ISSN: 2358-8829

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRADIÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS CRÍTICAS

Rita de Cássia Pizoli Oliveira [1]
Matilde Vitoriano [2]

RESUMO

Este trabalho analisa a formação de professores sob a perspectiva da Educação Inclusiva, focalizando a expansão da escolarização do público alvo da Educação Especial (PAEE) no ensino regular e as contradições que permeiam esse movimento. Ancorado no Materialismo Histórico-Dialético, o estudo entende a formação docente como uma construção social e histórica, marcada por embates teóricos, políticos e econômicos característicos da sociedade capitalista. A pesquisa, de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, estrutura-se a partir do movimento dialético que parte da análise da aparência, avança para a compreensão da totalidade e retorna ao concreto em sua forma sintetizada. Os resultados indicam que, embora os marcos legais tenham contribuído para ampliar o acesso e a permanência dos estudantes PAEE nas classes comuns, ainda permanecem obstáculos estruturais no âmbito da formação inicial e continuada de professores. Entre esses desafios destacam-se a desarticulação das políticas formativas, a ênfase em perspectivas tecnicistas e baseadas em competências, a intensificação do trabalho docente e a persistência de concepções de caráter patologizante. Conclui-se que a consolidação da Educação Inclusiva demanda uma formação docente crítica, sólida em fundamentos teóricos e históricos, capaz de integrar teoria e prática e de orientar uma práxis pedagógica comprometida com a emancipação humana e com a transformação das condições sociais vigentes.

Palavras-chave: Formação docente; Educação Especial Inclusiva; Políticas educacionais; Pedagogia crítica.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva constitui um campo marcado por importantes avanços no reconhecimento do direito à educação e, simultaneamente, por contradições que se manifestam nas condições concretas de escolarização dos estudantes público da Educação Especial. A ampliação das matrículas nas classes comuns da rede regular representa uma conquista histórica, mas não assegura, por si só, a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Nesse contexto, a formação dos professores ocupa lugar

"Esta pesquisa possui apoio da Unespar da Fundação Araucária/SETI".
[1] Prof.ª Drª do colegiado do Programa de Formação Interdisciplinar docente- PPIFOR- UNESPAR e do colegiado do PROFEI- UNESPAR- Paranavaí. Email: rita.pizoli@ies.unespar.edu.br
[2] Mestranda do Programa de Formação Interdisciplinar docente- PPIFOR- UNESPAR- Paranavaí. Email: matildevitoriano@hmail.com

central, uma vez que o trabalho pedagógico é realizado em escolas cada vez mais heterogêneas e atravessadas por diferentes necessidades educacionais.

A partir do Materialismo Histórico-Dialético, entende-se que a formação docente não pode ser analisada de maneira isolada das condições sociais, econômicas e políticas que determinam a organização da educação. Marx e Engels (2008) contribuem para essa compreensão ao evidenciarem que as formas de consciência se relacionam às condições concretas de existência. Assim, pensar a formação de professores para a Educação Inclusiva implica considerar as relações entre Estado, políticas educacionais, organização do trabalho docente, currículo, condições materiais das escolas e projetos de sociedade em disputa.

No Brasil, especialmente a partir da década de 1990, observa-se a construção de um conjunto de políticas que fortaleceu o direito das pessoas com deficiência à escolarização em instituições regulares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015 – constituem importantes marcos desse processo. A PNEEPEI (Brasil, 2008) consolidou a compreensão da Educação Especial como modalidade transversal e estabeleceu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como complementar e/ou suplementar à escolarização comum.

Entretanto, a expansão do acesso não ocorreu acompanhada, na mesma proporção, por condições estruturais capazes de assegurar a efetivação da inclusão. O próprio artigo analisado evidencia que a ampliação das matrículas das crianças público da Educação Especial nas escolas regulares não foi acompanhada de políticas estruturantes suficientes para a formação inicial e continuada dos professores.

