

## I. Políticas

O curso de Pedagogia da FFP e o debate sobre Educação Especial, Inclusão e Diferenças na Educação

Gilcélia Coelho

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

COELHO, G. O curso de Pedagogia da FFP e o debate sobre Educação Especial, Inclusão e Diferenças na Educação. In: RIBETTO, A., org. *Professores formados na FFP/UERJ e inclusão: entre políticas, práticas e poéticas* (online). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, pp. 91-104. ISBN 978-85-7511-502-2. Available from: doi: [10.7476/9788575115022.0006](https://doi.org/10.7476/9788575115022.0006). Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/dpg28/epub/ribetto-9788575115022.epub>.

---



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

# O curso de Pedagogia da FFP e o debate sobre Educação Especial, Inclusão e Diferenças na Educação

GILCÉLIA COELHO

*Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever.*

*Como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer?*

CLARICE LISPECTOR

## **O curso de Pedagogia da FFP e eu: partes de uma história comum**

Minha formação em Pedagogia aconteceu na FFP (*campus* da UERJ na cidade de São Gonçalo/RJ, destinado apenas a cursos de licenciatura), espaço no qual me orgulho de ter participado de diversas atividades formativas, como grupo de pesquisas, cursos de extensão, palestras e atividades sociais. Foi em 2009 que ingressei na FFP para dar forma a minha decisão de procurar toda informação e formação possível para trabalhar com essa área da educação. Conheci, a partir daí, um mundo de possibilidades, as quais eu precisaria filtrar para me concentrar e não ficar perdida nas minhas tentativas, sem alcançar meus objetivos, que eram, e são, trabalhar para a inclusão de alunos com deficiência na escola regular.

Em 2010, cursei a disciplina Educação Especial com a professora Anelice Ribetto. No decorrer dessa disciplina, percebi que existiam muitas coisas das quais eu não fazia ideia, como, por exemplo, leis, conceitos e teorias. Fiquei encantada e senti que precisava buscar esse conhecimento. Foi então que, decidida a co-

nhecer mais sobre o tema, ingressei no grupo de estudos coordenado pela mesma professora. Estudamos as leis e políticas públicas que norteiam a Educação Inclusiva, a história e a produção social da deficiência e discutimos conceitos como: “normalidade”, o “outro”, “experiência” etc. Ainda mais apaixonada pelo tema, fui bolsista de iniciação científica no projeto de pesquisa “Práticas e experiências (inclusivas) na rede pública de ensino em São Gonçalo” – coordenado também pela professora Anelice Ribetto –, trabalho fundamental para minha formação.

Escrevi minha monografia sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido aos alunos com deficiência em São Gonçalo. O objetivo desse trabalho foi refletir sobre o AEE, para entender como esse serviço é oferecido, as leis que o regulamentam e, principalmente, como tudo isso se materializa no cotidiano escolar, nesse caso, do CIEP 236 (e, após, no CIEP 237). Os estudos para a escrita da monografia seguiram a dinâmica de orientação coletiva<sup>1</sup> – no grupo de pesquisa no qual estava inserida, na época, e onde agora estou novamente. O grupo era composto de quatro pessoas diferentes entre si – uma orientadora e três bolsistas – e tão ligadas em torno dos estudos e pesquisas no campo da Educação Especial. Foi um exercício de alteridade dos mais significativos na minha vida. Essas parceiras de pesquisa me ajudaram a compreender minhas limitações, minhas dúvidas e minha escrita. Aprendi que amizade não é ser igual, mas aceitar as diferenças como parte do processo formativo. Que aprendizado maravilhoso! A pesquisa se desdobrou em artigos, apresentações em congressos, seminários e realização de oficinas.

Durante a pesquisa para a monografia, um fato recorrente que me chamou a atenção – e que, ainda hoje, nas aulas e encontros com os demais professores da escola, revela-se diante de mim – é

---

1. Orientação na qual todos os integrantes de um grupo leem os textos uns dos outros e trazem contribuições para ele.

o questionamento que diz respeito à formação do professor para atuar com os alunos com deficiência. Ouço há anos a frase: não estamos preparados. Skliar (2015) reflete sobre o que poderia ser esse “estar preparado”. Segundo o autor, existe uma impossibilidade de antecipar se estaríamos preparados para algo que ainda acontecerá... ou não. Para Skliar, antes de pensarmos em nos preparar, poderíamos talvez, tentar “estar disponíveis e ser responsáveis pelo presente do encontro pedagógico”. Quando esse encontro se dá com um aluno dito “diferente”, nossas estruturas se abalam. E essas estruturas estão alicerçadas na nossa construção histórico-social, que exclui os diferentes, baseados em um padrão utópico de “perfeição”.

