

# **GRUPOS DE INVESTIGAÇÃO VINCULADOS A UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO BRASIL E DA ESPANHA: UMA ANÁLISE DA COMPREENSÃO DA TEMÁTICA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS <sup>1</sup>**

## **RESEARCH GROUPS LINKED TO PUBLIC UNIVERSITIES IN BRAZIL AND SPAIN: AN ANALYSIS OF THE COMPREHENSION OF THE THEME PROFESSIONAL TRAINING IN INCLUSIVE EDUCATIONAL CONTEXTS**

Khaled Omar Mohamad el Tassa<sup>2</sup>  
Gilmar de Carvalho Cruz<sup>3</sup>  
Alvaro Sicilia Camacho<sup>4</sup>

### **RESUMO**

O trabalho tem como objetivo refletir acerca do tema educação inclusiva e as implicações na formação continuada para a docência em contextos educacionais pretensamente inclusivos a partir de referenciais atuais no Brasil e Espanha. A metodologia da pesquisa compreendeu procedimentos de revisão de literatura e análise documental. O estudo consistiu de análise sistematizada da compreensão da temática educação inclusiva e formação profissional em contextos educacionais inclusivos, a partir da produção acadêmico-científica de dois grupos de pesquisa/investigação que tem como área de interesse a formação de professores. Sendo eles, o Grupo de Pesquisa Formação profissional em contextos educacionais inclusivos (FOCUS), vinculado a uma Universidade Pública do Brasil, e o Grupos o Grupo de Investigação sobre Aprendizagem entre Iguais (GIAI), vinculado a uma Universidade Pública da Espanha. A educação inclusiva é vista como

1 Projeto de Pesquisa financiado pela Fundação Carolina/Espanha.

2 Professor da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Irati, PR, Brasil. Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7774-0750>. E-mail: [khaledunicentro@hotmail.com](mailto:khaledunicentro@hotmail.com)

3 Professor Associado da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Irati, PR, Brasil. Pós-Doutor pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: [gilmaircruz@gmail.com](mailto:gilmaircruz@gmail.com)

4 Professor do Departamento de Educación. Facultad de Ciencias de la Educación, Enfermería y Fisioterapia, Universidad de Almería, Almería, España. Doutor em Educação Física, Espanha. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9436-8743>. E-mail: [khaledunicentro@hotmail.com](mailto:khaledunicentro@hotmail.com)

um dos maiores desafios enfrentados pela comunidade internacional e deve ser um elemento que permeia todos os componentes do sistema de ensino, na tomada de decisões sociais e políticas. A formação de professores, seja inicial nas Instituições de Ensino Superior, ou continuada nas escolas, exige um trabalho colaborativo que permita a participação e a aprendizagem de todos os alunos.

*Palavras-chave:* Educação. Inclusão. Formação Docente.

## **ABSTRACT**

The objective of this work is to reflect on the theme of inclusive education and the implications of continuing education for teaching in educational contexts that are supposed to be inclusive from current references in Brazil and Spain. The research methodology included procedures for literature review and documentary analysis. The study consisted of a systematized analysis of the understanding of the theme of inclusive education and professional training in inclusive educational contexts, based on the academic-scientific production of two research / research groups, whose area of interest is teacher training. They are the Group of Research Professional Formation in inclusive educational contexts (FOCUS), linked to a Public University of Brazil, and the Groups the Research Group on Learning between Equals (GIAI), linked to a Public University of Spain. Inclusive education is seen as one of the greatest challenges faced by the international community and must be an element that permeates all components of the education system in social and political decision-making. The training of teachers, whether initial in Higher Education Institutions or continued in schools, requires a collaborative work that allows the participation and learning of all students.

*Keywords:* Education. Inclusion. Teacher Training.

## **1 INTRODUÇÃO**

No campo da formação profissional docente acumulam-se discussões acadêmicas, políticas e profissionais sobre a consistência da formação profissional para a docência oferecida em cursos de nível superior. Todavia, essas queixas nem sempre repercutem nos espaços de discussão acadêmica ou nos processos formativos realizados no âmbito do ensino superior, quer para incrementar a preparação profissional inicial/continuada, quer para robustecer a educação escolarizada oferecida em nosso sistema de ensino.

Demandas sociais e debates acadêmicos findam por refletir em documentos como a Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002). Os textos mencionados repercutem nos cursos de formação de professores à medida que exigem o aprimoramento dos cursos de licenciatura com vistas ao atendimento de seus pressupostos.

Em estudos recém-findos relacionados à Educação Inclusiva. (TASSA; CRUZ; CAMACHO SICILIA, 2017; TASSA; CRUZ, 2016; CRUZ *et al.*, 2015; CRUZ, 2014) analisou-se a formação docente em nível de graduação com vistas à atuação profissional em contextos inclusivos e os saberes docentes utilizados por licenciandos com vistas à resolução de problemas práticos, envolvendo alunos em situação de inclusão escolar, vivenciados no campo de estágio. As informações obtidas ao longo dos estudos indicaram contradição entre ordenamento legal e processos formativos relacionados à formação de professores para a atuação na Educação Básica no que diz respeito à preparação profissional para a docência em contextos inclusivos, além de distanciamento da Educação convencionalmente denominada Superior das demandas presentes na Educação Básica.

