



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

ISSN: 1678-4634

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Bazon, Fernanda Vilhena Mafra; Furlan, Elaine Gomes Matheus;  
Faria, Paulo Cezar de; Lozano, Daniele; Gomes, Claudia  
Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva<sup>1</sup>  
Educação e Pesquisa, vol. 44, e176672, 2018  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

DOI: 10.1590/S1678-4634201844176672

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29858802088>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://redalyc.org)

UABM [redalyc.org](http://redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

## Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva<sup>1</sup>

Fernanda Vilhena Mafra Bazon<sup>2</sup>

Elaine Gomes Matheus Furlan<sup>2</sup>

Paulo Cezar de Faria<sup>2</sup>

Daniele Lozano<sup>2</sup>

Claudia Gomes<sup>3</sup>

### Resumo

Explorar o tema da educação inclusiva requer que discutamos a formação de professores e de seus formadores no que tange às práticas e significações sobre a diversidade humana. O objetivo deste trabalho é analisar a formação e as práticas de docentes universitários, atuantes em cursos de licenciatura, no que se refere aos pressupostos inclusivos. Para tanto foram analisadas, por meio da abordagem qualitativa de pesquisa descrita por González Rey, as respostas ao instrumento de autopreenchimento aplicados em 26 professores atuantes nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Química e Física de duas universidades públicas federais. Em geral, os dados nos mostram que a formação dos formadores é pouca ou nenhuma no que se refere à inclusão escolar e à aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. As barreiras atitudinais também puderam ser notadas em parte das respostas, demonstrando que esse é um problema que está longe de ser ultrapassado e configura um entrave para o sucesso do processo inclusivo. Além desses fatores, foi evidente que existe pouco apoio institucional e que as condições de inclusão nas universidades participantes ainda precisam de grandes mudanças para a efetivação desse processo. Entendemos que os resultados poderão subsidiar e ampliar a discussão da área de formação de professores, contribuindo, também, para (re) pensarmos as práticas docentes nos espaços envolvidos.

### Palavras-chave

Formação de formadores – Educação inclusiva – Ensino superior.

**1-** Apoio financeiro: Processo 2015/21617-1, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

**2-** Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Araras, SP, Brasil. Contatos: febazon.ufscar@icloud.com; elainefurlan.ufscar@gmail.com; paulofaria@cca.ufscar.br; lz.daniele@gmail.com.

**3-** Universidade Federal de Alfenas (Unifal), Alfenas, MG; Brasil. Contato: cg.unifal@gmail.com.



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844176672>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

## *Training of university professors and their meaning for inclusive education*

### **Abstract**

*Exploring the theme of inclusive education requires that we discuss the training of teachers and their trainers, concerning the practices and meanings about human diversity. The goal of this paper is to analyze the training and practices of professors working in graduate courses with teaching degrees in relation to inclusive assumptions. In order to do so, the responses to the self-filling instrument applied in 26 professors who took part in the courses in Biological Sciences, Chemistry and Physics of two federal public universities were analyzed through the qualitative research approach described by González Rey. In general, the data show that the training of trainers referring to school inclusion and learning of students with special educational needs is little to none. Attitudinal barriers could also be noticed in some of the responses, demonstrating that this is a problem that is far from being overcome and constitutes an obstacle to the success of the inclusive process. In addition to these factors, it was evident that there is little institutional support and that the conditions for inclusion in the participating universities still require major changes for the process to be effective. We understand that the results can offer subsidies to a broaden discussion on the field of teacher training, also contributing to (re)thinking the teaching practices in the spaces involved.*

### **Keywords**

*Training of university professors – Inclusive education – Higher education.*

---

### **Introdução**

Podemos afirmar que a inclusão é fenômeno premente em nossa sociedade e tem sido discutida em diversas esferas, tanto acadêmicas, quanto políticas e sociais. Em meio a esse debate, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirma que:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 5).

Sendo assim, segundo Bueno (2008, p. 49), a inclusão escolar “refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola”; já a educação inclusiva “refere-se a um objetivo político a ser alcançado”. Notamos que, apesar de a ampliação da discussão sobre o processo inclusivo no Brasil ser recente, já havia experiências pontuais no que diz respeito à educação de pessoas com deficiência no país desde o século XIX. É apenas na segunda metade do século XX que constatamos a ampliação nas discussões e políticas que garantem o acesso desses alunos à educação. Na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III, encontramos que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência deve ser realizado, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Ainda nesse artigo, no inciso V, garante-se: “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988, p. 92). Entretanto, mesmo com essas garantias, ainda se encontram grandes desafios para o acesso e a permanência em escolas regulares dos alunos com deficiência e – usando o conceito proposto pela Declaração de Salamanca, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (UNESCO, 1994) – de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Nessa declaração, afirma-se que:

El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales’ lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados a niños que viven en la calle y que trabajan niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. (UNESCO, 1994, p. 6).<sup>4</sup>

O público-alvo da inclusão, proposto pela Declaração de Salamanca, não se restringe àquele atendido pela Educação Especial,<sup>5</sup> englobando todos os alunos que por algum motivo enfrentam uma situação de exclusão escolar. Sendo assim, evidenciamos que, no Brasil, a relação entre educação especial e educação inclusiva ainda é significativa e marcou a história da educação nacional, em especial a partir da década de 1990.

Nas discussões atuais, a inclusão é associada ao combate à exclusão, visando à sua superação e configurando-se como novo paradigma social capaz de direcionar e transformar uma sociedade excludente em outra que busca a inclusão e o respeito às diferenças. No entanto, ao se fazer tal debate, não se está levando em conta que, conforme afirma Martins (2002), sociologicamente a exclusão não existe, pois ela é um traço do capitalismo que exclui para posteriormente incluir, porém de outra forma, seguindo sua própria lógica e regra, gerando uma inclusão precária, instável ou marginal que traz a degradação social e moral.

