

Formação de pedagogos para o contexto inclusivo: um estudo de revisão

Training of pedagogues for the inclusive context: a review study

Formación de pedagogos para el contexto inclusivo: un estudio de revisión

Shirlene Gomes da Silva Oliveira

Mestranda pela Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA, Brasil
E-mail: sgsoliveira@uesc.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4549-0790>

Viviane Borges Dias

Professora doutora da Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA, Brasil
E-mail: vbdias@uesc.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4528-5110>

Recebido em 29 de abril de 2021

Aprovado em 07 de março de 2022

Publicado em 30 de março de 2022

RESUMO

A formação inicial e continuada de professores tem sido tema de discussão em pesquisas que abordam a inclusão escolar. Nesse sentido, apresentamos na fundamentação teórica autores como Adorno, Costa, Crochik, Diniz, Gatti, Michels, Mantoan e Tardif que contribuíram no intuito de compreender a relação entre a formação docente nos anos iniciais e a educação inclusiva. Este trabalho tem por objetivo analisar as pesquisas que abordam a formação do pedagogo, com foco na sua atuação em contextos escolares inclusivos, publicadas na base de dados SciELO Brasil, no período de 2005 a 2020. Com abordagem qualitativa, do tipo revisão bibliográfica, a pesquisa analisou publicações voltadas à temática em questão. A busca identificou nove pesquisas que atendiam aos critérios estabelecidos. Os artigos originaram duas categorias de análise: i) educação inclusiva e a formação docente para os anos iniciais; ii) inclusão: alguns desafios e fatores relacionados à sua implementação. A investigação evidenciou a procura por uma formação que possibilite conhecimentos relacionados à abordagem da deficiência, com aporte em estratégias que favoreçam a prática pedagógica na perspectiva inclusiva. Foi possível identificar que o modelo médico da compreensão da deficiência é predominante nos trabalhos analisados, fazendo-se presente nas propostas curriculares e orientando a prática de muitos professores que tomam por base a deficiência dos estudantes para balizar as atividades propostas com fundamento nas características apresentadas pela deficiência dos alunos. A partir dos resultados, consideramos pouco significativo o número de estudos relacionados à formação do pedagogo na perspectiva inclusiva, especificamente aqueles voltados aos anos iniciais do ensino fundamental. Consideramos a necessidade de novas pesquisas com o intuito de corroborar, refutar e/ou ampliar os dados aqui apresentados.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Formação do pedagogo; Deficiência.

ABSTRACT

The initial and continuing training of teachers has been a subject of discussion in researches about school inclusion. In this sense, we present in the theoretical foundation authors like Adorno, Costa, Crochík, Diniz, Gatti, Michels, Mantoan and Tardif, who contributed to the understanding of the relationship between teacher education in the early years and inclusive education. This work aims to analyze the researches about the education of the pedagogues, with a focus on their performance in the inclusive school context, published in the SciELO Brasil database, from 2005 to 2020. With a qualitative approach, from the bibliographic review kind, the research analyzed publications focused on the subject in question. The search identified nine researches that met the established criteria. The articles originated two analysis categories: i) inclusive education and teacher training for the early years; ii) inclusion: some challenges and factors related to its implementation. The investigation evidenced the search for a training that may allow knowledge related to the approach of the deficiency, with contribution in strategies that favor the pedagogical practice in the inclusive perspective. It was possible to identify that the medical model of understanding deficiency is predominant in the studies analyzed, being present in the curricular proposals and guiding the practice of many teachers who take the students' deficiency as a base to guide the proposed activities, based on the characteristics presented by the students' deficiency. Based on the results, the number of studies related to the education of pedagogues in the inclusive context is considered to be insignificant, specifically those aimed at the early years of elementary school. We consider the need for further research in order to corroborate, refute and/or expand the data presented here.

Keywords: Inclusive education; Teacher training; Deficiency.

RESUMEN

La formación inicial y continua de profesores ha sido objeto de debate en investigaciones que abordan la inclusión escolar. En este sentido, presentamos en la fundamentación teórica, autores como Adorno, Costa, Crochík, Diniz, Gatti, Michels, Mantoan y Tardif que contribuyeron para comprender la relación entre la formación docente en los primeros años y la educación inclusiva. Este trabajo tiene como objetivo analizar las investigaciones que abordan la formación del pedagogo, con foco en su desempeño en contextos escolares inclusivos, publicadas en la base de datos SciELO Brasil, en el período de 2005 a 2020. Con un abordaje cualitativo, del tipo revisión bibliográfica, la investigación analizó publicaciones enfocadas en el tema en cuestión. La búsqueda ha identificado nueve búsquedas que cumplieron con los criterios establecidos. Los artículos originaron dos categorías de análisis: i) educación inclusiva y formación docente para los primeros años; ii) inclusión: algunos desafíos y factores relacionados a su implementación. La investigación evidenció la búsqueda de una formación que posibilite conocimientos relacionados con el abordaje de la discapacidad, con aporte en estrategias que favorezcan la práctica pedagógica en la perspectiva inclusiva. Se pudo identificar que el modelo médico de comprensión de la discapacidad es predominante en los trabajos analizados, se haciendo presente en las propuestas curriculares y orientando la práctica de muchos profesores que toman como base la discapacidad de los estudiantes para indicar las actividades

propuestas, basados en las características presentadas por la discapacidad de los alumnos. A partir de los resultados, hemos considerado poco significativo el número de estudios relacionados con la formación del pedagogo desde una perspectiva inclusiva, específicamente aquellos dirigidos a los primeros años de Educación Primaria. Consideramos la necesidad de realizar más investigaciones con el propósito de corroborar, refutar y/o ampliar los datos aquí presentados.

