

FORMAÇÃO INICIAL E PERMANENTE DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

INITIAL AND PERMANENT TRAINING OF TEACHERS IN SPECIAL EDUCATION

Jacqueline Lidiane de Souza PRAIS¹

Célia Regina VITALIANO²

Flaviane Pelloso Molina FREITAS³

Wilson Nascimento da SILVA⁴

RESUMO: este artigo tem por objetivo discutir sobre a formação inicial e permanente de professores em Educação Especial. A questão principal de investigação foi identificar os aspectos históricos e normativos quanto a essa formação docente. Isso se torna ainda mais relevante, porque em tempos de inclusão e multiculturalidade suscita a necessidade de uma formação docente para atuar nesse contexto, de modo que essa formação ofereça subsídios teóricos e práticos para a atuação pedagógica contemplando o ensino para todos. Para tanto, esta pesquisa apresenta um estudo bibliográfico e uma análise documental que aponta aspectos, tanto na formação inicial, quanto na formação permanente, relacionados ao preparo dos profissionais em ambas as modalidades para o trabalho docente no contexto inclusivo. A pesquisa apontou como principais resultados que a formação inicial deveria continuar na formação permanente, em um contínuo aprender, de forma proximal e colaborativa, numa perspectiva de acoplar universidade e escola, teoria e prática, em favor da inclusão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Formação inicial. Formação permanente.

ABSTRACT: this article aims to discuss the initial and permanent training of teachers in Special Education. The main question of the investigation was to identify the historical and normative aspects regarding this training teacher. This becomes even more relevant because in times of inclusion and multiculturalism the need for teacher training to act in that context, so that this training offers theoretical and practical subsidies for the pedagogical action contemplating teaching for all. To do this, this research presents a bibliographic study and a documentary analysis that points out aspects, both in the initial formation, as in the permanent formation, related to the preparation of the professionals in both modalities for the teaching work in the inclusive context. The research points out as main results that the initial training should continue in the permanent formation, in a continuous learning, in a proximal and collaborative way, in a perspective of linking university and school, theory and practice, in favor of school inclusion.

KEYWORDS: Special education. Initial training. Permanent training.

INTRODUÇÃO

Ser docente em tempos de inclusão e multiculturalidade se configuram um grande desafio da atualidade (BATISTA; OLIVEIRA; DELIBERATO, 2015). Diante da atual perspec-

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Londrina/PR. Pedagoga pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Cornélio Procópio/PR. Especialista em Políticas Públicas para a Educação e em Educação Especial Inclusiva (UENP). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação - GEPEDUC e pesquisadora no Observatório de Políticas Públicas. Contato: jacqueline_lidiane@hotmail.com

² Professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL); Doutora em Educação - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); Mestre em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Psicóloga (UEL). Contato: reginavitaliano@gmail.com

³ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília/SP; Mestre em Educação - Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Irati/PR. Especialista em Educação Especial Inclusiva - Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Bacharel em Direito e Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Membro do Grupo de Pesquisas “Deficiências Físicas e Sensoriais” (DefSen) (UNESP). Contato: flavianefreitas@ymail.com

⁴ Discente de Pós-Graduação Lato Sensu do curso “Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva” - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília/SP. Pedagogo -Faculdade de Marília (FAMAR). Educador social da Associação de Pais e Amigos Do Autista - Espaço Potencial Marília. Contato: tinhowill18@gmail.com

tiva de um processo escolar inclusivo espera-se a possibilidade de que todos os alunos tenham suas necessidades atendidas, independentemente de serem ou não públicos-alvo da Educação Especial, de forma que a escola seja capaz de congregiar todas as diferenças em seu cotidiano (FONSECA-JANES; OMOTE, 2013). Dessa maneira, a transformação da escola seria inevitável, possibilitando diferentes formas de organização e se comprometendo com outros meios de pensar e fazer a educação (OLIVEIRA; LEITE, 2007; VALENTIM; OLIVEIRA, 2013).

Mendes (2006) realizou um resgate histórico da Educação Especial no Brasil, a fim de identificar a trajetória percorrida desde seu início, sob a forma de educação segregada para os “incapacitados”, até o século XX, quando todos os que não se encaixavam nos padrões de educação da época eram encaminhados para classes especiais.

Legalmente no Brasil, a evolução dos ordenamentos em favor da educação das pessoas com deficiência fixa-se efetivamente com a Constituição Federal (BRASIL, 1988). Nela, pela primeira vez, se define em seu artigo 6º, a “educação como um direito social”, e no artigo 206, como “uma prática a seguir os princípios de igualdade de condições de acesso e permanência na escola para todos os alunos”. Acrescendo ainda, em seu artigo 208, o “dever do Estado em garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência⁵, de forma preferencial na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Dessa forma, a partir da promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), desencadeou-se uma reforma no sistema educacional por meio de ações oficiais voltadas à necessidade de alcançar a equidade e acesso de todos à escola, com qualidade de ensino. Nesse sentido, a educação inclusiva passa a ser uma peça importante para o desenvolvimento do país, pois “[...] uma sociedade inclusiva passou a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático” (MENDES, 2010, p.104).