Como desconstruir esses padrões para reconstruir uma formação capaz de nos basear no respeito ao outro, que difere de nós, sem nos pedir permissão de ser e existir? O papel da Educação Especial seria, portanto, englobar estudos, práxis e pesquisas, com a finalidade de dar suporte à inclusão?

## **Educação Especial e Inclusão**

A Educação Especial é um campo no qual se desenvolvem práticas, teorias e políticas voltadas para a educação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades (Pletsch, 2010), e está conceituada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9.394/96, art. 58), como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. A inclusão seria, portanto, uma proposta na qual as políticas públicas garantiriam não apenas o acesso à escola, mas também todas as condições de permanência, desenvolvimento e adaptações necessárias ao aprendizado de cada aluno, respei-

tando suas especificidades. Um “paradigma educacional”, segundo Glat e Pletsch (2011, p. 27). Seguindo a proposta da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a inclusão insere a perspectiva da escola se adaptar ao aluno, e não o contrário disso, como nosso sistema educacional sempre se organizou. Provas de seleção, avaliações de nivelamento, testes de entrada, qualquer que seja a nomenclatura usada, podemos perceber o intuito de separar quem “sabe mais” de quem “sabe menos”. E quem não se “enquadra”? A ele resta a exclusão.

Nesse sentido, as políticas públicas no Brasil acompanharam essa perspectiva para garantir ao aluno que não se “enquadra” nesse modelo educacional o direito à educação. Não o direito de “estar dentro” de uma escola, mas o de ser “escolarizado”, a receber de fato uma atenção às suas necessidades educativas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, a LDB de 1996, entre outras tantas, garante ao aluno esse direito. Porém, o aluno com deficiência não vem em um molde. É comum ouvirmos a frase: “eu sei o que fazer porque já tive um aluno com deficiência” ou o contrário disso, como se o contato com um determinado aluno ou um curso pudessem dar conta das especificidades dessa atuação. Para isso, as políticas garantem, entre outras coisas, a flexibilização do currículo, como podemos ver nas Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, de 2009.

Um curso de graduação, uma pós-graduação ou um curso de especialização em uma determinada especificidade não se apresentam como “suficientes” em si mesmos para que o professor se declare formado para tal? E antes? Não posso considerar um professor habilitado para atuar com alunos com deficiência antes mesmo de todos esses cursos citados? Qual seria, então, a formação “esperada ou adequada”? E quais espaços de acompanhamento acadêmico da nossa prática construímos coletivamente?

## Como se dá essa formação?

Vamos, então, tecer algumas considerações sobre o que entendemos por “formação de professores” e produzir uma reflexão a partir dos sentidos dados a essas palavras. Assim, para começar, busco duas definições que apontam para alguns significados da palavra “formação”. Escolho uma fonte, o dicionário *online* da língua portuguesa, *Michaelis*<sup>2</sup>:

for.ma.ção - *sf (lat formatione)* 1 Ato ou efeito de formar ou formar-se. 2 Modo por que uma coisa se forma. [...] 7 Modo como se constitui um caráter ou uma mentalidade.

A primeira observação é que a definição da palavra está atrelada a “formar ou formar-se”, sugerindo com isso duas possibilidades: uma formação vinda de fora – formar – e outra mais íntima – formar-se –, estabelecendo uma polarização: eu sou formada ou me formo. A segunda diz respeito “à forma como se constitui um caráter ou uma mentalidade”, considerando que aqui se reconhece uma questão ética e definindo a formação como uma questão de constituição de si e produção de existência.

Mas, quais os usos da palavra “formação” incorporados por nós na universidade? Principalmente, no próprio campo da formação de professores, às vezes, de maneira indiscriminada e banalizada. Quando estudo, estou me formando – tomando forma – e sendo formada – moldada – para caber dentro de uma pré-definição esperada de mim pela sociedade: um perfil desejado do que é um professor formado na universidade. Por outro lado, percebo em conversas com amigos que estão envolvidos com o campo educacional o uso da palavra “formação”, indicando, a princípio,

2. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=forma%E7%E3o>. Acesso em: 04 jul. 2015.

um tempo passado: “eu me formei em...”, e também um tempo futuro: “vou me formar em...”. A formação está também constantemente ligada à forma de ensinar, forma de aprender, forma de ser. Dar forma. Deixar de ser o que era para ser outra coisa. Percebo outra indicação dos usos dados a essa palavra a partir do apontamento realizado pela professora Maria Helena Virgínio na sua tese<sup>3</sup> de doutorado publicada em 2009 (pp. 77-78), que diz: “De tantos equívocos, a formação perdeu seu valor como substância e passou a ser sinônimo de expressões desvirtuadas a exemplo de: ensinar, aprender, treinar...”.