Palabras-clave: Educación Inclusiva; Formación del pedagogo; Discapacidad.

Introdução

Diante do cenário educacional brasileiro em que se questiona a qualidade da aprendizagem dos alunos e os resultados são relacionados à atuação dos professores, cabe analisar o processo de formação quanto à estruturação dos cursos de licenciatura e a oferta de momentos formativos que possibilitem as aprendizagens necessárias a essa profissionalização. Dessa maneira, é pertinente pensar as aprendizagens oferecidas na universidade, perpassando os conhecimentos relacionados aos conteúdos específicos e pedagógicos, bem como o desafio de ensinar em um contexto de diversidade.

Considerando a relevância da formação docente para a efetivação de uma escola inclusiva, foco deste estudo, e a formação do pedagogo que atua como professor polivalente, cabe refletir sobre o fato de que lhe são exigidos conhecimentos que não são específicos de um único componente curricular, pois esse profissional necessita dominar os conteúdos e a didática de todas as disciplinas propostas no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental. A polivalência do pedagogo, pois, diz respeito a uma formação inicial que propõe formar para o ensino das diferentes áreas, isso chama a atenção como ponto para discussão e levanta questionamentos quanto ao domínio das diversas disciplinas a serem trabalhadas nos anos iniciais (CRUZ; NETO, 2012).

A formação do professor vai além de questões práticas, pois exige compreender a complexidade dos conhecimentos profissionais e da atuação docente interligada com relações culturais, políticas, ideológicas, teóricas, experienciais (NÓVOA, 2019) entre outros fatores, além de considerar a diversidade presente na escola (MANTOAN, 2013). De acordo com Figueiredo (2013), ensinar no contexto da diversidade demanda que os professores ampliem os saberes que já possuem. Nessa perspectiva, são também aprendentes, de modo que podem transformar a prática pedagógica a partir das aprendizagens e da troca de experiências com seus pares.

Ademais, o papel do professor para o desenvolvimento do aluno é fundamental e está para além da técnica de ensinar, considerando que implica seu engajamento e cumplicidade para com o estudante e as suas aprendizagens. Sua postura diante das situações é observada pela turma, bem como suas atitudes com relação aos alunos com deficiência que podem influenciar o comportamento e a atitude dos demais estudantes (CROCHIK *et al.*, 2009). Assim, é importante que sejam oportunizados ao professor, especialmente no momento da formação inicial, conhecimentos que o possibilitem desenvolver uma base teórica acerca da educação inclusiva, bem como condições para a crítica e autocrítica, de modo a perceber atitudes preconceituosas nos outros ou em si mesmo. Isso pode repercutir socialmente, pois o resultado desse trabalho pode ultrapassar os muros da escola.

Para Melo e Alencar (2020), a diversidade presente na escola não é exclusiva desse ambiente, ela é social e parte da natureza humana, por isso é um fato sociológico. A partir do exposto, objetivamos com este estudo analisar as pesquisas que abordam a formação do pedagogo para atuação no contexto da educação inclusiva, publicadas na base de dados Scientific Electronic Library Online –SciELO, no período de 2005 a 2020, uma vez que ela organiza e publica textos de diferentes revistas, proporcionando amplo acesso ao conteúdo constantemente atualizado.

Uma breve reflexão sobre a formação de professores/pedagogos para o contexto educacional inclusivo

A formação de professores em uma concepção inclusiva se impõe como uma necessidade, em função da evolução histórica e por conta da própria diversidade existente em sala de aula (MELO; ALENCAR, 2020). Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que se reconhece que a escola deve garantir a todos os alunos o seu pleno desenvolvimento para o exercício da cidadania. Contudo, deve-se considerar que a garantia do desenvolvimento do aluno está diretamente relacionada aos saberes docentes que serão postos em prática na sala de aula (BRASIL, 1996).

Além da LDBEN, outros documentos fazem referência a alunos em situação de inclusão, por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). De acordo com a referida Política, os alunos que necessitam da educação especial como parte do processo de inclusão na educação básica

são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (autismo, transtorno do espectro autista e psicose infantil) e altas habilidades/superdotação. Destaca também que a educação especial passa a ser compreendida como uma modalidade de ensino que efetiva o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas regulares, ofertando serviços e recursos aos estudantes identificados pela própria Política como “público-alvo da educação especial” (BRASIL, 2008, p. 1). Ademais, assegura que a responsabilidade pelo AEE é do professor especialista que deve atuar conjuntamente com o docente da sala regular.

Na sua formação, o professor precisa aprender a conjugar teoria e prática e, no exercício da função, outras aprendizagens também são exigidas, pois esse profissional precisa lidar com a subjetividade humana de maneira que deve mobilizar conhecimentos relacionados a questões familiares, sociais, culturais etc. De acordo com Tardif (2012), os docentes utilizam diferentes saberes em função do próprio trabalho com relações que nunca são estritamente cognitivas, considerando que devem oferecer conhecimentos para enfrentar e solucionar situações vivenciadas no cotidiano. No mais, essas aquisições são oriundas da própria escola, da universidade, das associações profissionais, dos grupos de pesquisa e de outros espaços.

