



ISSN 2763-6739



MESTRADO
EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

**A importância das políticas públicas
para formação de professores na implementação
da Educação Inclusiva brasileira**

<http://doi.org/10.5212/RevTeiasConhecimento.2025.22948>



Edna Rodrigues Marques *

<http://lattes.cnpq.br/8412141093993279>



Marta Graziela Rosa **

<https://orcid.org/0000-0002-0775-1697>



<https://lattes.cnpq.br/9911893676437146>



Sandra Salete de Camargo ***

<https://orcid.org/0000-0002-0297-4912>



<http://lattes.cnpq.br/704428132405531>



* Mestranda do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação Inclusiva-PROFEI/UNEMAT, Campus Sinop/MT. Formada em Pedagogia e Especialista em Gestão Escolar pela UEG/GO.
E-mail edna.marques@seduc.go.gov.br

** Mestranda em Educação Inclusiva (PROFEI) pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), na linha de pesquisa Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva. Atualmente atua como professora efetiva do Ensino Fundamental I e bolsista CAPES. Participa do Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação Direito e Inclusão da Unespar (EPEDIN/GEPPRAX),
E-mail martagraziela1@gmail.com

*** Docente associada dos cursos de Direito e Pedagogia do Campus de União da Vitória da UNESPAR, docente permanente do PROFEI, com formação em Pedagogia e Direito, Mestrado e Doutorado em Educação. Coordena o Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação Direito e Inclusão da Unespar (EPEDIN/GEPPRAX) E-mail: sandra.salete@unespar.edu.br

A IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA BRASILEIRA

RESUMO: As políticas educacionais brasileiras caminharam desde as últimas décadas do século XX em direção ao paradigma da inclusão escolar, exigindo novas práticas docentes e consequentemente a melhoria da qualidade da educação no país, como diversos estudos da área demonstram, e consequentemente exigem refletir sobre a formação de professores. Assim, o presente estudo objetiva apresentar as políticas públicas na formação de professores no Brasil na perspectiva do Governo Federal, no intuito de refletir sobre possíveis convergências e distanciamentos na construção de um sistema de ensino capaz de atender à diversidade trazida pela inclusão escolar. Para isso, esse estudo foi apresentado um recorte das publicações do MEC que ressaltam políticas formativas para professores da educação básica dentro da perspectiva da inclusão escolar na contemporaneidade. Os dados foram coletados em sítios oficiais do Governo Federal, com uma delimitação temporal, seguida de análise documental. A partir dos resultados alcançados, percebe-se que as políticas educacionais de inclusão e de formação de professores, ao longo das últimas décadas, caminharam no sentido de assumir o paradigma da inclusão como uma estratégia para os sistemas de ensino brasileiro. Apesar disso, parece haver um descompasso entre as ações governamentais para a inclusão de alunos da Educação Especial e a formação de professores para atendê-los, assim, pensando na preocupação das políticas públicas para inclusão escolar.

Palavras-Chave: Inclusão educacional; política da educação; formação de professores.

THE IMPORTANCE OF PUBLIC POLICIES FOR TEACHER TRAINING IN THE IMPLEMENTATION OF BRAZILIAN INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT: Since the last decades of the 20th century, Brazilian educational policies have moved towards the paradigm of school inclusion, demanding new teaching practices and consequently improving the quality of education in the country, as several studies in the area demonstrate, and consequently require reflection on the formation of teachers. Thus, the present study aims to present public policies on teacher training in Brazil from the perspective of the Federal Government, with the aim of reflecting on possible convergences and divergences in the construction of an education system capable of meeting the diversity brought by school inclusion. To this end, this study presented a selection of MEC publications that highlight training policies for basic education teachers within the perspective of contemporary school inclusion. The data

were collected on official Federal Government websites, with a temporal delimitation, followed by documentary analysis. From the results achieved, it can be seen that educational inclusion and teacher training policies, over the last few decades, have moved towards assuming the inclusion paradigm as a strategy for Brazilian education systems. Despite this, there seems to be a mismatch between government actions for the inclusion of Special Education students and the training of teachers to serve them, thus thinking about the concern of public policies for school inclusion.

