

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA INCLUSIVA:  
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE INCLUIR ALUNOS QUE APRESENTAM DEFICIÊNCIA

---

*Initial teacher formation in the inclusive classroom context:  
challenges and possibilities to include learners who present disabilities.*

Adriana Leite Limaverde Gomes<sup>1</sup>

Resumo

O presente artigo discute sobre a formação inicial de professores no contexto da sala de aula inclusiva, que tem como desafio ensinar aos alunos que apresentam deficiência. Para isso, reflete sobre os cursos de formação inicial de professores, no sentido de compreender quais os desafios e as possibilidades que esses professores irão se deparar nas escolas com esse alunado. Como conclusão, afirma com base, especialmente, nos estudos realizados por Barbosa-Vioto e Vitaliano (2013), a necessidade de se reestruturar os currículos dos cursos de licenciaturas, para atender a perspectiva inclusiva na formação inicial de professores. O texto também sugere que, em sala de aula, o professor deve considerar os diferentes níveis, ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos. Ele deve estar atento às necessidades dos educandos para planejar atividades que levem em conta as diferentes formas de se apropriar do conhecimento.

Palavras-chave: Educação Inclusiva – Formação de Professores – Alunos com deficiência

Abstract

This article discusses the initial teacher training in the context of the inclusive classroom, which has the challenge of teaching students who are disabled. To do so, it reflects on the initial teacher training courses, in order to understand what challenges and possibilities these teachers will encounter in schools with this student's. As a conclusion, he affirms based on the studies carried out by Barbosa-Vioto and Vitaliano (2013), on the need to restructure the curricula of undergraduate courses, in order to take care of the inclusive perspective in initial teacher education. The text also suggests that in the classroom, the teacher should consider the different levels, rhythms and learning styles of the students. He must be attentive to the needs of the learners to plan activities that take into account the different ways of appropriating knowledge.

Key-words: Inclusive Education - Teacher Training - Students with disabilities

---

1 Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Ceará da Faculdade de Educação. Pesquisadora nas áreas da educação especial, alfabetização de alunos com deficiência intelectual, atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. E-mail: adrianalimaverde@ufc.br

## Introdução

No Brasil, as discussões mais recentes sobre a formação de professores são marcadas pela aspiração de um ensino que acolha a todos. Percebemos que, apesar das garantias legais (Declaração de Jomtien (1990); Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade em Salamanca (1994); LDBEN, 1996; Convenção de Guatemala ou Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência, 1999; Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008) asseguradas aos alunos com deficiência a frequentarem as salas de aula comuns, ainda são tímidos os avanços em relação à formação inicial do professor na perspectiva da educação inclusiva.

Com base nisso, a reflexão que pretendemos desenvolver neste texto gravita em torno das seguintes questões: De que maneira a formação inicial do professor contribui para o ensino na perspectiva da educação inclusiva? Quais os desafios e as possibilidades que os futuros professores poderão se deparar para acolher alunos com deficiência?

### **A formação inicial dos professores e o desafio de ensinar a todos os alunos**

A reflexão sobre a formação inicial dos professores, no contexto da educação inclusiva, nos leva a pensar que são raras as formações, que levam em consideração as diferentes formas dos indivíduos apreenderem um determinado conhecimento. Talvez por causa dessa perspectiva homogênea de ensino, que o professor, na maioria das vezes, não acredita na capacidade de aprendizagem do aluno com deficiência.

A prática centrada no individualismo, isto é no mérito individual, assim como na visão monolítica da capacidade de aprendizagem dos alunos, parece ainda subestimar a importância de um ensino colaborativo, que atribui importância à participação e a colaboração de cada um implicado em um contexto de aprendizagem. Por isso, do ponto de vista dos professores, especialmente, daqueles em formação inicial, acolher as diferenças se reveste de uma tarefa desafiante e por vezes quase impossível.

Além das fragilidades em sua formação teórica, os professores em formação inicial se deparam nas disciplinas de estágio com situações adversas, que impactam o trabalho pedagógico do professor em sala de aula. Há muitos casos de escolas, cujas salas de aula são superlotadas e também carecem de uma estrutura física adequada, assim como uma ausência de materiais pedagógicos, e também a falta de um acompanhamento pedagógico para auxiliar o trabalho do professor em seu cotidiano escolar. Essas situações reais relativas às condições objetivas do trabalho docente se distanciam da idealização de escola e de aluno, por vezes propagadas nos bancos universitários ou até mesmo desconhecidas pelos agentes formadores.