Nessa perspectiva, no âmbito da Educação Especial, a Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB, foi influenciada por um contexto de revisão e de criticismo oriundos de serviços, normas e políticas, alimentados pelas orientações internacionais de uma educação inclusiva. Surge a referida lei infraconstitucional, de forma concedente aos dispositivos constitucionais de 1988, dirigida aos indivíduos com deficiências, bem como dar prioridade ao aumento de matrículas no ensino público e regular (MENDES, 2010).

Glat e Blanco (2007) indicam ainda que o processo de educação inclusiva se apoia em diversos elementos constituídos pela Educação Especial e que, mais do que apenas aumentar o número de matrículas de alunos públicos-alvo da Educação Especial e/ou com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), busca valorizar a diversidade humana, incentivar a participação e a discussão de todos os envolvidos no sistema educacional, promover o bem e a interação no ambiente escolar.

A grande maioria dos alunos não aprende, não porque a dificuldade está inerente a alguma condição física ou intelectual, mas por encontrarem dificuldade de aprender da forma como está sendo ensinado (GLAT; BLANCO, 2007; MANZINI; DELIBERATO, 1997) ou pela forma em que recursos e estratégias utilizados não estão adaptados as suas necessidades de aprendizagem (REGANHAN; MANZINI, 2009). Essa diversidade na forma de aprendiza-

⁵ Leia-se pessoa com deficiência, de acordo com a nomenclatura atualizada.

gem é um reflexo das singularidades e das especificidades de cada aluno (FONSECA-JANES; OMOTE, 2013). Cabe ressaltar que a educação inclusiva é um sinônimo de educação de qualidade para todos, ou seja, ensino e aprendizagem de fato para todos os alunos por meio de um trabalho pedagógico a ser abraçado por toda equipe escolar, inclusive pela gestão (OLIVEIRA; LEITE, 2007; ROCHA, 2013). Até mesmo a importância da atuação de toda a equipe escolar é já comprovada como importante para o progresso do aluno público-alvo da educação especial, onde os meios são estabelecidos para que todos os profissionais da escola sejam envolvidos na inclusão deste alunado (SAMESHIMA, 2011).

Nessa perspectiva, emerge a necessidade de uma formação docente para atuar nesse contexto de inclusão educacional, oferecendo subsídios teóricos e práticas para a atuação pedagógica contemplando o ensino para todos e promovendo o acesso à aprendizagem para os alunos no contexto do ensino comum (OLIVEIRA, 2012; TENOR; DELIBERATO, 2015; FIORINI; MANZINI, 2016).

Destaca-se que a Resolução nº. 02 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, aprovada em 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. Portanto, sublinha-se que tanto a formação inicial quanto a formação continuada consiste em processo de preparação e de desenvolvimento profissional para funções de magistério na Educação Básica em suas etapas e modalidades (BRASIL, 2015, Art. 3º).

Ambas essas etapas de formação docente são compreendidas como processos dinâmicos e complexos que se direcionam para a melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional. Por sua vez, deve “[...] ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas” (BRASIL, 2015, Art. 3º, § 3º).

Considerando a importância dessa formação docente para atuar no contexto histórico atual configurado pela inclusão educacional, iniciaremos a seguir uma linha de raciocínio teórico e de análise das novas diretrizes (BRASIL, 2015) embasadas na preparação do professor em dois momentos ou modalidades - a formação inicial e a formação continuada.

Diante da explanação acerca da Educação Especial e da importância da formação de professores para esta área educacional, este estudo visa identificar aspectos, tanto na formação inicial, quanto na formação permanente, relacionados ao preparo dos profissionais em ambas as modalidades para o trabalho docente no contexto inclusivo.

FORMAÇÃO INICIAL

A formação inicial docente se refere ao desenvolvimento profissional para o exercício do magistério na Educação Básica realizada por meio de curso de nível superior para obtenção de diploma na modalidade de licenciatura. A Resolução nº. 02/2015 fixa que:

A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino (BRASIL, 2015, Art. 10).

Nesse sentido, a formação docente pode compreender: “I - cursos de graduação de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - cursos de segunda licenciatura” (BRASIL, 2015, Art. 9º). Dessa maneira, a formação inicial é responsável por fornecer subsídios teóricos e práticos para atuação docente na Educação Básica e desenvolver as atividades do campo pedagógico de ensino, de aprendizagem e de gestão.

