

Educação Especial na formação inicial de professores: um mapeamento de teses e dissertações (2006-2020)

Hector Renan da Silveira Calixto¹

Tânia Suely Azevedo Brasileiro

Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil

RESUMO

Quando se trata dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, no âmbito do ensino, os temas e conteúdos sobre as pessoas com deficiência comumente são tratados nos componentes curriculares que abordam a Educação Especial. O presente artigo tem como objetivo apresentar um mapeamento das teses e dissertações sobre educação especial e formação inicial de professores no Brasil, entre os anos de 2006 e 2020. Como abordagem metodológica, utiliza-se uma pesquisa bibliográfica, de cunho quanti-qualitativo, com levantamento bibliográfico utilizando o instrumento ProKnow-C, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com um portfólio bibliográfico resultante de 18 documentos. Por meio da análise de conteúdo de Bardin (2002), foram elaboradas as seguintes categorias temáticas e emergentes: i) interdisciplinaridade; ii) superficialidade; iii) relação com a pessoa com deficiência; e, iv) (des)articulação teoria/prática. Identificou-se no portfólio bibliográfico produzido que a Educação é a área onde a temática é mais explorada, o que se alinha com a própria formação pesquisada, a Pedagogia. Observa-se que os componentes de Educação Especial estão presentes na organização curricular dos cursos de Pedagogia. No entanto, a sua presença não é indicativo ou garantia de uma formação inicial compromissada com o posicionamento crítico e práticas inclusivas.

Palavras-chave: Educação especial; Inclusão; Formação de professores; Pesquisas; ProKnow-C.

ABSTRACT

When it comes to Pedagogy courses, within the scope of teaching, themes and contents about people with disabilities are commonly dealt with in curricular components that address Special and/or Inclusive Education. This article aims to present a mapping of theses and dissertations on special education and initial teacher training in Brazil, between 2006 and 2020. As a methodological approach, a bibliographic research, of a quantitative-qualitative nature, with a bibliographic survey using the ProKnow-C instrument, in the Capes Theses and Dissertations Catalog, with a bibliographic portfolio resulting from 18 documents. Through the content analysis of Bardin (2002), the following thematic and emerging categories were elaborated: i) interdisciplinarity; ii) superficiality; iii) relationship with the person with a disability; and, iv) (dis)articulation theory/practice. It was identified in the bibliographic portfolio produced that Education is the area where the theme is most explored, which is in line with the researched training itself, Pedagogy. It is observed that the components of Special and/or Inclusive Education are present in the curricular organization of Pedagogy courses. However, its presence is not indicative or guarantee of an initial formation committed to critical positioning and inclusive practices.

Keywords: Special education; Inclusion; Teacher training; Researches; ProKnow-C.

¹ Membro do grupo de pesquisa PRAXIS UFOPA. ORCID: 0000-0002-4227-6625.

Endereço de contacto: hectorscalixto@gmail.com

1. Introdução

A formação de sujeitos promovida pelas Universidades deveria se basear na busca pelo exercício da cidadania e da postura democrática, ratificando posicionamentos éticos e de responsabilidade social, que considere as diferenças como elemento constituinte da nossa sociedade (Monfredini, 2016). No entanto, “[...] as universidades se dedicam à questão da deficiência como algo que ocorre fora delas” (Anjos, 2011, p. 367). A forma de (não) tratar a questão das pessoas com deficiência se reflete na dinâmica curricular e didático-pedagógica, principalmente dos cursos de formação de professores, com temas e conteúdo em formato de apresentação / constatação da presença de alunos com deficiência nas salas de aula regulares e as dificuldades da organização do trabalho pedagógico inclusivo. Quando se trata dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, no âmbito do ensino, os temas e conteúdos sobre as pessoas com deficiência comumente são tratados nos componentes curriculares que abordam a Educação Especial e/ou Inclusiva² (doravante tratada somente como Educação Especial).

Assim, o presente texto tem como objetivo mapear as teses e dissertações sobre educação especial e formação inicial de pedagogos no Brasil, entre os anos de 2006 e 2020. Acredita-se que os resultados desse mapeamento contribuem para a construção de conhecimento aos pesquisadores dessa área, desvelando oportunidades de pesquisa para a área de Formação de Professores e a Educação Especial, principalmente no estudo da práxis de formação e de atuação do licenciado em Pedagogia. Como abordagem metodológica, apresenta-se um estudo exploratório e descritivo, de cunho quanti-qualitativo, com levantamento bibliográfico utilizando o instrumento de intervenção ProKnow-C (Ensslin et al., 2017), descrito de forma detalhada na seção que trata do método.

1.1. A pessoa com deficiência no contexto socioeducacional contemporâneo

As diferenças e os diferentes sempre estiveram presentes na sociedade, em diferentes épocas e contextos. A diferença constitui a própria vida em sociedade, nas múltiplas relações que os sujeitos estabelecem com eles mesmos e com os outros. O estranhamento diante do diferente constitui uma das características do convívio humano em sociedade (Skliar, 1999). Face a esse estranhamento, e às vezes desconforto, buscaram-se modelos explicativos para a sua existência. Surgiram assim perspectivas pautadas em matrizes de racionalidade que apontavam para razões teológicas, do senso comum, biológicas, dentre outras, indicando, a partir da definição das causas, formas mais adequadas para o trato com os sujeitos e suas diferenças (Carmo, 1991).

No decorrer dos séculos uma postura de apagamento desses sujeitos é percebida (Carmo, 1991). Com a reconfiguração dos modelos político-econômicos, sobretudo nas sociedades capitalistas, consideram-se os corpos que apresentavam deficiência inadequados para a lógica do mercado (Rechineli et al., 2008). Após a II Guerra Mundial, quando os mutilados pela guerra precisam retornar ao convívio social, iniciam-se movimentos para integração das pessoas com deficiência à sociedade³, com discussões sobre a dignidade humana (Gaio & Porto, 2006) e evidenciam-se as possibilidades e não as limitações das pessoas com deficiência.