Estudos empreendidos por Pimenta (2012) denunciam o descompasso entre o modelo de formação linear dos cursos de licenciaturas e a dinâmica do exercício da profissão no cotidiano escolar. Além desse descompasso, a autora critica o fato de esses cursos persistirem em uma organização curricular, marcada pela linearidade, em que primeiro são realizados os estudos teóricos, seguido por uma aplicação prática e, por fim, o estágio (Maranhão, 2017). A ruptura com essa sequência linear ocorrerá, na medida em que a formação do professor oportunize que ele reflita no decorrer de sua ação teórico-prática. Isto é, sua formação

deve ser pautada pela construção de um profissional pesquisador de sua prática, e que reflete sobre sua ação (Pimenta, 2012).

Afirmar que a formação nos bancos universitários é marcada por um distanciamento da realidade e ainda pela ruptura entre teoria e prática não é nenhuma novidade na área da educação. Também não é novo, fato de haver escassez da oferta de disciplinas obrigatórias e optativas no campo de estudos da educação especial (Kuhn, 2011; Bastos, 2012; Chambal, 2012; Brabo, 2013; Poker & Mello, 2016). Nessa perspectiva, os discretos progressos em relação à formação inicial de professores para a educação inclusiva caminham em direção oposta da velocidade dos avanços legais, políticos, sociais e pedagógicos, que hoje, no Brasil, fundamentam o ensino dos alunos público alvo da educação especial em salas de aula comuns nas escolas regulares.

As conquistas legais do acesso igualitário a educação para todos se respaldam em legislações nacionais e internacionais, que denunciam o preconceito, a discriminação e a negação do acesso à escola regular pelo público alvo da educação especial. Elas indicam ainda a necessidade de se conscientizar a população para

o engajamento político e a luta pelo cumprimento da legislação. Ao proceder dessa maneira, a população denunciará todas as formas de discriminação, no sentido de cumprir os ditames legais que são originados de conquistas sociais históricas, especialmente, pelos movimentos sociais constituídos por familiares e profissionais da educação. É razoável admitirmos que, ainda há muita desinformação da maioria das famílias, o que ocasiona o distanciamento dos alunos com deficiência dos bancos escolares e nega, portanto, seus direitos de aprender nas mesmas condições e, em um mesmo ambiente, daqueles sem deficiência.

Face ao exposto, percebemos que, apesar das garantias legais asseguradas aos alunos com deficiência a frequentarem escolas regulares, ainda são tímidos os avanços em relação à formação inicial do professor na perspectiva da educação inclusiva. No contexto de formação inicial é urgente à necessidade de se rever os currículos dos cursos de Pedagogia, que, na sua maioria, não atentam para a interdisciplinaridade entre as disciplinas de Educação Especial e as demais que compõem a matriz curricular (Barbosa-Vioto & Vitaliano, 2013). Desse modo, essas disciplinas quando previstas na matriz curricular dos cursos são, na maioria das vezes, em quantidade insuficiente e isoladas das demais que compõem o currículo.

De acordo com as investigações realizadas por (Rocha, 2011; Bastos, 2012; Ribeiro & Agapito, 2015), os cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Brasileiras, na sua maioria, se baseiam em uma visão reducionista de inclusão escolar. Comumente, as discussões propagadas sobre inclusão escolar, se restringem as disciplinas que se centram sobre os estudos na área da educação especial, elas desconhecem, portanto, a perspectiva interdisciplinar da educação especial inclusiva. Desta forma, a organização curricular desses cursos não oportuniza aos professores em formação uma clareza conceitual em relação aos conceitos de educação especial e de educação inclusiva (Maranhão, 2017). Além disso, os principais conteúdos abordados nas disciplinas de educação especial “são associados às características dos alunos com deficiência, ao desenvolvimento de atitudes, ou ainda a proposta de práticas educativas” (Poulin & Figueiredo, 2016: p.67)

Diante disso, algumas dúvidas podem assolar o professor em formação, fazendo-o questionar: “Como conceituar Educação Especial?” “Qual a diferença entre os termos educação especial e educação inclusiva?” “Que pressupostos fundamentam uma educação inclusiva”? A ausência de uma discussão para a formulação desses conceitos pode ocasionar incoerências em relação a esses termos, na medida em que as discussões sobre educação especial são tratadas de forma pontual, assim como o debate sobre educação inclusiva é comumente excluído das discussões nas demais disciplinas do currículo. E quando há o debate sobre educação inclusiva, são raras às vezes em que os professores em formação têm a oportunidade de aprofundar os

princípios de uma prática inclusiva na escola.