A formação deve considerar o permanente movimento na sociedade humana que implica o redimensionamento das competências e das funções atribuídas à docência (TARDIF, 2012). Nesse sentido, além do conhecimento teórico e metodológico, é imprescindível que se reconheça e considere o impacto que tem o contexto social na formação e na prática docente. A esse respeito, Dias (2018) destaca que deve se considerar o meio social, sendo necessário refletir sobre as estruturas educacionais que possibilitam essa formação, tendo em vista aspectos mais gerais relacionados às práticas inclusivas. Melo e Alencar (2020) discutem a formação do pedagogo e afirmam que o curso de Pedagogia é a licenciatura que abarca mais conhecimentos teóricos para o processo de ensino e aprendizagem, o que reforça a necessidade de analisar a formação desse profissional que, ao ensinar, contribui para a base de conhecimentos para as séries posteriores.

Todavia, cabe destacar que o trabalho do pedagogo não se limita ao ensino de crianças, visto que pode assumir a docência com jovens e adultos, além da possibilidade de exercer a gestão escolar, atuando na área administrativa da educação entre outras funções que podem ser desenvolvidas dentro e fora da escola, como em hospitais ou

empresas, por exemplo. Tais prerrogativas se encontram retratadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Pedagogia, documento aprovado pela Resolução CNE/CP n.º 1 (BRASIL, 2006) em que se afirma que o pedagogo pode atuar em diferentes áreas do conhecimento.

Assim, pensar a formação do pedagogo demanda mudanças que reconheçam a dimensão de questões que precisam ser revistas. Dias (2018) chama a atenção para o fato de que os cursos de formação de professores propõem novas vestimentas para velhos problemas e que dificuldades educacionais e evasão, fatores por vezes atribuídos à inclusão, sempre existiram, cabendo à universidade proporcionar reflexões que possibilitem entender as contradições sociais. Crochík *et al.* (2013b) alertam para a discriminação social como produto e produtora da segregação e da marginalização e acrescentam que essa segregação também pode ocorrer num espaço social de uso comum, quando se impedem determinados grupos de se relacionarem entre si. Os autores destacam ainda que a segregação e a marginalização são ações que derivam do preconceito, e cabe considerar que a intolerância, ainda que de forma sutil, está presente na nossa sociedade e precisa ser reconhecida, pensada, para que a escola possa oferecer uma educação que contribua para a formação de sujeitos que reconheçam a diferença como característica essencialmente humana e que seja capaz de possibilitar o acesso ao conhecimento a todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

Para Figueiredo (2013):

A escola, para se tornar inclusiva, deve acolher todos os seus alunos, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, lingüísticas, entre outras. Ela deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir todos aqueles com necessidades educacionais especiais e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência (FIGUEIREDO, 2013, p. 143).

Nesse sentido, a formação que possibilita saberes e também o desenvolvimento da autonomia do professor para pesquisar e descobrir caminhos que favoreçam a sua atuação contribui para uma escola mais inclusiva. De acordo com Carvalho e Gil-Pérez (2011), a iniciação à pesquisa é uma necessidade formativa de primeira ordem, pois orienta a formação docente como uma (re)construção de seus conhecimentos. Assim, é importante que, desde a formação inicial, o professor seja incentivado e aprenda a pesquisar sobre as situações ou necessidades que se apresentam no âmbito profissional, como meio de

propiciar a construção e reconstrução dos saberes docentes a serem vivenciados na prática pedagógica e que contribuirão com a evolução da aprendizagem de toda a turma.

Percurso metodológico

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho foi de natureza qualitativa, do tipo revisão bibliográfica. De acordo com Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167), “os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área”. Creswell (2014) destaca que estudos dessa natureza contribuem para identificação de lacunas, além de possibilitar novos questionamentos sobre o tema investigado. Nessa perspectiva, este estudo busca colaborar com debates e divulgação de trabalhos que vêm sendo produzidos acerca da temática pesquisada. Optamos por buscar artigos científicos relacionados à formação de pedagogos para atuação no contexto inclusivo, publicados na base de dados Scientific Electronic Library Online – SciELO, no período de 2015 a 2020. Para implementar a busca, foram utilizados os seguintes descritores: “educação inclusiva”, “inclusão”, “educação especial”, “necessidades educacionais especiais”, “deficiência” e “deficiente”. Esses descritores foram associados alternadamente com o auxílio do operador *END* aos termos “formação de professores” e “docente”. Essas palavras poderiam aparecer no título e/ou nas palavras-chave. Esse procedimento possibilitou o levantamento inicial de 112 artigos. O próximo passo foi a leitura dos resumos, identificação e exclusão de artigos/temas repetidos voltados ao ensino superior, ensino médio e ensino fundamental II, ou aqueles que abordavam a educação básica de modo geral. Também foram excluídos artigos não escritos em português ou que tratavam sobre inclusão digital ou inclusão de jovens na escola. Desse modo, ao final dessa etapa, contabilizamos nove estudos (Quadro 1) que se adequavam aos critérios de inclusão propostos para esta pesquisa, ou seja, relacionados à formação do pedagogo para atuação no contexto inclusivo.

