

A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Layslândia de Souza Santos¹, Lailton de Souza Santos², Vitória de Souza Santos³, Thayná Silveira Ferreira⁴, Lavínia da Silva Alves⁵

¹Doutora em Educação (PPGE/UECE), Mestre em Educação (PPGEN/UECE), Pedagoga (FECLESC/UECE) e Professora da Educação Básica (SME/QX), sousalays7@gmail.com

²Doutor em Educação (PPGED/UFRN), Mestre em Educação (PPGEN/UECE), Pedagogo (FECLESC/UECE), lailton0110@gmail.com

³Graduanda em Pedagogia (FECLESC/UECE), vitoriaxs.souza@aluno.uece.br

³Graduanda em Pedagogia (FECLESC/UECE), thayna.silveira@aluno.uece.br

³Graduada em Pedagogia (FECLESC/UECE), lavinia.silva@aluno.uece.br

Resumo

O presente estudo investiga a formação de professores para a Educação Especial Inclusiva no Brasil. Foi desenvolvido com o objetivo de analisar os desafios e as perspectivas da formação docente, tendo em vista o descompasso entre os avanços legais da inclusão e sua efetivação no cotidiano escolar. Para tanto, foi necessário examinar os fundamentos legais e teóricos da educação inclusiva, analisar as competências docentes requeridas e discutir políticas e propostas voltadas à formação de professores. Realizou-se, assim, uma pesquisa teórico-bibliográfica e documental, orientada pela abordagem que integra dialeticamente elementos quantitativos e qualitativos e fundamentada no materialismo histórico-dialético. Diante disso, verificou-se que a formação docente permanece fragmentada, que as políticas inclusivas apresentam limites estruturais e que as propostas formativas enfrentam dificuldades de implementação, o que permitiu concluir que a efetivação da educação inclusiva exige transformações estruturais na formação de professores e nos sistemas de ensino.

Palavras-chave: Educação Especial inclusiva; formação de professores; políticas educacionais.

Introdução

A consolidação da Educação Especial Inclusiva no Brasil, assegurada por marcos legais nacionais e internacionais, tem ampliado o acesso de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades às escolas regulares. Contudo, a efetivação desse direito ainda se mostra marcada por contradições, especialmente no que se refere à capacidade dos sistemas educacionais e dos docentes de responderem, de forma qualificada, à

diversidade presente nas salas de aula. Essa tensão entre avanço normativo e fragilidade prática constitui uma das principais motivações para o desenvolvimento da presente reflexão.

A literatura especializada aponta de modo recorrente que a formação de professores ocupa lugar central nesse debate. Estudos indicam que, embora a legislação brasileira e documentos como a Declaração de Salamanca (1994) defendam uma escola centrada no aluno e adaptável às diferenças, persistem lacunas significativas na formação inicial e continuada dos docentes, caracterizadas pela fragmentação curricular, pelo distanciamento entre teoria e prática e pela insuficiência de estratégias pedagógicas inclusivas, conforme apontam as reflexões de Coll; Marchesi e Palacios, (2004), Glat e Nogueira (2002), Mendes (2002), Pletsch (2005). Essas limitações comprometem a implementação efetiva das políticas de inclusão e tendem a reduzir a escolarização inclusiva a uma experiência formal, pouco capaz de garantir aprendizagem e participação.

Diante desse quadro, o objetivo do trabalho é analisar os desafios e as perspectivas da formação de professores para a Educação Especial Inclusiva, considerando: os fundamentos legais e teóricos que sustentam a inclusão no Brasil; as competências docentes necessárias à efetivação de práticas inclusivas; e as políticas públicas recentes voltadas à formação e ao suporte pedagógico, buscando evidenciar limites e possibilidades para a construção de uma educação efetivamente inclusiva.

Metodologia

A presente investigação é de natureza teórico-bibliográfica e documental, orientada pelo materialismo histórico-dialético, e integra dialeticamente elementos quantitativos e qualitativos. Esse método é adotado por possibilitar a compreensão da Educação Especial na perspectiva inclusiva e da formação de professores como fenômenos historicamente situados, atravessados por determinações sociais, políticas e econômicas, e marcados por contradições entre a ampliação formal de direitos e os limites concretos de sua efetivação no interior dos sistemas educacionais. Parte-se do entendimento de que a inclusão escolar não constitui um dado neutro ou meramente normativo, mas uma mediação histórica das relações sociais, exigindo análise que supere leituras fragmentadas e descritivas.