Na formação inicial dos professores, além dessas incoerências relativas aos conceitos de educação especial e educação inclusiva, verificamos que as disciplinas curriculares que se dedicam ao estudo do público alvo da educação especial reforçam uma abordagem médica-pedagógica (Lucca, Bazon & Lozano, 2015). Essa abordagem incide sobre as práticas pedagógicas dos professores, que passam a adotar metodologias de ensino centradas nas características das deficiências (Maranhão, 2017).

A perspectiva metodológica centrada nas deficiências interfere no desenvolvimento de estratégias de ensino e de gestão da sala de aula, que se baseiam na perspectiva de atender às diferenças. Desse modo, é fundamental que se leve em consideração as experiências e as vivências de um sujeito contextualizado, e não as especificidades da deficiência em si. Nesse sentido, é necessário se romper com a visão que se propaga que a natureza da deficiência determina a capacidade de aprendizagem das pessoas, negando-se, portanto, a historicidade do sujeito que é, necessariamente, contextualizado socialmente.

Diante do exposto, o propósito deste artigo é discutir sobre a formação de professores para uma prática inclusiva em sala de aula comum. Neste trabalho, defendemos uma formação de professores fundamentada na articulação entre teoria e prática, e que compreende que estas dimensões são interdependentes e não hierarquizadas, na medida em que se busca superar a cisão entre teoria e prática, e romper também com a supremacia da primeira sobre a segunda.

No presente texto, defendemos também uma organização curricular interdisciplinar e inclusiva em que os conteúdos, ao mesmo tempo, em que contemplam a multidimensionalidade da atuação docente em sala de aula, chamam a atenção para a necessidade de se levar em conta as particularidades, no modo de aprender de alunos que apresentam deficiência, sejam elas de natureza cognitiva, sensorial e/ou física.

Nesse sentido, postulamos que é urgente romper com a discriminação e o preconceito demonstrado, por alguns educadores, em relação à capacidade de aprendizagem desses alunos, especialmente, daqueles que apresentam deficiência intelectual. Compreendemos ainda que a deficiência em si não pode ser determinante para as possibilidades de aprendizagem de um indivíduo, nem suas condições ou características podem ser generalizadas a todas as pessoas que apresentam semelhante deficiência. Desse modo, a despeito de um aluno apresentar uma determinada deficiência, é necessário se considerar que ele é um sujeito sócio-histórico, que pertence a um grupo social, que pode lhe oportunizar diversas vivências e experiências que contribuem para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

### **A busca por uma formação atenta ao contexto das diferenças**

A implementação de uma formação inicial de professores com atenção às diferenças não se efetiva sem a conquista de uma cultura aberta e livre de preconceitos, quanto à capacidade de aprendizagem de alunos que apresentam deficiência. De fato, esse tipo de formação carece de uma resignificação da capacidade desses alunos de se beneficiarem de um ambiente heterogêneo de aprendizagem, visto que sem essa perspectiva de ensino, esses alunos correrão o risco de continuarem isolados e segregados socialmente.

A cultura inclusiva rompe com as práticas consagradas em alguns cursos de formação inicial docente,

que se centram sobre as deficiências em si. O ensino centrado sobre a deficiência, não considera a pessoa, enquanto sujeito de conhecimentos, e também não atribui importância ao seu contexto de experiências sócio-culturais. A cultura inclusiva, portanto, rompe com uma suposta homogeneidade em relação à capacidade de aprendizagem de sujeitos, que apresentam a mesma deficiência. A superação dessa visão implica em conquistar a sintonia entre a escola e os bancos universitários, e ainda entre a escola e os sistemas de ensino. Nessa perspectiva, muitos desafios devem ser enfrentados para a construção de uma cultura escolar inclusiva. Estes devem se pautar em tempos e espaços escolares que atendam as diferenças humanas, numa perspectiva de heterogeneidade no modo de aprender de cada um.