Esses movimentos em prol da integração de forma mais ampla das pessoas com deficiências na sociedade ampliam-se e inspiram acordos e políticas internacionais. Resoluções e documentos apontam a urgência na promoção da integração e valorização humana, assumidas como compromisso social, e não apenas como

² Optou-se por utilizar o termo Educação Especial e/ou Inclusiva em função da palavra inclusão dizer respeito, predominantemente no âmbito da educação escolar, à presença de alunos com deficiência. Compreende-se que Educação Inclusiva não se restringe ao tema da deficiência, ainda que a tenha como componente fundamental e estruturante, mas é percebido que na escola a categoria inclusão é modulado por uma forma de entender a Educação Especial, e por isso neste trabalho são utilizadas de forma conjunta (Freitas, 2022).

³ Considera-se aqui os movimentos em larga escala nas sociedades ocidentais, com apoio governamental e em campanhas internacionais, a exemplo no Brasil: Decreto 44.236/1958, que institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais; Decreto 48.252/1960 e 72.425/1973, que criam o Centro Nacional de Educação Especial; e o Decreto 84.919/1980, estabelece a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (Kassar, 2011).

discurso dissociado de ações concretas. Destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos que, reconhecendo a dignidade e a igualdade de direitos de todos os seres humanos, desencadeia uma série de discussões para a garantia dessa igualdade de direitos às pessoas com deficiência (Organização das Nações Unidas [ONU], 1948).

A partir disso, observa-se uma perspectiva aproximada do ideal de inclusão, que avança da ideia da mera ocupação dos mesmos espaços para a de adaptação desses espaços para permitir a presença dessas pessoas nas atividades da vida em sociedade. Essa perspectiva é a que perdura até a contemporaneidade, sendo a postura dos países signatários da ONU cobrada com vistas a uma sociedade inclusiva, onde as pessoas com deficiência sejam participantes ativos da sociedade.

No Brasil, as ações do Estado em relação às pessoas com deficiência têm seu início marcado na década de 1850, quando são criados o Imperial Instituto de Meninos Cegos, em 1854; o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857; e o Asilo dos Inválidos da Pátria, em 1866. (Carmo, 1991). As posturas relacionadas às pessoas com deficiência no contexto brasileiro refletem o contexto internacional. As instituições especializadas, asilos e semelhantes surgem para “tirar da vista” essas pessoas que causavam desconforto social. A sociedade civil brasileira no período pós II Guerra Mundial, influenciada pelas discussões internacionais, começa a se organizar em torno de associações de pessoas que se mostram mobilizadas com a questão da deficiência (Jannuzzi, 2004; Kassari, 2011).

A partir da perspectiva inclusiva, difundida por meio dos acordos internacionais, dos quais o Brasil faz parte, as políticas e legislações foram sofrendo alterações, até que se chegou a mais recente delas, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), nº 13.146, de 6 de julho de 2015, cujo objetivo principal é “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015b).

O atendimento educacional para pessoas com deficiência começa a ganhar força e a ser realizado no cenário mundial a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Passa-se de uma visão que os considera incapazes de aprender para uma que os percebe como capazes dentro do processo de ensino aprendizagem, se tomadas atitudes que favoreçam esse aprendizado. Essas ações são incentivadas e determinadas em documentos e convenções que visam proporcionar o acesso à educação para todas as pessoas (Sardagna, 2013).

No decorrer dos anos seguintes iniciam-se discussões e ações voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência. Como resultado dos debates que ocorrem ao longo das décadas de 1960 a 1980, em 1990 é realizada uma convenção, que resultou em um documento com diretrizes internacionais, a Declaração Mundial de Educação para Todos (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 1990), que trata em seu Artigo 3 sobre o direito de acesso à educação para as pessoas com deficiência, com vistas a garantir igualdade de acesso à educação.

Com o objetivo de instaurar determinações específicas para o atendimento educacional das pessoas com deficiências, em 1994, foi publicada a Declaração de Salamanca, que trata “sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais” (UNESCO, 1994, p. 1), e é considerada um marco norteador para a criação de políticas e legislações que visam atender as pessoas com deficiência na área educacional.

A partir de então, iniciam-se movimentos para a presença das pessoas com deficiência nas redes de ensino regular, uma vez que essa é a perspectiva adotada nesse documento. A partir dele, os governos que assinam a declaração se comprometem a adotar “o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (UNESCO, 1994, p. 2).

Ainda alinhada com a perspectiva inclusiva, em 1999 foi assinada a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, na Guatemala, que reforça a necessidade de adequação dos espaços e da sociedade para que a pessoa com deficiência tenha acesso e seja incluída em todos os espaços e áreas da sociedade, ratificada no Brasil por meio do Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 (Brasil, 2001b).

Nessa trajetória, em 2007, foi aprovada pela ONU a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que ao tratar da Educação, determina que os Estados Partes devem garantir, entre outras coisas, que as “pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral” (Brasil, 2009, Art. 24) e “possam

ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem” (Brasil, 2009, Art. 24).

Essas convenções e declarações embasam grande parte das políticas de inclusão dos países participantes, como é o caso do Brasil, que criou legislações e políticas a fim de atender essas determinações e realizar ações que promovam a inclusão das pessoas com deficiência no âmbito educacional, como é o caso da LBI, já referida anteriormente, que dedica um Capítulo específico visando garantir o Direito a Educação (Brasil, 2015b).