Nesse cenário, emerge uma questão fundamental: quais são os principais desafios e contradições presentes na formação docente para a efetivação de uma Educação Inclusiva que assegure não apenas o acesso, mas também a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes público da Educação Especial?

O objetivo deste artigo é analisar os desafios e as contradições presentes na formação docente para a Educação Inclusiva, considerando a ampliação da escolarização do estudante público da Educação Especial e as determinações históricas, políticas e pedagógicas que atravessam esse processo. Especificamente, busca-se discutir as relações entre as políticas de formação docente e a expansão da escolarização do estudante público

da Educação Especial; identificar os principais obstáculos presentes na formação inicial e continuada; e refletir sobre possibilidades de uma formação fundamentada em perspectivas críticas, articulando teoria, prática e trabalho coletivo.

A discussão parte da compreensão de que a inclusão não pode ser reduzida à matrícula ou à presença física do estudante na escola. É necessário analisar as condições objetivas que possibilitam sua participação, aprendizagem e desenvolvimento. Dessa forma, a formação docente precisa ser compreendida como dimensão constitutiva de um projeto educacional mais amplo, e não como responsabilidade individual do professor.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético. A opção metodológica decorre da necessidade de compreender a formação docente e a Educação Inclusiva como fenômenos históricos e sociais, cuja análise exige ultrapassar as manifestações imediatas e aparentes da realidade.

O Materialismo Histórico-Dialético possibilita apreender o objeto em suas múltiplas determinações, considerando as relações existentes entre fenômeno, totalidade, contradição, historicidade e mediação. Conforme Duarte (2013), a realidade concreta não se apresenta imediatamente em sua essência, sendo necessário ultrapassar sua dimensão fenomênica para compreender as determinações que constituem o objeto.

Nesse sentido, o percurso analítico foi organizado em três movimentos articulados. O primeiro corresponde à apreensão da aparência do fenômeno, considerando os discursos e as políticas que anunciam a ampliação da Educação Inclusiva e a necessidade de formação dos professores. O segundo movimento consiste na análise das determinações históricas, políticas e sociais que atravessam esse processo. O terceiro corresponde ao retorno ao concreto pensado, buscando uma compreensão mais ampla das contradições identificadas.

Marx (2011) compreende o concreto como síntese de múltiplas determinações. Portanto, não se trata de reunir informações isoladas sobre formação docente e inclusão, mas de estabelecer relações entre políticas educacionais, formação inicial e continuada, condições de trabalho, organização escolar e concepções de desenvolvimento e aprendizagem.

O levantamento bibliográfico considerou produções relacionadas à formação docente, Educação Especial e Inclusiva, políticas educacionais e fundamentos críticos da educação. Também foram considerados documentos legais e normativos que orientam a Educação Especial e a formação docente no Brasil, especialmente a LDB nº 9.394/1996, a PNEEPEI (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (2015), a BNCC (2018) e a BNC-Formação, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019.

REFERENCIAL TEÓRICO

Formação docente e Educação Inclusiva: uma construção histórica

A formação docente para a Educação Inclusiva precisa ser compreendida como parte de um processo histórico de transformação da própria concepção de educação e de escolarização das pessoas com deficiência. Durante diferentes períodos históricos, a deficiência esteve associada a perspectivas de segregação, institucionalização e, posteriormente, integração. A perspectiva inclusiva representa uma mudança importante ao defender a escolarização dos estudantes público da Educação Especial no espaço comum da escola.

No Brasil, a LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996) estabeleceu a Educação Especial como modalidade transversal aos diferentes níveis e etapas da educação, prevendo sua oferta preferencialmente na rede regular de ensino. Esse marco contribuiu para deslocar a discussão da escolarização exclusivamente em espaços especializados para a responsabilidade da escola comum.

A PNEEPEI (Brasil, 2008) aprofundou esse movimento ao defender a matrícula dos estudantes PAEE nas classes comuns e estabelecer o AEE como serviço complementar e/ou suplementar à escolarização. A partir dessa política, a Educação Especial passa a assumir uma função articulada à educação comum, fortalecendo o princípio de que os estudantes devem compartilhar os espaços escolares.