A realização de estágio pós-doutoral na Universidade de Almería, na Espanha, suscitou inquietação relacionada às questões que são alvo da produção de grupos de pesquisa de países distintos, a apresentar realidades sociais, culturais, históricas, políticas e econômicas diferentes. A considerar que a produção acadêmica é reflexo e, ao mesmo tempo, reflete a realidade concreta na qual se encontra inserido determinado grupo de pesquisa que, por sua vez, faz parte de uma determinada universidade, com as crises (SANTOS, 1995), responsabilidades e compromissos que a caracterizam, o cotejamento da produção de grupos de pesquisa de países distintos permite visualizar as possibilidades de efetiva interlocução assentada em temas de investigação de interesse comum. Esse mapeamento de temáticas de pesquisa, seus métodos e referenciais teóricos, por exemplo, permitem, de um lado, a identificação de interesse comum com vistas ao reconhecimento de fronteiras do conhecimento e, de outro lado, sua própria superação, por intermédio da realização de pesquisas em colaboração.

Para compreender e aprimorar a prática pedagógica para atuação profissional na Educação Básica em contextos inclusivos, este estudo teve como objetivo refletir acerca do tema educação

inclusiva e as implicações na formação continuada para a docência em contextos educacionais pretensamente inclusivos a partir de referenciais atuais produzidos e publicados por dois grupos de investigação, sendo um do Brasil e um da Espanha.

## 2 SOBRE O MÉTODO

A metodologia da pesquisa compreendeu procedimentos de revisão de literatura e análise documental. A pesquisa consistiu de análise sistematizada da compreensão da temática educação inclusiva e formação continuada em contextos educacionais inclusivos, a partir da produção acadêmico-científica de dois grupos de pesquisa/investigação que tem como área de interesse a formação de professores. Sendo eles, o Grupo de Pesquisa Formação profissional em contextos educacionais inclusivos (FOCUS), vinculado a uma Universidade Pública do Brasil, Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO), e o Grupo de Investigação sobre Aprendizagem entre Iguais (GIAI), vinculado a uma Universidade Pública da Espanha, Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), que pelas produções acadêmicas publicadas apresentam foco em formação profissional, diversidade, aprendizagem de iguais, deficiência e inclusão.

O Grupo de Pesquisa brasileiro é vinculado ao Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação na UNICENTRO, e é cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, que constitui-se no inventário dos grupos de pesquisa científica e tecnológica em atividade no País. As informações nele contidas dizem respeito aos recursos humanos constituintes dos grupos (pesquisadores, estudantes e técnicos), às linhas de pesquisa em andamento, às especialidades do conhecimento, aos setores de aplicação envolvidos e à produção científica.

Já o Grupo de Investigação sobre Aprendizagem entre Iguais (GIAI) é um grupo de trabalho do Instituto de Ciências da Educação (ICE) da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), que reúne profissionais de diversas formações envolvidas nos projetos, na prática e na divulgação da aprendizagem entre os pares. É dedicado à pesquisa e formação de professores, a fim de contribuir na consolidação de práticas metodológicas inovadoras.

A seleção dos dois grupos de pesquisa se deu em função em

função de apresentarem similaridade no tema central de investigação, sendo ele formação de professores e práticas metodológicas em contextos inclusivos. Além de apresentarem aproximações na temática, são grupos que em suas realidades, apresentam um elevado e qualificado índice de produção bibliográfica publicados nos últimos quatro anos. Como referência, utilizou-se no Brasil o qualis-periódicos, da CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), que é um sistema para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação no que se refere aos artigos publicados em periódicos científicos. Na Espanha, as produções científicas são classificadas conforme o índice de impacto de revistas espanholas de Ciências Humanas (*IN-RECH*).

Foram utilizados como fonte de informações, indicadores de produção científica selecionados entre os anos de 2104 a 2017, dentre estes artigos científicos publicados em periódicos, bem como livros e capítulos de livros produzidos pelos três grupos de pesquisa em questão. Os indicadores de produção científica do Grupo de Pesquisa Formação profissional em contextos educacionais inclusivos (FOCUS), encontram-se relacionados no Quadro 1 (Apêndice 1, página 72).

O Quadro 2 ilustra a produção científica do Grupo Investigação sobre Aprendizagem entre Iguais (GIAI) (Apêndice 2, página 73).

A análise de produção científica de grupos de pesquisa/investigação pertencentes a realidades socioculturais e socioeconômicas distintas pode colaborar para que se avance na compreensão e ação consequentes com vistas à elaboração de percursos formativos de docentes implicados com o processo de efetiva escolarização de pessoas que, no âmbito das necessidades especiais, apresentam condições peculiares de aprendizagem. Tanto Brasil quanto Espanha foram signatários da Declaração de Salamanca, conferência que reuniu mais de noventa países com o objetivo de orientar “[...] princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais” (UNESCO, 1994, p.5). Os grupos de pesquisa/investigação das instituições analisadas, viabilizadoras da presente pesquisa, não expressam a totalidade de suas respectivas complexas realidades, mas traduzem distintas perspectivas organizacionais a permitir o cotejamento de processos formativos mobilizados em torno dessa temática de repercussão mundial.