Quadro 1 – Informações dos artigos analisados

REVISTA	ANO	PÁGINAS	TÍTULO	AUTORES
Revista Brasileira de Educação Especial, Marília	2005	255-272	Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o Currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico	MICHELS, Maria Helena.
Revista Brasileira de Educação Especial, Marília	2010	415-428	Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência	DE VITTA, Fabiana Cristina Frigiere; DE VITTA, Alberto; MONTEIRO, Alexandra S. R.
Revista Brasileira de Educação	2013	958-1008	Pedagogia, educação especial e educação inclusiva na Unesp: história e trajetória	FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de.
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2014	139-151	Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores	VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves.
Psicologia USP	2015	453-463	Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação	DIAS, Marian Ávila de Lima; ROSE, Simoni Conceição; ANDRADE, Patrícia Ferreira.
Revista Brasileira de Educação Especial, Marília	2018	309-326	Estudo comparativo luso-brasileiro sobre a formação inicial de professores em altas habilidades/superdotação com enfoque nos conteúdos curriculares	MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel; ALMEIDA, Leandro da Silva.
Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru	2019	571-586	A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia	PEREIRA, Cláudia Alves Rabelo; GUIMARÃES, Selva.
Pro-Posições	2019	1-30	Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa	VITALIANO, Célia Regina.
Educação em Revista	2020	1-20	Altas habilidades/superdotação na formação de professores brasileiros e portugueses: um estudo comparativo entre os casos da UNESP e da UMINHO	MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel; ALMEIDA, Leandro da Silva.
TOTAL			09	

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Para o tratamento dos dados, optamos pela Análise de Conteúdo que pode ser entendida como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

A Análise do Conteúdo, conforme Bardin (2016), compreende três etapas bem delimitadas: a pré-análise, a exploração do material, seguidas do tratamento dos resultados.

Na primeira fase, a pré-análise, os artigos foram selecionados e escolhidos seguindo critérios pré-estabelecidos, sendo separados para posterior análise. Na segunda fase, seguiu-se a exploração do material, atividade que demandou mais tempo devido à necessidade de leitura atenta, compreensão e sistematização das informações de acordo ao que se propunha. Na terceira fase, os trabalhos foram agrupados nas seguintes categorias de análise: i) educação inclusiva e a formação docente para os anos iniciais e ii) inclusão: alguns desafios e fatores relacionados à sua implementação.

Resultados e discussão

Conforme é possível verificar no Quadro 1, as produções que discutem a educação inclusiva na formação dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental totalizam nove trabalhos. Entendemos esse quantitativo como indicativo da necessidade de mais pesquisas que abordem a educação inclusiva com enfoque para o referido nível de ensino.

De acordo com Carvalho e Gil-Pérez (2011), existe uma lógica que apresenta os professores como os primeiros beneficiários das descobertas da pesquisa educativa. Isso reforça a ideia da necessidade e relevância de mais pesquisas que possam contribuir com o desenvolvimento do trabalho docente nos anos iniciais, bem como nas demais etapas do ensino.

Após a organização dos trabalhos, realizamos a leitura e análise atenta de cada trabalho selecionado, a fim de conhecer o conteúdo a ser explorado. De acordo com Vosgerau e Romanowski (2014), essa etapa de análise permite elaborar e contextualizar o quadro teórico.

Educação inclusiva e a formação docente para os anos iniciais

Essa categoria agrupou seis trabalhos que discutem a formação do pedagogo na perspectiva inclusiva. Além disso, aborda a trajetória histórica do curso, seus componentes curriculares e faz referência à Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e à Declaração de Salamanca (1994), marcos importantes para a inclusão. O trabalho intitulado “Pedagogia, educação especial e educação inclusiva na UNESP: história e trajetória”, de Fonseca-Janes, Silva Júnior e Oliveira (2013), indica que o processo de formação dos cursos de Pedagogia no Brasil passou por crises de identidade quanto ao campo de atuação dos pedagogos e em relação ao seu objeto de estudo, entre outras questões. Segundo as autoras supracitadas, o curso se estruturou como bacharelado, com duração de três anos, somando mais um ano de licenciatura.

É pertinente destacar que o pedagogo enfrenta desafios que podem ser justificados nas atribuições da função que vão desde ensinar todos os conteúdos dos componentes curriculares, bem como assumir a coordenação da escola. O que se questiona é se a licenciatura consegue formar um profissional com tantos atributos. Fatores relacionados à estrutura dos cursos de Pedagogia e amplitude das atribuições do pedagogo são foco de discussão de autores como Almeida (2019), Gatti (2009), Lima e Maués (2006) que discutem, entre outros assuntos, a relação teoria e prática, bem como a quantidade de atribuições do referido curso.