Salienta-se que não é dever exclusivo do Estado, conforme descrito no parágrafo único do Art. 27 (Brasil, 2015b), mas de toda a sociedade, assegurar às pessoas com deficiência uma educação de qualidade. Não apenas o atendimento educacional, mas também de salvaguardar a pessoa com deficiência de discriminação, entre outros posicionamentos considerados negativos e excludentes.

Observam-se mudanças positivas na relação com as pessoas com deficiência, mas ainda se percebem “muitos entraves (conscientes ou inconscientes, admitidos ou inconfessos). [...] por um lado, são os próprios mitos que cercam a questão da deficiência (criados e perpetuados socialmente) e, por outro lado, as barreiras atitudinais (emanadas prioritariamente do âmbito intrapsíquico)” (Amaral, 1998, p. 16). As formas como as sociedades se relacionam com as diferenças e os diferentes são marcadas por ideias como: abandono, desprezo, restrição, discriminação, negação do direito à vida, segregação, marginalização, incapacidade, assistencialismo, benemerência, integração e inclusão (Amaral, 1998).

Muitas dessas ideias ainda compõem o imaginário de pessoas e sociedades e impactam direta e especialmente as relações que se estabelecem em contextos educacionais. Docentes e discentes mostram-se resistentes quanto às políticas e práticas pedagógicas inclusivas, na maioria das vezes por desconhecerem a questão da inclusão e o que caracteriza os sujeitos a serem incluídos, grande parte pessoas com deficiência (Rahme & Mrech, 2008). Por esse motivo, os cursos de formação de profissionais para atuação educacional possuem diretrizes que refletem, mesmo que em parte, os anseios dos grupos organizados da sociedade civil, entre esses os das pessoas com deficiência. A seguir, são destacados os principais documentos contemporâneos que indicam a necessidade dos cursos de formação de professores, principalmente os de Pedagogia, oferecerem conhecimentos nesse campo do conhecimento.

1.2. Educação especial e formação inicial de professores

Destaca-se, a partir deste ponto no texto, que a formação de professores no contexto das demandas da sociedade contemporânea se alinha às questões que desafiam a relação entre os sujeitos. Como foi dito anteriormente, os principais desafios estão no âmbito do diálogo com a diferença e os diferentes e, especialmente, à inclusão. Por isso, quando se considera a educação inclusiva trata-se também da educação especial no contexto do ensino regular.

A complexidade que envolve a dimensão inclusiva se amplia por dizer respeito também, e especialmente, à inclusão das pessoas com deficiência nos sistemas de ensino regular, em todos os níveis da escolarização – da educação infantil à pós-graduação *stricto sensu*. Nesse sentido, considerando-se as indicações de Nóvoa (1995), torna-se necessária uma formação que contribua para a busca de alternativas para questões concretas da prática docente cotidiana.

No ano de 1994, é publicada a Portaria nº. 1.793 (Brasil, 1994), motivada pela Medida Provisória 765 de 16 de dezembro de 1994, e que considera “a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais”, e que passa a recomendar, no Art. 1º, que estejam presente nos currículos dos curso, prioritariamente, de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas, conteúdos que tratam dos aspectos ético-políticos-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais. Mesmo que de forma isolada e “singela” a discussão, a temática da Educação Especial começa a ganhar espaço nos documentos normativos para a formação de professores.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96 foi promulgada há 25 anos, e passa a conceituar a Educação Especial como a modalidade de educação escolar voltada para os alunos portadores de necessidades especiais, indicando a presença desses alunos, preferencialmente, na

escola regular. Determina também que os atuantes nessa modalidade seriam “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996).

A fim de direcionar essa formação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) institui diretrizes para a educação especial na educação básica, por meio da Resolução CNE/CNB nº 2 (Brasil, 2001a). Essa resolução passa a definir uma diferenciação dos profissionais que atuam na educação especial, indicando qual a formação necessária para isso, quando os descreve sua função como “identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas” (Brasil, 2001a, Art. 18).

Observa-se, ainda no Art. 18, a inclusão da temática na formação inicial de professores, assim como o incentivo a formação continuada, além do fortalecimento para a criação/manutenção de licenciaturas específicas em educação especial. No entanto, mesmo com esses avanços, percebe-se uma indefinição a respeito do nível de formação, indicando que pode ser em nível médio ou superior, para atuação com a educação especial.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 2002 (Brasil, 2002), passa a estabelecer a organização curricular dos cursos de formação de professores, considerando uma formação para a diversidade, que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos processos de ensino e de aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. Espera-se que componentes curriculares, disciplinas e conteúdos possibilitem a discussão e a reflexão sobre as pessoas com deficiência, e sobre as relações estabelecidas na escola.

A partir de 2005, passam a ser discutidas e publicadas as Diretrizes Curriculares para formação de professores de forma específica para cada área. Entre essas, em 2006 foi publicada a Resolução nº. 01, CNE/CP, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Quando descreve o perfil do formado nesse curso, são apresentadas as aptidões que precisam ser desenvolvidas durante a formação, e inclui entre essas a de ter consciência a respeito da diversidade (Brasil, 2006). Quando trata do Projeto Pedagógico de Curso, indica que os conteúdos a respeito da educação de alunos com necessidades educacionais especiais podem ser abordados como atividade complementar, não se apresentando como obrigatório.

Essa desobrigação pode indicar um afrouxamento da necessidade de oportunizar conhecimentos sobre as pessoas com deficiência e seus processos educacionais. O desafio encontrado na efetivação da oferta desses conhecimentos está nas formas como esses conhecimentos/disciplinas/conteúdos são disponibilizados, sobretudo, nos cursos de Pedagogia no país. Em boa parte das situações, esse conjunto de elementos formativos é oferecido como apêndice da formação, como disciplinas eletivas, já no final do curso, quando os alunos estão preocupados essencialmente com a conclusão do curso (Martins et al., 2006).