APÊNDICE 1

QUADRO 1 – Produção Científica FOCUS

Artigos completos publicados em periódicos (16)
STREIBCHEN, E. M.; KRAUSE-LEMKE, C.; J.P.; <u>CRUZ, G. C.</u> Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva. <i>Acta Scientiarum. Education</i> (Online), v. 39, p. 91-101, 2017.
TASSA, K. O. M. E.; CAMACHO, A. S.; <u>CRUZ, G. C.</u> Formação profissional para a docência em contextos educacionais inclusivos: análise de projetos pedagógicos de cursos do Brasil e da Espanha. <i>REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN (IMPRESA)</i> , v. 74, p. 10-22, 2017.
<u>CRUZ, G. C.</u> ; TASSA, K. O. M. E. Formação docente e inclusão escolar em um curso de Licenciatura em Educação Física. <i>Revista Educação Especial</i> (Online), v. 1, p. 121-132, 2016.
TAVARES, V.; C.; TASSA, K. O. M. E. Adaptação e organização de ambientes de aprendizagem na inclusão de alunos com deficiência física em aulas de Educação Física. <i>Espacios</i> (Caracas), v. 37, p. E-1, 2016.
<u>CRUZ, G. C.</u> ; <u>SCHNECKENBERG, M.</u> ; TASSA, K. O. M. E.; CAETANO, J.; STEFENON, D.L.; CIRINO, R. M. B.; CAMPOS, J. A. Formação docente para atuação em contextos inclusivos: licenciaturas em diálogo. <i>Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial</i> , v. 2, p. 69-82, 2016.
FREITAS, F. P. M.; <u>SCHNECKENBERG, M.</u> ; <u>OLIVEIRA, J. P.</u> ; FREITAS, C. C. G. A formação do gestor escolar e o conceito de inclusão no Programa Educação inclusiva: Direito a diversidade. <i>Espacios</i> (Caracas), v. 37, p. 08-24, 2016.
FREITAS, F. P. M.; <u>SCHNECKENBERG, M.</u> ; <u>OLIVEIRA, J. P.</u> ; FREITAS, C. C. G. Política educacional inclusiva e formação docente. <i>Espacios</i> (Caracas), v. 37, p. 01-13, 2016.
FREITAS, F. P. M.; <u>SCHNECKENBERG, M.</u> ; <u>OLIVEIRA, J. P.</u> ; <u>CRUZ, G. C.</u> ; FREITAS, C. C. G. A inclusão na percepção dos alunos deficientes visuais: um desafio a toda equipe escolar. <i>Espacios</i> (Caracas), v. 36, p. E-2-E-10, 2015.
FARIAS, E.; CAMPOS, J. A.; <u>CRUZ, G. C.</u> ; SCHASTAL, M. B.; CIRINO, R. M. B. Visão de licenciandos do curso de pedagogia acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência. <i>Revista Espacios</i> , v. 36, p. 03-14, 2015.
FERRONATTO, M. V.; FRANCO, R. P.; TAVARES, V.; E.; <u>CRUZ, G. C.</u> Análise da produção teórica sobre organização de ambientes de aprendizagem em contextos educacionais inclusivos no âmbito da Educação Física. <i>Lecturas Educación Física y Deportes</i> (Buenos Aires), v. 201, p. 1-10, 2015.
FRANCO, R. P.; FERRONATTO, M. V.; E.; <u>CRUZ, G. C.</u> Educação Física inclusiva: uma proposta de intervenção. <i>Lecturas Educación Física y Deportes</i> (Buenos Aires), v. 201, p. 1-10, 2015.
KEMPINSKI, I. V.; TASSA, K. O. M. E.; <u>CRUZ, G. C.</u> Plano educacional individualizado: uma proposta de intervenção. <i>Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada</i> , v. 16, p. 23-31, 2015.
<u>FONTANA, E. C.</u> Políticas educacionais inclusivas: contexto internacional e nacional (1990-2000). <i>Lecturas Educación Física y Deportes</i> (Buenos Aires), v. 20, p. 1, 2015.
<u>FONTANA, E. C.</u> Mapeamento científico: Educação Inclusiva e Educação Física (2000 a 2010). <i>Lecturas Educación Física y Deportes</i> (Buenos Aires), v. 20, p. 1, 2015.
<u>CRUZ, G. C.</u> ; TASSA, K. O. M. E.; <u>SCHNECKENBERG, M.</u> Inclusão Escolar na Formação Docente em Cursos de Pedagogia e Educação Física. <i>Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada</i> , v. 15, p. 35-41, 2014.
CASAGRANDE, R. C.; <u>CRUZ, G. C.</u> Análise epistemológica das teses e dissertações sobre atendimento educacional especializado: 2000 a 2009. <i>Revista Educação Especial (UFSM)</i> , v. 27, p. 155-170, 2014.

APÊNDICE 2

QUADRO 2 – Produção Científica GIAI

Artigos completos publicados em periódicos (26)
BLANCH, S.; CORCELLES, M.; DURAN, D.; DEKHNET, R, Y.; TOPPING, K. La escritura y corrección de textos a través de tutoría entre iguales, reciproca y virtual, para la mejora en inglés y español, <i>Revista de Educación</i> , 363, 309-333. 2014.
COROMINAS, E.; FLORES, M. Y.; OLLER, M. Llegim en parella. Aportacions de la tutoria entre iguals a la millora de la competència lectora. <i>Revista Articles</i> , 70, 55-60. 2015.
DURAN, D. Aprendre entre iguals: dispostos a compartir la capacitat medidora amb els alumnes. <i>Segell</i> , 31, 14-16. 2016.
DURAN, D. I FLORES, M. Millorar l'autoconcepte lector a través de la tutoria entre iguals. <i>Articles. Didàctica de la Llengua i la Literatura</i> , 69, 56-60. 2016.
DURAN, D. Learning-by-teaching. Evidence and implications as a pedagogical mechanism. <i>Innovations in Education and Teaching International. First Online</i> 11/3/2016.
DURAN, D. Aprendizaje entre Iguales para inclusión. Presentación del Monográfico. <i>Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva</i> . 2, 15-19. 2015.
DURAN, D.; FLORES, M, Y.; VALDEBENITO, V. (2015). Tutoría entre iguales. Concepto y práctica como metodología para la educación inclusiva. <i>Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa</i> , 9(2), 23-40.
DURAN, D.; Y FLORES, M. Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado Español y de Iberoamérica. REICE. <i>Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación</i> , 13(1), 5-17. 2015.
DURAN, D.; FLORES, M.; MOSCA A. Y.; SANTIVIAGO C. Tutoria entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. <i>InterCambios</i> , 2(1). 2014.
VALDEBENITO, V. Y.; DURAN, D. Puede la escuela compartir la capacidad de enseñar. <i>Intersecciones Educativas</i> , 5, 109-124. 2014
DURAN, D.; Y VALDEBENITO, V. Desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoria entre iguales como respuesta a la diversidad del alumnado. <i>Revista latino americana de Educación Inclusiva</i> , 8(2),141-160. 2014
DURAN, D.; UTSET, M. Reading in pairs Network: a training model based on peer learning for the sustainability of educational innovation / Red Leemos en pareja: un modelo de formación basado en el aprendizaje entre iguales para la sostenibilidad de la innovación educativa. <i>Cultura y Educación. Culture and Education</i> , 26, 2, 377-384. 2014.
FLORES, M. Y.; DURAN, D. Razonar en pareja. <i>Cuadernos de pedagogía</i> , 476, 79-81.2017.
FLORES, M.; DURAN, D. Tutoría entre iguales y comprensión lectora: ¿un tándem eficaz? Los efectos de la tutoría entre iguales sobre la comprensión lectora. <i>Universitas Psychologica</i> , 15 (2), 339-352.2016.
FLORES, M.; DURAN, D. Influence of a Catalan peer tutoring programme on reading comprehension and self-concept as a reader. <i>Journal of Research in Reading</i> , 39(3), 330-346.2016.
FLORES, M. Reseña libro Using Peer Tutoring to Improve Reading Skills de Topping, Duran y Van Keer. <i>Estudios sobre Educación</i> , 29, 256-258.2015.
FLORES, M. Reseña del libro Aprender a enseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando, de Duran, D. <i>Revista de Educación</i> , 370, 257-259. 2015.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