Assumo o conceito de formação como Rodrigues (2003, p. 25): “um processo permanente de autodesenvolvimento que não começa nem acaba na escola (academia) e a ação de ensinar e aprender como auxiliar na busca do conhecimento”. Estando em um processo formativo, eu não me coloco em uma posição de “academia” ou “pronta”. Larrosa, no seu texto clássico *Notas sobre a experiência e o saber da experiência* (2002), atrela o sentido de experiência ao de formação: a formação pode ser pensada como uma experiência. Segundo o autor, a experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p. 21). Por vezes, confundimos vivências com experiências e citamos fatos que ocorreram em nossa vida como experiências, quando esses fatos apenas geraram lembranças arquivadas, que podem ser acessadas quando necessitamos de alguma informação sobre o assunto. Nesse sentido, Larrosa (2002) já aponta que a informação pode ser considerada uma das coisas que mais empobrecem a possibilidade de experiência, pois “ela não deixa lugar para a experiência” (p. 21). Segundo o autor, isso ocorre porque, para que a experiência aconteça, precisamos

---

3. Disponível em: [http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=590](http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=590). Acesso em: 16 maio 2015.

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24).

Sendo assim, a formação é atravessada por muitas possibilidades, pelas quais nós, estudantes, decidimos – por diversos motivos, que vão do desejo à opção pelo possível no momento – investir em algumas, e em outras não. E essa situação extrapola os muros da escola, pois vamos nos formando dentro e fora dela. A criatividade, a sensibilidade, o desejo e as experiências são linhas que cruzam constantemente nosso caminho formativo, que, por sua vez, constitui-se dessa busca pessoal. Nóvoa (1997, p. 13) diz que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. O professor é a pessoa”.

Quando optamos por um curso, uma disciplina eletiva, um grupo de pesquisa, um orientador, estamos produzindo nossa formação por meio das nossas escolhas. Nóvoa (1997, p. 13) cita Nias para se referir a essa noção de formação humana: “uma parte importante da pessoa é o professor”. Ele entende a formação como um “vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal” (p. 13). Esse processo se alimenta dos modelos educativos controlados pela pedagogia, mas não se esgota neles.



## **E, na FFP, como se dá essa formação?**

A Faculdade de Formação de Professores (FFP) foi criada pela FAPERJ em 1973, mas, no ano de 1987, foi incorporada à UERJ. A FFP oferece seis cursos de licenciatura plena, nove cursos de pós-graduação (especialização); seis cursos de mestrados – sendo quatro acadêmicos e dois profissionais e um de doutorado.<sup>4</sup> O *campus* da FFP se localiza em São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro, que abriga em torno de um milhão de habitantes<sup>5</sup>, sendo a única universidade pública da cidade.

## **Mas, e a tal formação para Educação Especial?**

Em abril de 2009, quando entrei para o curso de Pedagogia da FFP, encontrei a versão quatro do currículo como vigente. Após muitas reformas na grade curricular, a FFP introduziu, no ano de 2006, a Educação Especial como disciplina obrigatória para o curso de Pedagogia. Porém, tentando acompanhar os debates ocorridos no interior dos encontros nos seminários<sup>6</sup> do DEDU, que sinalizavam para a emergência de incluir essa disciplina em todos os cursos oferecidos pela FFP, abriu-se a opção para que os alunos das demais licenciaturas a cursassem como eletiva. Assim funciona até o fechamento deste texto.

Acompanhei alguns dos debates nesses seminários promovidos pelo DEDU, que diziam respeito ao campo da Educação Especial, como, por exemplo, a obrigatoriedade da inclusão da disci-

---

4. Informações disponíveis em: <http://www.ffp.uerj.br/index.php/home/sobre-a-ffp>. Acesso em: jun. 2015.

5. Dados do último censo realizado em 2010, disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/populacao.php?lang=&codmun=330490&search=rio-de-janeiro|sao-goncalo|infogr%Erficos:-evolu%E7%E3o-populacional-e-pir%E2mide-et%E1ria>. Acesso em: jun. 2015.