Patto (2008) ressalta que a exclusão é um falso problema, pois a dificuldade social reside na inclusão marginal, que não ocorre apenas no campo do trabalho, mas também nas políticas de inclusão escolar. No âmbito educacional, a inclusão precária ou marginal

**4-** Optamos pelo documento original em espanhol, tendo em vista os problemas de tradução apontados por Bueno (2008).

**5-** Segundo o Decreto 7.611 de 2011, o público-alvo da Educação Especial compreende os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

se caracteriza como aquela em que se insere o chamado excluído em um espaço já existente e essencialmente excludente.

Assim, precisamos estar atentos às condições necessárias para a efetivação do processo inclusivo, sendo que a formação de professores constitui-se como um dos requisitos fundamentais para que o referido processo se torne efetivo.

Um fator importante a ser destacado é a evolução das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) na educação básica, conforme demonstram os dados do censo escolar. Segundo as Sinopses Estatísticas do Censo Escolar, disponibilizadas pelo INEP, notamos que de 2004 para 2014 as matrículas de alunos com deficiência ou NEE aumentaram em aproximadamente 604% no ensino regular, passando de 99.178 em 2004 para 698.768 em 2014. Ao mesmo tempo, as matrículas desses alunos em espaços segregados (classe especial ou escola especial) diminuiu aproximadamente 49% no mesmo período. Essas porcentagens indicam que uma maior parcela de alunos com deficiência ou NEE estão acessando a educação básica em espaços não segregados, porém, esse aumento representa a efetivação do processo de inclusão dos mesmos? Como os professores que atuam na educação básica estão sendo formados?

A partir dessas considerações, destacamos o entendimento de que os cursos de licenciatura devem garantir discussões que permeiem a Educação Inclusiva e a diversidade do alunado, sendo necessário que os docentes universitários pensem e atuem para a formação inicial de futuros professores que estejam preparados para atender alunos com NEE em sua futura atuação profissional.

Ao olharmos para a história da formação de professores no Brasil, podemos destacar que já no final do século XIX foi proposta a criação das Escolas Normais para formar docentes para o ensino das *primeiras letras*. Essas escolas foram responsáveis pela formação de professores para os primeiros anos do ensino fundamental até a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, quando a formação de professores para o ensino fundamental e médio passou a ser responsabilidade do ensino superior. Com essa lei, a formação para os anos iniciais do ensino fundamental passou a ser realizada por cursos de Pedagogia ou Normal Superior, e a formação para os anos finais do ensino fundamental e médio deve ocorrer em cursos de Licenciatura, abandonando o consagrado modelo 3+1 adotado no início do século XX (GATTI, 2010).

Estudos realizados no Brasil, na Europa e na América Latina<sup>6</sup> demonstram aspectos importantes e comuns acerca da formação docente. Vaillant (2006), ao investigar a profissão docente na América Latina, apontou que, apesar de haver particularidades e diferenças regionais nos países estudados, alguns pontos comuns puderam ser identificados, sendo um deles os problemas na formação inicial dos professores, requerendo ações de grande porte no que tange à formação continuada. A autora afirma que a profissionalização dos docentes se constrói a partir da presença de três elementos: existência de condições de trabalho adequadas, formação de qualidade, e gestão e avaliação que favoreçam o trabalho docente.

---

**6-** Estamos nos baseando nas pesquisas de Gatti, Barreto e André (2011), Imbernón (2006) e Vaillant (2006), que estudaram, respectivamente, a formação de professores no Brasil, na Europa e na América Latina.

Gatti, Barretto e André (2011) apontam que até o início dos anos 2000 os marcos normativos do direito à educação incorporavam a questão do pleno exercício dos direitos individuais. É apenas a partir de 2003 que o direito à educação passa a ser considerado em sua dimensão mais ampla, isto é, como vinculado aos direitos humanos.

A educação como direito humano se impõe também como direito à diferença, o que demanda profundas transformações no conjunto dos padrões de relacionamento da sociedade, para que o pleito de reconhecimento de novos atores sociais que passem a ter voz na arena política ganhe concretude. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 37-38).

O respeito e a atenção às diferenças, incluindo aqui as pessoas com deficiência ou NEE, ganham centralidade na esfera educacional, na medida em que se requer a educação de qualidade para todos, independentemente de suas especificidades. Passam a ser requeridas, então, ações políticas e pedagógicas que não mascarem, “sob o véu da igualdade de oportunidades”, a diferença no acesso aos bens culturais e sociais (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 38).

Vygotski (2012) já defendia no início do século XX que as oportunidades de escolarização e desenvolvimento devem ser garantia de todos os indivíduos, apresentem eles ou não uma deficiência. Em sua teoria, especialmente no que se refere aos fundamentos da defectologia, o autor aponta para o papel revolucionário da educação na vida das pessoas e para a necessidade de superação da esfera biológica pela esfera cultural.

Essa visão se ampara na ideia de que, apesar das limitações biológicas presentes quando há uma deficiência ou NEE, elas não são por si só impeditivas ao desenvolvimento humano, sendo as condições sociais aquelas que podem limitar ou conduzir aos processos de aprendizagem.

A formação de professores que possam atender à diversidade do alunado se torna essencial para a concretização do ideal inclusivo, sendo um fator contemplado pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, publicadas em 1 de julho de 2015. Tais diretrizes trazem, em seu artigo 5º, inciso VIII, que a formação dos profissionais do magistério deve proporcionar ao egresso condições para a “consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (BRASIL, 2015, p. 6).

Ao considerarmos essa resolução, notamos que a formação inicial, para atender aos ideais inclusivos, precisa contemplar as discussões da área de maneira a proporcionar tanto conhecimentos pedagógicos específicos, quanto debates que levem em conta a tentativa de minimizar as barreiras atitudinais arraigadas em nossa sociedade. Sendo assim, é essencial que as discussões sobre a formação docente contemplem também a formação dos formadores, entenda quem são, como são formados e que ação pedagógica os docentes universitários têm desenvolvido, de forma a buscar a formação do licenciando para atuar em uma escola que respeite os ideais inclusivos.

