

## **A distopia provocada. Uma leitura sobre a formação docente e a atenção à escolarização de pessoas com deficiência**

### **The provoked dystopia. A reading on teacher education and schooling practices of attention to people with disabilities**

*Shirley Silva<sup>1</sup>*

*Claudinei Cesar Zago<sup>2</sup>*

**Resumo:** O presente artigo tem como intencionalidade apresentar o cotejamento realizado entre as diretrizes curriculares para a formação docente e as diretrizes de operacionalização de atenção direcionada às deficiências. Considerando que nas diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado instituem-se, em seu corpus, o papel e a função do docente que atuará nesse atendimento, consequentemente implicam em uma proposta de formação para tal. Consideramos, ainda, que o cotejamento, imperioso nas reflexões que buscam problematizar o cenário sobre a qual a formação se materializa nesse campo, permitiu aproximar, por meio dos dispositivos teórico-discursivos de tais documentos, a uma situação que denominamos de nexos-desconexo, pois tanto não se compatibilizam em termos conceituais, como em termos da relação entre as diretrizes da formação com a ação docente, propriamente dita. Visando não reiterar o embaçamento que a utilização de determinados enunciados provoca, adotamos como referência para a discussão “direito à escolarização, atenção direcionada às deficiências e roteiros”. A partir dessa perspectiva, o texto apresenta inicialmente como esse nexos-desconexo se insere em uma discussão mais ampliada daquela que responsabiliza a escola e a docência pela superação das desigualdades, potencializada quando se refere às deficiências, o que vem imprimindo à docência a figura da onipotência. Tomando a análise do discurso crítica apresentamos a análise propriamente dos documentos oficiais, posteriormente a um breve panorama da amplitude da discussão acadêmica sobre a formação docente, reiterando a complexidade da temática. Essa discussão nos leva a afirmar que da docência tem sido esperado um papel de onipotência, ainda, que o nexos-desconexo permite aludir a uma situação de distopia, especialmente quando pensamos em uma formação que tenha superado a dicotomia o “nós” e o “eles” ou o “comum” e o “especial”.

**Palavras-chave:** Formação Docente; Diretrizes Curriculares; Pessoas com Deficiência; Análise do Discurso; Distopia.

**Abstract:** This article intends to present a comparison between the curricular guidelines for teacher education and the guidelines to implement schooling practices of attention to disabilities. Considering that the operational guidelines for specialized educational services establish the role and function of that teacher who will work in such service, it consequently implies the need of specific education on the subject. We consider that such a comparison is imperative in the considerations that seek to problematize the scenario on which education happens. Moreover, it allows to approach, through the theoretical-discursive devices of those documents, a situation we call disconnected nexus, since they are not compatible – neither in terms of concept, nor in terms of the relationship between the educational guidelines and the teaching practice. In order not to reiterate the bewilderment caused by the use of certain statements, we chose as discussion references: the right to education, attention to disabilities, and scripts. From this perspective, the text first presents how this disconnected nexus is inserted in a broader debate, in comparison to the one that holds school and teachers responsible for overcoming inequalities. The latter is intensified when

1 Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Email: shirley.feusp@usp.br. ORCID:0000-0002-9224-4998.

2 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP. E-mail: cesarzago@usp.br. ORCID: 0000-0002-8697-3254.

referring to disabilities, which has conveyed an idea of omnipotence to the teacher. After a brief overview on how broad the academic debate is when teacher education is concerned, and with a view to restate the complexity of the theme, we use the critical discourse analysis to report the findings in the official documents. This discussion brings us to the conclusion that the teacher is expected to be omnipotent, as well as that, the disconnected nexus allows us to refer to a situation of dystopia, especially when we think of education as having overcome the dichotomy we-they, or the common and the special.

**Keywords:** Teacher Education; Curricular Guidelines; People With Disabilities; Discourse Analysis; Dystopia.

## Introdução

A formação docente apresenta-se, historicamente, como área de extrema complexidade no interior das políticas educacionais. Essa complexificação se dá pelo modo díspar e desigual que a temática, parâmetro para o ordenamento dos cursos de formação de professores, se concretiza. Díspar e desigual pois sua implementação está atrelada de forma intrínseca às agendas da política social e econômica, nas quais a educação tem adquirido centralidade na superação das desigualdades sociais, conseqüentemente com repercussão nas deliberações que aí se fundam e se propagam, com implicação direta com o trabalho pedagógico e a função social da escola.

No interior dessa relação e teia se potencializam as questões referentes à formação docente que se propõe, organiza ou se materializa tendo como objeto direto a escolarização de pessoas com deficiência. Se tensões se apresentam nas proposições que tomam como parâmetro a formação docente que atenda a educação básica, a partir de uma concepção generalista de escola, docência e estudantes, as mesmas se agudizam quando há que se pensar em direcionamentos da formação que tenham grupos direcionados, marcados pela diferença, não cultural, mas por aqueles capturados por uma leitura biopolítica da (a)normalidade.