6. Encontros que aconteciam de tempos em tempos para discutir o curso de Pedagogia.

plina Libras. Já existia na época uma lei, o Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (conhecida como Lei de Libras), que determinava a inclusão dessa disciplina em alguns cursos, entre eles, os cursos de formação de professores.

Art. 3º – A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º – Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º – A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (Brasil, 2005).

Quando comecei o curso, em 2009, apesar do prazo legal já esgotado (o prazo seria 2006, um ano após a publicação que ocorreu em dezembro de 2005), essa disciplina não era oferecida. Alguns movimentos, porém, já eram realizados no intuito do cumprimento do marco jurídico. Muitos eram os “entraves” para o início da oferta dessa disciplina: falta de profissionais (professores surdos ou ouvintes, com mestrado concluído e proficiência em Libras) e, principalmente, a necessidade de uma regulamentação interna tanto no DEDU quanto nos Conselhos Superiores. Em 2010, para tentar suprir essa carência, a professora Jacqueline Moraes, que na época era coordenadora do curso de Pedagogia, convidou o professor Ronaldo Xavier, um professor surdo, para ministrar um curso de extensão, do qual eu participei. No ano de

2011, a disciplina começou a ser oferecida como eletiva, para todos os cursos da FFP.

A discussão do campo da Educação Especial no curso de Pedagogia ultrapassa os limites do currículo, pensado apenas como uma série de disciplinas/cursos, e atravessa todo o período de forma diferente para cada aluno e professor. Nilda Alves (2008), quando propõe repensarmos o currículo, questiona essa organização disciplinar que ele apresenta, na qual estamos aparentemente apegados de uma forma agonizante e agonizante, pois diz que, “como a Universidade ou as universidades, reconhecidas como as grandes formadoras desses profissionais, no presente, vão responder a esta grande questão se estão divididas em departamentos que se entendem como disciplinares?” (Alves, 2008, p. 1).

Interessa-me discutir uma reforma que reconsidere esse formato curricular engessado. Talvez para propor que, no interior das discussões de reformulação do curso, repensemos a importância dessa configuração curricular, que estabelece, por exemplo, que algumas disciplinas estão ligadas a outras por um sistema chamado “pré-requisito”, o qual determina a ordem que os alunos devem cursá-las. Ou propor, como Nilda Alves (2008, p. 2), um sonho: “nos colocar a possibilidade de formular um sonho que vai muito além das estruturas disciplinares e departamentais que as universidades têm hoje”.

Discutir o currículo é estabelecer um plano de ideias que nos possibilite pensar que, para além dos debates sobre a inclusão de algumas disciplinas, como Libras ou Educação Especial, esse campo já compunha o curso de Pedagogia de formas variadas. Desde a primeira versão do currículo já existia a disciplina Tópicos Especiais – como já contei no trecho sobre a história do curso de Pedagogia da FFP –, na qual os professores decidiriam a ementa a ser dada naquele semestre letivo. As professoras Vanessa Breia, Rosimere Dias e Monique Franco ofereceram espaços de debates so-

bre o campo aproveitando a ementa livre. Existia também uma disciplina eletiva chamada Psicomotricidade, que abordava questões da Educação Especial. Além das disciplinas, os grupos de pesquisa e de estudo, os cursos, os seminários e as palestras faziam e ainda fazem parte dessa rede que, talvez, possamos chamar de formativa.

Muitos movimentos formativos são possíveis dentro do campo da Educação Especial. A defesa da ideia de uma formação aberta ao diálogo, sensível e disponível, não exclui a formação técnica necessária para o atendimento ao aluno que necessita de qualquer tipo de atenção específica. Entendo esses movimentos como sendo parte de uma formação atravessada por aspectos que operam como linhas que ora se entrecruzam, ora se tensionam, ora se ligam, ora se opõem. Essas linhas podem ser consideradas aspectos técnicos, jurídicos, éticos, estéticos, políticos, didáticos etc.

Assim, o curso de Pedagogia vai se construindo e nos constituindo professores nesse processo. E nós, alunos, ex-alunos e professores, vamos colaborando para esse processo com nossas pesquisas, nossos encontros e nossas intervenções no cotidiano da FFP.

