

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: SABERES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO<sup>1</sup>

Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos<sup>2</sup>

### RESUMO

Este estudo tem por objetivo compreender a formação de professores da Educação Especial que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como discutir a relação dos saberes construídos na formação inicial e continuada e suas implicações na prática pedagógica no AEE, no fomento a Educação Inclusiva. Para tanto, realizou uma pesquisa do tipo bibliográfica por meio de um levantamento em diversas fontes de informação. Para a compreensão e interpretação dos dados utilizaram-se os critérios da Análise de Conteúdo com base nos pressupostos de Bardin (2006). Chegou-se à conclusão, conforme os resultados evidenciados a partir da perspectiva de pesquisadores como Pletsch e Glat (2007), Michels (2017), Gatti *et al.* (2019), Imbernón (2006, 2009), Nóvoa (2004) entre outros, que a formação inicial de professores para a Educação Especial disponível no Brasil, não tem se constituído concreta o necessário para a atender as demandas existentes na prática educativa inclusiva. E a continuada tem sido constituída por discursos em prol de um professor pesquisador e reflexivo, mas na realidade das redes de ensino, ainda pairam as “lições-modelo” para o fazer docente, principalmente ao se considerar a densidade e multiplicidade de conhecimentos exigidos na atuação junto aos alunos com deficiência.

**Palavras-chave:** Formação de Professores, Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado, Saberes Docentes.

### TRAINING OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS: KNOWLEDGE AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS IN SPECIALIZED EDUCATIONAL CARE

---

<sup>1</sup> Este artigo foi apresentado no IV Congresso Internacional de Educação Inclusiva – CINTEDI (Edição Digital) e V Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva com a temática “Construindo diálogos na educação inclusiva: acessibilidade, diversidade e direitos humanos”, no período de 10 a 12 de novembro de 2021.

<sup>2</sup> Professora da Secretaria Estadual de Educação e da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, Maranhão, Brasil. E-mail: [prof.luciana.jbs@gmail.com](mailto:prof.luciana.jbs@gmail.com)

## ABSTRACT

This study aims to understand the training of Special Education teachers who work in Specialized Educational Service (AEE), as well as to discuss the relationship of knowledge built in initial and continuing education and its implications in the pedagogical practice in AEE, in promoting Inclusive Education. To do so, it carried out a bibliographical research through a survey of different sources of information. For the understanding and interpretation of the data, the Content Analysis criteria were used based on the assumptions of Bardin (2006). The conclusion was reached, according to the results evidenced from the perspective of researchers such as Pletsch and Glat (2007), Michels (2017), Gatti et al. (2019), Imbernón (2006, 2009), Nóvoa (2004), among others, that the initial training of teachers for Special Education available in Brazil has not been concrete enough to meet the existing demands of inclusive educational practice. And the continued one has been constituted by discourses in favor of a researcher and reflective teacher, but in the reality of teaching networks, there are still "model lessons" for teaching, especially when considering the density and multiplicity of knowledge required in the acting with students with disabilities.

**Keywords:** Teacher Education, Special Education, Specialized Educational Service, Teacher Knowledge.

## INTRODUÇÃO

A prática pedagógica na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem sido desafiadora para o professor que atua nesta respectiva modalidade de ensino. Ao longo do processo formativo deste docente tem sido propostas a reconstrução e ressignificação dos seus os saberes frente ao processo de inclusão escolar. A construção dos saberes docentes emerge como uma apropriação desenvolvida com o decorrer do tempo da carreira do professor em que se destacam os discursos e as práticas culturais por ele vivenciadas (BARTH, 2001).

Ao enfrentar o desafio em desenvolver um atendimento especializado para alunos com deficiência com o papel de garantir o acesso, participação e permanência desse público na escola regular, o professor trabalha aspectos didáticos que englobam desde os conceitos éticos e posturas afetivas a conhecimentos desenhados durante toda sua trajetória de vida no magistério.