A pesquisa realizada por Pereira e Guimarães (2019) – “A Educação Especial na Formação de Professores: um estudo sobre cursos de Licenciatura em Pedagogia” – aponta para limitações relacionadas à formação docente no que tange a demandas do contexto escolar atual, que apresenta um crescente número de matrículas de pessoas com deficiência. As autoras salientam que os cursos de Pedagogia devem propiciar aos futuros professores uma consciência da diversidade, além de conhecimentos do campo teórico e prático. Sobre o papel da licenciatura na formação de profissionais que estejam articulados a uma proposta inclusiva de educação, Dias e Silva (2020) destacam:

[...] interessa pensar como as universidades vêm elaborando seus currículos para formar profissionais aptos a atender à demanda do público da educação inclusiva, especialmente se considerarmos que esta formação é baseada em modelos e não em teorias. Nesse movimento, o currículo poderia ser um meio para que os professores, pudessem (re) pensar sua prática, problematizando, por exemplo, como a educação inclusiva pode proporcionar a identificação e o respeito com o outro (DIAS; SILVA, 2020, p. 411).

A escola pode apresentar o professor como elemento fundamental sem esquecer, no entanto, a necessidade de todos os profissionais que a compõem entenderem a proposta da inclusão. Considerando que apesar da centralidade do seu papel, o professor não é o único responsável pela efetivação de propostas inclusivas na escola. Tampouco a formação inicial ou continuada poderá dar conta de formar profissionais totalmente aptos para a implementação de uma educação inclusiva adequada às propostas dos documentos oficiais. Podemos dizer que o contexto educacional inclusivo apresenta uma certa complexidade que demanda ações variadas, entre elas: atitude diante de seus desafios, quer de enfrentamento ou de preconceito, o que pode ser determinante nos resultados esperados quanto a sua implementação. Conhecer a teoria e a prática ou as deficiências em suas especificidades é um fator importante, contudo, a universidade deve oportunizar a reflexão em torno de fatores que obstam a inclusão, tais como o preconceito que compromete a ação pedagógica.

O trabalho de Vitaliano (2019) intitulado “Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa” apresenta a intervenção com processo de formação para dez professoras, oportunizando, ao grupo, momentos de reflexão sobre a prática pedagógica no contexto inclusivo. O estudo evidenciou o modelo médico da deficiência como norteador da prática pedagógica, bem como a necessidade de mais apoio ao trabalho docente. Cabe ponderar que existem vários fatores que interferem no processo de implementação para uma escola inclusiva, por exemplo, investimentos em materiais adequados e acessíveis, formação para toda a equipe escolar (gestores, coordenadores pedagógicos, funcionários administrativos, entre outros), estrutura física da escola, bem como valorização e formação permanente do professor.

No que diz respeito à formação docente, um dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é a formação para atuar no AEE, bem como para trabalhar na escola comum com a diversidade de alunos que se encontram matriculados nesse espaço e que requerem adequações e uma oferta de ensino compatível às suas necessidades. Ademais, essa política evidencia o trabalho do AEE em conjunto com o professor da sala comum, de modo a contribuir para que a inclusão possa ser mais efetiva e ofereça condições e recursos para o desenvolvimento do aluno em situação de inclusão.

Além dos fatores expostos, cabe refletir também sobre o modelo educacional inclusivo proposto pela escola desde a educação infantil, ocasião em que os alunos iniciam seu processo de aprendizagem escolar e, portanto, a convivência no contexto inclusivo. De acordo com a “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência” – Lei n.º 13.146 de 6 de julho de 2015, a educação deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino. Contudo, mesmo diante de políticas públicas relacionadas à inclusão, a efetivação das determinações que constam nesses documentos ainda caminha a passos lentos; na prática, ainda há muito a realizar para alcançar a almejada inclusão.

Não podemos perder de vista que uma educação contrária a quaisquer formas de discriminação pode e deve ser trabalhada desde a primeira infância, pois já sabemos que o preconceito não é inato, ele tem em suas bases fatores sociais e psíquicos (CROCHIK, 2011). Para Adorno (1995), a educação na primeira infância é decisiva para a formação.

A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica. Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância (ADORNO, 1995, p. 121-122).

Nesse sentido, entendemos que desde os anos iniciais a escola pode criar espaços e situações em que a diferença seja contemplada e compreendida como marca do que nos torna humanos. A educação das crianças não pode ser entendida e limitada à transmissão de saberes acumulados pela humanidade, esses conhecimentos são importantes, contudo, desenvolver o senso crítico, a capacidade de reflexão e o respeito à diversidade são essenciais para que a nossa sociedade possa de fato evoluir. O que a escola tem feito? Quais modelos têm adotado no intuito de contribuir para um mundo menos preconceituoso? A formação docente precisa oferecer condições e espaço para que se possa refletir sobre o que está posto e o que pode ser modificado, melhorado.

Conjecturando sobre o modelo de deficiência abordado pelas escolas, Michels (2005) em “Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico” apresenta algumas contradições da formação docente para a educação especial. Entre elas, a autora destaca o modelo médico-psicológico como base principal na formação, o que influencia a organização do currículo dos cursos de licenciatura, além de servir como base para algumas políticas públicas voltadas à educação especial. Segundo a autora, nessa abordagem, a deficiência assume uma concepção de caráter organicista, biologicamente determinada e

classificatória. A compreensão da deficiência pelo viés do modelo médico-biológico considera a deficiência como uma questão individual em que se evidenciam as limitações do corpo, que acabam justificando as omissões ou poucas ações para incluir ou oferecer condições de participação plena social e educacional. As discussões relacionadas a esse modelo, de acordo com Diniz (2007, p.53), demonstraram que “[...] o modelo médico não era suficiente para entender a experiência da deficiência [...]”. O modelo médico ainda é presente nas escolas, podemos fazer essa constatação quando o laudo é solicitado no intuito de direcionar a prática pedagógica ou quando não há investimento em recursos e meios de ensinar um aluno com deficiência e o resultado negativo da aprendizagem dele é atribuído a sua deficiência, ou seja, os fatores biológicos tornam-se determinantes para a escolarização, evidenciando ou justificando os resultados. Ademais, há que se considerar que a escola tem apresentado dificuldades em trabalhar as diferenças até mesmo quando o aluno demonstra muita facilidade para aprender.