A formação de professores, especificamente no curso de licenciatura em Pedagogia, permanece com esses princípios até 2015, quando ocorrem a divulgação de dois instrumentos que retomam a determinação da presença desses conhecimentos na formação desses profissionais. A primeira é a Resolução nº 2/CNE/CP, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares para formação em nível superior dos cursos de licenciatura, entre outras determinações. Observa-se no seu Art. 13 a garantia de conteúdos sobre educação especial, entre outros (Brasil, 2015a).

Nota-se que, além dos debates sobre questões que englobem a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, a Resolução nº 02/2015 (Brasil, 2015a) garante os debates acerca dos conteúdos sobre educação especial. Estes conteúdos devem estar presentes nos cursos de formação de professores, de modo a fortalecer as ações que contemplem as diferenças e os diferentes. Outro instrumento legislativo é a Lei Brasileira de Inclusão, que no capítulo que trata do direito a educação, no Art. 28 dispõe que é responsabilidade do poder público criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, entre outros, “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (Brasil, 2015a, Art. 28).

A obrigatoriedade da presença desses conteúdos reforça a necessidade de verificar como as temáticas que envolvem a pessoa com deficiência são tratadas na formação de professores, especificamente no curso de licenciatura em Pedagogia. É possível inferir que a inclusão pode contribuir para a promoção de um olhar com

menos discriminação ou preconceito em relação às deficiências e as diferenças. Questões essas nem sempre familiares aos discentes no início do seu processo de formação de futuro professor.

2. Método

A fim de identificar as formas como são tratadas as contribuições dos componentes curriculares, indicados nas diretrizes para formação de professores e também para o curso de Pedagogia, além de (re)definir os objetivos de pesquisas sobre a temática aqui discutida, optou-se por usar como instrumento o método Knowledge Development Process – Constructivist (ProKnow-C), que busca construir conhecimento para subsidiar pesquisas tomando como base um fragmento da literatura selecionado (Ensslin et al. 2017). Para esse método são utilizadas 4 (quatro) fases: seleção do portfólio bibliográfico; análise bibliométrica; análise sistêmica; e recomendações para a pergunta da pesquisa e objetivo geral da mesma. . Neste estudo são aplicadas as três primeiras fases, tendo como foco principal e apresentação dos resultados da terceira.

Para a primeira fase, seleção do portfólio bibliográfico, foram utilizados os seguintes descritores: “formação de professores”; “pedagogia”; “educação especial”, “diferença”, com delimitação de 2006 a 2020, tomando o ano de 2006 como marco temporal pela publicação das DCN (BRASIL, 2006), exclusivamente do curso de Pedagogia, e pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU também no ano de 2006. A busca foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2020) utilizando esses 4 (quatro) elementos, e nenhum resultado foi retornado. Assim, foram realizadas 3 (três) outras buscas com combinações diferentes de 3 (três) descritores por cada vez, obtendo-se o seguinte: 14 resultados para "EDUCAÇÃO ESPECIAL", "PEDAGOGIA" e "DIFERENÇA"; 27 resultados para "EDUCAÇÃO ESPECIAL", "FORMAÇÃO DE PROFESSORES" e "DIFERENÇA"; e 56 resultados para "PEDAGOGIA", "FORMAÇÃO DE PROFESSORES" e "EDUCAÇÃO ESPECIAL". Isso resultou em um total de 97 documentos, entre dissertações e teses defendidas.

Ainda nessa fase foi realizada a filtragem dos documentos, que contou com as seguintes exclusões conforme os critérios descritos a seguir: etapas e resultados:

- Exclusão de trabalhos duplicados: 2 (dois) documentos;
- Exclusão de documentos que não estavam alinhados (tema não tratando especificamente da formação inicial de professores e objetivos não alinhados com a formação de professores): 76 documentos;
- Indisponibilidade de documento digital: 1 (um) documento.

Dessa forma, a seleção do portfólio bibliográfico resultou em 18 documentos. O ProKnow-C (Ensslin et al. 2017) propõe o teste de representatividade, que tem como propósito assegurar a presença de artigos relevantes no portfólio bibliométrico. Essa etapa foi desconsiderada, pois entende-se que ao trabalhar com Teses e Dissertações algumas aplicações não são cabíveis da mesma forma que para artigos científicos.

Na segunda fase do ProKnow-C realizou-se a análise bibliométrica ⁴ dos documentos, com fins de observar as características da temática investigada (Dutra et al., 2015; Ensslin et al., 2014). Na análise bibliométrica destaca-se as seguintes variáveis: área do conhecimento; tipo de trabalho; instituição; e a evolução temporal. Em função do foco deste texto, os resultados dessa fase não são apresentados de forma detalhada, mas pode-se observar na Tabela 1 a seguir elementos que permitem evidenciar essas variáveis.

⁴ A análise bibliométrica, ou bibliometria, é a aplicação de técnicas matemáticas e estatísticas que buscam descrever aspectos da literatura (análise quantitativa da informação), assim como permite a identificação e descrição de uma série de padrões na produção do conhecimento científico, possibilitando que se utilize de dados bibliométricos para realizar uma leitura desses dados à luz de elementos do contexto sócio-histórico em que a atividade científica é produzida (Araújo, 2006).

