da) União*, Brasília, DF, 17 ago. 2001c. Seção 1, p. 46.

_____. Parecer 2/2005. (reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF, 2005c. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Parecer 6/2014. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2014. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15619-ppc006-14&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Parecer 9/2001 do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial (da) União*, Brasília, DF, 18 jan. 2002c. Seção 1, p. 31.

_____. Parecer CNE/CES 246/2016. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Funcionários da Educação Básica. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40801-parecer-cne-ces-246-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Parecer CNE 3/2006. ASSUNTO: Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2016.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 36/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2001d. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Parecer CNE/CP 003/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Parecer CNE/CP nº 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica. Brasília, DF, 2015f. Disponível em: <<https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2015/10/cp002-15-dcn-form-prof-magisterio-ed-bacc81sica.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Parecer CNE/CP nº 3, de 17 de abril de 2007. Consulta sobre a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, decorrentes da aprovação dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, bem como da publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2006. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_07.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Parecer CNE/CP nº 5/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF, 2005d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. *Política nacional da educação especial na perspectiva de educação inclusiva*. Brasília: MEC/SECADI, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Portaria nº 1.403, de 09 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Brasília, DF, 2003b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf>> Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Portaria nº 1.472, de 25 de maio de 2004. Tornar sem efeito a Portaria 1179 de 2004. Brasília, DF, 2004f. Disponível em: <http://www.unigranrio.com.br/paginas/documentos/portaria_2004_1472.pdf> Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Portaria MEC nº 1.087, de 10 de agosto de 2011. Institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10039-portaria-1328-23-09-2011&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 18 maio 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. *Programa educação inclusiva: direito à diversidade*, documento Orientador. Brasília: MEC-SEE, 2005e.

_____. *Projeto Plurianual de implementação da educação inclusiva nos municípios brasileiros: 2003-2006*. Brasília: MEC-SEE, 2003a.

_____. Rede Nacional de Formação Continuada pelo MEC. Secretaria de Educação Básica Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. Brasília, DF, 2004c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-de-professores>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

_____. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Brasília, DF, 2002a. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. Resolução CNE/CEB 2, de 28 de abril de 2008. Brasília, DF, 2008b. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. Resolução CD/FNDE nº 45, de 29 de agosto de 2011. Brasília, DF, 2011c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10038-resolucao-045-29082011&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial. Brasília, DF, 2001e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006c. Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2016.

BRASIL. Resolução nº 1, de 17 de junho 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004d. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

_____. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em:

<http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.

_____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009a.

_____. Resolução SE 11, de 31 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Brasília, DF, 2008b. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_08.htm>. Acesso em: 15 jun. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BRAUN, P.; PLETSCHE, M. D.; SODRÉ, J. A formação inicial e continuada de recursos humanos para a prática docente frente à educação inclusiva. In: NUNES SOBRINHO, F. de P. (Org.). *Inclusão educacional - pesquisa e interfaces*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 98-149.

CALADO, S. dos S.; FERREIRA, S. C dos R. *Análise de documentos: método de recolha e análise de dados*. Lisboa: Universidade de Lisboa. 2014. Disponível em:

<<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/análisedocumentos.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

CARTOLANO, M. T. Formação do educador no curso de pedagogia: A educação especial. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, p. 29-40, set. 1998.

CARVALHO, R. E. *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. Educação Inclusiva: do que estamos falando? *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, n. 26, p. 1-7, 2005. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127396003>>. Acesso em: 18 maio 2016.

COHEN, E.; FRANCO, R. *Avaliação de projetos sociais*. Petrópolis: Vozes, 1993.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONAE. *Deliberação sobre a formação inicial dos profissionais da educação*. Brasília: CONAE, 2014.

DOS SANTOS, P. S. M. B. *Guia prático da política educacional do Brasil*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION - EADSNE. *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Odense, Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education, 2012. Disponível em: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf>. Acesso em: 25 maio 2016.

FABRÍCIO, N. M. de C.; SOUZA, V. C. B de; GOMES, E. E. A. de S. Perfil do professor inclusivo. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 24, n. 74, p. 117-125, 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v24n74/v24n74a03.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2016.

FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA. Universidade Estadual Paulista. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Coordenação de Vera Teresa Valdemarin. Araraquara: FCLAr/UNESP, 2007. Disponível em: <<http://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/PPP%20PEDAGOGIA.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Coordenação de Marilda da Silva. Araraquara: FCLAr/UNESP, 2010. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/PROJETO_PEDAGOGICO_CEE.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Resolução UNESP n. 145, de 17 de dez. de 2003. Araraquara: FCLAr/UNESP, 2003.