Assim, a prática educativa se organiza a partir da dinâmica de aprendizagem que envolve os saberes que o docente construiu (formação inicial) e está em processo de construção (formação ou educação continuada). Este estudo advém dessas interlocuções e desafios experienciados no decorrer da trajetória histórica formativa e profissional docente no Brasil e, sobretudo nas inquietações frente ao entrelaçamento das questões que envolvem a Educação Especial.

A formação de professores no Brasil tem se revelado um campo permeado por discussões, ajustamentos sociais e, sobretudo, interferências das políticas neoliberais, relegando ao nosso país o papel de mero executor, conforme determina a onda da globalização (MÉSZÁROS, 2010). É um assunto que ora parece desgastado, ora se configura atualíssimo e, por isso, tem sido motivo de preocupação e ao mesmo tempo posto em pauta nas agendas públicas e no rol de pesquisas dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. O campo da formação de professores, ao final do século XX, assistiu à chegada de novas perspectivas e conceitos atinentes aos professores, a sua formação e o seu trabalho.

Compreende-se que a formação do professor, inicial e continuada, passa então a ser assinalada pelo pragmatismo e pelo aligeiramento, despontando-se na prática, como desqualificação e empobrecimento da profissão docente, ao ponto que secundariza a formação inicial, valorizando a capacitação em serviço que, nesse ponto de vista, é percebida como simplesmente a atividade do professor na sala de aula, destituída da formação concreta e de base teórica (BRZEZINSKI, 1997; GATTI *et al.*, 2019).

É notório frisar que a prática docente implica a relação entre os seus distintos saberes construídos na preparação profissional inicial e continuada, resultante dos conhecimentos aprendidos no decorrer de sua trajetória formativa, principalmente na escola por meio das relações estabelecidas com a comunidade escolar.

No que concerne à Educação Especial, a formação inicial e continuada do professor para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) é algo que precisa constantemente de ressignificação. A pretensão em redigir um texto sobre a

formação do professor para e no AEE requer ainda o entendimento de que o desenvolvimento da Educação Especial, enquanto campo de conhecimento e área de atuação aplicada é necessário para a implementação da inclusão escolar (PLETSCH; GLAT, 2007). E, principalmente por entender a dinamicidade vivida no contexto social que refletem na ação pedagógica costumeiramente, seja por intermédio de políticas ou perspectivas teóricas postuladoras.

As tendências no campo da formação docente revelam a preocupação com a dimensão holística do profissional, de sua pessoa e da escola, o desenvolvimento de saberes e conhecimentos que unam teoria e prática, além de pensar na formação das futuras gerações em uma sociedade que está em constante transformação e em busca de novos desafios e experiências (JARDILINO; OLIVERI; SAMPAIO, 2020, p.12).

Deste modo, a questão norteadora que fomentou a elaboração deste estudo se traduz na seguinte: Como tem sido compreendida a formação do professor da Educação Especial, que atua no AEE, com relação a constituição dos seus saberes docentes? Na busca por respostas a essa indagação, os seguintes objetivos foram delineados: compreender a formação do professor da Educação Especial no contexto da história da formação de professores no Brasil e discutir a concepção de docência, frente a relação dos saberes para a constituição de um trabalho pedagógico inclusivo.

Um vasto número de expoentes teóricos, de âmbito nacional e internacional, tem proporcionado discussões e reflexões significativas sobre os campos da Formação de Professores, Saberes docentes e Inclusão Escolar, ressaltam-se Brzezinski (1997), Gatti *et al* (2019), Pletsch; Glat (2007), Freitas (2006), Farias (2009), Pimentel (2012), Tardif (2019), Nóvoa (2004), entre outros. Suas percepções destacam que a docência se concretiza por meio da mobilização de distintos saberes que compõem sua base de conhecimentos para atuação profissional, resultante da atividade humana como práxis.

De análoga importância, somado a este bojo de autores, Farias (2009, p. 73) explica que o professor não atua na docência com matéria inerte, mas com pessoas. Assim, o seu trabalho é composto de relações humanas caracterizando-se por sua “[...] natureza interativa e simbólica”. A formação inicial de professores constitui-se

como uma necessidade primeira, a qual deve ser subsidiada como um espaço para produção de conhecimentos, compreensão da realidade da educação e da formação docente, a fim de evitar “[...] uma imersão acrítica na realidade da escola, durante a sua preparação profissional” (FREITAS, 2006, p. 104).