Para Mello (2000, p. 98), “a formação inicial é apenas um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor”. A esse respeito, esse processo formativo tem por objetivo evidenciar os desafios pedagógicos e revertê-los na adequação e na consistente preparação profissional para a qualidade da Educação Básica. A mesma autora ressalta que, ao reconhecer a formação inicial como um componente estratégico para a melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira, ela define-a como um mecanismo de política pública, visto que, “embora não seja necessário que o poder público a execute diretamente, é indispensável que ele estabeleça critérios de financiamento, padrões de qualidade e mecanismos de avaliação e acompanhamento” (MELLO, 2000, p. 102).

Nessas condições, as novas diretrizes para formação docente (BRASIL, 2015) determina como princípio da formação docente a contribuição para construção de uma sociedade inclusiva, logo uma educação inclusiva, reconhecendo e valorizando a diversidade humana. Portanto, umas das estratégias políticas de formação docente é a profissionalização, logo na etapa inicial, da atuação pedagógica em uma perspectiva inclusiva.

A esse respeito, a LDB nº. 9.394/96 define que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Também traz a referida lei em seu Artigo 61 (BRASIL, 1996), mais precisamente nos incisos I e II do parágrafo único, a definição dos fundamentos da formação dos profissionais da educação. Assim “a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho” e “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço”.

De tal modo, verifica-se que ocorreram mudanças na formação dos profissionais da educação a partir da Lei Federal nº. 9694/96 (BRASIL, 1996). Anteriormente havia dois níveis de formação, isto é, um no curso de magistério no nível de ensino médio e outro na licenciatura em curso superior. A formação docente é ampliada para incluir os perfis de ingressantes nos cursos de preparação para o exercício da docência admitindo “[...] ainda formação de professores em cursos normais superiores, formação pedagógica para os bacharéis e formação em serviço (educação continuada)” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 272).

Sobre os Institutos Superiores encontra-se no artigo 63 da referida Lei (BRASIL, 1996), a especificação da formação por eles realizadas. Dessa forma, os “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental” e também “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica”.

Refletindo sobre a possibilidade de formação dos Institutos Superiores Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) afirmam que ao criá-los se enfraquece o papel da Universidade como local privilegiado de formação docente, visto que a formação pode ocorrer ou não ser vinculada a elas. Kuenzer (1999, p.182) também analisa essa realidade e afirma que:

Ao retirar da universidade a formação do professor, o governo nega a sua identidade como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada, ao mesmo tempo em que reduz o professor a tarefeiro, chamado de “profissional”, talvez como um marceneiro, encanador ou electricista, a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos. Nessa concepção, de fato, qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas; como resultado, destrói-se a possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e a competência. Ou seja, as atuais políticas de formação apontam para a construção da identidade de um professor sobrando.

Destaca-se ainda a importância na formação docente quando se fala em inclusão escolar. Na perspectiva que a escola é uma das esferas sociais que compõe um todo que é a sociedade, é preciso ter consciência que a meta de uma escola inclusiva pertence a uma meta maior, ou seja, uma sociedade inclusiva (MONTEIRO; MANZINI, 2008). Assim, não só a formação docente para inclusão é importante, mas também a formação de professores e de todos os profissionais deveria estar voltada para a diversidade e para a inclusão visando a construção de uma sociedade inclusiva (OMOTE, 2003).

Diante dessa realidade de uma escola inclusiva, aberta a todos, e com a responsabilidade e comprometimento de ensino e de aprendizagem para todos, ao professor de sala regular, que encontra diariamente uma diversidade de crianças, inclusive com algumas consideradas públicos-alvo da Educação Especial, é importantíssima uma formação consistente (MANZINI *et al*, 1997; TOLOI, 2015). Formação esta que apresente uma unidade entre teoria e prática, e uma aproximação com a experiência da prática docente no que se refere a situações pedagógicas relevantes de todos os alunos e também do público-alvo da Educação Especial, incluindo recursos que necessitam ser utilizados para aprendizagem desses discentes (OMOTE, 2003).

Encontra-se na Resolução nº. 02/2001 que institui as Diretrizes Nacionais da Educação especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) expresso as definições de duas categorias de professores na Educação Especial, sendo eles o professor capacitado (o professor regular da classe) e o professor especializado (aquele que atua como apoio na sala regular). Desse modo:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos (BRASIL, 2001, Art. 8º).

Nessa perspectiva, ao se falar em formação docente para a inclusão destaca-se que não só o professor de Educação Especial necessita de preparação e de desenvolvimento profissional (OLIVEIRA, 2004), mas também o professor do ensino comum. A formação do professor regente de uma sala de aula na perspectiva inclusiva assume relevância para a construção de uma

escola responsável pelo ensino e pela aprendizagem dos alunos, favorecendo o direito de todos à educação, conseqüentemente, estrutura-se a base de uma escola inclusiva comprometida com esse movimento de mudança educacional (OMOTE, 2003).