À luz da dialética marxiana, conforme Marx (1996), o percurso analítico parte do concreto empírico, expresso nas políticas educacionais, na formação docente e nas práticas escolares, avança por meio de abstrações teóricas e retorna ao concreto pensado, buscando apreender o movimento real do objeto. Em consonância com Marx e Engels (2007), podemos compreender

que as políticas de Educação Especial e os modelos de formação de professores são condicionados pelas determinações materiais da sociedade, devendo ser analisados como expressões das contradições próprias do modo de produção capitalista. A centralidade da categoria da totalidade, conforme Lukács (2018), orienta a articulação entre dimensões singulares, particulares e universais do fenômeno investigado, evitando interpretações isoladas ou reducionistas. Nessa direção, assume-se, com Tonet (2005) e Torriglia (2018), a prioridade ontológica do objeto, entendendo que a realidade social concreta orienta a construção teórica.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, a pesquisa bibliográfica consistiu na análise crítica de livros, artigos e estudos consolidados que tratam da Educação Especial Inclusiva, da formação de professores, das competências docentes e das políticas educacionais voltadas à inclusão. Foram mobilizadas produções de autores como Coll, Marchesi e Palacios (2004), Glat e Nogueira (2003), Bueno (1999a; 2001), Libâneo (1998), Mendes (2002), Pletsch (2005) e Garcia (2013), entre outros já presentes no texto, com o objetivo de reconstruir o debate teórico, identificar convergências, tensões e limites nas abordagens sobre formação docente e práticas inclusivas, conforme orienta Severino (2013).

A pesquisa documental integrou esse percurso analítico por meio do exame de legislações, políticas públicas e documentos oficiais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a Declaração de Salamanca (1994), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e documentos do Ministério da Educação relacionados à formação docente e ao Atendimento Educacional Especializado. Esses documentos foram analisados criticamente, compreendidos como construções históricas que expressam disputas de projetos educacionais e interesses sociais, evitando-se leituras legalistas ou meramente prescritivas, conforme assinalam Evangelista e Shiroma (2019).

Embora o estudo não se apoie na produção de dados empíricos primários, a análise dialoga com informações quantitativas secundárias presentes nos documentos oficiais e na literatura, relativas à expansão de políticas, programas e serviços de apoio à inclusão, articulando-as a interpretações qualitativas. Essa articulação parte do entendimento, conforme Lukács (2018) e Ferraro (2012), de que quantidade e qualidade constituem dimensões indissociáveis da realidade social, sendo fundamentais para apreender tendências, contradições e limites das políticas e práticas inclusivas.

Por fim, o texto organiza-se de modo analítico e articulado, abordando inicialmente os fundamentos legais e teóricos da Educação Especial Inclusiva, em seguida discutindo as

exigências e fragilidades da formação docente e, posteriormente, problematizando políticas e propostas voltadas à inclusão. Esse percurso metodológico permite apreender o fenômeno investigado em sua totalidade histórica, reafirmando a necessidade de uma análise crítica que relacione formação de professores, políticas públicas e condições concretas de realização da inclusão escolar.

Fundamentos legais e teóricos da Educação Especial Inclusiva e a formação de professores no Brasil

A Educação Especial Inclusiva no Brasil encontra-se formalmente sustentada por um conjunto consistente de marcos legais e referenciais teóricos que redefinem o direito à escolarização e o papel da escola frente à diversidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em seu artigo 58, estabelece que a educação especial deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, assegurando atendimento educacional especializado aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Conforme explicita o próprio texto legal, trata-se de um direito educacional que impõe às instituições escolares e aos professores a necessidade de reorganização pedagógica para acolher todos os alunos, independentemente de suas especificidades (BRASIL, 1996).