O processo de ensinar compreende aspectos sociais, culturais, humanos etc. A diversidade em sala de aula reflete esse processo, notadamente com a perspectiva da inclusão escolar, posto que, “[...] refletir sobre a prática cotidiana, tornando-a como ponto de partida e de chegada, é uma necessidade que se transforma em desafio constante a ser enfrentando nos processos formativos” (FARIAS, 2009, p. 71).

Portanto, a formação docente acompanha os movimentos político-econômicos e socioculturais que dão forma ao desempenho docente e compreende uma tarefa que envolve uma complexidade, que determina o engajamento, discussão e reflexão de todos os envolvidos, tanto no âmbito da escola quanto fora dela, com vistas a alcançar o envolvimento e colaboração necessários à construção da cultura inclusiva. Assim, é preciso “[...] refletir a formação de professores para atuar em um paradigma de educação que busca a equiparação de oportunidades e qualidade nos serviços oferecidos a todos os alunos” (FREITAS, 2006, p. 162).

## **METODOLOGIA**

A metodologia não se restringe ao simples ato de descrever os procedimentos, tais como métodos e técnicas utilizados na investigação; ela explicita a escolha teórica feita pelo pesquisador como forma de conhecer e investigar o objeto estudado. Por isso, “[...] ocupa um lugar central no interior das teorias, ela é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2004, p 12).

Sendo assim, o delineamento metodológico traçado para a elaboração deste estudo convergiu em direção a abordagem qualitativa no sentido sugerido por Günther (2006, p. 203), em que “[...] há aceitação explícita da influência de crenças e

valores sobre a teoria, sobre a escolha de tópicos de pesquisa, sobre o método e sobre a interpretação de resultados”.

E de uma pesquisa do tipo bibliográfica com uso de um levantamento em diversas fontes de informação (livros, revistas indexadas em periódicos científicos nacionais, preferencialmente disponíveis na Base de Dados da *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), estudos realizados por observatórios, dissertações e teses nos repositórios digitais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre outras possibilidades) com o propósito de se realizar uma densa abordagem histórica e social do objeto, assim como elencar o denso *corpus* de estudos sobre o tema posto para análise e discussão.

A técnica da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011) se constituiu ideal para analisar e tratar as informações obtidas no levantamento bibliográfico, posto que conforme a respectiva autora “[...] esta técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. (BARDIN, 2011, p. 16).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com as informações obtidas e analisadas, os resultados evidenciaram que a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, historicamente tem sido alvo de muitas discussões. Ao se tratar da temática relacionada à formação de professores existe um universo amplo de pesquisas e uma abastada história delineada, mas com o olhar voltado para a formação do Professor da Educação Especial, no sentido de compreender a constituição dos saberes docentes na prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado (AEE) ainda são singelos.

E, pesquisas evidenciam que os conhecimentos trabalhados durante a formação inicial têm raras chances de serem associados pelos futuros docentes em sua prática pedagógica. Questão que revela fragilidades no transcorrer do seu percurso formativo e declinam para a possibilidade de uma formação docente

voltada para a inclusão escolar (LIMA, 2002). Na compreensão de Michels (2017, p. 38):

A história da formação de professores em geral e, especificamente, a dos professores para a Educação Especial é composta por ambiguidades. Estas estão presentes no locus e no nível de ensino responsável pela formação de professores, no tempo destinado a esta formação e na sua proposta mesmo (generalista ou especialista). Este modelo dualista de formação de professores confirma e consolida estas ambiguidades na formação de professores em geral e expressa, particularmente, o lugar da Educação Especial como subsistema da Educação.

É importante explicitar os termos formação inicial e continuada a partir de uma reflexão sistematizada considerando sua qualitativa contribuição para a educação. De acordo com Cunha (2013) a literatura pontua duas possibilidades formais de desenvolvimento profissional dos professores e dois espaços como referência, que compreendem o da formação inicial e o da formação continuada.