## **Reflexões finais**

Problematizar questões presentes na nossa vida, desde “sempre” – que foram construídas sólida e historicamente na sociedade –, não é um exercício dos mais simplificados, pressupõe um intenso exercício de reflexão, de ruptura. A pretensão neste texto não era dar respostas prontas, encontrar a verdade absoluta ou a essência da vida, mas buscar uma reflexão sobre nossa formação. Por vezes, procuramos grandes “sacadas”, grandes feitos, e esquecemos de olhar bem de perto.

Esquecemos que nos pequenos gestos – gestos mínimos – estão embutidas possibilidades substanciais de negociação com a vida cotidiana. No decorrer da minha formação, muitas vezes deslizei e caí em armadilhas montadas por mim mesma, como tentar rapidamente rotular situações e pessoas. Aprendi, com a prática da escrita, na pesquisa, no cotidiano do trabalho e da sala de aula a parar para pensar. Parar para tentar observar de outro ângulo e, então, pensar novas possibilidades para a existência das pessoas e das situações, que não as oferecidas hegemonicamente. Outras possibilidades de ser e estar no mundo.

Inspirada em Paulo Freire, que nos diz como “a ação humana pode se mover em várias direções ao mesmo tempo, que alguma coisa pode conter a si mesma e o seu contrário” (2003, p. 87) e, ainda, que é “na relação dialética, contraditória, prática-teoria, nós nos encontramos e, se nos perdermos, às vezes, nos reencontramos por fim” (Freire, 2001, p. 135), encontro eco para minhas reflexões. Eu posso, então, ser preenchida por vários *eus*. Assim é a pesquisa, assim é a escola, assim são os professores: atores da vida social, impregnados por contradições, em busca de uma prática coerente, que tente dar conta de englobar o idealizado e o praticado, como numa dança.

Sabemos que as pessoas com deficiência foram, ao longo dos séculos, invisibilizadas e segregadas. Mesmo após serem finalmente visibilizadas, a segregação continua, em muitos aspectos. Fomos absorvendo socialmente – e reproduzindo – que essas pessoas mereciam respeito e atenção, mereciam até mesmo educação, porém, num espaço só delas. Com o discurso de atender às especificidades, fomos segregando essas pessoas em asilos, orfanatos e escolas especiais. Então, agora, da noite para o dia, elas estão dentro das escolas! E, agora, fortemente impactados pela sua presença, pois não podemos mais ignorar sua existência, nós, professores, precisamos aprender a ensinar. Ensinar quem desafia a lógica

do ensino hegemônico, que desafia o currículo elaborado pelas instâncias de poder – o Estado. O mesmo que elaborou as Leis que garantiram a esses alunos o direito tanto à matrícula na escola regular, quanto às tais “adaptações razoáveis”, que vimos neste texto.

As Leis estão aí, oferecendo-nos suporte tanto legal quanto financeiro, mas esbarramos cotidianamente em barreiras invisíveis. Esbarramos em nós. Como sair do lugar da “autoridade do saber” para entrar no inseguro universo do ensaiar a educação? Como admitir que tudo que estudei e sei, todo conteúdo curricular, toda didática, precisa ser revista e reinventada todos os dias. Aprender a ensinar ensaiando...

## Referências

- ALVES, Nilda. “Currículo, docência e escola”. *Revista Espaço do Currículo*, v. 1, n. 2, set. 2008/mar. 2009.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394*, de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2013.
- \_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2017.
- \_\_\_\_\_. *Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade Educação Especial*. Brasília, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- \_\_\_\_\_. *A educação na cidade*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GLAT, Rosana e PLETSCHE, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- LARROSA, Jorge. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 2002.

- NÓVOA, A. “Formação de professores e profissão docente”. In \_\_\_\_\_ (coord.). *Os professores e sua formação*. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, pp. 9-33.
- PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.
- RIBETTO, Anelice. *Projeto de pesquisa Tensões entre políticas e experiências inclusivas na formação dos professores em São Gonçalo*. São Gonçalo: UERJ/FFP, 2014-15.
- RODRIGUES, Janine M. C. *Construindo a profissionalização docente*. João Pessoa: EdufPB, 2003.
- SKLIAR, Carlos. “Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação”. *Revista Pro-posições*, v. 12, n. 2-3, pp. 35-36, jul.-nov. 2011.
- \_\_\_\_\_. “Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável”. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, pp. 13-28, fev.– mai. 2015.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca*, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2017.
- VIRGÍNIO, Maria Helena da Silva. *Análise dos conceitos de formação docente no contexto educativo-formativo brasileiro* (tese). João Pessoa, 2009.