Entretanto, a existência de marcos legais não elimina automaticamente as barreiras presentes nas instituições. A inclusão pode permanecer restrita ao plano formal quando o acesso não é acompanhado de condições pedagógicas, materiais e humanas adequadas. Nesse sentido, Mendes (2006) destaca que a construção de sistemas educacionais inclusivos não se efetiva apenas pela ampliação do acesso à escola, mas requer mudanças nas condições de escolarização e na organização das práticas educativas, de modo a garantir a participação e a aprendizagem dos estudantes. Na Educação Infantil,

essa questão adquire particular relevância, considerando que o trabalho pedagógico deve contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e possibilitar sua participação nas diferentes experiências educativas.

A ampliação da presença de crianças público da Educação Especial nas instituições de Educação Infantil demanda, portanto, professores preparados para compreender o desenvolvimento infantil, reconhecer as singularidades dos sujeitos e organizar situações pedagógicas que assegurem a participação de todas as crianças.

Para Pletsch (2009), a efetivação da educação inclusiva está diretamente relacionada à formação e às condições de trabalho dos professores, uma vez que a presença dos estudantes público da Educação Especial nas classes comuns não garante, por si só, práticas pedagógicas capazes de responder às suas necessidades educacionais. Entretanto, como evidenciado no estudo analisado, a fragilidade da formação profissional pode fazer com que a inclusão se limite à garantia da matrícula, sem necessariamente assegurar experiências educativas significativas.

Nesse sentido, a formação docente não pode ser reduzida ao domínio de procedimentos destinados a determinados diagnósticos. Kassar (2011) chama atenção para a necessidade de compreender a educação especial no interior das relações sociais e educacionais mais amplas, superando perspectivas que individualizam as dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Na mesma direção, a formação do professor deve possibilitar uma compreensão do desenvolvimento humano para além de explicações centradas exclusivamente nas características biológicas ou nos diagnósticos. A partir da Teoria Histórico-Cultural, Vigotski (2022) defende que o desenvolvimento da criança está relacionado às condições sociais e culturais nas quais ela participa, ressaltando a importância da mediação e das possibilidades educativas oferecidas ao sujeito.

Dessa perspectiva, compreender o desenvolvimento humano em sua dimensão histórica e social implica reconhecer que as possibilidades de aprendizagem não estão determinadas exclusivamente pelas condições individuais da criança. Para Vigotski (2022), a educação possui papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente quando cria condições para que a criança se aproprie dos instrumentos e conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Assim, a formação docente para a Educação Infantil inclusiva deve contribuir para que o

professor compreenda o ensino como uma atividade intencional e mediadora, capaz de ampliar as possibilidades de desenvolvimento de todas as crianças.

Essa compreensão também se aproxima da perspectiva de Saviani (2008), para quem a função da educação escolar está relacionada à socialização do conhecimento sistematizado produzido historicamente. Nessa direção, uma formação docente comprometida com a inclusão não deve se limitar à adaptação de atividades ou à utilização de estratégias específicas para determinados diagnósticos, mas precisa possibilitar ao professor compreender o papel do ensino, do conhecimento e da mediação pedagógica no desenvolvimento de cada criança. Desse modo, a educação inclusiva pode ser compreendida não apenas como garantia de acesso e permanência, mas como compromisso com a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

A formação docente como campo de disputa

A formação de professores constitui um campo de disputas entre diferentes projetos educacionais e societários. Mészáros (2005) compreende a educação em sua relação com a reprodução social, evidenciando que ela não está desvinculada das relações econômicas e políticas que estruturam a sociedade.