Vaillant (2003), ao fazer um estudo do estado da arte sobre a formação dos formadores na América Latina, constatou a carência dessa temática nas pesquisas sobre formação de

professores, em especial acerca dos conhecimentos pedagógicos dos formadores e das políticas específicas que se voltem à formação desses docentes.

Zabalza (2004) afirma que o docente universitário precisa de sólida formação não apenas no que se refere aos conteúdos científicos da disciplina que ministra, mas também ao saber pedagógico e ao encaminhamento das diferentes variáveis que caracterizam a docência. Uma das reflexões traçadas pelo autor, e que ganha especial importância quando pensamos na formação dos formadores, é a controvérsia presente no cotidiano do docente universitário que se refere à dupla atribuição: docência e pesquisa. A cultura universitária atribui maior *status* acadêmico às atividades de pesquisa, até “transformá-las no componente básico da identidade e do reconhecimento do docente universitário” (ZABALZA, 2004, p. 154).

De maneira geral, nos concursos de seleção para ingresso nas instituições de ensino superior, a capacidade de pesquisa tem peso muito maior do que as atividades de docência, gerando um paradoxo no qual a docência ocupa um lugar marginal nas atividades dos professores. Claramente, as atividades de pesquisa e de docência exigem habilidades distintas, mas muitos justificam que para ser um bom professor universitário é preciso ser um bom pesquisador, pois para pesquisar é necessário um nível de desenvolvimento intelectual superior. Entretanto, esse argumento não se sustenta ao pensarmos que existem excelentes pesquisadores que atuam de forma ineficiente em sala de aula (ZABALZA, 2004), algo que também se observa naquilo que foi exposto por Cunha (2014, p. 29): “o professor afina sua atenção ao campo pesquisado e não ao sentido que o aluno precisa atribuir àquele conhecimento”.

A formação necessária para a pesquisa ocorre preponderantemente nos cursos de mestrado ou doutorado; ao contrário, a formação para a docência ocorre de forma muito mais irregular e muitas vezes individual, não havendo um *locus* próprio e uma preparação específica para tal (ZABALZA, 2004).

Essa tensão entre docência e pesquisa convive com outra, nos cursos de licenciatura: aquela estabelecida entre os conhecimentos específicos e pedagógicos. Tendo em vista que os docentes universitários, na maior parte das vezes, não possuem em sua formação nos cursos de mestrado e doutorado espaços que se voltem para os conhecimentos pedagógicos, a formação dos formadores acaba por se cindir entre aqueles que ensinam o conhecimento disciplinar vinculado ao curso de escolha do licenciando e aqueles que ensinam o conhecimento pedagógico. Essa cisão leva, muitas vezes, à ideia de que os professores das áreas específicas não precisam se preocupar com a formação dos licenciandos para atuar na educação básica. Ora, se definimos os cursos de licenciatura como cursos de formação de professores, não são todos os docentes universitários que nele atuam formadores de professores? Essa é uma das questões que nos parece essencial para nortear este estudo, pois os docentes que atuam em tais cursos, independentemente de sua área, sentem-se como formadores ou apenas, conforme colocado por Zabalza (2004), como *explicadores* dos conteúdos disciplinares?

Essa dualidade se agrava ao pensarmos que o acesso à educação básica e também ao ensino superior vem sendo ampliado e que cada vez mais uma diversidade maior de alunos adentra o processo de escolarização, sendo essencial reforçar a dimensão



pedagógica da docência universitária, tanto para atender os alunos nesse nível de ensino, quanto, no caso dos cursos de licenciatura, para proporcionar condições aos egressos de pensar e desenvolver com os alunos práticas que encontrarão em seu futuro campo de atuação. Dessa forma, torna-se fundamental focarmos nas significações que os docentes universitários atribuem à educação inclusiva e às NEE, bem como compreender se sua formação e suas práticas pedagógicas levam em consideração a formação do licenciando para atuar em uma escola inclusiva.

Com base nestas considerações iniciais, esta pesquisa, desenvolvida em duas universidades federais localizadas na região Sudeste, teve como objetivo analisar a formação e as práticas de docentes universitários atuantes em cursos de licenciatura, no que se refere aos pressupostos inclusivos, a partir de suas significações sobre a temática.

## Procedimentos metodológicos

Inicialmente cabe destacar que não pretendemos, por meio deste estudo, findar as discussões da questão abordada, mas sim conhecer realidades locais nos cursos de licenciatura analisados, podendo assim subsidiar ações que visem contribuir para a formação de formadores e para a melhoria das condições de inclusão do ensino superior.<sup>7</sup>

Esta pesquisa teve uma fase inicial quantitativa, com intuito de caracterização dos participantes e de questões gerais sobre seus conhecimentos acerca da educação inclusiva. Posteriormente nos pautamos na abordagem qualitativa proposta por González Rey (1997), na qual o autor descreve a produção de conhecimento na pesquisa como sendo um processo construtivo e interpretativo. Sendo assim, considera-se a plurideterminação dos fenômenos estudados; a relação entre pesquisador e participantes da pesquisa; bem como suas interpretações do *corpus* de dados, o que abrange sua compreensão do fenômeno estudado como um processo singular. O autor enfatiza que a pesquisa qualitativa é um esforço de produção de conhecimento que pode permitir a criação teórica de um contexto plurideterminado, não regular, interativo e histórico.

A partir do consentimento em participar da pesquisa e com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, foram participantes desta pesquisa 26 docentes, sendo 18 da universidade A<sup>8</sup> (localizada no Estado de São Paulo) e 8 da universidade B (localizada no Estado de Minas Gerais). Apesar de a escolha pelas instituições participantes do estudo se dar em decorrência da localização dos pesquisadores, cabe ressaltar que o histórico dos cursos de licenciatura envolvidos, tanto na universidade A, quanto na B, assemelham-se, pois ambos foram criados pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e possuem características de estrutura e distribuição de recursos humanos que podem favorecer a discussão proposta pelo presente estudo.