#### **3.1 Contextualizando o Tema Educação Inclusiva e Formação Profissional em Serviço a partir de Referenciais Bibliográficos Atuais Utilizados no Brasil**

Se por um lado não se pode negar o avanço na legislação brasileira no que se refere à inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais, tampouco se pode negar, por outro lado, que esse avanço ainda não repercute de modo satisfatório nas práticas pedagógicas realizadas no cotidiano de nossas escolas. Os trabalhos de Cruz e Glat (2014), Cruz, Schneckenberg, Tassa, e Chaves (2011), Glat (2011) e Mendes (2006), por exemplo, corroboram essa assertiva. Mendes (2006, p.401) afirma que no campo educacional brasileiro “as perspectivas para a mudança estão postas na lei, mas ainda não estão devidamente traduzidas em ações políticas, e por isso nem chegam às escolas, e menos ainda às salas de aula”. Nessa mesma linha de raciocínio Glat (2011, p.29-30) segue dizendo que “[...] apesar dos avanços científicos e da consolidação de políticas públicas consonantes com os princípios da Educação Inclusiva as práticas pedagógicas e a cultura escolar que se observa no cotidiano das instituições públicas de ensino não sofreram ressignificação”.

A formação docente é abordada, na esfera da educação escolarizada, por trabalhos como os de Perrenoud (1999, 2002), que ao enfatizar a prática reflexiva na formação contínua do professor justifica-a devido a uma formação inicial, por vezes superficial, que pode se beneficiar da cooperação entre pares. Nessa mesma linha de pensamento ele indica como uma das competências do professor a gestão de sua formação contínua, indicando a implementação de projetos de formação em conjunto com professores da unidade escolar. Em sua opinião a formação contínua representa a busca de equilíbrio entre o autoritarismo das “reciclagens obrigatórias” e a desarticulação entre a liberdade de escolha dos professores, quanto ao seu aperfeiçoamento, e uma determinada política educacional.

Assim como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Educação Física, por exemplo (BRASIL, 2006, 2004), também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) a ideia de trabalho em equipe e colaboração pode ser observada. Ao

assumirmos a colaboração como um princípio formativo de interesse pessoal e institucional (educação superior e educação básica), assentamo-nos em pressupostos cooperativos, compreendendo que “a cooperação só pode ser aprendida cooperando-se” (PERRENOUD, 2001, p. 202).

Para Torres González (2002) o trabalho cooperativo pode contribuir no desenvolvimento profissional devido ao comprometimento de todos os envolvidos em sua realização. Avançando nessa linha de raciocínio, no que diz respeito à especificidade do processo ensino-aprendizagem, Echeita e Martín apresentam métodos cooperativos como “[...] estratégias instrucionais sistemáticas e estruturadas” (1995, p.46) que possuem como motor “[...] grupos heterogêneos de alunos unidos com o objetivo de alcançar uma meta comum” (1995, p.47). Essa orientação metodológica sugere, portanto, interesse à preparação profissional no contexto de cursos de Licenciatura.

Uma proposta que tem apresentado resultados interessantes na Europa, e particularmente na Espanha, na busca de uma convivência respeitosa entre todos e da superação do fracasso escolar é a criação de Comunidades de Aprendizagem (FLECHA *et al.*, 2008), como um modelo educativo baseado na participação social e na aprendizagem dialógica. A transformação de Centros Educativos em Comunidades de Aprendizagem é uma proposta que nasceu em experiências educativas da Espanha, acompanhadas pelo Centro de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona (UB).

### 3.1.1 *A Formação Continuada de Professores em Contextos Inclusivos*

Discussões e proposições acerca de políticas educacionais relacionadas à escolarização de pessoas que apresentam necessidades especiais estão acontecendo em níveis municipal, estadual, federal e mundial. O debate em torno dessa questão aponta para a definição de políticas educacionais inclusivas, isto é, orientadas para o atendimento de alunos com necessidades especiais em ambientes regulares de ensino. A questão da formação profissional inicial e/ou continuada encontra-se com frequência nessas discussões – quer sejam mais acadêmicas, profissionais ou políticas – que se referem à inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais (BRASIL, 2003, 2008, 2009; MENDES, 2006; MICHELS, 2006).