Martins, Chacon e Almeida (2020) em “Altas habilidades/superdotação na formação de professores brasileiros e portugueses: um estudo comparativo entre os casos da UNESP e da UMinho” apresentam uma pesquisa comparativa sobre alunos com altas habilidades/superdotação – AH/SD que fazem parte do público-alvo da educação especial e que requerem medidas educacionais apropriadas para o desenvolvimento máximo do potencial de aprendizagem. O estudo evidenciou limitações quanto à formação docente no sentido de os profissionais não estarem aptos a desenvolver, ao máximo, o potencial de aprendizagem dos estudantes, inclusive dos que apresentam AH/SD. A pesquisa destaca que os alunos que apresentam facilidade para aprender também necessitam de estratégias diferenciadas.

Dois anos depois da publicação do artigo supracitado, os mesmos autores publicam “Altas habilidade/superdotação na formação de professores brasileiros e portugueses: um estudo comparativo entre os casos da UNESP e da UMinho”. A pesquisa indicou que o interesse de professores sobre AH/SD, dentro das universidades, influencia o acesso a informações das produções científicas sobre o assunto para professores em formação. Também apontou que as AH/SD não constam no plano de ensino da licenciatura em Pedagogia da UNESP, salientando o trabalho de um professor que aborda a temática em suas aulas. Quanto à educação básica da UMinho, não apresenta o assunto no currículo formal, mas no mestrado de ensino, cujo conteúdo AH/SD aparece em uma disciplina.

Corroborando com os autores que destacam a importância de conhecimentos relacionados ao assunto, no espaço de formação docente, Bahiense e Rossetti (2014) chamam atenção para o fato de que os professores têm dificuldade para identificar alunos com AH/SD e atribuem tal dificuldade à formação. Essa evidência mostra-se como um dos fatores que impedem que outras providências ocorram para oferecer, a esses alunos, estratégias que desenvolvam ao máximo o potencial de aprendizagem. De acordo com as autoras, esse é um público de educandos pouco compreendido e ainda negligenciado. Diante disso, não é possível desconsiderar que a escola tem dificuldades não só para lidar com o déficit de aprendizagem, mas também com os padrões que excedem a média. Ademais, faz-se necessário conceber a escola como espaço de aprendizagem que considere as diferenças como algo inerente à pessoa humana. Aspectos como deficiência, etnias, crenças, questões socioculturais, entre outras, não podem servir de barreira para a aprendizagem ou como determinantes para o insucesso escolar. Assim, a formação deve possibilitar conhecimentos que contribuam com a autonomia docente para pesquisar e atuar sobre sua própria prática pedagógica e, sobretudo, deve formar esse profissional para a reflexão constante sobre as diversas formas de ser e aprender dos sujeitos que estão presentes na escola.

Inclusão, alguns desafios e fatores relacionados à sua implementação

Essa categoria agrupou três estudos que discorrem sobre fatores relacionados à efetivação da educação inclusiva, sugerindo estratégias que possam apontar meios que favoreçam sua implementação e analisando a percepção de professores a respeito da presença de alunos com deficiência inseridos na sala de aula. Entre os trabalhos, a pesquisa intitulada “Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação”, realizada por Dias, Rose e Andrade (2015), traz relatos de algumas professoras entrevistadas sobre as dificuldades que sentem por conta da formação considerada por elas como insuficiente para atuar com alunos com deficiência. A falta de materiais e/ou o não conhecimento de uma metodologia específica para trabalhar no contexto inclusivo também foram aspectos destacados como barreira para a implementação de uma educação inclusiva que ofereça ensino de qualidade.

Dias (2018) chama a atenção para a relação teoria e prática como aspectos fundamentais da formação docente, entretanto destaca que tanto nos cursos de formação quanto na rotina da escola existe um discurso de valorização da prática em detrimento dos conhecimentos

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X65513>

latentes. Assim, ao considerar as teorias que discutem sobre a inclusão no Brasil, limita-se a questão a um aglomerado de técnicas. Nesse sentido, Costa (2011) corrobora:

[...] A formação poderia contribuir na conscientização dos professores para não se aterem apenas às técnicas pedagógicas, que podem fortalecer e reproduzir o pensamento estereotipado, quando consideradas como tendo um fim em si mesmas, em detrimento da educação para o desenvolvimento humano e social (COSTA, 2011, p. 56).