Tabela 1. Portfólio Bibliográfico com as pesquisas identificadas e selecionadas por meio do método ProKnow-C

Ano	Autor	Título	Tipo	Instituição	Área
2007	Débora Felício Faria	Formação de professores: saberes e práticas da educação inclusiva no Curso de Pedagogia do UNIVERSO/São Gonçalo/RJ	Mestrado	UFF	Educação
2009	Amanda Fernandes Santos	Educação inclusiva no ensino superior: o docente universitário em foco	Mestrado	UFU	Educação
2009	Ana Lucia dos Santos	O desafio da formação do professor para a atuação com a inclusão de pessoas com deficiências, no ensino comum: análise dos cursos de Pedagogia em sua inserção no contexto da educação inclusiva	Mestrado	PUC/PR	Educação
2009	Andressa Mafezoni Caetano	A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo	Doutorado	UFES	Educação
2009	Eliana Silva	Formação de professores em educação especial: a experiência da UNESP – campus de Marília – SP	Mestrado	UNESP	Educação
2009	Lázara Cristina da Silva	Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva	Doutorado	UFU	Educação
2010	Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes	A formação dos estudantes de Pedagogia para a educação inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo	Doutorado	UNESP	Educação
2010	Gisela Paula da Silva Faitanin	Formação e educação inclusiva: As concepções do Curso de Pedagogia/ Universidade Federal Fluminense/Niterói	Mestrado	UFF	Educação
2010	Natalia Neves Macedo	Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas	Mestrado	UFSCAR	Educação
2012	Eliane de Oliveira Rodrigues	Formação de professores em educação especial: possibilidades de autocompreensão na teoria do reconhecimento	Mestrado	UFESM	Educação
2012	Juliana Tais Bragion Pazianotto	A disciplina de fundamentos da educação especial no curso de pedagogia	Mestrado	UNIMEP	Educação
2012	Luciana de Abreu Nascimento	Concepções de Professores em Formação : um estudo acerca dos modos de dizer sobre a pessoa com deficiência e sua escolarização	Mestrado	UNIFESP	Interdisciplinar
2012	Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro	Formação de professores para a educação inclusiva: quais as mudanças ocorridas	Mestrado	UECE	Educação
2012	Yvonete Bazbuz da Silva Santos	O paradigma da inclusão no curso de pedagogia do IFPA: o projeto formativo em debate.	Mestrado	UFPA	Educação
2013	Calixto Junior de Souza	Formação de professores dos cursos de educação física e pedagogia: um vir a ser inclusivo?	Mestrado	UFGD	Educação
2013	Evelin Oliveira de Rezende	Formação de professores e a interveniência das diretrizes curriculares nacionais da pedagogia para educação especial	Mestrado	UFSCAR	Educação
2013	Sirleine Brandao de Souza	A formação de professores na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular: análises de propostas curriculares de cursos de formação de professores no ensino superior no estado de São Paulo	Mestrado	PUC/SP	Educação
2016	Adriana Gaviao Bastos Oliveira	Inclusão escolar e formação inicial de professores: a metodologia da problematização como possibilidade da construção dos saberes inclusivos	Doutorado	UNESP	Educação

Fonte: Elaboração dos autores (2022)

Já na terceira fase do ProKnow-C é feita a análise sistêmica do portfólio bibliográfico, onde se reflete sobre o conteúdo dos documentos (Ensslin et al., 2010; Ensslin et al., 2017), que têm seus resultados apresentados neste texto.

3. Resultados

Foram verificadas as principais temáticas e como foram exploradas nos trabalhos que compõem o portfólio. A fim de organizar a apresentação dos resultados, as pesquisas identificadas que tratam da formação de professores, pedagogia, diferença e educação especial foram agrupadas em quatro eixos principais: i) interdisciplinaridade, tratando da ausência desse olhar na formação de professores; ii) superficialidade, indicando a não aprofundamento da temática na formação; iii) relação com a pessoa com deficiência, apontando para o foco da formação na forma como os formandos se relacionam com os sujeitos; iv) (des)articulação teoria/prática, apresentando a forma de trabalho nas disciplinas de forma desarticulada entre aspectos práticos e aspectos teóricos.

3.1. *Interdisciplinaridade*

É identificado que a interdisciplinaridade não está contemplada na organização curricular no que se refere às temáticas sobre a educação especial e/ou inclusiva na formação de professores. Percebe-se que “não contemplam, de maneira objetiva, o leque de respostas necessárias à efetivação do processo de inclusão. No conjunto do curso é como se o diferente/deficiente não existe, apenas no componente de Educação Inclusiva” (Ana Santos, 2009, p. 115).

Outros estudos indicam resultados na mesma direção, evidenciando que as discussões na formação de professores, no ano de 2009, “sinalizando para a necessidade da inserção da temática nos debates institucionais” (L. Silva, 2009, p. 10). Notou-se também que “não há contribuição de outras disciplinas do Curso nessa elaboração da concepção de educação/inclusão elaborada pelas estudantes”, sendo restrito ao contexto das disciplinas específicas de Educação Especial (Faitanin, 2010, p. 105).

Foi observado que a materialização do processo de construção de conhecimentos e posturas inclusivas são frágeis, uma vez que “os cursos analisados carecem de uma interdisciplinaridade em que a disciplina de Educação Especial assume o papel de mediadora do processo de inclusão escolar” (C. Souza, 2013, p. 7). Salienta-se que é necessário se repensar o papel central dessa disciplina no movimento de promoção da inclusão, sendo preciso envolver outras disciplinas nesse processo (C. Souza, 2013). Ainda que os cursos atendam as Diretrizes, notando-se o intuito tímido de consolidar-se cada vez mais o espaço interdisciplinar, é preciso que “os docentes procurem articulação teórica, prática e que inter-relacionem os diferentes conteúdos por meio do tema Educação Especial” (Rezende, 2013, p. 9).