A formação inicial é entendida como o momento instrucional, legal e público para gerar a licença, exercício e reconhecimento da profissão docente, cabendo aos cursos de licenciatura dentro das diretrizes e normas da legislação brasileira primar pela responsabilidade por essa formação (CUNHA, 2013). No ponto de vista de Imbernón (2006, p. 65) “[...] a formação inicial deve preparar para uma profissão que exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional, até mesmo em âmbitos que, nesta etapa de sua formação, nem sequer suspeitam”.

Enquanto a formação continuada constituiu-se em iniciativas que acompanham o professor no seu tempo profissional ou também pós formação inicial. Tem as universidades e escolas como as principais agências mobilizadoras dessa formação (CUNHA, 2013). E, nas palavras de Nóvoa (2004, p. 14) implica em “[...] formar-se é sempre formar-se”.

Tal aspecto conforme as reflexões de Tardif (2019) e Mizukami *et al.* (2002), aludem que os saberes profissionais docentes, mobilizados durante sua prática

pedagógica, advém de todo um percurso iniciado ainda na sua trajetória escolar e estendendo-se até o nível superior.

[...] o formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (auto-formação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (hetero-formação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (eco-formação) (NÓVOA, 2004, p. 16).

Com base no exposto por Nóvoa (2004), o saber dos professores é fortemente social sendo incorporados à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo, fato vislumbrado por Tardif (2019, p. 64):

[...] os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua experiência e retém certos elementos de sua formação profissional. [...] pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provem de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano.

Diante dos esclarecimentos e discussões apresentadas, cujo foco recai sobre a docência (formação e saberes), pesquisas de âmbito nacional, internacional e cooperadas (nacional e internacional) tem se incumbido de analisar o campo da formação de professores, no sentido de compreender aspectos culturais, epistemológicos, econômicos e políticos voltados para ações formativas e pedagógicas na educação de modo geral.

Dados da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) de 2018, cuja sigla se remete à tradução de *Teaching and Learning International Survey*, pesquisa internacional ordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) foi questionado a professores participantes deste respectivo estudo para quais áreas eles dariam prioridade, caso o investimento em educação fosse aumentado em 5% (BRASIL, 2019).

O percentual de respostas demonstradas revelou que 58% dos professores preferem investimentos no desenvolvimento profissional de alta qualidade para docentes; 69% indicam aumento salarial e 49% demandam apoio aos alunos com necessidades especiais (BRASIL, 2019). A maioria das respostas congregaram fatores como formação, valorização profissional e salarial e apoio pedagógico para os alunos da Educação Especial, historicamente discutidas e alvo de incompletudes e, descontinuidades, mas também tendências teórico-práticas com impactos significativos para o protagonismo docente nas mudanças paradigmáticas que atingem a trajetória da formação docente.

Nesse contexto, reitera-se a importância da formação docente como alicerce para a mediação de conhecimentos que servirão para a construção de uma prática pedagógica reflexiva e, sobretudo, a valorização desse docente consoante as suas demandas e responsabilidades perante a sociedade.

Ainda considerando indicadores de análises sobre a docência no Brasil, o movimento Todos pela Educação<sup>3</sup> realizou uma pesquisa demonstrando que o panorama da docência no Brasil não tem sido nada favorável. A pesquisa intitulada “Políticas para nós e por nós”, realizada em 2018, destaca que 67% de professores dizem não se sentirem ouvidos durante o processo de elaboração de políticas públicas educacionais (TODOS ..., 2018).

Ao docente não é atribuída a devida atenção num momento de extrema importância para a sociedade. Destacou-se, ainda, que “[...] essa ausência de atores tão importantes para o processo gera, no caso de formações continuadas, por exemplo, cursos que não correspondem às necessidades reais desses profissionais” (TODOS ..., 2018).