Sobre este aspecto, a formação do professor capacitado denota destaque especial no que se refere à prática pedagógica subsidiada pelos princípios da inclusão educacional, pois sendo ele o profissional que atuará na Educação Básica diretamente e se relaciona com a gama de alunos e diversidade de aprendizagem emerge a necessidade do domínio de procedimentos didáticos que possam dar suporte a sua atuação como docente. Já mencionamos que a sua formação, segundo o artigo 62 da LDB (BRASIL, 1996), poderá ocorrer em nível superior pelos cursos de licenciatura oferecidos pelas Universidades ou também pelos Institutos Superiores. No entanto, também se aceita a formação em nível médio para atuação na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental⁶.

Já a formação do professor especializado para atuação na Educação Especial está definida nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, Art. 18, §3º), assim:

Art.18 § 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar que na sua formação foram incluídos conteúdos de educação especial que os capacitem:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

Além disso, no ano de 2008 o Ministério da Educação (MEC) aprovou as Políticas de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva (PNEE-EI, 2008) como referência nacional, e ao tratar da formação do professor o documento sinaliza que,

Para se trabalhar na educação especial o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008)

Assim, em conformidade com Omote (2001, p.49) “os professores de Educação Especial compõem uma categoria de profissionais cuja formação está diretamente direcionada para o trabalho a ser desenvolvido com pessoas deficientes”. E também, segundo Silva (2009, p.53):

⁶ De acordo com o Art. 62 da LDB a formação de docentes em nível médio na modalidade normal é admitida como formação mínima para atuar na educação básica (BRASIL, 1996). No entanto, buscando atender a meta 1, estratégia 1.8, do PNE 2015-2024, os Estados e o Distrito Federal buscarão progressivamente, admitir todos os professores da Educação Básica com formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento e promover essa preparação formação àqueles que já estão em exercício da docência (BRASIL, 2014).

O papel do professor habilitado em EE é sem dúvida, importantíssimo se considerarmos sua atuação direta frente aos alunos com deficiência. Ainda, no que se refere a perspectiva de uma educação inclusiva, o professor habilitado é o elo de ligação entre o aluno com deficiência e o professor comum, no sentido de orientar o professor e também de oferecer suporte para se garantir a permanência desse aluno, com sucesso, no contexto da sala regular.

Frente à formação inicial posta pela legislação identifica-se uma dicotomia no que diz respeito: por um lado à formação do professor capacitado se dará em nível superior em Universidades ou em Institutos Superiores, ou ainda em nível médio para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Por outro lado, o professor especializado em Educação Especial preconiza uma formação em ensino superior somando uma carga horária extra de formação para a inclusão (MAZINI, 2013).

Convém, no entanto, destacar que a educação inclusiva se trata de um novo paradigma educacional no qual o ensino de qualidade para todos é o escopo. A escola como um todo nesse contexto é responsável pelo desenvolvimento do ensino, de procedimentos e de adaptações, tendo em vista a vasta diversidade e peculiaridades dos alunos. Nessa perspectiva, as análises contextuais direcionam para uma necessidade de maior compartilhamento, entre o ensino regular e o especial, com relação à responsabilidade na educação de todos (OMOTE, 2003).

A educação inclusiva necessita que o professor capacitado tenha o domínio de conhecimentos básicos quanto a procedimentos pedagógicos que promovam a inclusão educacional a partir de uma formação sólida que inclua a diversidade e inclusão como conteúdo e temática de estudo.

E paralelamente, o trabalho do professor especialista com conhecimentos específicos para a implementação de estratégias e recursos para a aprendizagem específica e para especificidades oriundas das necessidades apresentados pelo público-alvo da Educação Especial. Ao que se refere ao uso de estratégia, a mesma não pode ser resumida a uma sequência de passos a serem cumpridos fielmente de forma estática, como uma receita. Na verdade, de forma oposta, a estratégia deve ser flexível e com possibilidade de alterações pelo professor caso necessite (MANZINI, 2010). E referente ao recurso pedagógico, Manzini e Deliberato (2007) definem o mesmo como um estímulo concreto, manipulável, a ser atribuído a uma ou mais finalidades pedagógicas. Fiorini, Deliberato e Manzini (2013) também expressam a relevância das estratégias para que ocorra a aprendizagem quando se fala em inclusão escolar.

Mas para além de toda relevância do professor especialista, não se pode negar que a responsabilidade do ensino e da aprendizagem de todos os alunos é do professor de sala de aula no ensino regular. Contudo, os conhecimentos específicos para a aprendizagem do alunado público-alvo da Educação Especial são fixados ao cargo do professor especializado em Educação Especial (OMOTE, 1995).