As expectativas positivas em relação à capacidade de aprendizagem de alunos com deficiência são atitudes importantes que interferem na inclusão escolar desse público. No entanto, torna-se essencial garantir condições adequadas para o trabalho docente, que resultem, por exemplo, em estabelecer uma adequada organização quantitativa de alunos por turmas, para não haver superlotação nas salas de aula. Além desses aspectos, se faz igualmente necessário prover recursos e materiais para o exercício da prática do professor, para que assim ele possibilite ao aluno com deficiência a acessibilidade ao conhecimento, e minimize, portanto, a desigualdade de condições entre os alunos quanto ao acesso à aprendizagem de um mesmo conteúdo.

É pertinente também chamar atenção sobre a constante rotatividade de professores, que perdem a oportunidade de construir saberes baseados nas experiências de ensino em um determinado ano escolar. Assim, a cada ano letivo, eles se deparam com novos desafios pertinentes ao currículo de um diferente nível de ensino, e perdem a oportunidade de construir e reconstruir saberes, com base na experiência vivida com o currículo de um mesmo ano escolar. Acreditamos que os saberes experienciais são também ricas fontes de conhecimentos para a formação dos professores, porque permitem que eles reflitam sobre suas ações práticas pelo exercício cotidiano.

Destacamos também a urgência de garantir, de forma articulada, o apoio do professor do atendimento educacional especializado (AEE) ao trabalho do professor de sala de aula. O AEE, dentre outras funções, visa oferecer um atendimento complementar ou suplementar destinado ao aluno público alvo da educação especial. Além do apoio a esse público, o professor do AEE poderá estabelecer uma articulação com o professor da sala de aula, no sentido de auxiliá-lo a definir estratégias, materiais e recursos de acessibilidade ao conhecimento, em consonância com o currículo escolar desenvolvido com os demais alunos.

Todas essas condições mencionadas também têm relação de dependência com os cursos de formação inicial, que precisam desenvolver estratégias de ensino, baseadas em um contexto sócio-escolar, que respeita a diversidade humana. Mas como chamar atenção para as diferenças humanas, se o ensino, na maioria das vezes, enaltece a meritocracia e estimula a competitividade como valor social consensual? Como romper com a supervalorização das avaliações externas, que podem correr o risco de indicar uma categorização quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos? Quais as estratégias de ensino que podem favorecer a compreensão dos processos de aprendizagem e não a centração sobre os resultados ou os produtos? Todas essas questões precisam ser pensadas no contexto da escola inclusiva, uma vez que elas se pautam em preconceitos recorrentes no meio educacional, que se originam de uma formação precária de professores que, na maioria das vezes, não dialoga com as distintas realidades e suas necessidades para atender a todos os alunos, de modo indistinto.

Diante dessas questões, acreditamos que as universidades têm um papel importante na formação de futuros professores, porque eles deverão atuar na escola inclusiva. Para o engajamento nessa perspectiva inclusiva, torna-se necessário que os cursos de formação inicial enfrentem inúmeros desafios que se interpõem

nas escolas, dentre eles, a superação da intransigência quanto ao tempo e os espaços escolares, assim como o cultivo de atitudes positivas diante do aluno com deficiência, no sentido de valorizar e reconhecer sua capacidade de aprendizagem.

O reconhecimento da capacidade de aprendizagem implica em romper com o modelo conservador de ensino, que não respeita as diferenças humanas, por se basear em um ensino massificado, em que não há lugar para as individualidades. No contexto de ensino inclusivo, é fundamental discutir com os professores em formação, que ensinar a todos os alunos, implica em ofertar opções de recursos e materiais diferenciados para permitir o engajamento de todos eles em uma mesma atividade. No entanto, os objetivos a serem alcançados podem até ser diferentes, tendo em vista os diferentes níveis de aprendizagem de um determinado grupo de alunos. Entretanto, os conteúdos deverão ser os mesmos, e devem priorizar as necessidades e as características dos alunos, para que eles possam se beneficiar de um mesmo ambiente de ensino e de aprendizagem.