No plano internacional, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reforça esse entendimento ao defender que os sistemas educacionais devem se adaptar às necessidades dos estudantes, e não o contrário. Ao afirmar que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas regulares, desde que estas se organizem por meio de uma pedagogia centrada no aluno, o documento desloca o foco da deficiência para as condições institucionais de ensino, consolidando uma concepção de inclusão fundada na equidade e na flexibilização pedagógica.

Essa orientação foi incorporada de forma mais sistemática ao contexto brasileiro com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que redefine o público-alvo da educação especial e estabelece a matrícula em classes comuns como princípio estruturante, articulada ao Atendimento Educacional Especializado. Conforme indicado pela própria política, essa diretriz representa uma ruptura com o modelo segregacionista historicamente predominante, ao afirmar a escolarização comum como espaço legítimo de aprendizagem para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Entretanto, a análise dos estudos revela que a consolidação desses fundamentos legais e normativos encontra limites significativos no plano da materialidade escolar. Glat e Nogueira (2002) chamam atenção para as resistências presentes nas redes de ensino, associadas, sobretudo, à insuficiência da formação docente e à precariedade das condições estruturais das escolas. Segundo as autoras, a existência de dispositivos legais não garante, por si só, a efetivação da inclusão, quando os professores não dispõem de formação adequada para lidar com a diversidade em sala de aula. Acrescentam ainda:

A formação clássica do professor, ao privilegiar uma concepção estática do processo de ensino-aprendizagem, trouxe como colorário a existência de uma metodologia de ensino 'universal, que seria comum a todas as épocas e sociedades. Assim, durante muito tempo acreditou-se que havia um processo ensino-aprendizagem "normal" e "saudável" para todos os sujeitos, e aqueles que apresentassem algum tipo de dificuldade, distúrbio ou deficiência eram considerados anormais (isto é, fora da norma), eufemisticamente denominados de "alunos especiais", e alijados do sistema regular de ensino (GLAT e NOGUEIRA, 2002, p.3).

No que se refere à formação de professores, os resultados apontam consenso na literatura quanto à necessidade de desenvolvimento de competências que extrapolam o domínio dos conteúdos disciplinares. O Ministério da Educação (MEC, 2000) destaca que a atuação docente em contextos inclusivos exige a capacidade de flexibilizar currículos, metodologias e processos avaliativos, bem como de atuar de forma colaborativa com outros profissionais da escola e com as famílias. Nessa mesma direção, Bueno (1999) enfatiza que o trabalho em equipe constitui elemento central da prática inclusiva, ao articular professores da classe comum, especialistas e gestores escolares, e acrescenta que:

A inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não as possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira (BUENO, 1999, p. 18).

A dimensão pedagógica da inclusão também é problematizada por Coll, Marchesi e Palacios (2004), que ressaltam a importância da promoção da autonomia e do protagonismo dos estudantes, valorizando suas potencialidades e reconhecendo-os como sujeitos ativos do processo de aprendizagem. Para esses autores, a inclusão efetiva pressupõe práticas pedagógicas que rompam com modelos homogêneos de ensino, historicamente excludentes.

No âmbito das políticas públicas, os resultados indicam avanços importantes, ainda que marcados por limites. O Programa de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído em 2007,

ampliou o acesso ao atendimento pedagógico especializado. Contudo, Garcia (2013) evidencia que a sobrecarga dos professores multifuncionais e a ausência de formação específica para atender diferentes tipos de deficiência comprometem a qualidade do atendimento oferecido.

Situação semelhante é observada nas ações de formação continuada ofertadas no âmbito das políticas federais, especialmente por meio de cursos a distância disponibilizados em plataformas institucionais, como a AVAMEC, e por programas vinculados à Universidade Aberta do Brasil (UAB). Embora essas iniciativas tenham alcançado um número expressivo de docentes em todo o país, Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) assinalam que tais formações tendem a privilegiar abordagens predominantemente teóricas, com reduzida articulação com as demandas concretas do cotidiano escolar, o que limita seu potencial de impacto efetivo sobre a prática pedagógica inclusiva.