A importância da formação inicial para a diversidade e a inclusão no contexto do ensino comum, voltada para políticas gerais de formação (CHACON, 2004), pelo professor capacitado é ainda maior, posto que se esse docente não assume para si a responsabilidade do ensino e da aprendizagem de todos, inclusive dos alunos públicos-alvo da Educação Especial, estes alunos estarão matriculados e presentes na escola, mas não incluídos. Nessa perspectiva, na qual os alunos são abandonados nas escolas somente para a socialização e não com foco em

seu desenvolvimento e aprendizagem, fala-se de uma exclusão funcional, que são os excluídos do processo de aprendizagem dentro da escola (MICHELS, 2006; HUMMEL, 2012).

De acordo com Caetano (2011) é possível inferir que:

A formação inicial se projeta para além de um saber específico e, de modo geral, precisamos do professor formado para responder, em parte, às demandas escolares, independentemente do público que atenderá, pois a inclusão escolar, resguardados seus princípios e políticas, faz-se amplamente falando, na relação entre o professor e o aluno, pela via de mediação da construção do conhecimento e da aprendizagem (CAETANO, 2011, p.173).

Assim, observa-se que a inclusão escolar está interligada com a formação inicial e continuada dos professores, posto que delas surgirão as reflexões e ações necessárias para a efetivação da escola inclusiva.

FORMAÇÃO PERMANENTE

Para iniciar essa discussão sobre a formação permanente, destaca-se que a formação docente para inclusão educacional está pautada hoje no momento inicial somada a continuidade em momentos posteriores (BRASIL, 2015). Desta forma, a responsabilidade formativa que era designada apenas para a formação continuada por meio da formação do especialista em Educação Especial, é também incorporada à formação inicial. De tal modo, o professor deve apresentar um conjunto de conhecimentos construídos ao longo de sua formação como estudante e, depois, solidificar e ampliar saberes como profissional (FIGUEIREDO; MANZINI, 2002; FIORINI, 2015).

A formação do professor posterior a inicial é assim definida como permanente. Esta formação, realizada ao longo da sua atuação como docente, é também entendida como formação continuada ou *in continuum*. Garcia (1997) pontua que:

Um primeiro aspecto que nos parece conveniente destacar é a necessidade de conceber a formação de professores como um continuum. Apesar de ser composto por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem de manter princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa (p. 54).

Referindo-se a formação continuada, encontra-se na LDB (BRASIL, 1996), no artigo 62, parágrafo 1º, que determina a responsabilidade da União, dos Estados e dos Municípios de promover tanto a formação inicial quanto a continuada. Assim, a formação inicial e permanente dos professores é de responsabilidade do governo, em especial, as escolas configuram-se como espaços de capacitação e aperfeiçoamento profissional planejados e pensados pelos órgãos competentes (Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como, equipe pedagógica da instituição).

No inciso 2º, do mesmo artigo 62 da LDB (BRASIL, 1996), é mencionada a possibilidade de formação continuada e capacitação dos profissionais de magistério a partir da utilização de recursos e de tecnologias para a educação à distância, e acrescentado, no inciso 3º, essa mesma possibilidade para a formação inicial.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 275) asseguram que a referida Lei trouxe alterações que propiciam “[...] um aligeiramento da formação docente, o que é contraditório com o discurso de importância da educação no mundo contemporâneo e conflitante com a necessidade do País de melhorar a qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica”.

Destaca-se que Mizukami (2003, p. 13) apresenta o conceito de formação de professores entendida como *continuum* e em “[...] um processo de desenvolvimento para a vida toda [...]”. Diante disso, a formação docente amplia-se, pois foi por muito tempo tida em momentos formais, em geral concentrados na formação inicial, ou quando realizada posteriormente “[...] tais momentos consideram formação como sinônimo de eventos geralmente cursos de curta duração a título de ‘reciclagem’ ou de ‘capacitação’” (MIZUKAMI, 2003).

A formação permanente acrescenta à inicial subsídios específicos para a prática pedagógica e pode estar correlacionada a atuação do professor, levando-o a refletir e repensar sua própria atuação, incluindo a atuação na Educação Especial em uma perspectiva inclusiva (SANT’ ANNA, 2016; TENOR, 2014). Assim, a formação deve estar em todos os níveis, existindo a necessidade de “[...] uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação permanente de professores [...]” (GARCIA, 1997, p. 54). Ou seja, considera-se a necessidade da unidade entre teoria e prática, entre a formação inicial e a posterior. Portanto,

Deste modo, mais do que aos termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar atenção especial ao conceito de *desenvolvimento profissional dos professores*, por ser aquele que melhor adapta à concepção actual do professor como profissional do ensino [...] (GARCIA, 1997, p. 54).