Para cumprir com os objetivos da pesquisa, inicialmente foram analisados os currículos *lattes* de todos os docentes dos cursos Licenciatura em Física, Química e Ciências

**7-** Cabe ressaltar que os resultados apresentados neste artigo fazem parte de pesquisa maior desenvolvida pelos autores.

**8-** Optamos por não divulgar o nome das instituições, buscando manter o sigilo dos informantes da pesquisa. Desta forma, as universidades serão identificadas como universidade A e B, ou instituição A e B.



Biológicas das universidades envolvidas. Posteriormente foram aplicados instrumentos de autopreenchimento (IAP) com questões abertas e fechadas aos 26 docentes que concordaram em participar do estudo.<sup>9</sup> Tais questões buscavam verificar a compreensão dos docentes dos cursos acerca de sua formação para a educação inclusiva e suas significações sobre a temática. Para a determinação da abrangência e da constituição dos IAPs, foi elaborado estudo piloto com dois docentes da universidade A, de forma que as questões pudessem ser analisadas e readequadas quando necessário.

Para a análise dos resultados, os dados obtidos por meio das questões fechadas do instrumento foram computados de forma quantitativa, com o intuito principal de caracterização do perfil dos participantes e de sua formação profissional. Já as respostas das perguntas abertas dos IAP, que davam liberdade para que os docentes expressassem seus conhecimentos sobre a educação inclusiva, bem como suas significações sobre o tema, foram analisadas a partir de agrupamentos formados por expressões que apresentaram alta intensidade pelos sujeitos e que, posteriormente, foram conceituadas e interpretadas para que pudessem ser integradas ao corpo teórico da pesquisa, com a produção de indicadores e categorias (GONZÁLEZ REY, 2002), visando estudar e analisar as atividades cotidianas dos docentes e procurando descobrir a forma pela qual elas se tornam perceptíveis, racionais e reportáveis.

## **A formação dos formadores e suas significações para a educação inclusiva**

Para iniciar a apresentação e a discussão dos resultados, trataremos da análise realizada por meio de consulta aos currículos *lattes* dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura em Química, Física e Ciências Biológicas das instituições envolvidas na pesquisa. A lista de docentes atuantes nesses cursos foi obtida por meio de consulta ao site das universidades ou de contato com as coordenações de curso.

A análise do currículo *lattes* buscou destacar a formação acadêmica dos professores, bem como se possuíam experiência com a temática da educação especial e/ou inclusiva. Foram consideradas experiências nessa área: orientação, participação ou coordenação de projeto de pesquisa e/ou extensão; publicação; formação acadêmica; e participação em eventos, cursos, entre outros.

No que se refere aos cursos de graduação desses professores, encontramos os seguintes: licenciatura e/ou bacharelado em Física, Química, Ciências Biológicas, Matemática ou Ciências; Engenharia Agrônoma; Medicina Veterinária; Psicologia; Pedagogia; Farmácia; Filosofia; Ciências Sociais; Letras; Educação Artística; História; Fonoaudiologia; e Geologia. Notamos que, na universidade A, pouco mais da metade do corpo docente (57%, aproximadamente) possui curso de licenciatura; na universidade B, essa porcentagem cai para 39,6%,<sup>10</sup> o que, em nosso entendimento, está longe do ideal.

**9-** Todos os docentes dos cursos envolvidos foram convidados a participar da pesquisa, sendo apresentados os objetivos pretendidos. Dos 81 professores que ministram aulas nos três cursos de graduação das instituições envolvidas, apenas 26 concordaram em ser informantes no estudo, sendo que a adesão na universidade A foi expressivamente maior do que na universidade B.

**10-** Cabe assinalar que, dos 33 professores da universidade A, sete não informaram em seus currículos *lattes* se o curso foi de licenciatura, bacharelado ou ambos; na universidade B, o mesmo ocorre no caso de 16 professores, dentre os 48 que atuam nos cursos.

Mesmo que as licenciaturas formem para o ensino em nível fundamental e/ou médio, consideramos importante que os docentes envolvidos em tais cursos possuam essa formação, pois, conforme destaca Cunha (2014), de forma geral, verificamos que apenas o conhecimento específico da disciplina que será ministrada pelo docente é exigido, não sendo enfatizada a preparação pedagógica para exercer a docência. A autora afirma, ainda, que as atividades de ensino exigem conhecimentos teóricos e práticos que não se restringem à disciplina ministrada pelo docente.

Quanto à experiência na área de educação especial e/ou inclusiva, na instituição B, 11 professores (22,9%) apresentaram experiência na área, mas apenas três tinham formação acadêmica (graduação, mestrado ou doutorado) a ela relacionada. Na instituição A, quatro (12,1%) possuem experiência na área, sendo dois docentes com formação acadêmica correspondente. Destacamos que os números encontrados são expressivamente baixos, ao pensarmos em um ideal para formação inclusiva, o que se apresenta como fato preocupante.

Acreditamos ser essencial que os professores dos cursos de licenciatura reflitam sobre a importância do respeito à diversidade e subsidiem a atuação dos futuros professores no favorecimento da efetivação de uma escola inclusiva, em busca da democratização da educação. Quando evidenciamos uma porcentagem tão pequena de docentes que já tiveram contato com a temática da inclusão, surgem questionamentos: Como estamos pensando no papel dos nossos formadores? Será que, apesar de termos formalmente separado os cursos de licenciatura e bacharelado, não perpetuamos a lógica de que os professores da área específica ensinam o conteúdo e os da área pedagógica ensinam a ser professores? E, considerando que a inclusão escolar tem aumentado, pelo menos no número de matrículas de alunos com NEE, não seria necessário que todos os formadores que atuam em curso de licenciatura tenham conhecimento e preocupação sobre a questão?