Mendes (2006) evidencia que a constituição da educação especial e, posteriormente, da educação inclusiva ocorre em meio a contradições sociais, políticas e econômicas que tensionam seus fundamentos e sua materialização. Mendes destaca que a integração escolar foi sustentada pela crença de que os alunos com deficiência seriam “mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados” (MENDES, 2006, p. 388), o que resultou na consolidação de um sistema educacional paralelo e segregador. Ao problematizar a emergência do discurso da inclusão, a autora adverte que, embora esta reconheça que “as diferenças humanas eram normais”, também evidencia que a escola “estava provocando ou acentuando desigualdades” (MENDES, 2006, p. 395), exigindo reformas estruturais que extrapolam a simples mudança de espaço escolar. Nessa perspectiva, Mendes alerta para o risco de que a inclusão se reduza a uma retórica ideológica, uma vez que “sob a bandeira da inclusão são encontrados, na atualidade, práticas e pressupostos bastante distintos” (MENDES, 2006, p. 399), podendo produzir formas cada vez mais sutis de exclusão, especialmente quando desarticuladas de políticas públicas amplas e de transformações efetivas nas condições sociais e educacionais.

De modo geral, apesar dos avanços normativos e programáticos, persistem desafios estruturais e pedagógicos que dificultam a consolidação da Educação Especial Inclusiva. A fragilidade da articulação entre teoria e prática na formação docente, destacada pelo MEC (2000), e a insuficiência de recursos materiais e humanos nas escolas reforçam a avaliação de Glat (2000), segundo a qual a inclusão somente se efetivará mediante investimentos sustentáveis na qualificação dos professores e na infraestrutura escolar, garantindo condições reais de aprendizagem para todos os estudantes.

Limites da formação docente tradicional e as possibilidades para a efetivação da Educação Especial Inclusiva

Em continuidade ao tópico anterior, que evidenciou o descompasso entre os avanços normativos da Educação Especial Inclusiva e as condições concretas de sua efetivação nas escolas, podemos asseverar que a formação de professores constitui um dos principais núcleos dessa contradição. Embora o arcabouço legal e as políticas públicas reconheçam a importância do trabalho docente para a inclusão, a literatura aponta que os processos formativos ainda se organizam, em grande medida, a partir de modelos tradicionais, fragmentados e distantes das demandas reais do cotidiano escolar.

Glat e Nogueira (2002) desenvolvem uma crítica contundente à formação clássica do professor ao afirmarem que esta se ancora em uma concepção estática e homogeneizadora do processo de ensino-aprendizagem, historicamente marcada pela crença na existência de uma metodologia “universal, que seria comum a todas as épocas e sociedades” (GLAT; NOGUEIRA, 2002, p. 3). Segundo as autoras, tal perspectiva sustentou, por longo período, a ideia de que haveria um processo de ensino-aprendizagem considerado “normal” e “saudável” para todos os sujeitos, o que implicou a naturalização de padrões rígidos de escolarização. Nessa lógica, “aqueles que apresentassem algum tipo de dificuldade, distúrbio ou deficiência eram considerados anormais (isto é, fora da norma), eufemisticamente denominados de ‘alunos especiais’, e aliados do sistema regular de ensino” (GLAT; NOGUEIRA, 2002, p. 3). Essa formulação evidencia que a exclusão escolar não se constitui como um fenômeno individual, mas como expressão de uma racionalidade pedagógica que transforma a diferença em desvio, legitimando práticas segregadoras e reafirmando os limites de uma formação docente incapaz de responder à diversidade constitutiva dos sujeitos e dos processos educativos.

A dissociação entre teoria e prática constitui outro eixo crítico da formação docente. Libâneo (1998) aponta que muitos currículos de licenciatura priorizam conhecimentos genéricos sobre inclusão, sem proporcionar experiências concretas de adaptação curricular, mediação pedagógica ou trabalho colaborativo. Como consequência, os professores tendem a reproduzir práticas homogeneizantes, historicamente orientadas para a padronização do ensino, o que dificulta o atendimento às necessidades específicas dos estudantes.

Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) analisam a formação de professores em Educação Especial a partir da produção do GT15 da ANPEd, evidenciando que, tanto na formação inicial quanto

na continuada, persistem limites estruturais e conceituais que fragilizam a consolidação de uma perspectiva inclusiva. No âmbito da formação inicial, as autoras indicam que os estudos se concentram majoritariamente na análise das propostas curriculares, sobretudo do curso de Pedagogia, buscando verificar se estas contemplam a Educação Especial, com “destaque para pistas que vão ao encontro de uma perspectiva inclusiva” (JESUS; BARRETO; GONÇALVES, 2011, p. 84). Contudo, ressaltam que a aprendizagem da docência aparece de forma incipiente, uma vez que “a perspectiva da discussão sobre a aprendizagem da docência comparece pouco e quando o faz não está ligada à estrutura formal do curso” (JESUS; BARRETO; GONÇALVES, 2011, p. 84), restringindo-se, em geral, a experiências alternativas e não curriculares. Quanto à formação continuada, as autoras observam que os estudos privilegiam metodologias colaborativas e reflexivas, mas ainda não explicitam claramente a noção de desenvolvimento profissional como processo contínuo, indicando que “ainda estamos em processo de construção sobre o que ‘constitui’ a formação docente” (JESUS; BARRETO; GONÇALVES, 2011, p. 86).

Diante dessas limitações, é necessário vislumbrar algumas propostas que buscam reconfigurar a formação de professores para a educação inclusiva. Uma das principais contribuições nesse sentido é o modelo de professores generalistas e especialistas, formulado por Bueno (1999). De acordo com o autor, a atuação docente em contextos inclusivos exige uma divisão complementar de funções: os professores generalistas, responsáveis pelas classes regulares, devem receber formação básica em estratégias inclusivas, como flexibilização curricular e avaliação diferenciada; os professores especialistas, por sua vez, necessitam de conhecimentos aprofundados em áreas específicas, como Libras, Braille e altas habilidades, de modo a oferecer suporte técnico-pedagógico aos docentes e aos estudantes. Embora essa proposta esteja alinhada ao Art. 59 da LDB, Glat e Pletsch (2004) alertam que sua implementação enfrenta entraves institucionais, especialmente a ausência de políticas integradas de formação continuada.

Outra proposta relevante é o Ensino Itinerante, sistematizado por Pletsch (2005) como estratégia de mediação da inclusão nas escolas regulares. Nesse modelo, professores especializados atuam de forma itinerante, assessorando docentes generalistas na adaptação de atividades, atendendo estudantes com necessidades educacionais especiais em pequenos grupos e promovendo ações de sensibilização da comunidade escolar.

Essas propostas, formuladas por especialistas da área de formação de professores da Educação Especial, não devem ser compreendidas como modelos únicos ou soluções universais. Tratam-

se de possibilidades consolidadas na literatura, cuja efetivação depende das condições objetivas da realidade escolar e da necessidade de adequação aos diferentes contextos institucionais, regionais e socioculturais. Assim, mais do que a adoção mecânica de determinadas propostas, torna-se central a construção de alternativas formativas que, respeitando as singularidades das escolas, fortaleçam a formação docente na perspectiva da educação inclusiva.

A superação da dicotomia entre teoria e prática demanda uma articulação mais consistente entre formação inicial e realidade escolar. Garcia (2013) defende a inclusão de estágios supervisionados em contextos inclusivos nos cursos de licenciatura, de modo a possibilitar que os futuros professores desenvolvam experiências concretas com a diversidade. Complementarmente, Libâneo (1998) propõe o incentivo à pesquisa-ação como estratégia formativa, permitindo que os docentes reflitam criticamente sobre suas práticas e construam coletivamente alternativas pedagógicas. O MEC (2000) acrescenta que a oferta de disciplinas transversais sobre diversidade em todas as licenciaturas constitui medida essencial para consolidar uma formação docente coerente com os princípios da inclusão.