Keywords: Educational inclusion; education policy; teacher training

1. INTRODUÇÃO

As políticas públicas constituem um conjunto de atividades dos governos que influenciam direta ou indiretamente a vida das pessoas sobre sua governança. Conceituá-las não é uma das tarefas mais fáceis, diante da variedade de conceitos disponíveis na literatura. Para esta pesquisa teremos a problemática: Quais são as Políticas públicas que estão vigentes na perspectiva da Educação Inclusiva e formação de professores? Para Souza (2006), política pública se constitui num campo do conhecimento que busca colocar em prática ações governamentais, analisar essas ações e propor mudanças, quando necessárias. Como objetivo deste estudo, apresentaremos algumas políticas públicas de formação de professores no Brasil na perspectiva do Governo Federal, no intuito de refletir sobre possíveis convergências e distanciamentos na construção de um sistema de ensino capaz de atender à diversidade trazida pela inclusão escolar.

A agenda das políticas públicas educacionais vem se constituindo de um espaço de disputas entre diversos setores para a definição dos seus rumos e objetivos (Oliveira, 2014; Libâneo; Oliveira; Tochi, 2012). Novos contextos sociais, políticos e econômicos, aliados a agentes internacionais, denotam que as políticas educacionais não podem ser compreendidas se analisadas de maneira isoladas, pois elas resultam da inter-relação entre diversos aspectos e autores (BALL; MAINARDES, 2011; AMARAL, 2010). Através do conceito desses autores, apresentaremos um recorte temporal de algumas datas importantes para a inclusão e formação de professores. As políticas educacionais não são apenas documentos, elas são o retrato do contexto histórico no qual estes mesmos documentos foram pensados. Há muito mais a ser

lido do que apenas o que os olhos veem. Mas como afinal se efetivam/ou não, essas políticas públicas no que diz respeito à educação especial tem relação direta com os/as agentes escolares.

Para o presente estudo, optou-se por fazer uma pesquisa bibliográfica e documental, com dados levantados em Artigos oriundos de Revistas e Eventos Científicos, livros e documentos produzidos pelo Governo Federal que versem sobre a formação continuada de professores para a educação inclusiva vigentes no Brasil, ressaltando o modelo de professor que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) defende em suas políticas públicas educacionais. Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a análise documental possibilita conhecer os objetos estudados e permite uma melhor compreensão da realidade. Para isso, foram analisados os seguintes documentos: leis, decretos, resoluções, portarias, notas técnicas e programas, publicados no período de 1996 até os dias atuais.

2. ABORDAGENS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ELEMENTOS BÁSICOS CONSTITUINTES

Nos estados democráticos, a formulação de políticas públicas, tradicionalmente muito atrelada aos poderes executivo e legislativo, cada vez mais, sofre influência do poder judiciário, sociedade civil organizada e do mercado de capital. Entretanto, mais especificamente na América Latina, a falta de coalizões políticas têm tornado os governos incapazes de promover políticas públicas apropriadas para fomentar o desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, promover a inclusão social (SOUZA, 2006).

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva necessita de um olhar mais cuidadoso e isso se apresenta a partir da visão daqueles que vivem essa dinâmica no dia a dia da escola. Porém, torna-se importante reiterar que a autonomia, segundo Bourdieu, 2011, é relativa. Significa dizer que há outros encaminhamentos de acordo com a posição que esses agentes e/ou instituições ocupam no cenário da

educação especial. A liberdade possui barreiras.

O que se fez/faz em relação às políticas públicas no Brasil são reflexos do que mundialmente se tem posto, vivido em diferentes espaços internacionais. Vale dizer que, é a partir dessas influências e daquilo que historicamente se constrói e conquista diariamente que os documentos ganham corpo, são “retraduzidos” para as realidades brasileiras. São os agentes, nos seus espaços mais particulares e longínquos muitas vezes, que farão da educação especial um avanço concreto.

Desde a década de 1990, a inclusão de pessoas excluídas dos processos educacionais vem ganhando destaque e políticas públicas estão sendo requeridas a fim de tornar os sistemas de ensino mais preparados e abertos para atender à diversidade no ambiente escolar. A contestação da qualidade da educação ofertada pelo poder público, que perdura até a atualidade, fomenta as políticas públicas de avaliação; o que segundo Oliveira (2014) retira o foco sobre o direito à educação e o direciona para racionalidade administrativa que na busca de resultados, termina por perder a concepção da educação como um bem público e um direito social.