Tentando responder a essas perguntas, foi aplicado o instrumento de autopreenchimento (IAP) com questões abertas e fechadas, que visaram identificar a compreensão e o posicionamento do corpo docente dos cursos analisados acerca da educação especial e/ou inclusiva. Dos 31 IAPs distribuídos para os docentes da universidade A, 18 foram respondidos; e dos dez distribuídos aos docentes da universidade B, oito foram respondidos.<sup>11</sup> A partir da análise das questões fechadas desse instrumento, pudemos traçar inicialmente um perfil dos docentes que participaram da pesquisa no que se refere a sexo, idade e tempo de docência fora e dentro da universidade.

Dos participantes da pesquisa, verificamos que, em ambas as instituições, apenas dois professores não haviam cursado a licenciatura. Esse é um dado relevante quando pensamos que, na análise dos currículos *lattes*, 58% dos docentes da universidade A e 39,6% da B tinham o curso de licenciatura, o que aponta, assim, para duas possibilidades: que houve uma tendência de maior preocupação de professores licenciados em responder ao IAP, ou que responderam ao instrumento aqueles professores que de alguma forma se sentiam familiarizados com a temática. Cabe esclarecer que os questionários foram entregues para professores tanto da área específica, quanto da área pedagógica, sendo

**11-** Apesar de termos um número maior de professores atuando na universidade B, na universidade A, em decorrência do fato de quase todos os docentes que ministram aula nas licenciaturas pertencerem ao mesmo departamento, notamos que foi mais fácil a entrega do IAP e a concordância em participar da pesquisa.

conversado com cada um deles sobre os objetivos do estudo e sua importância. Após esse contato, foi dado um prazo para que os docentes entregassem de forma espontânea os IAPs, sem haver cobrança de qualquer tipo por parte dos pesquisadores.

Apesar de sabermos, pela data de formação dos docentes, que a grande maioria dos professores com cursos de licenciatura foram formados no modelo 3+1, consideramos relevante a maior participação de licenciados na pesquisa, pois isso de alguma forma mostra certa aproximação com as questões pedagógicas.

No que tange à experiência e à formação voltada para a educação inclusiva, os professores foram questionados acerca do seu conhecimento sobre políticas dirigidas para a educação especial e inclusiva. Dos 18 informantes da instituição A, apenas seis declararam ter contato com algum documento normativo. Desses seis professores, dois souberam nomear leis ou políticas da área e os outros quatro, apesar de não nomearem documentos específicos, demonstraram conhecer alguns dos princípios da educação inclusiva. Na instituição B, cinco afirmaram ter algum conhecimento, sendo que, destes, quatro apontaram leis ou diretrizes que se voltam à inclusão de alunos com NEE.

Outra questão referia-se à definição do conceito de NEE, e apesar de nove professores da universidade A e cinco da B afirmarem que conheciam a definição, nenhum deles compreendeu todas as condições definidas como NEE pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pela Secretaria de Educação Especial (MEC) em 2008. Entretanto, cabe ressaltar que um professor aproximou sua definição àquela proposta pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), ao considerar, além das deficiências, também as minorias linguísticas e culturais.

Um ponto importante para a análise da pesquisa refere-se ao entendimento dos docentes sobre a responsabilidade do professor em ensinar aos alunos com deficiência ou NEE matriculados em sua sala de aula. Na instituição A, dos 18 professores, 18 afirmam ser responsáveis pelo ensino desses alunos; na instituição B, dos oito docentes, cinco consideram-se responsáveis, apontando diferentes justificativas para isso, das quais podemos destacar:

P1: Considero que existe responsabilidade do professor e da gestão escolar, pois o professor necessita de apoio institucional.

P4: A diversidade é própria do ser humano. É preciso entendê-la e expandir suas potencialidades. O acesso ao conhecimento é direito de todos. E todos devem encontrar meios para que a inclusão ocorra, em qualquer nível, e quaisquer condições.

P11: Todos os meus alunos são de minha responsabilidade.

P15: Porque não é permitido ao professor escolher necessariamente para quais alunos quer lecionar. E isso é muito bom, pois permite que o professor avalie seus processos e procure acolher toda a diversidade que é a ele apresentada, mesmo que não esteja preparado.

Em uma análise mais geral de todas as respostas, podemos destacar dois fatores que se repetem: a consciência da responsabilidade do professor em ensinar a todos os seus alunos e a importância do apoio institucional para que esse processo se efetive. Tal pensamento está em consonância com a compreensão de Saviani (2009) de que, apesar

de o ponto de partida de nossos alunos ser diverso, é objetivo da educação proporcionar o mesmo ponto de chegada a todos os alunos. Nessa perspectiva, a educação escolar deve estar atenta à apropriação do saber sistematizado de seus alunos, portanto, dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos acumulados historicamente. Sendo assim, cada professor é responsável pelo ensino a todos os seus alunos, independentemente de suas necessidades e de seus pontos de partida.

Dois professores da universidade A e dois da B afirmaram não ser de sua responsabilidade o ensino a esses alunos, sendo algumas de suas justificativas:

P7: Porque falta preparo para que eu possa atender a todos de forma a oferecer as mesmas oportunidades de aprendizado.

P12: Não sou capacitada. Já me sinto sobrecarregada com o ensino de alunos sem NEE. Acho importantíssima a inclusão destes alunos. Porém, a instituição deve fornecer todo o apoio ao professor e ao aluno. Por exemplo: contratação de professores auxiliares para assistirem na educação dos alunos com NEE.

PA14: Acredito que o ideal seria existir uma equipe de apoio especialmente preparada para lidar com os casos de NEE e que trabalhasse auxiliando o professor de modo a orientá-lo nos processos de ensino e aprendizagem, mais adequados a cada especificidade.