É preciso levar em conta a interpretação, equivocada e reducionista, à qual a educação implicada com a atenção às deficiências<sup>3</sup> vincula-a, exclusivamente, à população tradicionalmente categorizada como da educação especial e não do conjunto de excluídos dentro do e pelo processo de escolarização.

As desigualdades se concretizam inexoravelmente nas mais diferentes situações de deficiências. Os processos de formulação de políticas para a docência não têm atendido nem a uma possível ruptura com o debate de marca biopolítica, nem da desigualdade. A reapresentação dessas tensões emerge nos documentos de política que demarcam as diretrizes da formação docente e naqueles que têm como objetivo a sistematização da educação escolarizada direcionada às pessoas com deficiência.

Apoiados em postulados da análise do discurso crítica<sup>4</sup> de Van Dijk (2012), compreendemos que o discurso dominante, e do poder que exerce, enquanto manifestação de um enunciador coletivo, inscreve na formulação das políticas públicas a busca da hegemonia discursiva que, afastada de uma análise sociopolítica de sua formulação, pode cumprir justamente com um distanciamento a que se referem os enunciados que ali se apresentam. Na análise a ser apresentada, neste artigo, adotamos três enunciados:

---

3 Adotamos a terminologia pessoas com deficiência em acordo com o preconizado na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009b).

4 Adotaremos a denominação “análise do discurso crítica”, utilizada pela linha anglo-saxônica de estudos da análise do discurso, como em Van Dijk (2012), autor referenciado no presente artigo; enquanto autores da linha francesa a denominam, a exemplo de Charaudeau e Maingueneau (2004), como “análise crítica do discurso”.

A distopia provocada. Uma leitura sobre a formação docente e a atenção à escolarização de pessoas com deficiência

direito à escolarização, atenção direcionada e roteiros. Enunciados que buscam, minimamente, romper com aqueles que disparam a configuração de dois processos, o da educação e o da educação especial.

Nesse sentido, consideramos que o direito à educação (que abrange o acesso, a permanência e sua conclusão) em relação às pessoas com deficiência tem sido, e continua sendo, uma discussão ampla e necessária. Translocamos a referência “permanência” ao enunciado “direito à escolarização”, no sentido de reafirmar que a escola tem uma função social, que envolve a produção do conhecimento e a construção dos princípios democráticos que fundamentam a vida coletiva e social.

“Atenção direcionada”, em lugar de “atendimento educacional especializado ou educação especial”, justifica-se pelo tratamento conceitual que buscamos imprimir a este debate teórico, o de identificarmos um significante que procurasse indicar a atenção direcionada e diferenciada que pessoas com deficiência podem, em algum momento ou de forma permanente, demandar em seu processo de escolarização, mas que, ao se instituir, não ficasse circunscrita ao significado direto que se faz de “atendimento educacional especializado”, como também da cisão entre processos escolares – dos “normais” e dos “deficientes”.

Dado o caráter prescritivo com o qual determinadas políticas educacionais se materializam, consideramos que essa situação se assemelha a roteiros e não a construção de projetos pedagógicos que acolham tacitamente as diretrizes e que as correlacionem às demandas e aos territórios em que se circunscrevem.

Os pressupostos presentes nas diretrizes, curriculares ou operacionais, têm permitido aos docentes a ruptura entre “nós”, os normais, e “eles”, os anormais? Têm ainda permitido ao docente uma formação que o subsidie frente às mais diversas situações que se apresentam nos cotidianos escolares?

Estruturamos o presente artigo a partir de um exercício reflexivo que busca cotejar os conceitos presentes nas diretrizes curriculares para a formação docente com a operacionalização da atenção direcionada às deficiências, pois estas instituem um corpus do papel e função do docente que aí atuará e que têm sido significantes e definidores do cenário que se constrói nesse campo. Dessa forma, iniciamos com uma discussão acerca da responsabilização do docente em relação às desigualdades, o que vem imprimindo a ele a figura da onipotência. Na sequência, apresentamos como a temática da formação docente vem se construindo em análises e pesquisas teóricas, e o contingenciamento entre os discursos oficiais sobre formação de professores e as diretrizes operacionais que organizam a atenção direcionada às pessoas com deficiência. A discussão dos segmentos anteriores nos leva a uma apresentação final do que se tem construído nesse campo ao retratar um nexos-desconexo, tomando-o como exemplar de uma situação distópica.

### **Em resposta às desigualdades a onipotência docente**

Análises oficiais tendem a dar visibilidade a dados quantitativos como expressão do acesso e permanência de alunos com deficiência na educação comum indicando, ainda, que esses apontam avanços nos objetivos das “políticas educacionais sob o foco da inclusão escolar”. Certamente, essas análises não ajudam a entender, num esforço analítico mais amplo, a complexidade dos discursos oficiais sustentados por slogans, pretensamente humanistas, como “aceitação das diferenças”, “inclusão social” e “alívio da pobreza” no fortalecimento do caráter assistencial no qual se coloca a escola pública (EVANGELISTA; LEHER, 2012; LOCKMANN, 2013).