Atualmente, com a intenção de incluir os alunos com deficiência na rede de ensino nas classes regulares, o conceito de inclusão se tornou um dos principais focos no meio educacional. Mas, em linhas gerais, o que seria, de fato, uma educação inclusiva na perspectiva escolar? Para Sassaki (1999, 2010), a Educação inclusiva é um processo irreversível de consolidação de direitos das pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, instalado nos sistemas de ensino e que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os/as estudantes independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais.

Foi diante desse novo paradigma, a inclusão, que as políticas públicas passaram a contemplar diversos grupos que, por motivo de classe social, idade, gênero ou deficiência, foram historicamente excluídos dos processos educacionais.

Oliveira (2014) afirma que a concepção de educação para todos surge como resposta aos sistemas organizados em padrões universais, os quais terminam por excluir os que não respondem a certos critérios de normalidade. O Ingresso desse público no sistema regular de ensino intensificou os questionamentos em relação à qualidade do serviço prestado, pois as práticas educativas tradicionais já não apresentavam, minimamente, resultados satisfatórios diante do novo cenário vivenciado pelas instituições de ensino.

Tardif (2014) defende que, com a escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino, exige-se cada vez mais, dos professores, a capacidade de lidar com inúmeros desafios em suas ações pedagógicas. Isso fomenta a necessidade de repensar a formação docente, a qual deve levar em consideração os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Apesar disso, a formação de professores para atuar na Educação Especial continua em aberto, embora tenha ganhado importância nas últimas décadas (SAVIANI, 2009).

Os modelos de formação dos profissionais do magistério, assumidos até o momento, visando qualificar para o trabalho no novo cenário da educação brasileira, parecem perpetuar o conhecimento hegemônico na Educação Especial, o qual está vinculado à carência de debate pedagógico e de discussões sobre o trabalho do professor (GARCIA, 2013).

Diversos pesquisadores da área de Educação Especial vêm apontando barreiras que dificultam o trabalho docente nas instituições de ensino, que vão desde a carência de condições apropriadas de trabalho aos problemas de ordem mais geral, como no campo da cultura e de conhecimentos específicos do processo de ensino-aprendizagem. Todavia, todos apontam na direção de falhas no processo de formação, desde a inicial à continuada, passando por problemas na legislação que regula essas formações (MENDES, 2019; LAPLANE 2015; GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013; KUHN, 2011). Estes pesquisadores afirmam que as políticas de formação continuada no Brasil precisam ser ressignificadas para enfrentar o

processo de inclusão de estudantes com deficiência nas escolas de educação básica com responsabilidade.

Diante do exposto, o presente artigo objetiva analisar as políticas públicas de formação de professores no Brasil na perspectiva do Governo Federal, no intuito de refletir sobre possíveis convergências e distanciamentos na construção de um sistema de ensino capaz de atender à diversidade trazida pela inclusão escolar.

Os estudos sobre a temática da formação continuada de professores referem-se a duas modalidades de formação muito conhecidas entre os especialistas da área: uma centrada no professor: com ênfase no desenvolvimento profissional. E outra centrada no desenvolvimento das equipes escolares e da escola, onde é responsabilizada na função do coordenador, a missão de articular esta formação nos lócus de atuação do/a docente.

Na abordagem exposta em relação a formação de professores com ênfase no desenvolvimento profissional, Garcia (1999) explica que o desenvolvimento profissional dos professores parte de uma concepção de professor/a como profissional do ensino e ao mesmo tempo, como sujeito que aprende (p. 145). Pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional, multidimensional e orientado para a mudança, implica a resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicional, individualizado das atividades formativas.

Contudo, é enfatizado o papel articulador do coordenador pedagógico neste processo formativo que tem a escola como principal espaço de formação. Para Domingues, (2009), o papel de liderança do coordenador na condução da formação centrada na escola é primordial para articular teoria e prática educativa a partir da elaboração coletiva do projeto de formação continuada na escola, ou seja, o coordenador pedagógico, ao articular-se no trabalho coletivo com sua equipe docente, e neste trabalho, Assim, perceber políticas de formação continuada na perspectiva das equipes escolares é um olhar para além dos pacotes prontos de formação continuada pensada/projetada pelos sistemas de ensino. É entender a dimensão

educativa para além dos produtores acadêmicos advindos das instituições de ensino superior. É valorizado o papel formador do coordenador pedagógico dentro da escola e também como intermediador entre os docentes e as determinações das políticas públicas (DOMINGUES, 2009).