Essa perspectiva de formação como *continuum* traz uma valorização da escola como lugar privilegiado de aprendizagem, não em detrimento à formação científico-acadêmica, mas como um local propício a unir a prática e se efetivar a ciência pedagógica. A escola é o local em que se pratica o ser docente e também se constitui o ser docente, ou seja, se forma docente, frente a todas as dificuldades que dela se emana,

[...] no que se refere aos professores, ganhou força a *formação contínua* na escola, uma vez que aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar. Portanto a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se que esta se configure como um projeto de formação inicial e contínua articulado entre as instâncias formadoras (universidades e escolas) (PIMENTA, 2010, p. 21-22).

Em similaridade teórica, Candau (1996) define o *locus* de formação privilegiado como sendo a própria escola da Educação Básica, considerando todas aquelas ofertas, níveis, etapas e modalidades da educação brasileira. Assim, desloca-se o *locus* de formação continuada de professores da universidade para a escola, enfatizando a mesma como um local rico de práticas, a se unir com a teoria científica.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 275) mencionam também que a própria reforma educacional expressa na LDB (BRASIL, 1996) no que se refere à formação continuada de professores, evidencia a escola como um local importante de formação, visto que “a escola, local de trabalho dos professores, assume com a reforma educacional, a função de ser espaço de for-

mação docente, o que pode trazer uma nova identidade ao professor, uma vez que a formação em serviço e continuada se faz em ambiente coletivo de trabalho”.

Assim, a formação continuada deverá trilhar novos caminhos, rumo ao desenvolvimento e reconstrução da identidade docente de forma permanente. Nessa perspectiva, não seria mais pautada como reciclagem e sim indo ao encontro do trato de problemas educacionais reais por meio da reflexão de forma crítica das práticas pedagógicas. Os termos processo e *continuum* trazem inerentes “[...] a necessidade e estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor [...]” (MIZUKAMI, 2003, p. 16). A fim de que possa se garantir, concomitantemente, a formação inicial e continuada, em que a reflexão é peça importante para se propiciar a ligação.

Somando-se a essa discussão alertam Cruz e Glat (2014, p.18), “Todavia, a formação continuada tem se revestido mais da noção de reparo de uma formação reconhecidamente fragilizada do que de seu aprimoramento”. Nessa perspectiva, estamos falando de uma formação posterior à inicial que não consegue dar continuidade formativa, pois o início constituiu-se de forma deficitária e carente de bases sólidas para dar prosseguimento.

Adverte-se que a prática docente quando “[...] pela usura do tempo, se torna repetitiva e rotineira o conhecimento-na-ação é cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico [...]” (GÓMEZ, 1997, p. 105). Essa realidade acarreta a esse profissional o risco de uma prática que reproduza automaticamente sobre o escopo de competência e experiência. Há o risco de perder oportunas e valiosas aprendizagens por meio da formação permanente. O exercer a docência de forma mecânica, sem reflexão, apresenta em si elementos de determinismos e representações sociais, expressos por Hutmacher (1999):

É difícil atingir uma consciência reflexiva sobre as crenças e as representações adquiridas através deste modo prático do “sempre foi assim”, tanto mais que essas certezas são partilhadas por um grande número de pessoas (pais, professores, políticos, etc.) e regulam as suas relações. Para todos nós, a imagem da escola evoca um espaço separado do mundo dos adultos, turmas, horários, professores que ensinam (pela palavra), alunos (ignorantes) que escutam (em silêncio), anos escolares, récitas, deveres, provas e exames, classificações, aprovações, reprovações, etc (p. 51-52).

Trilhando esse raciocínio teórico, podemos inferir que formar um professor reflexivo, inclui uma formação para a mudança, uma vez que a reflexão proposta evidencia que, ao refletir, o professor assume a responsabilidade do processo de ensino e aprendizagem, em contraponto à manutenção da mesmice que evoca no aluno a total responsabilidade da aprendizagem. Além do que:

O respeito e a proteção aos direitos humanos estão diretamente relacionados à educação e aos valores que a mesma promove. Nesta perspectiva, deve-se ser cauteloso quanto à realidade da inclusão escolar e à realidade da educação atual. O profissional deve sempre caminhar numa busca constante de inovações, de reformulações de sua prática pedagógica, de seus referenciais teóricos e acompanhar os novos rumos da educação que são dinâmicos (SILVA, 2005, p. 28).

Nesse sentido, Schön (1997) explicita essa circunstância, quando tece articulações da reflexão do professor e a relação com o aluno, sendo que:

Se um aluno tiver problemas na aquisição dos saberes escolares, trata-se de um problema seu. Inventamos estas categorias (por exemplo, “aprendizagem lenta”) para explicar esta realidade, as quais, no fundo, só servem para nos livrarmos de informações que nos poderiam perturbar (p. 81-82).

Desse modo, pode-se tecer um paralelo entre a escola inclusiva e a formação de professores, posto que se evidencie que a inclusão escolar exige mudança, não só do ser professor, mas também dele, e da instituição escolar como um todo. Formar para a reflexão e para a mudança é primordial quando se fala em formação de professores e inclusão e a formação permanente se torna um momento oportuno para essa conquista.