O trabalho nomeado “Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência” aborda a importância da educação infantil para o desenvolvimento da criança. A pesquisa apontou que as professoras entrevistadas declaram que o maior ganho para as crianças com deficiência é relacionado ao desenvolvimento de habilidades sociais, o que para os autores fragmenta a prática quando prioriza objetivos de socialização em detrimento dos objetivos considerados educacionais relativos a conteúdos escolares (VITTA; VITTA; MONTEIRO, 2010). Concordamos com Crochik *et al.* (2013 p. 183) quando pontuam que “as práticas escolares que caminham em direção à inclusão precisam construir um processo no qual a socialização e a aprendizagem se organizem de modo a serem articuladas”. Essa afirmação possibilita a reflexão sobre o que pode motivar atitudes e práticas pedagógicas que consideram essa ou aquela criança inapta à aprendizagem. Crochik *et al.* (2013) alertam para a hierarquia estabelecida de quem é mais forte sobre o mais frágil. Uma sociedade emancipada deve ter como base o combate a esse tipo de hierarquia. O fato de um aluno aprender num tempo diferente dos demais, ou necessitar recursos pedagógicos de apoio, não deve, de modo algum, ser impedimento ao seu acesso ao conhecimento escolar. Tal impedimento se articula ao modelo médico que vê na deficiência de uma pessoa justificativa para a segregação. Em oposição a esse pensamento de opressão, o modelo social aborda a deficiência como resultado do ordenamento político e econômico capitalista (DINIZ, 2007).

Quanto ao exposto, Crochik *et al.* (2011) corroboram com a discussão ao afirmarem:

A escola, assim como a educação de uma forma geral, tem se voltado, predominantemente, para a formação do trabalhador, para a defesa de práticas competitivas e as de sobrevivência a “qualquer preço”; tudo isso indica seu anacronismo. O trabalho e a economia continuam centrais nos dias atuais [...] (CROCHIK *et al.*, 2011, p. 567-568).

O ensino colaborativo, também conhecido como coensino, foi abordado por Vilaronga e Mendes (2014) no trabalho intitulado “Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores”. As autoras apontam aspectos positivos relacionados à colaboração entre o professor da sala regular e o da educação especial. No

entanto, evidenciam a necessidade de mais estudos relacionados a essa forma de trabalho. O coensino apresenta-se como um meio de contribuir com a inclusão de modo a oferecer ao aluno com deficiência ou outras necessidades de apoio uma educação que lhe dê a oportunidade de aprender. Contudo, faz-se necessário refletir sobre aspectos relacionados à formação que precisam possibilitar que o professor da sala regular conheça a sua turma e possa ter autonomia e saberes que lhe possibilitem planejar a aula para todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Mantoan (2013) evidencia que tanto a escola comum quanto a especial ainda resistem às mudanças e que o professor do ensino comum é desafiado no contexto educacional a rever e recriar suas práticas. Entretanto, estes desafios têm sido anulados por políticas educacionais e diretrizes que dificultam a esses professores o enfrentamento necessário para mudar a organização pedagógica excludente e ultrapassada. Nesse sentido, pesquisas direcionadas à formação do pedagogo e que possam contribuir para a melhoria na qualidade da educação, no contexto da inclusão, podem abrir um leque de possibilidades que favoreçam a atuação docente. Esta pesquisa indicou/considerou um número pouco significativo de estudos diretamente relacionados à formação do pedagogo com enfoque inclusivo, levando em conta que os anos iniciais da escolarização são o início do processo educativo e base importante para a continuidade escolar. É perceptível que a educação brasileira vem passando por mudanças, ainda que lentas e distantes de uma educação que possa garantir a aprendizagem de todos os estudantes, com a devida qualidade. Contudo, há que se considerar que determinações em documentos oficiais como a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), que proíbe a cobrança de valores adicionais na matrícula de estudantes com deficiência e penaliza a escola que recusar a matrícula de aluno com deficiência, mostram-se como um dos avanços e como uma importante medida que penaliza a discriminação. Desse modo, discutir o atual contexto inclusivo escolar torna-se necessário e as pesquisas podem contribuir para mudanças de atitudes preconceituosas, sobretudo, no que se refere à formação do pedagogo para o ensino nos anos iniciais.

Considerações finais

Este trabalho buscou analisar as pesquisas que abordam a formação do pedagogo, com foco na sua atuação em contextos escolares inclusivos, publicadas na base de dados SciELO Brasil, no período de 2005 a 2020. A pesquisa evidenciou um número pouco expressivo de trabalhos direcionados aos anos iniciais do ensino fundamental I. Do

mapeamento dos artigos, emergiram duas categorias de análise que possibilitaram desenvolver a discussão em torno da formação inicial e continuada do pedagogo, bem como discorrer sobre aspectos relacionados à prática pedagógica.

Assim, a pesquisa evidenciou que a inclusão escolar é um processo que demanda conhecimentos pedagógicos que possam desenvolver a aprendizagem de todos os alunos sem distinção.