3.2. *Superficialidade*

Os textos analisados indicaram certo declínio na qualidade da formação de professores para atuação com a Educação Especial, com a retirada da habilitação específica e inclusão dos conteúdos no curso de Pedagogia, além da substituição por formações em “cursos de especialização lato sensu, oferecidos de modo reducionista, a qualquer tipo de licenciados” (E. Silva, 2009, p. 117). Isso torna as discussões da temática superficiais, não tendo espaço para aprofundamentos teóricos e nem práticos. Os temas das pessoas com deficiência, “centram-se nas condições de acessibilidade destas pessoas no tocante à estrutura física e adaptação de materiais de apoio e comunicação”, não relacionando aos atos de ensinar e aprender, ações intimamente vinculadas à formação docente (L. Silva, 2009, p. 218).

“O esvaziamento proporcionado pelo discurso da inclusão é reflexo de uma historicidade abandonada da Educação Especial” (Rodrigues, 2012, p. 62). Essa percepção exemplifica de forma explícita a não profundidade no tratamento das temáticas que envolvem a pessoa com deficiência na formação de professores, fazendo com que os profissionais incorram em equívocos até mesmo na denominação do tipo de educação que estão promovendo. O que demonstra ser um reflexo das “indefinições e contradições que marcam o tema, constituindo-se como saberes em elaboração” (Nascimento, 2012, p. 55).

Essa multiplicidade de significações pode ser resultado dessa superficialidade, pois ela se produz por meio do “desconhecimento de todo o percurso da importação de políticas europeias e norte americana da educação especial que contribuíram para efetivação de uma educação inclusiva no panorama nacional, estadual e municipal” (Ribeiro, 2012, p. 135). A presença da temática é descrita em outra pesquisa como representativa

da ambiguidade do próprio campo da Educação Especial, “entre uma perspectiva meramente pragmática e uma incorporação pouco consistente das ciências sociais” (S. Souza, 2013, p. 166), impactando na concepção dos alunos para a deficiência no âmbito individual restritivo, e não propositivo.

3.3. *Relação com a pessoa com deficiência*

Os documentos indicam que a presença das temáticas da Educação Especial na formação, mesmo que de forma superficial e “unidisciplinar”, “contribui sobremaneira para que se dê início ao enfrentamento de preconceitos” (Farias, 2007, p. 6). Percebeu-se também que é preocupação dos docentes formadores a postura inclusiva, mesmo que sem formação específica para atuação com esse público-alvo (Amanda Santos, 2009, p. 15).

A Educação Especial presente na formação de professores, seja como uma disciplina ou até mesmo como uma habilitação/formação específica, “é vista pelos alunos como possibilidade de aprender sobre e lidar com a deficiência” (Caetano, 2009, p. 9). Essa possibilidade se apresenta principalmente quando “o curso de forma geral discute questões da diversidade na escola, e não necessariamente em relação à inclusão escolar e às especificidades da deficiência” (Caetano, 2009, p. 211). Também se apresenta como relevante para desmistificar a pessoas com deficiência e a forma de atuação com esses sujeitos (Caetano, 2009, p. 9).

Quando observadas as atitudes sociais em relação a inclusão, é indicado que a introdução de temas e práticas de ensino relacionadas a inclusão podem contribuir para a mudança dessas atitudes, ressaltando a relevância das matrizes curriculares manterem suas particularidades, bem como serem direcionadas pelas DCN (Fonseca-Janes, 2010).

Ao verificar as propostas políticas pedagógicas dos cursos que contemplam conteúdos e tópicos relacionados a Educação Especial em quantidade considerável, demonstram uma orientação voltada para a diversidade e inclusão não apenas no campo teórico, mas também metodológico voltado aos alunos com necessidades educacionais especiais (Macedo, 2010). Assim, foi possível perceber que o aumento quantitativo na estruturação das disciplinas está relacionado a “ganhos quanto à promoção da formação de professores para a educação inclusiva” (Ribeiro, 2012, p. 138). Isso representa um direcionamento para a garantia de “uma sólida formação docente para atuar nos espaços inclusivos” (Ribeiro, 2012, p. 139).

3.4. *(Des)articulação teoria / prática*

Ainda com indicativo de ganhos e a possibilidade de mudança nas concepções sobre as pessoas com deficiência, ainda se apresentam fragilidades que precisam ser problematizadas. A falta de articulação entre teoria e prática é uma dessas fragilidades, indicada pelos estudos levantados neste capítulo. É indicado na formação de curso de licenciatura em Pedagogia a “separação entre a prática pedagógica e a teoria, sobrepondo a primeira à segunda, não as percebendo como articuladas na elaboração da práxis pedagógica, caindo no campo da dicotomização, o que não revela avanço para a atuação docente” (Faitanin, 2010, p. 106). As disciplinas que se ocupam de tratar dos fundamentos da educação especial são orientadas com base na formação reflexiva (Pazianotto, 2012), mas que não proporciona uma formação significativa pois não atende a necessidade de se apresentar “articulando teoria e prática das diferentes disciplinas em torno do trabalho com a diversidade” (Pazianotto, 2012, p. 6).

Outro estudo identificou, por meio de roda de conversa, que mesmo que a disciplina tenha sido essa, responsável por fazer a discente “enxergar a escola e a educação de um jeito muito diferente[...].” (Nascimento, 2012, p. 57), há o lamento de “não ter sido complementada pela experiência prática, criticando o enfoque do curso naquilo que denomina “regra” e a ausência de matérias que tratem das especificidades de cada deficiência” (Nascimento, 2012, p. 87). Para a autora: “As concepções em circulação sobre o tema, ao mesmo tempo em que ressignificam as disciplinas cursadas, são devedoras dessas, perpassando-as e sendo perpassadas por elas” (Nascimento, 2012, p. 88).