No planejamento, a presença de alunos com deficiência em sala de aula implicará na necessidade de contemplá-los na programação das atividades a serem realizadas em sala de aula. Para isso, será necessário, em alguns casos, prever recursos de acessibilidade, assim como definir estratégias diversificadas de ensino, com o cuidado de não estigmatizar o aluno com deficiência, ou isolar sua possibilidade de participação com o argumento da deficiência.

Logo, parece importante se debruçar sobre o planejamento numa perspectiva colaborativa, no sentido de possibilitar que todos participem e contribuam. Para isso, é fundamental identificar os conteúdos a serem ensinados, e decidir por metodologias que exijam a colaboração de todos envolvidos no processo de aprendizagem. Além disso, a identificação dos conteúdos, dependendo das necessidades dos alunos, poderá exigir adequações quanto aos recursos e materiais, a fim de garantir a acessibilidade ao conhecimento para todos os alunos.

É importante também levar em conta o contexto da heterogeneidade presente em sala de aula. A presença heterogênea dos alunos indicará a necessidade de mudar as práticas pedagógicas, especialmente, aquelas pautadas no modelo tradicional de ensino, que se centram sobre o trabalho do professor e não consideram os alunos em suas potencialidades e fragilidades. Ou seja, esses modelos se fundamentam em práticas que pressupõem a uniformização das capacidades dos alunos e exercem controle sobre o tempo e o estilo de aprendizagem de cada um. Além disso, são práticas excludentes, porque pressupõem expectativas igualitárias em relação à aprendizagem dos alunos.

Para ultrapassar os desafios elencados, defendemos, na formação inicial, a superação de uma visão de estudo sobre educação especial, que se limita aos conteúdos definidos no interior dos programas das disciplinas específicas dessa área. Na maioria das vezes, o conteúdo dessas disciplinas é ministrado por especialistas da educação especial, que abordam especificidades relativas às competências para o trabalho docente com alunos que apresentam deficiência. Essas abordagens isoladas e em descompasso com as demais disciplinas do curso, podem interferir na formulação de princípios comuns que fundamentam a educação inclusiva (Poulin & Figueiredo, 2016).

Desse modo, os docentes em formação inicial, correm o risco de não compreenderem a interdisciplinaridade entre os conteúdos da educação especial e os demais que compõem o currículo. Além desse risco, há a probabilidade desses professores não considerarem a obrigatoriedade de eles aprenderem conhecimentos pertinentes à educação inclusiva, visto que, eles são tratados, em sua maioria, e de forma equivocada, como pertinentes a uma área específica, no caso a educação especial.

Acreditamos que, para o fortalecimento dos saberes curriculares sobre educação inclusiva, será necessário que essa temática seja tratada, em seu conjunto, em todas as disciplinas nos cursos de licenciaturas. Ultrapassar a visão centrada em uma ou algumas disciplinas de educação especial, implica em discutir, ao longo da formação, e em todas as disciplinas, propostas de intervenções educativas que contemplem todos os alunos em sala de aula, independente de suas características e/ou necessidades. A conquista de um ensino interdisciplinar exigirá a instauração de um trabalho colaborativo, no qual todos os professores formadores se engajam em prol de um ensino inclusivo, que preceitua o trabalho participativo, colaborativo e coletivo.

Postulamos, portanto, por uma formação imersa no campo de trabalho, para auxiliar esse professor compreender a realidade escolar, em que alunos com e sem deficiência compartilham a mesma sala de aula. O ambiente heterogêneo de convivência poderá exigir o uso de variadas estratégias pedagógicas para atender os diferentes percursos de aprendizagem dos alunos. Nesse ambiente, ocorrem situações inesperadas que demandam constantes adaptações e discernimentos do professor para organizar os processos de aprendizagem dos alunos (Tardif, 2014). Essa organização incide sobre as ações de mediação para auxiliar os alunos a alcançarem os objetivos de aprendizagem. Desta forma, o professor mobiliza seu conjunto de saberes adquiridos nos bancos universitários e articula com aqueles desenvolvidos na prática.

Apoiados em Perrenoud (2008), corroboramos com a uma formação que oportunize o confronto com as experiências em sala de aula, por meio da aprendizagem baseada em problemas. Nesse sentido, os professores em formação inicial devem ser confrontados com a realidade escolar e instigados a propor intervenções adequadas à resolução dessas situações (Maranhão, 2017).