Atuar na docência é dialogar, questionar a ideologia posta, chamando a responsabilidade do papel de professor sem perder a dimensão do afetivo. Seria

---

<sup>3</sup> Associação sem fins lucrativos fundada em setembro de 2007, com sede em São Paulo. Tem como objeto social a busca pela melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil (TODOS ..., 2018).

afetivo, pois congrega a libertação de mitos, a ponderação sobre as contradições e a análise das interdições e silêncios que nossas ações provocam.

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2019, p. 230).

Tal situação demanda o entendimento que a prática docente associa díspares saberes e que mantém diversas relações com eles. Na perspectiva inclusiva, emerge como um ponto desafiador, em que as necessidades formativas são constituídas, uma vez que “[...] a formação do professorado influencia e recebe influência do contexto no qual tem lugar e esta influência condiciona os resultados que possam ser obtidos” (IMBERNÓN, 2009, p. 30).

Desse modo, a formação dos professores para atuarem na Educação Especial adotou hoje um viés de busca, ou seja, a necessidade por aperfeiçoamento e, além disso, a preocupação em como saber lidar e trabalhar com esse público, sem a formação adequada ou restritiva, é um imperativo que tem assinalado na (in) formação desse professor em serviço.

Diante da perspectiva de inclusão escolar e com a diminuição das habilitações, existe a necessidade em repensar padrões de formação, mas “[...] trata-se, portanto, não apenas de realizar melhor a formação, mas de realizá-la de uma maneira diferente” (FREITAS, 2006, p. 245). Todo esse movimento nacional erigido na e para a formação em Educação Especial na perspectiva inclusiva, incute pensar nas formas como os níveis de graduação e pós-graduação vêm delineando a formação dos professores especialistas em Educação Especial.

Uma questão que desperta atenção trata sobre o modelo médico-assistencial que se mantém nos cursos de formação de professores. Segundo Michels (2017, p. 270) “[...] Será possível pensar em ‘inclusão’ mantendo a marca da deficiência quase

que exclusivamente nesse aluno, com base somente em suas características biológicas?”

Dessa forma, a carência de uma política unificada propositiva, que constitua diretrizes para a formação em Educação Especial, tem conduzido o Brasil a estabelecer distintos modelos que ora assinala um movimento importante na organização dessa formação e autonomia que deve ser respeitada e ora conduz no mesmo território nacional diferentes propostas de formação que, com a manutenção do discurso de “formação em educação especial”; seguramente convive com modelos díspares entre si e que, geralmente, carregam apenas o título de Educação Especial.

Assim, a formação docente para a Educação Especial, bem como a constituição dos seus saberes ainda “[...] está entrelaçada com as transformações econômicas, políticas e culturais da sociedade” (FRANÇA, 2016, p. 40). E, “[...] mesmo sendo legalmente referida como ‘modalidade de ensino’, a Educação Especial tem sido, historicamente, caracterizada como um subsistema ou um sistema paralelo de ensino” (MICHELS, 2017, p. 11).

[...] se faz necessário pensar na formação [...] a partir de outra concepção de educação, como campo de produção de saberes comprometida com a mudança social que propicie aos sujeitos participação nos processos de deliberação e de tomada de decisões na sociedade, bem como possibilidade de analisar criticamente a realidade e transformá-la. Assim, faz-se mister pensar em uma outra concepção de deficiência que supere os aspectos orgânicos, baseados no modelo médico-psicológico [...] e enfatize aspectos socioculturais, constitutivos do ser humano (FRANÇA, 2016, p. 39-40).

“A Educação Especial existe pela sua exclusão do ensino regular, pela negação, ou seja, pela contradição presente no processo educacional (MICHELS, 2017, p. 12)”. Tal fato ampliou um discurso pela invisibilidade na formação de professores para atender essa modalidade de ensino.

A história da formação de professores em geral e, especificamente, a dos professores para a Educação Especial é composta por

ambiguidades. Estas estão presentes no lócus e no nível de ensino responsável pela formação de professores, no tempo destinado a esta formação e na sua proposta mesmo (generalista ou especialista). Este modelo dualista de formação de professores confirma e consolida estas ambiguidades na formação de professores em geral e expressa, particularmente, o lugar da Educação Especial como subsistema da Educação (MICHELS, 2017, p. 38).