A resposta apresentada pelo P7 revela falta de clareza e comprometimento com relação a essa temática, pois, com a justificativa de falta de preparo, o docente se exime da responsabilidade de ensinar a um aluno que está matriculado em sua sala de aula, pelo fato de o mesmo apresentar uma deficiência ou NEE. A resposta de PA14, apesar de ter negado a responsabilidade, aponta para o fato de que o professor precisa de orientação especializada, o que não vai contra as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, que propõe a atuação conjunta do professor capacitado com o professor especializado. Esse modelo poderia ser adotado também no ensino superior? É claro que essa divisão do trabalho pedagógico, assim como discutido por Michels (2006), traz problemas para a escolarização de alunos com deficiência ou NEE, pois muitas vezes provoca a transferência da responsabilidade pelo ensino ao professor especializado. Entretanto, se a parceria entre professores especializados e capacitados for realmente colaborativa, ela pode trazer benefícios para o processo inclusivo. A autora afirma, ainda, que

[...] a formação de professores proposta hoje pela política educacional brasileira não possibilita a superação da exclusão. Ao contrário, tal proposição consolida a exclusão dos alunos das classes populares, sendo eles considerados deficientes ou não, no seio mesmo da escola. Não mais falamos em excluídos da escola (do ensino fundamental), mas em excluídos do processo de aprendizagem no interior da escola. (MICHELS, 2006, p. 417-418).

Essa questão retoma o processo de inclusão marginal, discutido anteriormente, já que transforma as escolas e universidades em ambientes perversos e degradantes que oficialmente incluem o aluno, mas não possibilitam a ele a participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem. Nas universidades, os formadores precisam estar

atentos ao fato para não perpetuar esse tipo de prática, e isso passa por suas formações. Considerando que o movimento da inclusão escolar, sem levar em conta as discussões de integração anteriores, já vem sendo amplamente debatido com garantias legais desde os anos de 1990, duas décadas depois ainda podemos observar a justificativa da falta de preparo como argumento para se eximir do comprometimento com relação a essa temática. Preparo e formação ocorrem tanto de forma inicial, quanto continuada; sendo assim, podemos manter esta como uma justificativa válida? Vale destacar que nós não estamos desconsiderando os grandes desafios presentes na formação de professores e nas práticas docentes. Entretanto, tais desafios não nos eximem da responsabilidade de ensinar a todos os nossos alunos, indistintamente. Ao constataremos essas concepções em docentes de cursos de licenciatura, temos outra preocupação: como eles estão formando os futuros professores para atuar em uma escola inclusiva?

Quando questionados sobre terem recebido preparação ou formação para atuar com alunos com deficiência ou NEE, apenas dois professores da universidade A e dois da universidade B responderam que sim. Na questão de estar apto para identificar a presença de uma deficiência ou NEE em seus alunos, seis docentes da instituição A afirmaram que sim, um afirmou que depende do caso e um chegou a escrever que “alguns casos são óbvios” (P21). Parece-nos estranho que docentes que não receberam preparação para atuar com alunos com NEE, e que na questão sobre definição de NEE responderam que não sabiam ou apresentaram conceitos errados, afirmem que estão aptos para identificar essas condições. Fica a impressão de que as NEE são condições simples e óbvias e que para sua identificação basta conhecimento cotidiano e do senso comum. Claramente um aluno com cegueira e com surdez pode ser facilmente reconhecido, mas e quanto às condições mais subjetivas e particulares, como a Síndrome de Asperger e a deficiência intelectual mais leve? Em nosso entendimento, é essencial que os docentes recebam preparação adequada que possa oportunizar uma formação sólida e consciente, ultrapassando as conversas de corredor que muitas vezes começam com a pergunta: “aquele aluno tem problema, não tem?”.

Os participantes da pesquisa também foram questionados sobre sua experiência em sala de aula com alunos com deficiência ou NEE. Dos docentes da universidade A, oito alegaram ter ministrado aulas para discentes com NEE; destes, apenas um afirmou que teve preparação para isso. Na universidade B, cinco professores já tiveram experiências com esses alunos e nenhum recebeu preparação para tanto. Ao exporem como foi a experiência, grande parte afirmou que foi difícil pela falta de preparação, mas nos chamou atenção a resposta de um docente da instituição A, que ministrou aula para um aluno com deficiência auditiva: “Excelente experiência! Havia acompanhamento de tradutor de linguagem de sinais” (P5). Notamos nessa fala que o apoio para que ocorra a inclusão, por meio de disponibilização de recursos adequados para o atendimento dos alunos com deficiência ou NEE, traz grande vantagem para a experiência de ensino-aprendizagem e para a própria conscientização do professor sobre o processo inclusivo.

Outro fator, apontado por um professor da instituição B, foi a importância do diálogo com o aluno: “Dislexia. Não tive problemas. O diálogo constante com a discente foi importante para minimizar as dificuldades” (PA18). Essa resposta nos evidencia a importância de que o professor procure se aproximar do aluno e que o estabelecimento de

um diálogo efetivo favorece o processo inclusivo. Desta forma, as duas respostas refletem que, ao oportunizar condições adequadas (como o intérprete de Libras citado por P5) e possibilitar um diálogo aberto com o aluno com deficiência ou NEE, o processo de aprendizagem se concretiza, diminuindo a visão de déficit e incapacidade, que é tão arraigada ao se falar desse público-alvo.

As questões sobre a preparação e as experiências dos docentes com alunos com deficiência ou NEE trazem um fator que corrobora os estudos de Vygotski (2012) ao propor que o desenvolvimento do indivíduo com deficiência precisa de compensações sociais, que dependem de recursos especiais que possam gerar caminhos alternativos. Para o autor, os fatores biológicos trazem menores possibilidades de mudança do que os fatores sociais, pois, em grande parte, estão vinculados a um padrão de desenvolvimento que é afetado pela presença de uma deficiência. Assim, é por meio da existência de formas de compensação social – adequações sociais, culturais, físicas – que uma pessoa com deficiência pode desenvolver-se.

Esse entendimento do desenvolvimento humano permanece na obra posterior de Vygotski (1995), ao entender que as funções psicológicas superiores dependem da apropriação dos instrumentos culturalmente modificados pelo homem, de forma que a condição humana só é construída no processo de interação entre indivíduo e o outro. Para tanto, são necessários tanto instrumentos físicos – próprios à cultura e ao tempo histórico ao qual a pessoa pertence –, quanto instrumentos simbólicos, que dependem da internalização da linguagem.