No âmbito das políticas educacionais contemporâneas, observa-se a presença de concepções que aproximam a formação docente da lógica das competências, da eficiência e da aplicabilidade imediata. Organismos internacionais como Banco Mundial, OCDE e UNESCO influenciam na formulação de políticas educacionais, contribuindo para a disseminação de modelos que valorizam resultados, desempenho e padronização.

Essa perspectiva pode ser observada nas reformas relacionadas à formação de professores e na aproximação entre a BNC-Formação (Brasil, 2019) e a BNCC (Brasil, 2017). A BNC-Formação (Brasil, 2019) estabelece competências profissionais consideradas necessárias para o exercício docente, produzindo alterações nos currículos dos cursos de licenciatura. Com isso se tem o risco de deslocamento da centralidade do conhecimento científico e teórico para uma formação predominantemente pragmática.

Duarte (2001) critica concepções fundamentadas no lema “aprender a aprender” quando estas contribuem para secundarizar o conhecimento sistematizado e atribuir maior valor às estratégias de adaptação às situações imediatas. Para uma formação docente comprometida com a inclusão, entretanto, o professor necessita compreender os fundamentos científicos, históricos, sociais e pedagógicos que sustentam sua atuação.

ISSN: 2358-8829

Saviani (2009) contribui para essa discussão ao defender a unidade entre teoria e prática. A prática docente não deve ser compreendida como mera aplicação de técnicas, tampouco a teoria pode permanecer desvinculada da realidade. O trabalho pedagógico exige a articulação dialética entre conhecimento teórico e prática social.

Dessa forma, a formação para a inclusão não pode se limitar a ensinar ao professor "como fazer" determinadas adaptações. É necessário compreender por que, para quem, com que finalidade e sob quais condições determinadas práticas pedagógicas são desenvolvidas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos resultados evidencia que a ampliação da escolarização das crianças público da Educação Especial nas instituições regulares representa um avanço importante na garantia do direito à educação, mas não significa, por si só, a efetivação da inclusão. Permanecem contradições relacionadas às condições pedagógicas, materiais, humanas e formativas necessárias para assegurar a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças.

Nesse sentido, a matrícula constitui uma condição necessária para a garantia do direito à educação, mas não é suficiente para assegurar experiências educativas que possibilitem a apropriação dos conhecimentos e o desenvolvimento das potencialidades humanas. Pletsch (2014) e Bueno (2016) destacam que a ampliação do acesso à escolarização precisa estar acompanhada de políticas que garantam condições adequadas de formação e trabalho docente. Assim, os resultados permitem compreender que o desafio da Educação Inclusiva ultrapassa a inserção física da criança no espaço escolar, envolvendo a construção de condições concretas para sua participação nas diferentes experiências pedagógicas.

Essa questão assume particular relevância na Educação Infantil, etapa em que as crianças apresentam diferentes ritmos e formas de desenvolvimento e necessitam de experiências pedagógicas intencionalmente organizadas. A ausência de condições adequadas pode produzir situações nas quais a criança está presente na instituição, porém participa de maneira limitada das atividades e das relações que constituem o processo educativo.

Nessa direção, Pletsch (2011, p. 52) destaca que "[...] talvez esteja na hora de mudarmos o foco do debate, tão centrado nas políticas de Educação Inclusiva, para

políticas que garantam, de fato e de direito, o acesso de todos os alunos com e sem deficiência à aprendizagem escolar". Dessa forma, evidencia-se uma contradição entre a ampliação das políticas de acesso e as condições objetivas de sua efetivação. A inclusão, quando reduzida à matrícula, pode assumir caráter predominantemente administrativo, enquanto permanecem barreiras pedagógicas que dificultam o acesso ao currículo, às interações e aos conhecimentos socialmente produzidos.

Outro resultado significativo refere-se à formação docente. A análise evidencia que a formação inicial nem sempre proporciona fundamentos teóricos suficientes para que o professor compreenda a complexidade da Educação Inclusiva, enquanto a formação continuada frequentemente se apresenta por meio de cursos pontuais e desarticulados das situações concretas vivenciadas nas instituições.