Nessa perspectiva, pesquisas apresentadas por Cruz e Glat (2014) demonstram o indicativo da pesquisa-ação e pesquisa colaborativa como alternativas de enriquecimento da formação continuada de professores para atuar em contextos educacionais inclusivos. Assim, o estreitamento e aproximação entre o Ensino Superior e a Educação Básica, por meio de pesquisas e ações extensivas, numa perspectiva relacional e colaborativa, vem contribuir de forma positiva com a formação permanente. E, por sua vez, também permite que a formação inicial realizada na Universidade, que tão pouco mudou ao longo desse percurso de apelo inclusivo, possa se deparar com a realidade escolar e venha a repensar e refazer a sua formação inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar essa discussão sobre a formação inicial e permanente do professor em Educação Especial, considera-se que a perspectiva da inclusão educacional prescinde da preparação docente para satisfazer as necessidades de aprendizagem de todos os alunos.

Os caminhos a serem percorridos pelas instituições formadoras de professores devem estar relacionados à conexão dos conhecimentos gerais da docência e específicos do processo de ensino e de aprendizagem de todos os alunos. Essa capacitação crescente parte da formação inicial composta por conhecimentos básicos do exercício da docência, para ampliar um fazer inclusivo, que considera as demandas e os desafios da aprendizagem de todos os alunos no contexto do ensino comum.

Depreende-se que a formação inicial docente para atuar em uma perspectiva inclusiva tem disputado espaço com a formação continuada em serviço, com base nas problematizações e nos desafios que emergem da prática pedagógica. Sendo que, na maioria das vezes tem se a formação continuada está revestida de conteúdos, conforme já mencionado, como um momento de reparação de uma formação inicial deficitária.

Já as novas diretrizes para formação docente fortalecem a necessidade de que na formação inicial o professor já seja preparado e desenvolvido profissionalmente para dominar procedimentos didáticos que reconheçam, valorizem e atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos com e sem deficiência, e necessidades educacionais especiais. Contudo, ao longo de pouco mais de vinte anos de apelo à inclusão, muito pouco ou quase nada mudou ao que se refere à formação inicial para a inclusão e a diversidade.

Quando se tem por objetivo uma escola inclusiva, se torna primordial caminhar rumo à reflexão e à mudança. E essa mudança quando necessária, pressupõe criatividade, ou

seja, habilidade para criar uma nova realidade antes não vivida na escola e na sala de aula, visando um aluno antes não conhecido, e uma forma de aprendizagem antes não identificada. Encontra-se aqui mais um desafio, que inicia-se com a formação inicial e deveria continuar na formação permanente, em um contínuo aprender, de forma proximal e colaborativa, numa perspectiva de acoplar universidade e escola, teoria e prática, em favor da inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, F. M. R.; OLIVEIRA, J. P.; DELIBERATO, D. Formação do professor de arte, estudo cultural e educação inclusiva. *Revista Poiésis Pedagógica*, Catalão, v.13, n.1, p. 126-143, 2015.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>> Acesso em: 21 ago. 2016.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 09 set. 2014.
- BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. *Lei Federal nº. 13.005*, Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 12 maio. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº. 02/2015*, que 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: MEC/CNE/CP, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 12 maio. 2016.
- CAETANO, A. M. O processo de formação inicial do professor para a perspectiva de inclusão escolar: especialistas em Educação Especial ou generalistas?. In: PLETSCHE, M.D.; DAMASCENO, A. *Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Seropédica, RJ: UFRJ, 2011. p. 161-176
- CANAU, V. M. C. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R., MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). *Formação de Professores: tendências atuais*. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 1996, p. 139-152.
- CHACON, M. C. M. Formação de Recursos Humanos em Educação Especial: resposta das universidades à Recomendação da Portaria Ministerial nº 1.793. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 3, p. 321-336, 2004.
- CRUZ, G. C.; GLAT, R. Formação de professores para a Educação Inclusiva: avanços, recessos e retrocessos de cursos de Licenciatura. In: OLIVEIRA, J. P.; CRUZ, G. C.; MIURA, R. K. K.; MELLO, P. M.; OLIVEIRA, R. T. O. (Orgs.). *Perspectivas e contribuições da Educação Especial para a inclusão escolar*. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2014, p.13-36.