Concluimos afirmando que, uma formação inicial de professores atenta as diferenças deve promover mudanças importantes na prática pedagógica. Mudar essas práticas significa se desfazer de modelos tradicionais de formação, em que predominam uma visão uniformizada e homogênea de ensino. Alcançar uma formação de professores na perspectiva inclusiva implica no cultivo do ensino colaborativo, que não categoriza pessoas e sim reúne indivíduos em um mesmo ambiente, em que todos podem contribuir com seus saberes.

A conquista por uma formação inicial transformadora também é uma construção a ser feita pelo próprio professor licenciando. Na medida em que ele tiver a oportunidade de conviver em sala de aula com alunos com deficiência, compreenderá que cada um se relaciona de um modo diferente com o conhecimento. Desse modo, os alunos com deficiência poderão necessitar de apoios ou de recursos, e o professor deve se engajar com eles em uma atividade conjunta e colaborativa, sem subestimar suas capacidades de aprender. Quando reconhecemos as competências e habilidades dos alunos, somos capazes de auxiliá-los em seu percurso de aprendizagem, e identificar as estratégias que potencializam suas capacidades.

## Referências

- BARBOSA - VIOTO, J. ; VITALIANO, C. R. (2013). Educação inclusiva e formação docente: percepções de formandos em pedagogia. *MAGIS. Revista Internacional de Investigacion en Educacion*. Jan-June, p.353. [on line].
- BASTOS, Amanda Macitelli. (2012). *A formação do pedagogo e a educação inclusiva: a experiência de uma universidade pública federal*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo. São Paulo.
- BRABO, G. M. B. (2015) A formação docente inicial na perspectiva da educação inclusiva: com a palavra, o professor formador. In: *37ª Reunião Anual da Anped*. Florianópolis - SC. 37ª Reunião Anual da Anped. Rio de Janeiro: Editora Anped, 2015. Disponível em: < <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/trabalho-gt15-4552.pdf>>
- BRASIL, Ministério da Educação. (2008). *Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Acesso em Maio, 2017. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>.
- BRASIL. Senado Federal. (1996). *Lei nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília-DF. Acesso em abril, 2017. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)
- CHAMBAL, Luís Alfredo. (2012). *A formação inicial de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- KUHN, Cleuza. (2011). *Educação inclusiva: das ações institucionais à formação inicial dos professores na UFPR*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba.
- LUCCA, J. G.; BAZON, F. V. M.; LOZANO, D. (2017). A inclusão escolar no município de Araras: condições e perspectivas. *Educação: teoria e prática*. Rio Claro, v. 25, n 49, p. 340-356, mai-ago.
- MARANHÃO, Ana Larisse. (2017). *Formação inicial do pedagogo e a experiência no pibid educação inclusiva na UFC: saberes, práticas e vivências*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará.
- PERRENOUD, P. (2002). A formação dos professores no século XXI.\_\_\_\_; et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). (2012). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. Ed. Editora: Cortez Editora, São Paulo, 2012.
- POKER, R. B.; FERNANDES, J. J.; COLANTONIO, S. (2006). Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da UNESP. *JORSEN – Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, n. 1, pp. 524-529. <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12181/epdf>>



POKER, R. B.; MELLO, A. R. L. Inclusão e formação do professor. **JORSEN – Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, 2016, p. 619-624. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12193/epdf>>

POULIN, Jean- Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Formação inicial de professores para atuarem no contexto das diferenças. **Revista de Educação do Vale do São Francisco - REVASF**, V.06, Nº 11, 2016.

RIBEIRO, S. M.; AGAPITO, J. (2015). A formação inicial de professores em interlocução com a perspectiva educacional inclusiva. In: *37ª Reunião Anual da Anped, 2015*. Florianópolis - SC. 37ª Reunião Anual da Anped. Rio de Janeiro: Editora Anped. <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/trabalho-gt08-4110.pdf> >

ROCHA, Vanessa Oliveira de Azevedo. (2011). *O curso de pedagogia da UFES: um olhar de egressos sobre a perspectiva da educação inclusiva*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo.

TARDIF, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. RJ: Vozes.