FAVERO, O. et al. (Orgs.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP & A, 2008.

FERREIRA, W. B. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In: FAVERO, O. et al. (Orgs.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009. p. 25-44.

FERREIRA, W. B. et al. *Crianças com deficiência e a Convenção dos Direitos da Criança: um instrumento de defesa*. [S.l.]: ONG Educação para Todos, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

FLEURI, R. M. Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. In: FAVERO, O. et al. (Orgs.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009. p. 65-88.

_____. Intercultura e educação. *Revista Educativa*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/jun. 2003.

FONSECA-JANES, C. R. X. *A formação dos estudantes de pedagogia para a Educação Inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo*. 2010. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/102191>>. Acesso em: 3 jun. 2016.

FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Os Cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 3, p. 325-342, jul.-set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n3/03.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 169-179.

GALVE, J. L.; SEBASTIÁN-HEREDERO, E. *Adaptaciones Curriculares*. Madrid: CEPE, 2002.

GATTI, B. A. et al. *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos (Relatório de Pesquisa)*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação Social*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2016.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social (Relatório de Pesquisa)*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. *Textos FCC*, São Paulo, v. 29, mar. 2009.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIROTO, C. R. M. Reflexões sobre a formação do professor para o Atendimento educacional Especializado no contexto das atuais políticas educacionais. In: GOMIDE, C. B.; RIBEIRO, P. R. M. (Orgs.). *Políticas públicas em educação no contexto ibero-americano*. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2012. p. 111-120.

GLAT, R. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. *Revista Souza Marques*, Rio de Janeiro, v. I, p. 16-23, 2000.

GLAT, R. et al. A educação especial no paradigma da inclusão: a experiência da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. *Anais...* Recife: Instituição/editora, 2006. p. 235-244.

_____. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. *Relatório de consultoria técnica*. Banco Mundial, 2003. Disponível em: <www.cnoinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>. Acesso em: 30 nov. 2015.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 29, p. 1-8, 2004.

GRASSI, T. M. *A inclusão e os desafios para a formação de docentes: uma reflexão necessária*. 2010. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1376-8.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

GROSSMAN, P.; MCDONALD, M. Back to the future: directions for research in teaching and teacher education. *American Education Research*, n. 45, p. 184-205, 2008. Disponível em: <<http://aer.sagepub.com/content/45/1/184>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

HOYLE, E. *Professionalism, professionalism and control in teaching*. *London Educational Review*, v. 3, n. 2, p. 13-19, 1974.

JOHNSON, D.; JOHNSON, R.; HOLUBEC, E. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

LARANJEIRA, M. I. et al. Referências para formação de professores. In: BICUDO, M. V.; SILVA JR., C. A. (Orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. São Paulo: UNESP, 1999. p. 17-45.

MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda. *Pátio - Revista Pedagógica*, Porto Alegre, v. 5, n. 20, p. 18-23, 2002.

_____. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E.; PIETRO, R. G.; ARANTES, V. A. (Orgs.). *Inclusão escolar: pontos e contra pontos*. São Paulo: Summus, 2006.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. dos S.; NASCIMENTO, J. V. do. O conhecimento do contexto na formação inicial em Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 630-645, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092013000400011>. Acesso em: 25 mar. 2016.

MARIN, A. J.; ZEPPONE, R. M. O. O trabalho docente e a inclusão escolar: impactos e mudanças em sala de aula. *Olhar do professor*, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 145-155, 2012.

MAZZOTTA, M. J. S. *Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial*. São Paulo: E.P.U., 1996.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006. p. 29-41.

_____. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

NOVOA, A. A Formação Contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *Inovação*, Lisboa, ano 4, n. 1, p. 62-76, 1991b.

_____. *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.

_____. *O professor pesquisador e reflexivo*. [set. 2001]. Entrevistador: Salto para o Futuro. Brasília: TV Escola, 13 set. 2001. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/antonio_novoa.htm>. Acesso em: 22 jan. 2016.

_____. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p.109-139, 1991a.

_____. *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2014.

NUNES SOBRINHO, F. de P. (Org.). *Inclusão educacional-pesquisa e interfaces*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

OLIVEIRA, A. A. S. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da Educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 141-150.

OLIVEIRA, M. L. et al. Educação inclusiva e a formação de professores de ciências: o papel das universidades federais na capacitação dos futuros educadores. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 99-117, set.-dez. 2011.

OLIVEIRA, S. E. et al. Inclusão social: professores preparados ou não?. *Polêmica - Revista Eletrônica*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 1-9, 2012. Disponível em: <www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/3103/2224>. Acesso em: 2 mar. 2017.

OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças em educação. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 251-272, jul.-dez. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10589/10117>>. Acesso em: 2 mar. 2017.