Lopes (2011) aponta a importância de se discutir a intencionalidade das “políticas de inclusão”, que se materializam no interior das políticas educacionais, ainda que o tema já seja “desenvolvido pelos autores que pensam a inclusão e a presença do Estado na vida de todos, mas, principalmente, na vida daqueles que nomeamos como sendo *os excluídos*” (LOPES, 2011, p. 8, grifos da autora). Pois, assinala, ainda, que

[...] muitas foram as políticas criadas nos últimos anos para dar conta de um contingente cada vez maior de miseráveis, pessoas com deficiência, velhos em situação de abandono, crianças e jovens de rua, desempregados, enfim, de um leque de pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade social (LOPES, 2011, p. 8).

Nessa linha de análise, Michels e Garcia (2014) afirmam que a evidência dessa escola de cunho assistencial está ancorada no discurso de “sistema educacional inclusivo”, proposto pelas organizações multilaterais que têm ingerência sobre os negócios da educação brasileira, cujo objetivo é o de “incluir os excluídos”. Segundo as autoras, a leitura das proposições adotadas na formulação de políticas direcionadas à formação docente, segundo os interesses dessas organizações, permite a produção de um pensamento que relaciona “como causa e efeito o binômio exclusão/inclusão”, assim como explicitam “o conservadorismo da proposta que deposita na educação o papel redentor de solucionar as questões sociais” (MICHELS; GARCIA, 2014, p. 163), conseqüentemente no papel redentor da docência.

Recorrendo a uma leitura linear podemos entender que a superação da desigualdade implica em uma educação escolarizada e esta, por sua vez, sujeita à qualidade do trabalho docente. Contudo, nesse emaranhado de fatores e influências a complexidade que permeia a formação docente potencializa-se à medida que mudanças, por força de contextos e propósitos distintos, ao desfigurá-la, interferem no seu papel, deixando lacunas entreabertas entre o instituído e o cotidiano do trabalho docente.

Segundo Altet (2016), há

[...] uma transformação constante e inevitável no ofício do professor, que se traduz em uma ampliação de tarefas, uma diversificação, uma complexificação do trabalho docente, por meio de prescrições cada vez mais diversas que se inscrevem em uma lógica de obrigação de alcance de resultados e em uma cultura do desempenho (ALTET, 2016, p. 39).

Ademais, adverte essa autora, “a forma escolar modificou-se, assim como o público escolar, cada vez mais heterogêneo e que, não raramente, recusa a escola” (ALTET, 2016, p. 40), e essa o recusa, complementa.

À luz desses pressupostos entendemos, em acordo com Altet (2016), que o processo de formação profissional da docência, inscrito nas políticas educacionais vigentes, exige novos questionamentos sobre o sentido que se atribui à ação do professor em perspectiva de formação, inicial ou continuada, sujeito a delimitações que a própria escolarização, seus sujeitos e situações concretas de vida impõem.

A ocorrência de dissensos na área da educação, decorrentes das diferentes perspectivas de análises teóricas, envolvendo objetivos e funções da escola e da própria formação docente, explica-se, em boa parte, pela existência de significados muito difusos de qualidade de ensino atrelados à prática educativa, nos meios institucional e acadêmico, dado estarem atrelados ao contexto histórico e sociopolítico.

Nesse contexto, o exercício da docência pode associar-se estrategicamente à questão do modelo de *accountability*,<sup>5</sup> uma vez que dele denota implicação com a formulação do discurso oficial ao legislar

---

5 O processo de responsabilização do professor e da escola refere-se à perspectiva da meritocracia e vem sendo aplicado em larga escala à questão educacional, segundo Silva (2016). Esse modelo de administração gerencial na perspectiva da lógica de mercado, para Freitas (2007), se caracteriza pela regulação avaliativa que estimula competição entre unidades escolares, sistemas de ensino e corpo docente.

abertamente sobre produtividade das políticas de formação de professores para a “inclusão”, inculcando no professor obrigação de transformar qualitativamente a situação em que se encontra a educação das pessoas com deficiência. Como expressa Scheibe, o

[...] estreito vínculo entre profissionais da educação com formas de regulação social, das quais a escola é espaço importante, contextualizou um cenário complexo para esta formação, pelo embate que representa entre concepções diversas de mundo e de educação (SCHEIBE, 2008, p. 42).

Desse modo, a formação docente que tenha como foco a escolarização de pessoas com deficiência, recorte analítico do presente artigo, não se difere ou se distancia da discussão anterior; ao contrário, aí se intensifica. Nessa lógica, a qualidade da formação docente em uma perspectiva “inclusiva” mobilizaria a superação da desigualdade vivenciada por essas pessoas, assim como tal formação deveria responder às especificidades demandadas pelas diferentes situações de deficiências e da vida das pessoas aí demarcadas, ou seja, induz à ideia de que essa formação, por si, é interdisciplinar.