Neste sentido, Sage (1999) sinaliza que a inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades especiais implica necessariamente em mudanças no sistema de ensino e menciona a prática reflexiva como aspecto importante de ser considerado quanto à consecução dos resultados almejados pela escola. Ideia esta que é corroborada por Mittler (2003, p. 184) ao afirmar que, do ponto de vista do desenvolvimento profissional do professor, “[...] criar oportunidades para reflexão e discussão é essencial na implementação de qualquer tipo de inovação”. Cruz, Scheneckenberg, Chaves e Tassa (2011) apontam contradição presente na procura de formação/informação garantidora da intervenção profissional almejada, onde a reivindicação de professores em formação continuada, se manifesta em alguns momentos, de conhecimento teórico e, noutros, de experiências reveladoras de um conhecimento prático que se mostre capaz de atender a anseios mais imediatos.

Tardif (2000), por sua vez, é um dos autores para quem os conhecimentos acadêmicos e profissionais devem se articular com vistas à formação do professor, rumo ao estreitamento da relação entre professores do ensino básico e do ensino superior. Nessa mesma linha de pensamento, Schön (1997, 2000), ao elucidar-nos sobre a prática reflexiva na formação de professores – reflexão na e sobre a prática –, aponta como obstáculo para sua implementação a desarticulação promovida na universidade entre o conhecimento científico e sua aplicabilidade na prática cotidiana. Como contraponto a esta constatação, o dia a dia do professor deve ser percebido como palco para o desenvolvimento de um tipo de conhecimento pouco explorado em nível acadêmico.

À luz de seu envolvimento em programas de formação de professores do ensino básico, com ênfase no espaço ocupado pela prática pedagógica na formação inicial do professor, sem perder de vista seu aporte à formação continuada, Zeichner (1997) alerta para limitações de práticas pedagógicas orientadas na ótica da prática reflexiva. Para ele, esta prática pode significar “[...] um perigo, já que pode conduzir à perpetuação de um modelo conhecido de mudança em que tudo continua na mesma [...], em que as reformas servem justamente para legitimar as práticas que deveriam ser transformadas” (ZEICHNER, 1997, p. 127).

Pode-se reunir à consideração anterior as reflexões de Alarcão (2000a, 2000b) a respeito da formação reflexiva de professores. Para

ela, essa “coqueluche” crescente em torno das ideias propaladas por Schön faz sentido se considerarmos, entre outros aspectos, anseios por uma formação profissional superadora da dicotomia teoria X prática. No entanto, de acordo com a mesma autora, é preciso estar alerta para que o caráter reflexivo na formação de professores não se reduza a reivindicações que os situem à margem das necessárias transformações educacionais. Ela prossegue seu raciocínio destacando que “[...] educar para a autonomia implica fazer um ensino reflexivo que, por sua vez, se baseia numa postura reflexiva do próprio professor” (ALARCÃO, 2000b, p. 187).

Em estudo realizado com professores inseridos em um programa de formação continuada com foco nos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica de um município paranaense, no Brasil, ficou evidenciado,

A contradição presente na procura de formação/informação garantidora da intervenção profissional almejada se manifestou na reivindicação, em alguns momentos, de conhecimento teórico e, noutros, de experiências reveladoras de um conhecimento prático que se mostrasse capaz de atender a anseios mais imediatos. A busca do desenvolvimento profissional, apoiado numa perspectiva de autoaprimoramento com vistas a intervenções de impacto diante das demandas sociais existentes, sugere ser um aspecto central na ampliação do entendimento de formação continuada (CRUZ; SCHENECKENBERG; CHAVES; TASSA, 2011).

A formação continuada do professor é abordada, na esfera da educação escolarizada, por trabalhos como os de Perrenoud (1998, 1999, 2002), que, ao enfatizar a prática reflexiva no processo de formação do professor, justifica-a devido a uma formação inicial, por vezes superficial, que pode se beneficiar da cooperação entre pares. Nessa mesma linha de pensamento, ele indica como uma das competências do professor a gestão de sua formação contínua, indicando a implementação de projetos de formação em conjunto com professores da unidade escolar. Em sua opinião, a formação contínua representa a busca de equilíbrio entre o autoritarismo das “reciclagens obrigatórias” e a desarticulação entre a liberdade de escolha dos professores quanto ao seu aperfeiçoamento e uma determinada política educacional.

### 3.2 Contextualizando o tema *Educação Inclusiva e Formação Profissional a partir de Referenciais Bibliográficos atuais Utilizados na Espanha*

Nas últimas décadas tem havido diversas iniciativas que têm sido implementadas, a fim de transformar as salas de aula em centros de ambientes de desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos, e especialmente aqueles com maior risco de exclusão. O aumento das exigências de mudanças sociais, como o aumento dos movimentos populacionais, o reconhecimento da diversidade cultural e os direitos das comunidades, entre outros, reforçam tal assertiva.

#### 3.2.1 *Educação Inclusiva*

No contexto espanhol, a preocupação com a escola inclusiva, se constitui em um dos maiores desafios enfrentados atualmente pelos sistemas educativos, escolas, professores e sociedade. Enquanto nos países em desenvolvimento a preocupação se concentra em como milhões de crianças terão acesso à educação formal, nos países mais ricos os esforços tem sido analisar como muitos jovens terminam a sua escolaridade sem a obtenção do conhecimento correspondente, ou não terminão apenas abandonam a escola, ou ainda integram a educação especial, que pode sugerir uma limitação em suas oportunidades educacionais (AINSCOW; CÉSAR, 2006).