Michels (2011) problematiza essa fragmentação ao evidenciar que determinadas políticas de formação podem contribuir para a individualização da responsabilidade pela inclusão, fazendo com que o professor seja responsabilizado pelos resultados obtidos com os estudantes público da Educação Especial, sem que sejam consideradas as condições institucionais e sociais nas quais seu trabalho é realizado. Nessa direção, a formação continuada não deve assumir caráter compensatório, como se sua função fosse corrigir individualmente as insuficiências do professor, mas constituir-se como espaço permanente de estudo, reflexão e elaboração coletiva sobre os problemas concretos da prática educativa.

A análise também evidencia a intensificação do trabalho docente. A ampliação das demandas relacionadas à inclusão ocorre, muitas vezes, sem a correspondente ampliação das condições materiais, humanas e institucionais. Vaz (2011) demonstra que as políticas de inclusão podem ampliar as atribuições dos professores, que passam a responder simultaneamente pelo ensino de uma turma heterogênea, pelo acompanhamento individualizado de determinadas crianças, pelo planejamento, pela avaliação, pelos registros e pela articulação com outros profissionais.

Esse cenário revela que as dificuldades encontradas pelos professores não podem ser interpretadas exclusivamente como ausência de competência individual. Turmas numerosas, insuficiência de profissionais de apoio, falta de tempo para planejamento coletivo, carência de recursos pedagógicos e dificuldades de articulação entre os diferentes profissionais constituem condições objetivas que interferem diretamente na qualidade do trabalho educativo.

Este entendimento encontra amparo na crítica de autores como Pimenta (1999) e Freitas (2002) à culpabilização docente, demonstrando que o trabalho pedagógico é condicionado pelas estruturas materiais e contratuais da escola. Ademais, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) estipulam que o direito à educação inclusiva pressupõe o dever do Estado e da gestão de fornecer profissionais de apoio, tempo de planejamento e recursos pedagógicos, desconfigurando a ideia da inclusão como um esforço solitário do regente da turma.

Desse modo, a responsabilização individual do professor pelo sucesso ou fracasso da inclusão precisa ser problematizada. A formação docente é fundamental, porém não pode ser compreendida de forma isolada das condições concretas de trabalho. A inclusão constitui um projeto institucional e coletivo, que depende da articulação entre políticas educacionais, gestão, formação, organização curricular, recursos pedagógicos e atuação dos diferentes profissionais envolvidos no processo educativo. A responsabilidade pela inclusão, portanto, não pode recair exclusivamente sobre o professor que recebe uma criança público da Educação Especial em sua turma.

Outro aspecto identificado nos resultados refere-se à permanência de concepções patologizantes no cotidiano educacional. Nessa perspectiva, o diagnóstico ou a deficiência pode ocupar lugar central na explicação das dificuldades apresentadas pela criança, levando à individualização de problemas que também estão relacionados às condições de ensino e às possibilidades de participação oferecidas pela instituição.

Mantoan (2015) problematiza essa concepção ao defender uma escola capaz de reconhecer a diversidade e reorganizar suas práticas pedagógicas para atender às diferentes necessidades dos estudantes. Quando o diagnóstico passa a determinar antecipadamente aquilo que a criança pode ou não aprender, existe o risco de redução dos conteúdos, diminuição das expectativas pedagógicas e adoção de práticas que, em vez de ampliar as possibilidades de desenvolvimento, acabam restringindo-as.

Nesse ponto, a Teoria Histórico-Cultural oferece fundamentos importantes para uma compreensão distinta do desenvolvimento das crianças público da Educação Especial. Vigotski (2001) compreende o desenvolvimento humano como processo constituído nas relações sociais e na apropriação da cultura, o que permite superar explicações centradas exclusivamente nas características biológicas ou no diagnóstico.