Convém lembrar, ainda, que se a entrada e a permanência vêm sendo garantidas pelos dispositivos legais, a compreensão de educação inclusiva e da formação docente, que dela decorre, permanece vinculada à associação entre “nós”, os normais, e “eles”, os deficientes. Isso acarreta não apenas em uma lacuna na base da formação docente, como também em uma exclusão dentro da sala de aula, comprometendo definitivamente qualquer intenção de se pensar a partir das diferenças.

A essa relação não superada, agregam-se as desigualdades, produzindo impacto à formulação das políticas educacionais e, conseqüentemente, à formação docente. Responder a essa complexidade, segundo Arroyo (2010), deveria ser objeto de estudos aprofundados, que permitiram adensar a compreensão dos processos históricos de produção-reprodução das desigualdades.

### **Do debate acerca da formação docente**

O debate sobre a formação docente, objeto de análise de um conjunto significativo de produções, assentado em diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, reitera a complexidade deste campo. Desse conjunto, podemos elencar aqueles que têm como foco a desarticulação entre a teoria e a prática docente como fonte geradora de desequilíbrio entre as dimensões didático-pedagógicas, como se observa em trabalhos de Tardif (2002), Ghedin (2006) e Medeiros e Cabral (2006). Outro recorte de investigação, para efeito de estudos sobre a compreensão da profissionalidade docente nas políticas de formação docente, pode ser localizado nos trabalhos de Alvez (2007), Morgado (2011) e Castro e Amorim (2015). Já a precarizada e desarticulada formação continuada, como etapa estrutural subjacente à inicial, compõe um outro viés da referida análise em pesquisas realizadas por Freitas (2005), Saviani (2009) e Fávero e Tonieto (2009).

Podemos, ainda, identificar outros focos de estudo, como aqueles que tratam das representações idílicas da figura do professor e seu alunado em Nóvoa (1999), Dozol (2003) e Oliveira (2016), ou, então, o estudo dos pressupostos da racionalidade técnica como base para formação docente encontrados em estudos de Imbernón (2006), Pesce e André (2012) e Diniz-Pereira (2014). Também há a investigação acerca do subfinanciamento aplicado à educação como estratégia de manutenção (ou perpetuação) de um modelo hegemônico para formação docente, em estudos como os de Sampaio e Marin (2004), Freitas (2007) e Helene (2013).



Relacionados à formação docente no campo das deficiências podemos destacar estudos e pesquisas que salientam o papel da docência no ensino comum e na educação especial frente à política educacional nos trabalhos de Mazzotta (2005), Marcelo (2009) e Rocha (2017). Reconhecem-se, ainda, outros estudos que dão centralidade à discussão em torno da prática profissional da docência generalista em detrimento da especializada em Bueno (1999), Barreto (2006) e Pletsch (2009).

Sobre a prevalência do modelo médico-psicológico na base curricular dos cursos de formação de docente para a educação especial, constitui a preocupação de estudos de Michels (2005) e Jesus e Alves (2011), mas também é possível identificar foco lançado em outros estudos que tomam a docência a partir do exame sobre o perfil, as condições de trabalho e a busca pela especialização, temática presente em Caiado, Campos e Vilaronga (2011), Padilha (2012) e Garcia (2013).

Acrescentam-se à produção de conhecimento gerado em torno dessas temáticas, trabalhos que, a partir da abordagem social, procuram ressignificar a deficiência e a formação docente que dela decorre, como em estudos de Beyer (2006), Santos (2007) e Valle e Connor (2014), ou, então, outros que promovem correlação entre a transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos e a formação docente, como em Aranha (2004), Oliveira e Leite (2007) e Caiado e Laplane (2009).

Propomos outro recorte analítico, o que toma a formação docente com foco na escolarização de pessoas com deficiência como retrato de uma distopia que se (re)produz no interior de determinados roteiros teóricos que subsidiam e desenham a formulação das políticas de formação e a institucionalização dessa escolarização. Roteiros que recobrem a temática em polêmicas e contradições. Essa situação, em nosso entendimento, produz um certo embaçamento e desvio estratégico na formulação discursiva de palavras, envolvendo subterfúgios nas proposições, riqueza na retórica e pobreza nas ações, que não se dão pela ausência desse debate no país ou na academia, mas, muito provavelmente, em razão dessas mesmas polêmicas e contradições, que se inserem a outras facetas das políticas educacionais e que atravessam a escolarização de pessoas com deficiência.

Anteriormente à análise do embaçamento e da distopia, a serem analisados em documentos normativos da formação docente do momento atual, apresentamos uma pequena digressão, a partir de momentos instituídos de tal formação, sob a lente desta compreensão de roteiros, que situam a perenidade da questão.

A formação docente, enquanto política de estado para todo o território nacional, para atuar no então denominado ensino especial iniciou-se na metade do século passado com os primeiros cursos em nível médio, ministrados em estabelecimentos federais, como Instituto Nacional de Educação de Surdos e Instituto Benjamim Constant (MAZZOTTA, 2005). Na política estatal havia, portanto, um direcionamento à formação voltada à surdez e a deficiência visual. Organizações não governamentais, como Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte (MG), realizavam cursos de férias para professores de excepcionais, desde 1951. Como ação pública ou das organizações não governamentais o direcionamento da formação visava o atendimento a ser realizado nas escolas especiais, que começavam a se instituir como o atendimento escolar.