ONU. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman>. Acesso em: 18 maio 2016.

PICCOLO, G. M. As bases do processo de formação docente voltado à inclusão. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 22, n. 35, p. 363-374, set./dez. 2009.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar*, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. La inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña. *Revista Educar*, Jalisco, México, n. 37, p. 87-97, 2006.

POKER, R. B. *Educação inclusiva e atendimento educacional especializado: ações em diferentes âmbitos*. Marília: UNESP, 2010.

POKER, R. B. P.; SANTOS, D. F. dos; PEREIRA, G. Formação do pedagogo na perspectiva educacional inclusiva: em questão a situação dos cursos de pedagogia da Universidade Estadual Paulista - Unesp. In: CONGRESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2011, Águas de Lindóia. *Anais... Águas de Lindóia: Pró-Reitoria de Graduação UNESP*, 2011. p. 4950-4962.

RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. de (Orgs.). *Educação Especial: Do Querer ao Fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003.

RODRIGUES, D. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 4, n. 2, p. 7-16, jul./out. 2008.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=401-revista-inclusao-n-6&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2 mar. 2017.

_____. (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

ROSSO, S. D.; CRUZ, H. L.; RÊSES, E. da S. Condições de emergência do sindicalismo docente. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 111-113, maio/ago. 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000200009>.

Acesso em: 25 abr. 2016.

SANTIAGO, R. V.; VILELA, M. das D. L. Construindo caminhos para a educação inclusiva. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, V., 2008, Belo Horizonte. *Anais... Belo Horizonte: PROEX, PUC Minas*, 2008. Disponível em:

<http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/Vseminario/Anais_V_Seminario/educacao/comu/CONSTRUINDO%20CAMINHOS%20PARA%20EDUCACAO%20INCLUSIVA.pdf>.

Acesso em: 30 abr. 2016.

SANTOS, J. B. A “dialética da exclusão/inclusão” na história da educação de alunos com deficiência. *Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 11, n. 17, p. 27-44, jan./jun. 2002.

SANTOS, M. P. dos. Formação de professores: exercitando propostas de inclusão. *LAPEADE – FE/UFRJ*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007a. Disponível em:

<www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/Forma%20prof%20Exercit%20Prop%20de%20Inclusao.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2016.

_____. *Ressignificando a Formação de Professores para a Educação Inclusiva*. 2007. 118 f. (Relatório Final da Pesquisa) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007b.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. *HISTEDBR*, Campinas, 25 ago. 2005. (Projeto de Pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”).

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2016.

SEBASTIAN-HEREDERO, E. A escola inclusiva - estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum. Education (Print)*, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

_____. *Estrategias organizativas y curriculares en el marco del contexto brasileño*. Guadalajara: Centro de Profesores, 2011.

_____. La formación del profesorado de primaria para la atención a la diversidad. Pasado, presente y futuro. In: CONGRESO INTERNACIONAL, XII., y JORNADAS DE UNIVERSIDADES Y EDUCACIÓN ESPECIAL, XXXII., 2015, Madrid. *Actas...* Madrid: Editora de la Universidad Complutense de Madrid, 2015a. v. 1, p. 93-104.

_____. La formación del profesorado para atención a la diversidad. Reflexiones para el cambio. In: JORNADAS INTERNACIONALES DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN, II., 2015, Alcalá de Henares, España. *Actas...* Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la UAH, 2015b. v. 1, p. 10-18.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O. *La formación del profesorado para la atención a la diversidad en Brasil y España*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la UAH, 2013.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, A. N. et al. *Formação de professores no Brasil*. São Paulo: FCC; REDUC, 1991.

SILVA, C. S. B. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, J. P. da. *Formação docente em tempos de educação inclusiva: cenários e desafios em uma escola pública*. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SILVA, L. M. da. *Educação Inclusiva e formação de professores*. 2009. 90 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Profissional Tecnológica Inclusiva) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

SILVA, M. O. E. da. *A análise de necessidades na formação continuada de professor: Um contributo para a integração e inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular*. São Paulo: AVERCAMP, 2003.

SILVA, M. R. *A formação de professores de atendimento educativo especializado de Goiás*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. *Conferência Mundial de Educação para Todos*. Declaração Mundial de Educação para Todos, Jomtien-Tailândia. Paris: UNESCO, 1990.

_____. *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

VALE, M. H. F.; GUEDES, T. R. Habilidades e competências do professor frente a inclusão. In: NUNES SOBRINO, F. de P. (Org.). *Inclusão educacional-pesquisa e interfaces*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 99-116.

VITALIANO, C. R. (Org.). *Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: Eduel, 2010.