A estreita relação estabelecida entre inclusão e educação especial, muito em razão das muitas iniciativas realizadas por este setor, desde o princípio da normalização, são a fim de garantir mais e melhores oportunidades educacionais para alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Por outro lado, as políticas educacionais em favor da abrangência do sistema educacional adotado, nos chamados estados de bem-estar (Nórdicos, Reino Unido, Canadá, entre outros) e que nas últimas décadas tem recebido influências dos movimentos migratórios, deflagrando o surgimento de novos desafios educacionais (DURÁN; GINÉ, 2011)

No entanto, apesar da complexidade de abordar a temática inclusão, os contextos em que se desenvolve, as perspectivas a serem adotadas, ou ao nível e condições de uma determinada escola, a adoção de pressupostos da educação inclusiva pode ser vista como uma realidade em crescimento, como consenso na Espanha, e de

abrangência internacional. No contexto europeu, algumas questões tem sido consideradas relevantes quando se aborda o tema inclusão, sendo elas:

- a) A assunção de certos valores que devem orientar as ações que poderiam ser desenvolvidas: respeito às diferenças, valorizando cada aluno, participação, equidade, objetivos valiosos, etc. (BOOTH, 2009).
- b) O reconhecimento dos direitos humanos. Destaca-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) que reconhece o direito à educação de qualidade.
- c) O processo de incrementar a participação dos alunos no currículo, na cultura e na comunidade, e evitar qualquer forma de exclusão nas escolas (AINSCOW, 2005).
- d) Transformação das culturas, das normas e das práticas nos centros para que sejam atendidas às diversas necessidades dos alunos da localidade.
- e) A presença, participação e sucesso de todos os alunos expostos a qualquer risco de exclusão, e não apenas aqueles com deficiências ou necessidades especiais.
- f) A educação inclusiva está intimamente ligada ao desenvolvimento de todas as crianças.

Na vanguarda das discussões, a comunidade educacional espanhola tem refletido, em síntese, a partir de três ideias, que se destacam na contemporaneidade, pelo que se entende por inclusão educacional. Em primeiro lugar, a inclusão envolve mover o foco do "estudante" para "contexto". Não é tão importante as condições e características dos alunos como a capacidade da escola para receber, avaliar e responder às diversas necessidades colocadas pelos alunos. Em segundo lugar, a inclusão não deve ser restrita a alunos com deficiências. A inclusão tem a ver com a promoção de mais e melhores oportunidades para todos os alunos, especialmente para aqueles que por diversos motivos (migração, cultural, social, gênero, deficiência) podem estar em maior risco de exclusão e fracasso. Em terceiro lugar, a inclusão não é um estado, mas um processo. É uma viagem que nunca termina (AINSCOW, 2005). A partir desta perspectiva, não faz sentido falar ou dividir a sala de aula, ou ainda classificar a escola como inclusiva ou não inclusiva.

Ferguson (2008) aponta que o desafio para os próximos anos é passar dos estágios de "conversar" para o estágio de "evidenciar", ou seja, envolver-se em processos de reflexão nas escolas que permitam "repensar as práticas educacionais", a fim de responder adequadamente às necessidades de todos os alunos.

### **3.2.2 A Formação em Serviço de Professores para a Inclusão: Modelo de Instrumentos que Parecem Particularmente Sugestivos para Contribuir no Processo**

Para Durán e Giné (2011) a colaboração entre os professores podem ter diferentes níveis, atingindo a sua expressão mais rica através do que é conceituado como docência compartilhada. Existem muitos argumentos sobre os benefícios da docência compartilhada, tanto para alunos como para professores (LORENZ, 1998). É um processo que contribui para que os alunos possam trabalhar com as demandas reais da classe, de qualquer tipo, em qualquer área, estando a ajuda disponível para todos os alunos, tanto para aqueles que precisam constantemente, como para aqueles que precisam de modo ocasional. Também é importante salientar, que neste modelo educativo os alunos que mais necessitam de ajuda não são rotulados pelo fato de terem, que em determinados momentos, se ausentar da sala de aula para um atendimento individualizado, pois mantem como referência o professor em sala de aula. O trabalho colaborativo entre professores é em si uma estratégia para a educação inclusiva (HUGET, 2009) e, portanto, é incorporado nos planos inovadores de formação inicial para a Inclusão (WANG; FITCH, 2010).

Além de proporcionar uma melhoria em relação à gestão da sala de aula de forma geral, a docência compartilhada pode ser um mecanismo para a aprendizagem entre pares, já que permite compartilhar e desenvolver novos materiais e métodos de trabalho, com possibilidade de oferecimento de apoio mútuo frente as situações novas e/ou dificuldades apresentadas. A transição dos professores por este modelo educativo, permite estabelecer interface com linhas de interdisciplinaridade, já que a passagem de um professor de apoio por diferentes grupos agrega experiências e conhecimento entre as áreas. O diálogo entre os professores sobre a reflexão da prática, pode proporcionar oportunidades de

aprendizagem coletiva através de trocas de experiências, além de uma reflexão coletiva estruturada (DURAN; MIQUEL, 2004).

Em relação a iniciativas de aprendizagem de formação permanente ao nível das instituições escolares, é grande o processo de aproximação que a escola inclusiva exige, e acima de tudo um processo de aprendizagem que as comunidades educacionais necessitam empreender. Um processo complexo e singular, porque, como as escolas, os alunos, também apresentam suas características específicas e condições peculiares de aprendizagem. Mas isso não significa que as mudanças devem ser realizadas pela escola de forma solitária. Existem aparelhos que utilizavam de forma flexível e adaptada, sendo estes, instrumentos para contribuir no processo. Um deles é o Índice de Inclusão (BOOTH; AINSCOW, 2002). Concebido como um material de apoio a jornada para a inclusão, o Índice de Inclusão parte de conhecimentos prévios e dos interesses da comunidade educativa em particular, e implica na troca de experiências entre todos os seus componentes (professores, alunos e famílias), conferindo ao modelo educativo um caráter especialmente sugestivo e articulado as situações vivenciadas no cotidiano escolar.