Os docentes P5 e PA18, ao revelarem a importância do intérprete de Libras e do diálogo, respectivamente, mostram que a presença de recursos especiais, isto é, de instrumentos físicos ou simbólicos que estejam adaptados às necessidades do indivíduo, pode favorecer a aprendizagem e, por consequência, o desenvolvimento.

Quanto à questão se a instituição oportunizou experiências voltadas para a educação inclusiva, nove professores da universidade A e quatro da B disseram que não, sendo que um docente desta última afirmou que “Existe um núcleo de apoio, mas ele não funciona como deveria! Ou seja, não faz diferença!” (PA14). Esta foi a única resposta que apontou para uma iniciativa institucional; todos os outros que afirmaram que existem experiências oferecidas pela instituição ou não sabiam especificar quais eram, ou citaram: iniciativa de professores isolados em organizar eventos ou cursos, cotas para ingresso na universidade (como parte das ações afirmativas na instituição), projetos de extensão, existência de disciplinas nos cursos de licenciatura e adaptações físicas. Perante esse cenário, como esperar a valorização do processo inclusivo no ensino superior e na formação de professores, quando as próprias instituições públicas federais analisadas demonstram o pouco cuidado com a questão?

As iniciativas destacadas, como a existência de disciplinas na grade dos cursos de licenciatura, por vezes refletem apenas uma normativa oficial, já que, a partir do decreto 5.626 de 2005, o ensino de Libras se torna obrigatório em diversos cursos de graduação, incluindo aqueles que se voltam à formação de professores (BRASIL, 2005). Também foi destacada a existência de disciplina voltada à educação inclusiva, em caráter obrigatório ou não, fato que em nosso entendimento pode favorecer a efetivação das diretrizes para a



formação de professores de 2015 (BRASIL, 2015). Entretanto, as iniciativas institucionais não podem se restringir a experiências pontuais e isoladas ao longo da formação inicial de professores se estamos realmente pretendendo construir uma educação básica democrática, tal como proposta por Bueno (2008).

Por fim, cada participante apontou três aspectos favoráveis e três desfavoráveis à inclusão escolar. As respostas foram compiladas e os dados estão dispostos na tabela 1.

**Tabela 1-** Aspectos favoráveis e desfavoráveis da inclusão no ensino superior.<sup>12</sup>

Aspectos favoráveis	Informantes	Aspectos desfavoráveis	Informantes
Diminuição do preconceito	4	Falta de profissionais especializados	1
Formação para o professor	2	Pouca infraestrutura, falta de acessibilidade, falta de recursos	17
Melhores possibilidades de profissionalização dos alunos com NEE	5	Preconceito / <i>Bullying</i> / Resistência da comunidade escolar	11
Respeito às diferenças	5	Necessidade de mais pesquisas e informação sobre os processos de inclusão	1
Valorização do potencial de cada indivíduo	3	Falta de políticas especiais, políticas de permanência	2
Inclusão social, socialização	13	Possibilidade de atraso da turma	2
Melhor desenvolvimento cognitivo	1	Inclusão marginal	2
Aprendizagem com a diversidade	7	Sobrecarga do professor	1
Igualdade de direitos, oportunidades	8	Falta de formação do professor	19
Inclusão	4	Falta de conscientização no meio escolar e universitário	1
Responsabilidade social de toda comunidade	1	Falta de atenção aos estudantes com NEE	1
Experimentação de práticas alternativas	1	Inclusão no mercado de trabalho	1
Reflexão e aprimoramento da atuação do professor	3	Pouca integração com os professores que trabalham nesta linha	1
Gerar demanda para mudanças	2	Faltam palestras, cursos, informações	2
Independência física e financeira	1	A presença de alunos com habilidades diferentes talvez torne inviáveis certas práticas indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem	1
Tornar a universidade mais acessível	2	Falta de apoio institucional	1
Ajudar as famílias	1	Salas cheias	1
Humanização do processo educacional	1		
Superar dificuldades	2		
Aprendizagem para a vida	1		
Receptividade das pessoas	1		
Dever do Estado	1		

Fonte: Elaborado pelos autores.

**12-** Nesta tabela foram agrupadas as respostas em conjunto, e a coluna *Informantes* mostra a somatória do número de participantes que apontaram esse aspecto.



Analisando a tabela 1 notamos que o aspecto favorável mais citado foi a possibilidade de inclusão escolar e socialização. Precisamos olhar com cuidado essa questão, já que com certeza o processo de socialização é fator integrante da inclusão escolar e um aspecto favorável para que ela ocorra. Entretanto, não podemos nos contentar em somente inserir um aluno com deficiência ou NEE na sala de aula, seja na educação básica ou superior. Quando inserimos um aluno em um ambiente escolar, nosso objetivo deve ser sempre que ele faça parte do processo de ensino-aprendizagem e, como diz Saviani (2008, 2009), que ele se aproprie do conhecimento sistematizado; caso contrário, estamos favorecendo a inclusão marginal, que foi um dos aspectos desfavoráveis citados por dois professores.

Interessante notar que sete aspectos favoráveis dizem respeito a mudanças atitudinais, sendo que as barreiras atitudinais, como o preconceito e a resistência em aceitar alunos com deficiência ou NEE, foram citadas como aspecto desfavorável por 11 dos informantes. Esse dado nos mostra que Amaral (2002) e Prieto (2003) estavam corretas em afirmar que tais barreiras são ainda um grande entrave para a inclusão e para a formação de professores que possam valorizar a potencialidade de seus alunos.

Apesar de dois participantes descreverem como aspecto favorável a possibilidade de formação para o professor, a falta dessa formação foi o aspecto mais desfavorável apontado. Seguido desse fator, o segundo aspecto desfavorável mais citado são as barreiras arquitetônicas e a falta de recursos (17).