De acordo com Deimling (2013), a partir da década de 1960 algumas iniciativas de formação na área de educação especial foram sendo criadas em alguns estados do país, como foi o caso do Rio Grande do Sul que, já no ano de 1962 deu início, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), de forma pioneira, ao primeiro curso de extensão universitária na área, considerado marco histórico na formação de recursos humanos para a educação especial. Foi na década de 1970<sup>6</sup> que os cursos de formação de professores, em

---

6 Os trabalhos de Deimling (2013) e Fonseca-Janes e Omote (2013) apresentam a institucionalização das habilitações na área da educação especial nas instituições de ensino superior no país.

nível superior, para atuar no ensino especial e com excepcionais, particularmente com deficientes mentais, se iniciam como habilitações específicas nos cursos de pedagogia.

Se, por um lado, a formação específica colaborou para a visibilidade e necessidade de haver cursos que tratassem da escolarização de pessoas com deficiência, que naquele momento se dava quase que exclusivamente em escolas especiais, por outro, instituiu o discurso especializado, traduzido por “quem sabe fazer”, esse discurso ganhou força especialmente pelos docentes das “classes comuns” e é assumido no discurso estatal. Podemos dizer, ainda, em relação às artimanhas do discurso especializado que dicotomiza o “nós” e “eles”, que esse prioriza não apenas o lócus para o processo de escolarização, mas, e principalmente, a formação docente necessária. A década de 1980 consolida esse perfil de formação.

Compreendeu-se, no início dos anos 90, com a permeabilidade do discurso do direito à educação de todos, que para além da formação para a docência inicial, deveria se instituir nos currículos dos cursos de formação das diversas licenciaturas disciplinas sobre “educação especial” (BRASIL, 1993), as quais aproximariam e sensibilizariam o coletivo de futuros profissionais a uma prática mais acolhedora. Essa diretriz política, tomada para a formação docente, teve vários entraves para sua efetivação; o principal é que o modelo de escolarização se dava massivamente em escolas especiais, campo de trabalho de um número ínfimo dos futuros docentes. Portanto, também não se constituiu em interesse pelas instituições formadoras, ainda associado ao fato de que não havia uma demanda visivelmente expressiva de pessoas com deficiência por escolas comuns.

A entrada nas escolas comuns de um número cada vez maior de pessoas com deficiência, a partir dos anos 2000,<sup>7</sup> faz emergir novamente a necessidade de haver uma formação docente ampliada que qualifique a docência para o atendimento devido a essas pessoas. O fato é que a formação docente, neste caso, centralizada nos cursos de pedagogia encontra-se a partir de 2006, com o final das habilitações, com a expectativa de que o tema, de forma extensa, fosse abarcado pelos cursos de formação, fato que não se sucedeu, a não ser pela instituição de uma disciplina obrigatória sobre “educação especial”, que irá ocorrer de maneira muito dispersa pelo país, quantitativa e qualitativamente.

Há sem dúvida ganhos, pois o debate deixa de ser opcional para ser obrigatório, mas, à medida que se consolida como “a” disciplina que irá fornecer os conhecimentos específicos necessários<sup>8</sup> à perspectiva ampliada e interdisciplinar, que o assunto requer, não avança. O “nós” e o “eles” também se reapresenta entre os próprios docentes dos cursos superiores, uma vez que dificilmente a temática faz parte dos programas das disciplinas formativas, sejam estas de fundamentos ou as relacionadas às metodologias, ao currículo ou à didática.

Em outra face dessa política de formação, o governo federal para dar resposta ao princípio da educação inclusiva, que se impôs por meio do discurso político, organiza e oportuniza cursos à distância,<sup>9</sup> para atender inicialmente docentes de 144 municípios definidos como polo para implementação dessa proposta e que serão, em tese, multiplicadores dessa política.

---

7 O direito a educação por pessoas com deficiência tem, naquele período, como marcos políticos e legais importantes a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Como marcos políticos a Conferência Mundial de Educação para Todos - Jomtien (1990), e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade - Salamanca (1994).

8 Formação contínua para conhecimento de especificidades e metodologia de trabalho, plano pedagógico com participação da equipe escolar, apoio de equipe multidisciplinar para auxiliar ações educativas.

9 Em 2003, o MEC lança, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, o Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o AEE, parte integrante do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, com 180 horas de duração, objetivando “formar” professores dos sistemas públicos de ensino, por meio da constituição de rede nacional de instituições públicas de educação superior.

Acerca do momento atual, tomamos dois documentos como orientadores da formação docente: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015),<sup>10</sup> e Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009a), dado que das atribuições aí instituídas pressupõe-se uma formação correspondente. Consideramos estes documentos como exemplares da análise a que nos propomos, sobre a qual o caráter distópico se constrói nos discursos aí presentes.