A deficiência, nessa perspectiva, não deve determinar antecipadamente os limites do desenvolvimento da criança, pois as possibilidades de aprendizagem estão relacionadas às condições sociais, às mediações e às experiências educativas disponibilizadas. O trabalho pedagógico precisa, portanto, identificar as possibilidades da criança e organizar mediações intencionais que favoreçam a apropriação dos conhecimentos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Os resultados apontam, ainda, a relevância do trabalho colaborativo como possibilidade de enfrentamento das contradições presentes na efetivação da Educação Inclusiva. Mendes (2006) destaca a importância da colaboração entre o ensino comum e a Educação Especial, envolvendo planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino.

A Teoria Histórico-Cultural contribui, nesse sentido, para uma concepção de formação docente que ultrapassa o domínio de técnicas e procedimentos destinados a determinados diagnósticos. Vigotski (2001) e Leontiev (1978) compreendem o desenvolvimento humano em sua relação com as condições sociais e com a apropriação da cultura, atribuindo à educação papel fundamental na mediação entre o sujeito e os conhecimentos historicamente produzidos. O professor, nessa concepção, não é apenas um aplicador de estratégias previamente definidas, mas um sujeito que planeja intencionalmente o ensino, seleciona conteúdos, organiza mediações e cria condições para que as crianças tenham acesso às formas culturais e aos conhecimentos produzidos historicamente.

Diante dos resultados analisados, evidencia-se que a efetivação da Educação Inclusiva exige mais do que a ampliação das matrículas ou a oferta de formações pontuais. Requer políticas públicas articuladas, condições objetivas de trabalho, formação docente consistente, colaboração entre os profissionais e uma concepção de desenvolvimento que não reduza a criança às características de sua deficiência ou diagnóstico. A partir da Teoria Histórico-Cultural, torna-se possível defender uma formação docente que compreenda o ensino como atividade intencional e mediadora, orientada para a apropriação da cultura e do conhecimento sistematizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise evidencia que a formação docente é dimensão fundamental para a Educação Inclusiva, mas indissociável das condições históricas, políticas e materiais do trabalho educativo. Embora avanços normativos como a LDB, a PNEEPEI e a LBI

garantam o direito do público da Educação Especial à escola regular, o acesso não assegura automaticamente a inclusão, que ainda enfrenta contradições como o trabalho precarizado e a individualização do fracasso escolar.

Permanecem desafios como a formação fragmentada e instrumental, a intensificação docente e a persistência de concepções patologizantes que reduzem o estudante ao diagnóstico. Contrapondo-se à lógica biologizante, a Teoria Histórico-Cultural reafirma o desenvolvimento humano como processo histórico e social. Tais referenciais destacam a centralidade do ensino intencional, da mediação pedagógica e do acesso ao conhecimento elaborado para a humanização dos sujeitos.

Conclui-se que a inclusão é um projeto coletivo e político-pedagógico, e não um encargo solitário do regente da turma. Sua efetivação requer trabalho colaborativo com espaço institucional de planejamento, políticas públicas integradas e valorização profissional. Superar a inclusão puramente normativa exige articular formação crítica sólida, condições objetivas de trabalho e compromisso ético-político com o direito de aprender e se desenvolver plenamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a BNC-Formação. Brasília, DF, 2019.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **Formação de professores:** conhecimento, crítica e emancipação humana. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos. A responsabilização individual do professor. **Educação & Sociedade**, v. 80, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A Base Nacional Comum para a formação de professores da educação básica: avanços e retrocessos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 49, p. 8-35, 2018.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista,** Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MAZINI, Eduardo José (org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHELS, Maria Helena. Formação de professores e educação inclusiva. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 483-498, 2011.

MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores de Educação Especial no Brasil:** propostas em questão. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, SG (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PLETSCH, Márcia Denise**.** A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. 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, 2009.

VAZ, Kamila Lockmann. Políticas de inclusão e trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 445-461, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Obras Completas- Tomo Cinco: **Fundamentos de Defectologia.** Tradução de Programas e Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, Pr: EDUNIOESTE, 2022. 488p.