Fica claro nas respostas dos informantes que, ao lado da falta de preparo dos docentes, a falta de apoio institucional e de recursos traz um problema sério para a educação inclusiva. Consideramos, tal como proposto por Saviani (2008), que em nossa sociedade a educação escolar – e, no caso desta pesquisa, o ensino superior – configura-se como espaço privilegiado para que os homens atinjam níveis mais desenvolvidos dentro o gênero humano. Diante disso, precisamos tratar, assim como Duarte (2013) propõe, do pressuposto da psicologia histórico-cultural, que nos mostra que os fenômenos psíquicos estão inseridos em um todo maior, isto é, a vida social.

Vygotski (1995), aponta que o desenvolvimento ocorre mediante o processo de interação entre o *mais* desenvolvido e o *menos* desenvolvido, baseando-se no pensamento de Marx de que a chave para o entendimento do macaco está nos homens. Ao transpormos esse pressuposto para a escola, Saviani (2009) chama atenção para a importância da passagem da síncrese para a síntese, pela mediação do abstrato.

Sendo assim, é na interação entre o professor – que inicialmente possui uma síntese precária – e o aluno – que tem como ponto de partida a síncrese – que a síntese pode ser alcançada como ponto de chegada. Nesse sentido, como privar o aluno com NEE da efetiva inclusão escolar? Justificativas como falta de formação, condições precárias e falta de apoio institucional – apesar de representarem muitas realidades encontradas nas escolas e universidades – não podem mais, ou pelo menos não devem, ser usadas de forma a favorecer a exclusão ou a inclusão marginal de nenhum aluno. O papel do professor torna-se, então, essencial nesse processo. E, pensando nos formadores de professores, a situação é ainda mais importante, pois tais profissionais estarão formando os futuros professores que poderão favorecer ou não a efetivação da inclusão na educação básica.

## Considerações finais

Buscamos neste artigo discutir a formação dos formadores de duas universidades federais da região Sudeste e destacar a importância da inserção da temática da educação inclusiva no ambiente universitário, de forma a equiparar oportunidades e garantir que os formadores recebam preparação e apoio adequados para atuar com alunos com deficiência ou NEE.

Os dados mostram que, em sua maioria, os docentes universitários envolvidos na pesquisa não tinham formação na área de educação especial e/ou inclusiva, também não tendo recebido preparo específico para a atuação com alunos com deficiência ou NEE. Outra conclusão importante refere-se ao fato de que as iniciativas institucionais citadas pelos informantes voltadas à inclusão escolar restringiam-se à inserção de disciplinas nos cursos de licenciatura ou a iniciativas que dizem respeito a obrigações legais, como a presença das ações afirmativas.

Um aspecto relevante é que, ao precisarem apontar aspectos favoráveis e desfavoráveis da inclusão, grande parte dos professores considerou modificações em aspectos atitudinais – tais como humanização da escolarização e responsabilidade social – como favorecidos pelo processo inclusivo. Esse fator, conforme discutido anteriormente, mostra-nos que a educação inclusiva pode se configurar como paradigma para o estabelecimento de uma sociedade mais democrática.

Assim como afirma Bueno (2008), apesar de a educação inclusiva ser um tema de grande incidência nas propostas políticas nacionais e internacionais, e possuir entrada nos discursos de matizes ideológicas diversas, na produção acadêmica e técnico-profissional ela deve ser vista apenas como uma etapa para que se atinja a verdadeira democratização da educação.

Por fim, concordamos com Zabalza (2004) que a formação dos formadores precisa ser revista e que, para além da boa produção acadêmica e de pesquisa, os docentes precisam se preocupar com que tipo de profissionalização estão oferecendo aos seus alunos. É urgente que os docentes voltem o seu olhar para os saberes pedagógicos, e não apenas para aqueles que fazem parte do conteúdo de suas disciplinas.

## Referências

AMARAL, Lúcia Assumpção. Diferenças, estigma e preconceito: o desafio da inclusão. In: OLIVEIRA, Marta Kohl; SOUZA, Denise Trento R.; REGO, Teresa Cristina (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 233-248.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1988.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2 de 01 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 União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília, DF: Capes, 2008. p. 43-63.

CUNHA, Maria Isabel. **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

DUARTE, Newton. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances**, ano 19, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: Unesco, 2011.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Epsitemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: EdUC, 1997.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson, 2002.

IMBERNÓN, Francesc. La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? **Revista de Educación**, Madrid, n. 340, p. 19-86, mayo/ago. 2006.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, 2006.

PATTO, Maria Helena Souza. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília, DF: Capes, 2008. p. 25-42.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org.). **Políticas públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiência. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2003. p. 125-151.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)>. Acesso em: 10 jul. 2015.

VAILLANT, Denise. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latioamérica. **Revista Educación**, Madrid, n. 340, p. 117-140, maio/ago. 2006.

VAILLANT, Denise. **Formação de formadores**: estado da prática. Santiago de Chile: Preal, 2003. (Preal documentos; n. 25).

VYGOTSKI, Lev Seminóvic. **Obras escogidas**: el significado histórico de la crisis de la Psicología. v. 3. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, Lev Seminóvic. **Obras escogidas**: fundamentos de defectología. v. 5. Madrid: Machado, 2012.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

*Recebido em: 06.03.2017*

*Revisões em 04.04.2017*

*Aprovado em: 09.05.2017*

**Fernanda Vilhena Mafra Bazon** é doutora em educação pela Universidade de São Paulo (USP), docente na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e líder do Grupo de Pesquisa em Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Escolarização.

**Daniele Lozano** é mestre em matemática pela Universidade Estadual de São Paulo Júlio de Mesquita Filho (UNESP), doutoranda em educação na Universidade de São Paulo (USP), docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Escolarização.

**Claudia Gomes** é doutora em psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Camp), docente da Universidade Federal de Alfenas (Unifal) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Escolarização.

**Elaine Matheus Gomes Furlan** é doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e membro do Grupo de Pesquisa em Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Escolarização.

**Paulo Cezar de Faria** é doutor em educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e membro do Grupo de Pesquisa em Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Escolarização.