Outra questão evidenciada na pesquisa é a crença de que a formação inicial ou continuada poderá resolver a maior parte das dificuldades no contexto escolar inclusivo, contudo percebe-se que essa expectativa se volta muito mais a conhecer a deficiência e destacar mecanismos que adéquem as especificidades dos alunos. O ideal é que a formação possa mostrar o potencial do professor na articulação entre teoria e prática, vivenciando a inclusão e discutindo o contexto real da escola, refletindo situações vivenciadas e trocando experiências, de modo a contribuir para a formação de um profissional capaz de refletir sobre a realidade e sobre a própria prática, capaz de trabalhar na diversidade e fazer a diferença, com sensibilidade, para identificar no seu aluno o que ele precisa, e então criar mecanismos que favoreçam sua aprendizagem. Pode não ser fácil, visto que a inclusão está em construção, mas é um caminho possível. Esperamos ter contribuído para ampliar a reflexão sobre o atual contexto educacional e sobre a atuação do pedagogo na perspectiva da inclusão, de modo a favorecer a compreensão de que cada indivíduo é único e, portanto, a diversidade é parte do contexto social, parte inerente ao ser humano. Entendemos como uma limitação o recorte temporal, bem como a restrição a um único site para o mapeamento dos artigos de modo que este estudo pode ser ampliado, visto que não se apresenta como desfecho para a temática abordada.

Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, Sheila Alves. Perfil e prática docente das professoras que ensinam Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Prática Docente – RPD**, Mato Grosso, v. 4, n.2, p. 578- 593, 2019. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/433/228>. Acesso em: 12 jun. 2020.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X65513>

BACIENSE, Taisa Rodrigues Smarssaro; ROSSETTI, Cláudia Broetto. Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000200004&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 18 dez. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 ago. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 1 dez. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 3 ago. 2020.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CRESWELL, Jonh. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**. Escolhendo entre cinco abordagens. São Paulo: Penso Editora LTDA, 2014.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Inclusão de alunos com deficiência: Experiências docentes na escola pública. **Debates em Educação**, Maceió, v.3, n. 5, p. 49-62, 2011. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/556>. Acesso em: 20 nov. 2020.

CROCHIK, José Leon et al. Atitudes de Professores em Relação à Educação Inclusiva. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v.29, n. 1, p. 40-59, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000100005. Acesso em: 17 nov. 2020.

CROCHIK, José Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

CROCHIK, José Leon et al. Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 565-582, set./dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000300008. Acesso em: 17 nov. 2020.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X65513>

CROCHIK, José Leon et al. **Inclusão e discriminação na educação escolar**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2013.

CROCHIK, José Leon et al. Educação inclusiva: escolha e rejeição entre alunos. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 174-184, 2013b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822013000100019. Acesso em: 18 nov. 2020.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; NETO, José Batista. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre as experiências de pesquisas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 385-398, maio-ago.2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000200008&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 20 out. 2020.

DIAS, Marian Ávila de Lima; ROSE, Simoni Conceição; ANDRADE, Patrícia Ferreira. Os professores e a Educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. **Rev. Psicologia USP**, v.26, n.3, p.453-463, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642015000300453&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 15 nov. 2020.

DIAS, Viviane Borges. **Formação de Professores e Educação Inclusiva: uma análise à luz da teoria crítica da sociedade**. 2018. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2018. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2018/11/Tese-p%C3%B3s-defesa-com-ficha-e-folha-para-CD-1.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

DIAS, Viviane Borges; SILVA, Luciene Maria da. Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 406-429 (Edição Especial), 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6822>. Acesso em: 28 dez. 2020.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013. p. 141-145.

FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Pedagogia, educação especial e educação inclusiva na UNESP: história e trajetória. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n.55, dez. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782013000400. Acesso em: 15 nov. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X65513>

LIMA, Maria Emília Caixetade Castro; MAUÉS, Ely. Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de ciências das crianças. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 184-198, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epec/v8n2/1983-2117-epec-8-02-00184.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013. p. 29-41.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel; ALMEIDA, Leandro da Silva. Estudo Comparativo Luso-brasileiro sobre a formação inicial de professores em altas habilidades/superdotação com enfoque nos conteúdos curriculares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v.24, n.3, p.309-326, set. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S141365382018000&lng=pt&nr m=iso. Acesso: 15 nov. 2020.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel; ALMEIDA, Leandro da Silva. Altas Habilidades/superdotação na formação de professores brasileiros e portugueses: um estudo comparativo entre os casos da UNESP e da UMINHO. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, e212442, p.1-20, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982020000100206&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 nov. 2020.

MELO, Jonas da Silva; ALENCAR, Edvonete Souza de. A formação do pedagogo em uma perspectiva inclusiva: análise documental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, jul. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100226. Acesso em: 15 nov. 2020.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da Formação de Professores para a Educação Especial: O currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v.11, n.2, p.255-272, ago. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982020000100206&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 nov. 2020.

NÓVOA, Antonio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 10 ago.2020.

PEREIRA, Cláudia Alves Rabelo; GUIMARÃES, Selva. A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru/SP, v. 25, n. 4, p. 571-586, dez. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382019000400571. Acesso em: 15 nov. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X65513>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino Colaborativo para o apoio a inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudo de Pedagogia**, Brasília, v.95, n.239, p.139-151, abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

VITTA, Fabiana Cristina Frigiére; VITTA, Alberto; MONTEIRO, Alexandra. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v.16, n.3, p. 415-428, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300007. Acesso em: 15 nov. 2020.

VITALIANO, Célia Regina. Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa. **Proposições**, Campinas-SP, v.30, p.1-30, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072019000106. Acesso em: 15 nov. 2020.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 15 nov. 2020.

WORLD CONFERENCE ON EDUCATION–WCEFA. Conferência Mundial de Educação para Todos. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_d_e_1990.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)