As Diretrizes Curriculares têm como premissa fundante o direito de todos à escolarização, considerando-se a necessidade de que se visualize a “[...] a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica [...]”, ainda que se esteja atento “[...] às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola” (BRASIL, 2015, p. 2).

A partir dessa perspectiva, há que se pensar, portanto, em uma formação docente que se sustente em princípios das diferenças humanas e não na normalidade linear sob a qual se firma parte majoritária dos conteúdos curriculares das mais diversas disciplinas dos cursos de pedagogia e licenciaturas. Necessário, ainda, que se compreendam os processos de reificação das desigualdades que se reafirmam em parte significativa das milhares de escolas do país e dos milhares de estudantes, processos esses que se intensificam em determinadas parcelas da população, em especial aquelas já inscritas, disciplinarmente, no campo das deficiências.

Nesse sentido, é necessário, correlacionando a Canen, desafiar “[...] dogmatismos ou visões estáticas, marcadas ideologicamente pelo preconceito com relação às diferenças e pelo afã de imposição de visões uniformes sobre a realidade” (2008, p. 300). Dentro dessa lógica, podemos indagar sobre a forma pela qual as Diretrizes Curriculares se referem à formação docente necessária para atenção às pessoas com deficiência.

Tomando-se a proposição de Canen (2008) e as contribuições de Van Dijk (2012), poder-se-ia afirmar que as Diretrizes Curriculares, nesse tema, cumprem, justamente, com a instituição de um conjunto de palavras, no interior de seu discurso, que têm uma carga semântica difusa,<sup>11</sup> justapondo-se a uma compreensão que relacione a formação implicada com a atenção às diversas situações de deficiências.

Os recortes a seguir de artigos, parágrafos e incisos indicam essa situação, que correspondem, a nosso ver, a um eufemismo. Iniciamos pelo Artigo 12º, pois preconiza o conjunto de saberes que deverão constar nos currículos dos cursos de formação:

I - Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando: [...].

e) Conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial (BRASIL, 2015, p. 9-10, grifos nossos).

Essa proposição ampla e interdisciplinar, de certa forma, fica subjugada pelos dispostos em artigos anteriores, por exemplo, no artigo 3º, § 4º:<sup>12</sup>

10 A partir desse momento serão referenciadas como Diretrizes Curriculares e Diretrizes Operacionais.

11 Segundo Van Dijk (2012), a seleção lexical e forma composicional do discurso não indicam necessariamente uma situação discursiva social objetiva que permita compreensão clara e justa dos objetivos a que se propõe, mas pode revelar justamente uma intencionalidade controversa.

12 Referenciamos esse artigo e parágrafo a exemplo do que ocorre com os artigos 2º; 5º, VII; 8º, VIII; 15º, § 3º.



A distopia provocada. Uma leitura sobre a formação docente e a atenção à escolarização de pessoas com deficiência

Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância) [...]. (BRASIL, 2015, p. 4, grifos nossos).

E novamente subjugada pelo artigo 13º, § 2º, que trata especificamente dos conteúdos curriculares:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdo específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 11, grifos nossos).

A expressão educação inclusiva, presente no artigo 5º, inciso VIII, omite as situações de deficiências: “[...] 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, grifos nossos). “Diversidade como respeito as diferenças” e “deficiências como necessidades especiais”, presentes no Artigo 8º, inciso VIII, são delineamentos discursivos exemplares do conflito, e porque não uma subversão, conceitual presente em um texto que é, ao mesmo tempo, político e legal: “o egresso deve ter “consciência da diversidade” e essa se constrói com o respeito “as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras” (BRASIL, 2015, p. 8, grifos nossos).

Desse modo, a lógica conceitual, presente nesse texto legal, produz uma compreensão paradoxal a medida em que, em acordo com Van Dijk (2012), distorce o sentido de questões que permeiam a atenção às deficiências, isto é, quando o “nós” torna-se “eles”, numa clara alusão à transferência de responsabilidade no desempenho das atribuições docentes, que se reitera nas Diretrizes Operacionais:

- I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009a).

O “atendimento educacional especializado” – ou o “eles” –, antes substitutivo ao ensino comum, tal como um “apêndice indesejável” (MAZZOTTA, 2005), aí tende a permanecer visto a relação dual entre a

docência do ensino comum e as atribuições docentes do atendimento educacional aos alunos com deficiência, que podem reafirmar o caráter excludente de se operar o processo de escolarização desses alunos.

A imagem da docência, construída a partir das Diretrizes Operacionais, ao mesmo tempo em que a aproxima da onipotência, ao colocar em suas “mãos” a eliminação de “barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009a), reitera a ideia do lócus e da especialização necessária e, portanto, o “nós” e o “eles”, ou o “comum” e o “especial”, ainda imprime o que estamos identificando como uma distopia, pois nega as profundas situações de desigualdades vividas por parte significativa das pessoas com deficiência.