O Índice de Inclusão, formulado a partir de uma experiência inglesa, foi implementado em sua primeira edição em 2000 e distribuído pelo governo para todas as escolas. Em 2002, a segunda edição, foi apresentada de forma mais extensa, não restrita somente a Inglaterra (BOOTH, 2009), mas em uma variedade de países (FARRELL; AINSCOW, 2002).

O conjunto de materiais que constituem o Índice de Inclusão se estrutura em três seções. Na primeira seção, se caracteriza o enfoque adaptado para o desenvolvimento inclusivo das escolas, com o propósito de criar uma nova linguagem para compreender e transformar a realidade educacional. Na segunda seção, são descritas as cinco fases do processo do instrumento: início, análise do centro, elaboração de um plano de melhora, implementação de melhoras e avaliação do processo. Neste momento, se define o papel do grupo de coordenação, o "amigo crítico" e acessor externo, além da participação da comunidade educativa. Na terceira seção, se apresentam as três dimensões que nortearão o processo de auto-avaliação: criar culturas, elaborar políticas e desenvolver práticas inclusivas. Cada dimensão é dividido em duas seções, e cada uma delas dá origem a um total de 44 indicadores. Cada indicador,

finalmente, consiste de uma dezena de perguntas que convidam à reflexão e a proposição de direções de mudança.

As experiências revisados demonstram que os materiais, que estão disponíveis em espanhol, são verdadeiramente úteis, se as comunidades tiverem maturidade para dar tempo ao seu desenvolvimento, se a equipe de gestão que conduz o processo, suportada por um aconselhamento externo e se o centro possuir autonomia para realizar planos de melhoria.

Outra forma de contribuir para o processo para a inclusão escolar, e em particular a formação de professores, pode ser apoiar-se em ações por zonas ou regiões. Por exemplos, poderia ser a formação específica em apoio (professores de apoio e escolas com alunos que apresentam singularidades). A incorporação dos alunos em escolas regulares, que até agora estavam inseridos em instituições especiais, permite a possibilidade de formação de professores para diferentes escolas, mas a partir de uma área geográfica nas proximidades, para que mais tarde possam também partilhar as suas experiências e recursos.

O Guia publicado pela Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI, 2010) disponível em <http://www.eenet.org.uk/resources> é outra forma de aprendizagem entre as escolas, com alcance geográfico amplo, que podem ser as iniciativas em diferentes países, com fim de (re)conhecer e apreciar as boas práticas de educação inclusiva. Esse material se destina a ajudar as escolas a auto-avaliar os elementos essenciais da sua resposta educativa e incentivá-los a contar suas próprias experiências de mudança e progresso para a inclusão.

O Guia parte da ideia de que a boa prática inclusiva é uma ação situada na realidade de uma escola, com o máximo compromisso da comunidade, de promover a presença, participação e aprendizagem de todos os alunos, especialmente os mais vulneráveis (ECHEITA, 2009). Portanto, em primeiro lugar, necessário se faz que as escolas analisem as suas condições iniciais. Em seguida, é organizado em cinco blocos (concepções e cultura, ações e práticas, inclusão como um processo de inovação, e por último melhora e apoio a inclusão). Um conjunto de princípios, com descrição e indicadores, suscetíveis são apresentados (embora que não necessários todos) para serem avaliados quantitativamente, para obtenção de uma pontuação global indicativo. A última seção inclui uma síntese espaço e avaliação qualitativa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação inclusiva é vista como um dos maiores desafios enfrentados pela comunidade acadêmica nacional e internacional. Trata-se de elemento a permear todos os componentes do sistema de ensino na tomada de decisões sociais e políticas para fazer possível a garantia de efetivos processos de escolarização de todas as crianças e jovens

Não se trata de entender a inclusão como um estado (um professor, uma sala de aula, uma escola), mas sim entendê-la como um processo de mudança, com base na identificação e minimização barreiras à participação. Nunca chegará a inclusão total porque sempre aparecerão as tendências para excluir o diferente. Mas necessário se faz, entendê-la como um objetivo essencial para avançar, se queremos uma educação de qualidade.

Neste processo, avançar em direção a uma escola mais inclusiva, supõe a reestruturação das culturas, políticas e práticas nas escolas, a fim de responder à diversidade dos alunos, assim como a presença, participação e aprendizagem de todos os alunos vulneráveis, e não apenas aqueles identificados com necessidades especiais. A educação inclusiva pode ser vista como um processo de melhoria do sistema de ensino para atender a todas as escolas e todos os alunos.

Em consequência, o papel dos professores, tanto de apoio como de aula, se vê fortemente modificado, como uma condição necessária a uma pré disposição em direção ao desafio da diversidade. Para tal, tanto na formação inicial como na formação em serviço, é enfatizada a ideia de que a resposta à diversidade educacional dos alunos é uma tarefa coletiva, e que requer a aprendizagem de mobilizar meios auxiliares de ensino oferecidos pelos próprios alunos, o trabalho em colaboração com outros professores e profissionais, e apoio provenientes de famílias e da comunidade. A formação para a inclusão tem como meta inicial ajudar os professores a aceitar a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos, sabendo onde buscar ajuda quando necessário e e ajudar os professores a ver as dificuldades de aprendizagem dos alunos como oportunidades para melhorar a prática educativa.