As nuances históricas assumem função primordial nessa discussão. Nelas localiza-se o movimento de ruptura, mudança, continuidade, transformações e permanências. Entendemos ser esse o caminho adequado para a compreensão de em qual tempo e espaço a formação docente na Educação Especial vêm se construindo.

Diante desse cenário, a Educação Especial está compreendida como um ponto delicado, repleto de inquietudes e inconsistências presentes nos discursos das políticas educativas, principalmente na vigente Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008):

[...] a formação de professor em educação especial se restringiu ao estudo especializado de aspectos psicológicos e orgânicos da deficiência, assim como ao desenvolvimento de recursos e técnicas relacionados com as necessidades específicas em detrimento das discussões referentes aos processos escolares [...] (FRANÇA, 2016, p. 27).

Portanto, em diálogo com as questões traçadas ao longo dessa discussão, França (2016) reitera que a formação de professores da Educação Especial foi materializada de maneira dissociada da formação geral de professores, produzindo uma dicotomia entre os professores comuns e os professores especializados. Tal fato reflete na escola, pois a modalidade de ensino, Educação Especial, ainda é vista de forma paralela e não transversal ao ensino regular.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, ainda hoje são perceptíveis os anseios dos professores pelo crescimento contínuo e valorização das suas vivências e saberes na escola, como instrumento de aprendizagem profissional. Dessa forma, é essencial abranger nessa

renovação educacional o percurso formativo inicial e continuado. Com este estudo foi possível compreender o próprio lugar da Educação Especial nessa trama, com a instauração historicamente evidenciada de modelos distintos modelos de formação docente que servem ainda mais para propagar o paralelismo entre Educação Especial e Ensino Comum em um só ambiente, a escola. Então, reitera-se que a possibilidade de amplas discussões nesse cenário se faz necessárias e um verdadeiro instrumento de ressignificação de práticas e concepções. A formação docente requer assim, um ensinar que prevê uma instância de desejos, além de dar vez e voz ao desejo do outro, mantendo uma ponte com a cultura posta e vislumbrar movimentos para além dela. Em síntese, explorar as dimensões do humano a fim de que revejam seu fazer e saber, tencionando para um crescimento e aprofundamento constantes, para muito além do que é banal, básico, medíocre.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa, PT: Edições 70, 2006.

BARTH, B-M. **O saber em construção: para uma pedagogia da compreensão**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais - DEED. **Relatório Nacional Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem - TALIS 2018**. Brasília: MEC; INEP, 2019.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Formação de professores: um desafio**. Goiânia: UCG, 1997.

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set., 2013.

FARIAS, M. S. de. **Didática e docência: aprendendo a profissão.** Brasília: Liber livros, 2009.

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. 161-182.*

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, DF, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio / ago., 2006.**

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** Tradução de Sandra TrabuccoValenzuela. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JARDILINO, J. R. L.; OLIVERI, A. M. R.; SAMPAIO, A. M. M. Formação de professores e profissão docente: o estado do conhecimento da pesquisa em formação na região dos inconfidentes – MG. **Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 17, p.10-26 jan./dez. 2020.**

LIMA, J. Á de. **As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos.** Porto: Porto Editora, 2002.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MICHELS, M. H. (coord.). **A formação de professores de Educação Especial no Brasil: propostas em questão.** Florianópolis, SC: UFSC; CED; NUP, 2017.

MIZUKAMI, M. da G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. Prefácio. *In: JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.*

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica. **Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, ES, v. 41, 2007.**

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução de Francisco Pereira. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

**Pesquisa em Foco ISSN (2176-0136)**

[http://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA\\_EM\\_FOCO](http://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO)

São Luís, v. 26, n. 2, Jul./Dez. 2021

TODOS pela Educação. Estudos e Pesquisas. **Políticas para nós e por nós.** São Paulo, 30 de julho de 2018. Disponível em:

<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/professoresepoliticaspUBLICAS>.

Acesso em: 23 set. 2020.