Observadas algumas das especificidades elencadas para o trabalho docente – formação contínua para conhecimento de especificidades e metodologia de trabalho, plano pedagógico com participação da equipe escolar, apoio de equipe multidisciplinar para auxiliar ações educativas –, nota-se que o que ganha relevo, portanto, nesse atendimento, que se coloca como condição única para o encaminhamento às questões de atenção às deficiências no contexto escolar, é a (re)institucionalização da educação especial pela via do atendimento educacional especializado. Nessa lógica, a generalização de que qualquer situação de deficiência requer uma atenção “especializada” e em outro espaço que não o da sala de aula, terá o respaldo das vozes recorrentes e reiteradas nos corredores escolares. Ou, ainda, seria possível se superar a pergunta “Que aluno é esse?”<sup>13</sup>

### O nexo-desconexo na difícil tarefa de ressignificar

Certamente, a apropriação conceitual, não é um exercício fácil, especialmente quando nesse exercício se interpõe a necessidade de se buscar nexos entre diferentes discursos que, direta ou indiretamente, transitam sobre a mesma temática, ainda que delimitem diferentes objetos de aprofundamento. Balizados pela ótica de investigar a dimensão polissêmica dos discursos oficiais acerca da formação docente, com recorte dessa formação que contemple a escolarização de pessoas com deficiência, desenvolvemos o argumento deste artigo.

Ainda que, como afirmamos, não deva haver uma correlação exata entre “deficiência” e um atendimento de atenção direcionada, não se pode negar que a desproporcionalidade na formação, conforme indicam as Notas Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica 2016 (BRASIL, 2017) apontando que o número de docentes com formação em “educação especial”, em 2015, era de pouco mais de 90 mil, frente a um contingente de 760 mil matrículas na educação básica. Esse dado oficial sugere, no mínimo, uma discrepância, em relação à política de formação docente, vinculada à própria política de inclusão.

Podemos inferir, da informação supracitada, o quão mais alarmante deva ser superficial a discussão, ou omissão, sobre a escolarização de pessoas com deficiências, em uma perspectiva não dicotômica do “nós” e “eles”, nos cursos de formação docente espalhados pelo país.

A formação docente, que toma como centralidade as deficiências, ou o “eles”, estará fadada a continuar sendo refém de persistentes descompassos, fomentando um nexo-desconexo. Ainda, quando a formulação discursiva presente nas orientações curriculares para a formação docente aponta para uma direção e, paradoxalmente, as atribuições da docência direcionada à atenção às deficiências, para outra, há que se considerar que tal movimento aproxima-se de uma situação distópica, materializada justamente quando se procura apreender e correlacionar essas “duas faces de uma mesma moeda”.

---

13 Utilizamos-nos da expressão-título do artigo de Lima e Catani (2015).

Essa complexidade aproxima-se da análise de Garcia (2013), quando a ideia de multifuncionalidade do espaço de atendimento educacional especializado, presente na organização na política educacional de perspectiva inclusiva, é transferida para a atuação do docente que irá atuar nesse lócus. Indaga a autora se essa proposição oficial, que imprime a essa docência uma formação eclética, “tem a marca da pluralidade ou implica uma reflexão insuficiente capturada pela centralidade na prática?” (GARCIA, 2013, p. 116). Complementaríamos, não estariam esses atributos, de “técnico de materiais adaptados” e de “gestor da inclusão” reiterando o embaçamento discutido anteriormente?

Compreendemos que a reflexão acerca da formação docente, sobre a perspectiva da escolarização de pessoas com deficiência, deveria ter como norte dois níveis de aprofundamento necessários no atendimento às especificidades que possam decorrer das situações de deficiência, pois não se considerar que há ou que possa haver especificidades significa promover uma inclusão-excludente.

Um nível de aprofundamento dessa formação poderia ser aquele que permitisse ao docente fazer uso de recursos metodológicos ou de tecnologias assistivas que favorecessem a mediação e interlocução direta do aluno e seu processo educativo, permitindo ao mesmo independência total ou parcial em seu processo de aprendizagem, sem que haja a necessidade de um atendimento direcionado. O outro nível refere-se ao aprofundamento necessário na formação docente para a construção de mecanismos e procedimentos metodológicos alternativos, implicando em um atendimento direcionado às especificidades dos alunos que demandarem, em seu processo de produção de conhecimento, essa atenção direcionada.

As considerações apresentadas anteriormente buscaram perpassar a problemática da formação docente, especialmente aquela que terá sua ação direcionada à atenção às pessoas com deficiência. As discussões não se esgotam aqui, pois como adverte Saviani (2009), em uma sociedade intolerante, preconceituosa e altamente desigual como a nossa, a exclusão se reitera cotidianamente.