Por fim, a transformação da educação inclusiva não se restringe a ajustes pontuais nos cursos de formação, mas exige uma reorganização mais ampla dos sistemas de ensino. Glat e Nogueira (2002) destacam três eixos estruturantes desse processo: a revisão dos currículos de formação docente, integrando a educação especial às didáticas específicas; a garantia de recursos humanos, materiais e financeiros permanentes; e o fortalecimento da colaboração entre universidades e redes de ensino. Embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) tenha estabelecido diretrizes importantes nesse sentido, Garcia (2013) denuncia que sua implementação ocorre de forma desigual, resultando, em muitos contextos, em uma inclusão precarizada, limitada ao plano discursivo e distante da efetiva garantia do direito à aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Conclusões

Este trabalho analisa os desafios e as perspectivas da formação de professores para a Educação Especial Inclusiva no Brasil, à luz dos fundamentos legais, teóricos e das políticas educacionais vigentes. A análise evidencia que os marcos normativos asseguram o direito à escolarização inclusiva, mas não garantem, por si só, sua efetivação no cotidiano escolar.

O materialismo histórico-dialético permite compreender a inclusão como mediação histórica das relações sociais, marcada por contradições entre a ampliação formal de direitos e os limites estruturais impostos pelo modo de produção capitalista. Os resultados indicam que a formação

docente constitui elemento central dessa contradição, ao permanecer, em grande parte, fragmentada, teórica e dissociada da prática escolar.

A literatura analisada demonstra que a insuficiência da formação inicial e continuada compromete a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e reforça processos de exclusão no interior da escola regular. As propostas de reorganização da formação docente, como a articulação entre professores generalistas e especialistas e o ensino itinerante, revelam potencialidades, mas encontram limites na descontinuidade das políticas públicas e na precarização das condições de trabalho.

A análise confirma que a efetivação da Educação Especial Inclusiva exige a integração entre formação docente, políticas educacionais e condições materiais das escolas. A inclusão não se apresenta como um dado acabado, mas como um processo histórico em disputa, condicionado pelas determinações sociais mais amplas.

Conclui-se que a superação da inclusão meramente formal demanda transformações estruturais nos sistemas de ensino e nos processos de formação de professores, orientadas por uma compreensão crítica da totalidade social.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Seção 1, nº. 248, p. 179. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília: MEC, maio 2000. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducapespecial.pdf>. Acesso em: 14 janeiro 2026.

BUENO, José Geraldo Silveira. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, [S. l.], v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v03n05/v03n05a02.pdf>. Acesso em: 14 janeiro 2026.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** Tradução de Fátima Murad. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2004.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (Orgs.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas.** Rio Grande: Ed. da FURG, 2019. Cap. 3, p. 83-120.

FERRARO, Alceu Ravanello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan. - abr., 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/8rGTrz3HTMFpBjKGkQqKQbG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 janeiro de 2024.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan.- mar., 2013.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/METO-3_e6503e803af3c1089af1f36d61874441. Acesso em: 16 janeiro de 2026.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, [S. l.], v. 10, n. 29, p. 3-8, 2004. Disponível em:

https://sertao.weebly.com/uploads/8/8/1/4/8814798/universidade_e_educacao_inclusiva.pdf. Acesso em: 16 janeiro de 2026.

JESUS, Denise Meyrelles de; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; GONÇALVES, Agda Felipe da Silva. A formação do professor olhada no/pelo GT-15 – Educação Especial da ANPED: desvelando pistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. especial, p. 77-92, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/PMRnrYNzh3bVYKS4Ry3B6cN/?format=pdf>. Acesso em: 16 janeiro de 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 1998.

LUKÁCS, George. **Prolegômenos para a ontologia do ser social.** Traduzido por Sérgio Lessa e revisado por Mariana Andrade. – Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

MARX, Karl. **O capital: crítica à economia política.** Vol. 1. Tomo 1. Coleção os Economistas. São Paulo: Abril Cultural, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Frederick. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 33, p. 387 - 405, set. - dez., 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 16 janeiro de 2026.

PLETSCH, Márcia Denise. **O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. 2005. 123f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TORRIGLIA, Patrícia Laura. Primeiras aproximações ao ser do reflexo: a vida cotidiana como terreno fundante do processo de conhecimento. In: TORRIGLIA, Patrícia Laura.

Ontologia crítica: e os diferentes objetos na pesquisa educacional. – Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Espanha, 7-10 jun. 1994. Paris: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 16 janeiro de 2026.