O aparato teórico para atuação educacional com os alunos com deficiência é elemento essencial, mas não pode ser considerado o único a ser tratado nas disciplinas que se ocupam do tema. A falta de considerações relacionais teoria – prática é refletida quando “os universitários não se sentem preparados por seus Cursos

de graduação para atuarem com o tema de Educação Especial” (Rezende, 2013, p. 120). Há a necessidade de uma “sintonia na formação inicial dos Cursos de Pedagogia para com a realidade do trabalho docente e a prática pedagógica no contexto escolar da educação na Perspectiva da Educação Inclusiva” (Rezende, 2013, p. 174). Sem essa sintonia, a formação se torna ineficiente.

Ainda há que se ter cautela, para que essa dissociação entre teoria e prática não pese demais também para o lado prático. Essa associação equilibrada é necessária a compreensão da educação na perspectiva inclusiva. Sem essa preocupação, pode-se incorrer em uma formação que tende para a racionalidade técnica (Santos, 2012). Isso pode ser reflexo da ausência de profissionais formadores que sejam embasados teoricamente na área da Educação Especial (Santos, 2012, p. 97).

A prática utilizada de forma equilibrada, e em relação estreita com a teoria, além da reflexão constante sobre essa relação, é presente em abordagens de formação que se distanciam de uma perspectiva tradicional e se apresentam como diferenciadas. A busca por abordagens dessa ordem na formação pode favorecer a “articulação teoria e prática, do trabalho coletivo, da motivação do discente para a construção do conhecimento e do desenvolvimento de ações mais reflexivas e críticas para o entendimento da realidade” (Oliveira, 2016, p. 9).

4. Considerações finais

Neste texto, foi apresentado o mapeamento e as reflexões sobre dissertações e teses que tratam da educação especial e a formação de professores licenciados em Pedagogia no cenário brasileiro. Verificou-se que é uma temática relativamente recente, pois encontram-se apenas 18 documentos, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, com a primeira publicação em 2006, sendo os anos de 2009 e 2012 com maior quantidade de estudos publicados. Identificou-se no Portfólio bibliográfico produzido que a Educação é a área onde a temática é mais explorada, o que se alinha com a própria formação pesquisada, a Pedagogia.

Tendo como última fase do método ProKnow-C, pôde-se observar que a seguinte pergunta tem indicativos de resposta: como a oferta de disciplinas da temática da Educação Especial pode contribuir para a formação de professores “inclusivos”? A partir da análise do Portfólio Bibliográfico indicado neste texto, pode-se concluir que os componentes de Educação Especial estão presentes na organização curricular dos cursos de Pedagogia. No entanto, a sua presença não é indicativo ou garantia de uma formação inicial compromissada com o posicionamento crítico e práticas inclusivas. Nesse sentido, evidenciam-se possibilidades de estudos alinhados com a pesquisa-ação, a fim de proporcionar uma mudança de postura tanto nos discentes em formação quando nos docentes formadores.

Por meio de proposições que considerem a necessidade de aprofundamento dos estudos proporcionados pela disciplina de Educação Especial, assim como de abordagens diferenciadas que possibilitem a articulação teoria-prática nas experiências formativas, buscando considerar a interdisciplinaridade necessária para a formação humana integral. Isso pode potencializar mudanças nas relações com as pessoas com deficiência, proporcionadas pela garantia da oferta das disciplinas, já referidas, que contribuem para o início do enfrentamento de preconceitos, mas, que não se limitem nisso.

Assim, valendo-se do que foi identificado a partir desse levantamento sistemático e as contribuições das pesquisas já realizadas, pode-se refletir, apoiando-se nos referenciais apresentados, nas potencialidades da realização de estudo que considere as perguntas desenvolvidas por meio dos procedimentos indicados aqui, buscando o aperfeiçoamento metodológico e proposições inovadoras para a formação de professores para atuação no ensino de pessoas com deficiência a partir da perspectiva inclusiva.

Além disso, indica-se a necessidade de reformulação na formação de professores, especialmente no curso de pedagogia, para que atenda aspectos relacionados não apenas a relação com a pessoa com deficiência, mas também de estratégias práticas para melhoria do atendimento educacional desses sujeitos. Compreende-se que há limites em relação a isso, uma vez que a formação inicial de professores se apresenta de forma generalista, e que o aprofundamento deveria ser realizado por meio de formação continuada. No entanto, uma proposição que considere a temática inclusiva como transversal e necessária em todos os componentes curriculares poderia contribuir para uma formação de professores que contemple a geração de

conhecimentos interdisciplinares que promovam práticas inclusivas na educação escolar, ainda que isso signifique uma mudança nos formadores, e não apenas nos formandos.

Referências

- Amaral, L. A. (1998). Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In J. G. Aquino (Org.), *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. Summus.
- Anjos, H. P. (2012). Inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: primeiras aproximações. In T. G. Miranda & T. A. Galvão Filho (Org.), *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. EDUFBA.
- Araújo, C. A. (2006). Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. *Em questão*, 12(1), 11-32.
- Brasil. Ministério de Estado da Educação e do Desporto (1994). Portaria n.º 1793, de dezembro de 1994. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>.
- Brasil. (1996). Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2001a). Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. CNE/CEB.
- Brasil. (2001b). Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2002). Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. CNE/CP.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2006). Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. CNE/CP.
- Brasil. (2009). Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2015a). Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de 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. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.
- Brasil. (2015b). Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.
- Caetano, A. M. (2009). *A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo*. 238 f. Doutorado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. UFES
- Carmo, A. A. (1991). *Deficiência física: a sociedade brasileira cria, "recupera" e discrimina*. Secretaria dos Desportos/PR, 1991.
- Dutra, A. et al. (2015). The construction of knowledge from the scientific literature about the theme seaport performance evaluation. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 64(2), 243-269.
- Ensslin, L. et al. (2010). ProKnow-C, Knowledge Development Process—Constructivist: processo técnico com patente de registro pendente junto ao INPI. INPI.
- Ensslin, L., Ensslin, S. R., & Dutra, A. (2017). *ProKnow-C: um processo para geração de conhecimento e identificação de oportunidade de pesquisa científica*. UFSC.
- Ensslin, S. R. et al. (2014). Processo de mapeamento das publicações científicas de um tema: portfólio bibliográfico e análise bibliométrica sobre avaliação de desempenho de cooperativas de produção agropecuária. *Revista de Economia e Sociologia Rural*, 52(1), 587-608.