Concordamos com Domingues quando revela que a transferência dos lócus de formação continuada de professores das instituições de ensino superior para o espaço da escola tem propiciado nos meios acadêmicos uma reflexão sobre as condições de produção da formação na escola, considerando o espaço, o tempo, os recursos necessários, o “formador e, especialmente, a valorização dos saberes docentes, como uma produção que congrega teoria e prática.

O grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. Segundo (Garcia, 2013) as políticas de formação de professores precisam ser repensadas. Precisa levar em consideração os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

3. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: O QUE TEMOS EM VIGÊNCIA?

Todavia, necessitamos de uma reflexão conceitual sobre a formação continuada na perspectiva da inclusão dos estudantes com deficiências. Através dessa necessidade, é fundamental que os professores estejam preparados e informados sobre novas formações e novos desafios através da inclusão que está presente em salas de aula comum, definindo prioridades no aspecto de formação.

Sem dúvida, ao longo das últimas décadas, um dos maiores desafios, que permanece até os dias de hoje, é formar professores que atuem com uma perspectiva inclusiva. E além desse ainda há o desafio para

A importância das políticas públicas para formação de professores na implementação da Educação Inclusiva brasileira

Edna Rodrigues Marques, Marta Graziela Rosa e Sandra Salette de Camargo

os gestores: como organizar ou propor escolas com perspectivas inclusivas diante de cenários tão complexos e diversos como os da educação brasileira, já que não existe um sistema educacional com bases comuns de funcionamento? (OLIVEIRA, 2023 p.72).

Portanto, pensamos na temática da LDB (Leis de Diretrizes e Bases), no Art.62 a formação de professores, para a educação Básica, o professor deve ter nível superior, com curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades ou instituições de ensino superior de educação.

E sobre o atendimento de alunos com deficiências. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no Art.58, defende que alunos com deficiências sejam atendidos em salas de aula comum, escolas ou serviços especializados, pensando sempre nas especificidades do estudante, esta oferta deve ser constitucional do estado, iniciando na Educação Infantil.

O Ministério da Educação apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), lançada em 2007, mas entregue em 2008, tem o objetivo de acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/Superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, esse fortalecimento visa abranger todas as escolas de sala de aula comum, incluindo todos os alunos com deficiências e eliminando barreiras e promoção à acessibilidade que vinha sendo segregados e excluídos pela sociedade geral, e também não somente incluindo os alunos/pessoas que possuem alguma deficiência e sim incluindo todos que possuem alguma necessidade de que os espaços sejam acessíveis a todos. Após esse período apresentaremos alguns recortes temporais sobre alguns dos pontos importantes da educação especial no Brasil, até a vigência do ano atual 2023.

2014 - PNE: O Plano Nacional de Educação 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014 definiu diretrizes a serem guiadas pela educação brasileira, estabelecendo 20 metas a serem cumpridas nessa vigência. Nesta mesma lei reitera a presente que já faz presente na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (LDBEN), a fim de que os estados, União e Municípios atuem em regime de colaboração, visando que as metas e a implementação deste plano sejam cumpridas e caberá aos gestores federais, estaduais, distrito federal e municipais adotem as medidas governamentais necessárias a todos. Diante destas metas, o Ministério da Educação e o Instituto de Estudos e Pesquisas (Inep), estabeleceram áreas de monitoramentos do PNE 2014/2024, através dos documentos e fontes oficiais, visando se estão sendo cumpridas ou não.

2015 - LBI: Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), tem como objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Sobre a formação de professores no Art.28, inciso XI – Formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

2017 – BNCC: No dia 6 de abril de 2017, a proposta da BNCC, Base Nacional Comum Curricular, foi entregue pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação. De acordo com a Lei 9131/95 coube ao CNE, como órgão normativo do sistema nacional de educação, fazer a apreciação da proposta da BNCC para a produção de um parecer e de um projeto de resolução que, ao ser homologado pelo Ministro da Educação, se transformou em norma nacional. Sobre a formação de professores, o texto define dez competências gerais e aponta que a formação inicial e continuada deve ser baseada em três dimensões: conhecimento, prática e

engajamento. A dimensão do conhecimento está relacionada ao domínio dos conteúdos. A prática refere-se a saber criar e gerir ambientes de aprendizagem. A terceira dimensão, engajamento, diz respeito ao comprometimento do professor com a aprendizagem e com a interação com os colegas de trabalho, as famílias e a comunidade escolar.