- FIGUEIREDO, C. A. V.; MANZINI, E. J. O recurso pedagógico sob o ponto de vista do aluno da habilitação em educação especial do curso de pedagogia. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 8, n. 2, p. 183-204, 2002.
- FIORINI, M. L. S. *Formação continuada do professor de educação física em tecnologia assistiva visando a inclusão*. 2015. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2015.
- FIORINI, M. L. S.; DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. Estratégias de ensino para alunos deficientes visuais: a Proposta curricular do Estado de São Paulo. *Motriz: Revista de Educação Física*, Rio Claro, v. 19, n. 1, p. 62-73, 2013.
- FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Formação continuada do professor de Educação Física com foco na inclusão escolar. *Revista Educação*, Campinas, v. 21, n. 1, p. 59-73, 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, 2013.
- GARCIA, C. M. A formação de Professores: Novas Perspectivas Baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 1. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 51-76.
- GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Orgs). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 15-35.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 1. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 93-114.
- HUMMEL, E. I. *Tecnologia assistiva no contexto educacional escolar: formação de professores no processo de aprendizagem de alunos com deficiência física*. 2012. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2012.
- HUTMACHER, W. A escola em todos os seus estados: da políticas de sistemas às estratégias de estabelecimentos. In: NÓVOA, A. (coord.). *As organizações escolares em análise*. 1. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999. p. 45-76.
- KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 68, p. 163-183, 1999.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 544p.
- MANZINI, E. J. Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física. In: MANZINI, E. J.; FUJISAWA, D. S. *Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial*. 1. ed. Marília: ABPEE, 2010. p. 117-138.
- MANZINI, E. J. Formação do professor para o uso de tecnologia assistiva. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v. 18, n. 36, p. 11-36, 2013.
- MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. Dificuldades relatadas por professores de educação especial acerca de suas práticas pedagógicas. *Boletim do Centro de Orientação Educacional*, Marília, v. 2, p. 01-14, 1997.
- MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. *Portal de ajudas técnicas: equipamento e material pedagógico para educação – recursos adaptados II*. Brasília: ABPEE/MEC/SEESP, 2007.

- MANZINI, E. J.; et al. Dificuldades relatadas por professores de educação especial acerca de suas práticas pedagógicas. *Boletim do Coe*, Marília, v. 2, p. 1-14, 1997.
- MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *Revista São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Marília, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.
- MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín (Colômbia), v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.
- MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, 2006.
- MIZUKAMI, M. G. N.; et al. *Escola e Aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2003. 203p.
- MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 1, p. 35-52, 2008.
- OLIVEIRA, A. A. S. O conceito de deficiência em discussão: representações sociais de professores especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 1, p. 59-74, 2004.
- OLIVEIRA, A. A. S. Aprendizagem de alunos com deficiência intelectual do ciclo I do Ensino Fundamental: o desempenho em leitura e escrita e a formação de professores. *Leitura: Teoria & Prática*, São Paulo, v. 30, n. 58, p. 1796-1807, 2012.
- OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. *Revista Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, 2007.
- OMOTE, S. Ensino comum/ensino especial: formação e atuação do professor. *Revista Cadernos da FFC*, Marília, v. 4, n. 2, p. 47-52, 1995.
- OMOTE, S. A concepção de deficiência e a formação do profissional em Educação Especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA M. A. & TANAKA E. D. O. (Orgs.). *Perspectivas multidisciplinares de Educação Especial II*. 1. ed. Londrina: EDUEL, 2001. p. 45-52.
- OMOTE, S. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. 1. ed. São Paulo: UNESP, 2003. p. 153-169.
- PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 17-52.
- REGANHAN, W. G.; MANZINI, E. J. Percepção de professores do ensino regular sobre recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 127-138, 2009.
- ROCHA, A. N. D. C. *Recursos e estratégias da tecnologia assistiva a partir do ensino colaborativo entre profissionais da saúde e da educação*. 2013. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2013.

- SAMESHIMA, F. S. *Capacitação de professores no contexto de sistemas de comunicação suplementar e alternativa*. 2011. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2011.
- SANT' ANNA, M. M. M. *Formação continuada em serviço para professores da educação infantil sobre o brincar*. 2016. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2016.
- SCHÖN, D. A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In. NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 1. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 77-91.
- SILVA, A. P. *Análise das falas de professores da educação especial a respeito da formação e atuação de educadores, no contexto da comunicação*. 2005. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2005.
- SILVA, E. *Formação de Professores em Educação Especial: a experiência da UNESP - Campus de Marília*. 2009. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2009.
- TENOR, A. C. *Capacitação de professores de alunos surdos incluídos na educação infantil*. 2014. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2014.
- TENOR, A. C.; DELIBERATO, D. Sistematização de um Programa de Capacitação ao Professor do Aluno Surdo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 3, p. 409-422, 2015.
- TOLOI, G. G. Formação de professores de Educação Física para inclusão educacional usando Tecnologia Assistiva. 2015. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2015.
- VALENTIM, F. O. D.; OLIVEIRA, A. A. S. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 851-871, 2013.

Recebido em: 25 de fevereiro de 2017

Modificado em: 30 de maio de 2017

Aceito em: 21 de julho de 2017