- Faitanin, G. P. da S. (2010). *Formação e educação inclusiva: As concepções do Curso de Pedagogia/ Universidade Federal Fluminense/Niterói*. 151 f. Mestrado em Educação, Universidade Federal Fluminense. UFF.
- Faria, D. F. (2007). *Formação de professores: saberes e práticas da educação inclusiva no Curso de Pedagogia do UNIVERSO/São Gonçalo/RJ*. 197 f. Mestrado em Educação, Universidade Federal Fluminense. UFF.
- Fonseca-Janes, C. R. X. (2010). *A formação dos estudantes de Pedagogia para a educação inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo*. 269 f. Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília. UNESP.
- Freitas, M. C. (2022). *Deficiências e diversidades: educação inclusiva e o chão da escola*. Cortez Editora.
- Gaio, R., & Porto, E. (2006). Educação Física e pedagogia do movimento: possibilidades do corpo em diálogo com as diferenças. In A. De Marco (Org.), *Educação Física: cultura e sociedade*. Papirus.
- Jannuzzi, G. S. M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Autores Associados.
- Kassar, M. de C. M. (2011). Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*. 41, 61-79.
- Macedo, N. N. (2010). *Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas*. 140 f. Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial), Universidade Federal de São Carlos. UFSCar.
- Martins, L. A. R. et al. (2006). *Inclusão. Compartilhando saberes*. Vozes.
- Monfredini, I. (2016). As possibilidades de formação de sujeitos na Universidade. In *A Universidade como espaço de formação de sujeitos*. Editora Universitária Leopoldianum,
- Nascimento, L. de A. (2012). *Concepções de professores em formação: um estudo acerca dos modos de dizer sobre a pessoa com deficiência e sua escolarização*. 96 f. Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência, Universidade Federal de São Paulo. Unifesp Guarulhos.
- Nóvoa, A. (Coord.). (1995). *Os professores e a sua formação* (2 ed). Dom Quixote.
- Oliveira, A. G. B. (2016). *Inclusão escolar e formação Inicial de professores: A metodologia da problematização como possibilidade da construção dos saberes inclusivos*. 145 f. Doutorado em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara). UNESP.
- Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1994). Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). *Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais*. CORDE.
- Pazianotto, J. T. B. (2012). *A disciplina de fundamentos da educação especial no curso de pedagogia*. 128 f. Mestrado em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba. UNIMEP; INEP.
- Rahme, M., & Mrech, L. M. (2008). Nomeação da diferença e inserção escolar: apontamentos para um debate sobre educação inclusiva e formação docente. *Paidéia*, 5(5), 23-45.
- Rechineli, A., Porto, E. T. R., & Moreira, W. W. (2008). Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(2), 293-310.
- Rezende, E. O. de. (2013). *Formação de professores e a interveniência das diretrizes curriculares nacionais da pedagogia para educação especial*. 214 f. Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial), Universidade Federal de São Carlos. UFSCar.
- Ribeiro, R. R. P. C. (2012). *Formação de professores para a educação inclusiva: quais as mudanças ocorridas*. 170 f. Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Ceará. UECE.
- Rodrigues, E. de O. (2012). *Formação de professores em educação especial: possibilidades de autocompreensão na teoria do reconhecimento*. 92 f. Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. UFSM.
- Santos, Amanda F. (2009). *Educação inclusiva no ensino superior: o docente universitário em foco*. 150 f. Mestrado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. UFU.

- Santos, Ana L. dos. (2009). *O desafio da formação do professor para a atuação com a inclusão de pessoas com deficiências, no ensino comum: análise dos cursos de pedagogia em sua inserção no contexto da educação inclusiva*. 121 f. Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. PUCPR.
- Santos, Y. B. da S. (2012). *O paradigma da inclusão no curso de pedagogia do IFPA: o projeto formativo em debate*. 152 f. Mestrado em Educação, Universidade Federal do Pará. ICED/UFPA.
- Sardagna, H. V. (2013). Da institucionalização do anormal à inclusão escolar. In E. T. H. Fabris & R. R. Klein (Orgs), *Inclusão e biopolítica*. Autêntica.
- Silva, E. (2009). *Formação de professores em educação especial: a experiência da UNESP – campus de Marília – SP*. 116 f. Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Marília. UNESP/Marília.
- Silva, L. C. da. (2009). *Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva*. 344 f. Doutorado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. UFU.
- Skliar, C. (2015). A Invenção e a Exclusão da Alteridade “deficiente” a partir dos Significados da Normalidade. *Educação & Realidade*, 24(2), 15-32.
- Souza, C. J. de. (2013). *Formação de professores dos cursos de educação física e pedagogia: um vir a ser inclusivo?* 123 f. Mestrado em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. UFGD.
- Souza, S. B. de. (2013). *A formação de professores na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular: análises de propostas curriculares de cursos de formação de professores no ensino superior no Estado de São Paulo*. 185 f. Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC/SP.