## Referências

- ALTET, M. Profissionalização do ofício e professor e da formação em questão: explorar as contribuições da pesquisa para fortalecer e refundar a profissão. In: SPAZZIANI, M. de L. (Org.). **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Edunesp, 2016. p. 39-65.2
- ALVEZ, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contexto, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2007.
- ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica. In: OMOTE, S. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004. p. 37-60.
- ARROYO, M. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.
- BEYER, H. O. Educação inclusiva: resignificando conceitos e práticas da educação especial. Inclusão: **Revista da Educação Especial**, v. 2, p. 08-12, jul. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>>.
- BARRETO, M. A. S. C. A formação de professores no curso de pedagogia da/para a educação inclusiva: tensões e possibilidades em face da dicotomia generalista e/ou especialista. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2006, Vitória. **Anais...** Vitória: [s. n.], 2006. p. 78-87.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Proposta de inclusão de itens ou disciplinas acerca dos portadores de necessidades especiais nos currículos dos cursos de 2º e 3º Graus. Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9394/96**. Brasília, DF, MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009a.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009 - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2009b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara Plena. 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. Brasília, DF: CNE, 2015. **Resolução n. 2**, de 2 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica 2016** - notas estatísticas. Brasília, DF: MEC, 2017.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7-26, set. 1999.

CAIADO, K. R. M.; CAMPOS, J. A. de P. P.; VILARONGA, C. A. R. Estudo exploratório sobre o perfil, a formação e as condições de trabalho do professor. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e educação especial: formação em foco**. v. 1. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 159-171.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. F. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-315, maio/ago. 2009.

CANEN, A. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 297-308, abr./jun. 2008.

CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. de A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00037>>.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

DEIMLING, N. N. M. A educação especial nos cursos de pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 17, n. 3, p. 238-249, set./dez. 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. Perspectivas em Diálogo: **Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014.

DOZOL, M. de S. **Da figura do mestre**. Campinas: Autores Associados, 2003.

EVANGELISTA, O.; LEHER, R. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 10, n. 15, p. 01-29, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6865>>.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. Professores e suas histórias de vida: o particular e o universal na formação docente. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 16, n. 1, p. 58-70, jan./jun. 2009.

FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Os cursos de pedagogia na Universidade Estadual Paulista e a educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 325-342, jul./set. 2013.

- FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (Esp.), p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300026&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300026&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>.
- FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92 (Esp.), p. 911-933, out. 2005.
- GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issueoc&pid=1413-247820130001&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issueoc&pid=1413-247820130001&lng=pt&nrm=iso)>.
- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 129-150.
- HELENE, O. **Um diagnóstico da educação brasileira e de seu financiamento**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- JESUS, D. M.; ALVES, E. P. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 17-28.
- LIMA, A. L. G.; CATANI, D. B. “Que tipo de aluno é esse? ”: psicologia, pedagogia e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 571-593, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0571.pdf>>.
- LOCKMANN, K. **A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias de governamentalidade neoliberal**. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- LOPES, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. Prefácio. In: THOMA, A. S.; HILLESHEIM, B. (Orgs.). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2011. p. 7-15.
- MARCELO, C. A identidade docente: constantes desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MEDEIROS, M. V.; CABRAL, C. L. de O. Formação docente: da teoria à prática em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 2, jun. 2006. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3122/2060>>.
- MICHELS, M. H. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 255-272, maio/ago. 2005.
- MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, maio/ago. 2014.
- MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.
- OLIVEIRA, A. A. S. de; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out./dez. 2007.
- OLIVEIRA, D. A. de. A profissão docente entre a perda de poder e a afirmação da autoridade: o recurso à formação. In: SPAZZIANI, M. de L. A. (Org.). **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Edunesp, 2016. p. 71-93.



- PADILHA, A. C. **O trabalho de professores de educação especial: análise sobre a profissão docente no estado de São Paulo**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- PESCE, M. K de; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Ouro Preto, v. 04, n. 07, p. 39-50, jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/62>>.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 5. ed. São Paulo: Cortez. 2007.
- PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000100010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000100010&script=sci_abstract&tlng=pt)>.
- ROCHA, R. **Quando ninguém educada: questionando Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2017.
- OLIVEIRA, A. A. S. de; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399537947004>>.
- SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400007&script=sci_abstract&tlng=pt)>.
- SANTOS, M. P. **Ressignificando a formação de professores para uma educação inclusiva: relatório final**. Rio de Janeiro: UFRJ: Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação, 2007. Disponível em: <[http://www.lapeade.com.br/publicacoes/pesquisas/relatorio\\_final\\_04-07.pdf](http://www.lapeade.com.br/publicacoes/pesquisas/relatorio_final_04-07.pdf)>.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=1413-247820090001&lng=pt&nrm=1](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413-247820090001&lng=pt&nrm=1)>.
- SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <[https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista\\_retratosdaescola\\_02\\_03\\_2008\\_formacao\\_professores.pdf](https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_formacao_professores.pdf)>.
- SILVA, A. F. da. Políticas de accountability na educação básica brasileira: um estudo do pagamento de docentes por desempenho. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 32, n. 2, p. 509-526, maio/ago. 2016.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola**. Porto Alegre: MacGraw-Hill, 2014.
- VAN DIJK, T. A. **Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva**. Tradução Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.