2020 - O decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, caput, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art.

8º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, ou seja que os alunos voltassem a ser atendidos em instituições próprias a esse fim, isso é uma afronta as escolas de classes comuns, segregando e excluindo mais alunos inclusos, mas foi revogada pelo decreto nº 11.3070 de janeiro de 2023 (MARTA, 2023 p. 30).

2021 – Lei nº 14.126 de 22 de março de 2021, esta lei classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual (MARTA, 2023 p. 30).

2022 - Projeto de Lei que tenciona alterar o inciso III do art. 4º, o art. 58, o art. 59 e o parágrafo único do art. 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), para substituir a terminologia “Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD” por “Transtorno do Espectro Autista – TEA”. Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou Superdotação.

2023 - O governo federal lançou dia 21 de novembro deste referente ano, o Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). A proposta faz parte da estratégia de retomar as premissas originais dessa Política, que completou 15 anos em janeiro de 2023 e que, apesar de não ter sido desfeita, foi ameaçada e deixada de lado nos últimos anos. Esse fortalecimento, com quatro eixos que estarão em vigência e com metas até 2.026, que são: expansão de acesso, qualidade e permanência, produção de conhecimento e a formação, que compreende-se no Investimento da formação de professores de salas comuns, professores de Atendimento Educacional Especializado e gestores no campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, além de realizar ações de letramento em educação especial na perspectiva da educação inclusiva e do modelo social da deficiência para trabalhadores do MEC (MEC, 2023).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), 2014/2024, estão sendo monitoradas, mas sabemos que na realidade a muito no que desenvolver, pois os indicadores publicados, ainda tem algumas escolas nem conhecem ou sabem como realizar, pois, faltam investimentos, para que sejam acessíveis a todos e todas, esta vigência decorre a partir da cooperação de todos, gestores, estados, municípios e principalmente através das políticas públicas.

O retrato de contexto histórico de toda documentação pensando na efetivação das políticas públicas vem ao encontro de toda comunidade escolar, cabe em si, cobrar seus efetivos direitos vigentes nas leis, pois cada aluno como sujeito de direito, tem seus direitos garantidos perante as leis, como um professor com formação adequada para que aja seu aprendizado, bem com uma escola de total acessibilidade, recursos escolares e demais demandas que promovam seu efetivo aprendizado.

Contudo, percebemos que as políticas educacionais de inclusão e de formação de professores, em toda história caminham juntos a fim de promover a inclusão e romper as barreiras que impedem que o aprendizado seja efetivo em todos os sistemas de Ensino Brasileiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Justiça. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: M. J., 1988.

BRASIL. Ministério do Bem-estar Social. Centro Brasileiro para a infância e adolescência. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: M.B.E.S., 1990.

BRASIL. LBI: **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146/2015. Brasília, 2015.

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996. 11ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001. 79 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **PNE. Plano Educacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-deeducacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em 06 de nov. de 2023.

DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador Pedagógico e a Formação Contínua do Docente na Escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

DOMINGUES, I. **O Coordenador Pedagógico e o Desafio da Formação Contínua do Docente na Escola**. São Paulo, SP. 237 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, USP, 2009.

OLIVEIRA, J. **Educação Especial: formação de professores para a inclusão escolar**. 1º ed., 1º reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2023. 128p. (Coleção Educação na Universidade).

PÉREZ GÓMEZ, A. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

ROSA. M. G. **História de vida e formação escolar de um aluno com transtorno espectro autista (TEA) dos anos iniciais de uma escola municipal do sul do Paraná: Um estudo de caso**. Marta Graziela Rosa, União da Vitória - PR, 2023

ROSS, P. R. **Estado e educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva**. Educar, Curitiba, n. 19, p. 217-227, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602002000100015&script=sci_abstract&lng=pt acesso em: 13/11/2023.

SASSAKI, R. K. **Educação inclusiva**, 1999. (Entrevista realizada pela Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação e do Desporto, e publicada na Revista Integração (NI 20, Ano 8, pp. 8-10, 1998)

SÁ-SILVA, J. R. ALMEIDA, C. D. GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n.1, p. 01-14. 2009. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6>. Acesso em: 04 jul. 2019.

SILVA, M. **A Formação do Professor Centrada na Escola**. São Paulo: EDUC, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.