A atuação dos professores para permitir a educação inclusiva requer: compromisso (vontade de ajudar todos os alunos), afeto

(entusiasmo e carinho para estudantes), conhecimento e didática da matéria ensinada (torná-la acessível a todos), vários modelos de ensino (flexibilidade e capacidade de resolver o inesperado), reflexão sobre a prática e trabalho em equipe que promove a aprendizagem entre colegas. A formação de professores, seja inicial nas Instituições de Ensino Superior, ou continuada nas escolas, exige um trabalho colaborativo que permita a participação e a aprendizagem de todos os alunos.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores**. In: ALARCÃO, I. (Org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2000a. p. 9-39.
- ALARCÃO, I. **Ser professor reflexivo**. In: ALARCÃO, I. (Org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2000b. p. 171- 189.
- AINSCOW, M. Developing inclusive education systems: What are the levers for change. **Journal of Educational Change**, n. 6, p. 109-124, 2005.
- AINSCOW, M. Y MILES, S. Por una educación para todos que sea inclusiva. **Perspectivas**, n. 38, v. 1, p. 15-44, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.
- BOOTH, T. Els uso del Index for Inclusion en Inglaterra. En C. GINÉ, D. DURAN, J. FONT Y E. MIQUEL (coords). **La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado**. Barcelona: Horsori. 2009.
- BOOTH, T. Y AINSCOW, M. **Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools**. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2002.
- CRUZ, G.G.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.52, p.257-273, out/dez. 2011.
- CRUZ, G.C.; SCHNECKENBERG, M.; TASSA, K.O.M.E.; CHAVES, L. Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.42, p.229-243, 2011.
- DENARI, F. E. A escola perante as diferenças: um olhar sobre a formação do professor. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Org.). Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II. Londrina: **Ed. UEL**, p. 177-181, 2001.
- DURÁN, D. Y GINÉ, C. La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. **Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa**, n. 5, v. 2, p. 153-170, 2011.
- DURAN, D. Y MIQUEL, E. Cooperar para enseñar y aprender. **Cuadernos de Pedagogía**, 331, 73-76. 2004.
- ECHEITA, G. Interação social e aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v.3, p.36-53.

- MARCHESI, A. **Escuelas inclusivas. Escuelas en movimiento**. En I. Macarulla y M. Sáiz (eds), Buenas prácticas de escuela inclusiva. Barcelona: Graó. 2009.
- FLECHA, R. **Educação no Século XXI: Os Desafios do Futuro Imediato**. Artmed, Porto Alegre, 2000.
- FLECHA, R.; AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; RACIONERO, S. Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información. Barcelona: **Hipatia**, 2008.
- FERREIRA, M. C. C. **Construindo um projeto político-pedagógico para a formação de educadores no contexto da educação especial**. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA Jr, C. A. Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e continuada. São Paulo: UNESP, 1999. p. 139-148.
- FERGUSON, D. L. International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. **European Journal of Special Needs Education**, n. 23, v. 2, p. 109-120, 2008.
- FARRELL, P. Y AINSCOW, M. **Making Special Education Inclusive**. Londres: David Fulton Publishers. 2002
- GLAT, R.; MAGALHÃES, E. F. C. B.; CARNEIRO, R. Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O.; MORI, N. N. R.; SHIMAZAKI, E. M. (Orgs.). Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial. Londrina: **Ed. UEL**, 1998. p. 373-378.
- M. A.; TANAKA, E. D. O.; MORI, N. N. R.; SHIMAZAKI, E. M. (Orgs.). A Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: diretrizes políticas e ações pedagógicas. **Relatório PROCIÊNCIA**, Rio de Janeiro, 2011.
- HUGUET, T. **El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión**. En C. GINÉ, D. DURAN, J. FONT Y E. MIQUEL (coords). La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona: Horsori, 2009.
- HOPKINS, D.; STERN, D. Quality teachers, quality schools: International Perspectives and Policy Implications. **Teaching and Teacher Education**, n. 12, v. 5, p. 501-517, 1996.
- JANNUZZI, G. S. M. Políticas públicas e a formação do professor. In: Ciclo de debates em educação especial. Campinas. **Anais. Campinas: UNICAMP-FE**, p. 1-10, 1995.
- LORENZ, S. **Effective in-class support. The management of support staff in mainstream and special schools**. Londres: David Fulton, 1998.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set/dez. 2006.
- MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 406-423, set/dez. 2006.
- MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU), **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad** (NNUU 2006), Web Oficial de Naciones Unidas, 2006 (consultado 8/02/2017) <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS. **Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas** (OEI, 2010), Web Oficial de OEI en Chile (consultado 8/02/2017). <http://www.oei.cl/ANEXO2.pdf>
- PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 12, p. 5-21, set/dez. 1999.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização**

e **razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. **Formação contínua e obrigatoriedade da competência na profissão de professor**. In: CONHOLATO, M. C. (Coord.). *Sistemas de Avaliação Educacional*. São Paulo: FDE, 1998. p. 205-248.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.12, p.5-21, set./dez. 1999.

PERRENOUD, P. Formação contínua e obrigatoriedade da competência na profissão de professor. In: CONHOLATO, M. C. (Coord.). *Sistemas de Avaliação Educacional*. São Paulo: FDE, 1998. p. 205-248.

ROUSE, M. **Reforming initial teacher education**. En C. Forlin (Ed.). *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*. Londres: Routledge, (2010).

SAGE, D. D. **Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo**. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 129-141.

SANTOS, B.S. Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: SANTOS, B.S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 14.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013, p.163-202.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p.77-91.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 13, p. 5-24, jan/abr. 2000.

TORRES GONZÁLEZ, J.A. **Educação e diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

UNESCO. **Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All**. Paris: UNESCO. 2005.

ZEICHNER, K. **Novos caminhos para o practicum**: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 115-138.

WANG, M. Y FITCH, P. **Preparing pre-service teachers for effective co teaching in inclusive classrooms**. En C. Forlin (Ed.). *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*. Londres: Routledge, 2010.

Submetido em Fevereiro 2019

Aceito em Maio 2019

Publicado em Setembro 2019

