

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO GT 15 – EDUCAÇÃO ESPECIAL DA ANPED (2011-2017): ENTRE DIÁLOGOS E (NOVAS) PISTAS¹

TEACHER EDUCATION ON ANPED'S SPECIAL EDUCATION WORK GROUP (WG 15): BETWEEN DIALOGUES AND (NEW) POSSIBILITIES

Mateus Henrique do AMARAL²
Maria Inês Bacellar MONTEIRO³

RESUMO: Este texto analisa a produção científica sobre a formação de professores no GT 15 – Educação Especial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período de 2011 a 2017. Para tanto, consultou-se o resumo das comunicações e pôsteres apresentados nas páginas das edições nacionais do evento. Os dezenove estudos encontrados foram lidos e organizados em eixos: Formação inicial, Formação continuada, Formação ao longo da vida e Análise de políticas e propostas formativas. Os apontamentos iniciais indicam o crescimento da temática no GT 15, o retorno de pesquisas sobre formação inicial e a incorporação de narrativas autobiográficas. Existe uma variedade nos procedimentos adotados nos estudos - grupo focal, entrevistas, questionários e análise documental. Nas proposições, evidencia-se que: a formação nas licenciaturas tem se dado a partir de ações localizadas; há valorização dos conhecimentos produzidos coletivamente na formação continuada; existe reconhecimento dos modos que as vivências e as condições de trabalho impactam na formação; os dizeres oficiais e as propostas formativas investem em práticas de autogestão/autoinvestimento, valorizam a formação continuada em detrimento da inicial e prestigiam um saber-fazer técnico. Considera-se a necessidade de pesquisas que abordem a formação inicial do professor que atua no Atendimento Educacional Especializado, a construção de conhecimento sobre a vivência e o processo formativo nos cursos de licenciatura e trabalhos que reflitam acerca do papel da teoria na formação continuada em Educação Especial.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Formação de professores. Produção científica. ANPEd.

ABSTRACT: This paper analyzes the scientific production about Teacher Education on the Work Group 15 (WG15) – Special Education presented at the National Association of Postgraduate Studies and Research in Education (ANPEd) from 2011 to 2017. For this purpose, the abstracts of the communications and posters presented in the pages of the national editions of the event were consulted. Nineteen studies found were read and organized in axes: Initial education, Continuing education, Lifelong education and Analysis of policies and training proposals. The initial observations showed the growth of the theme on WG15, the return of research on initial education and the incorporation of autobiographical narratives. There is a variety of methodological procedures on the studies: focal groups, interviews, questionnaires, and documental analysis. About the propositions, it is possible to highlight: teaching undergraduate studies have been based on localized actions; the knowledge produced collectively in continuing education is appreciated; the ways in which daily experiences and work conditions impact on teacher education are recognized; the political speech and the training proposals invest in self-management/self-investment skills, value continuing education over the initial, and honor a technical know-how. It is considered the need for research that addresses the initial teacher education who works in the Specialized Educational Service, the construction of knowledge on the experience and the training process in teaching undergraduate courses, and works that reflect on the role of theory in continuing education in Special Education.

KEYWORDS: Special Education. Teacher education. Scientific production. ANPEd.

¹ <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382519000200008>

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (PPGE/UNI-MEP). Piracicaba/SP – Brasil. Possui licenciatura em Letras – Português (UNIMEP). amaralmateush@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3732-926X>

³ Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). São Paulo/SP – Brasil. Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). monteirobim@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2115-989X>

1 INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, a história da escolarização de crianças com deficiências ou qualquer tipo de *anormalidade*, no Brasil, se constituiu à parte dos movimentos da escola comum. No entanto, desde a década de 1990, por influência de acordos internacionais assumidos pelo país, observa-se a apropriação e a disseminação de um discurso que garante o direito de todo o aluno ser escolarizado e frequentar a escola pública.

Na implantação de uma perspectiva inclusiva na política brasileira de Educação Especial⁴, registrou-se a centralidade da formação de profissionais qualificados. Tal registro culminou em um crescimento significativo de programas e projetos referentes à formação de professores, sobretudo na primeira década do século XXI (Kassar, 2014). Não à parte disso, as pesquisas em Educação Especial atribuem singular atenção à questão, tornando o debate sobre a formação docente um aspecto constitutivo do campo.

Neste texto, temos por objetivo analisar os estudos que tratam da formação de professores no Grupo de Trabalho - GT 15 – Educação Especial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período 2011-2017. A opção por tais fontes se justifica pela tradição do debate sobre o conhecimento produzido neste GT (Ferreira, 2002; Ferreira & Bueno, 2011; Thesing & Costas, 2017a), assim como por ser um espaço científico consolidado que reúne produções inéditas de diferentes regiões do país.

Desde a primeira participação do GT da ANPEd, em 1991, a formação de professores é um tema em evidência no campo. Já ali, o grupo compartilhava a “carência de atuação profissional mais adequada [...] ao registrar o predomínio do assistencialismo, a escassez de profissionais, a necessidade de tentar conferir à educação do portador de deficiência um caminho possível de integração social” (Ferreira & Bueno, 2011, p. 145).

Os diálogos e as *novas* pistas anunciados no título do texto refletem a busca por correlacionar as discussões empreendidas aqui com análises anteriores da formação docente no GT 15 (Jesus, Barreto, & Gonçalves, 2011) e com o campo mais amplo de Formação de Professores (André, 2009, 2010). Assim, a realização desse balanço tende a identificar aspectos da produção científica sobre formação docente no campo da Educação Especial, de modo a reconhecer as contribuições dessas pesquisas na constituição do conhecimento produzido na área e apontar lacunas e possíveis caminhos.

Tomando, então, as cinco últimas edições da ANPEd (34^a – 38^a edição), questionamos: Quais os movimentos, as contribuições e as lacunas mais recentes da formação de professores na óptica das pesquisas em Educação Especial?

2 MÉTODO

A pesquisa bibliográfica tem sido utilizada com frequência quando se quer conhecimentos acerca do quadro conceitual que envolve um determinado tema. No caso deste estudo, optamos por realizar o levantamento de textos publicados pelo GT 15 nas cinco últimas

⁴ Essa perspectiva foi introduzida a partir do documento Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, criado em 2008 pela Secretaria de Educação Especial/Ministério da Educação (SEESP/MEC), com o objetivo de acompanhar um movimento mundial de avanço do conhecimento e de lutas sociais para oferecer uma educação de qualidade para todos.

edições da ANPEd em busca de conhecer o que vem sendo produzido pelos pesquisadores do campo de Educação Especial em torno da formação de professores.

Esse tipo de pesquisa, identificado como estado da arte/conhecimento, segundo Romanowski e Ens (2006, p. 39), tem como objetivo

[...] identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Para a análise dos dados, tomamos como referência o estudo realizado anteriormente por Jesus et al. (2011) e as análises de André (2009, 2010) sobre o campo da Formação de Professores, a fim de mostrar o estado atual dos estudos sobre a formação docente apresentados no GT 15 e apontar questões que ainda precisam ser discutidas para a continuidade do diálogo sobre o tema.

O quadro teórico-metodológico assumido é o materialismo histórico-dialético de Marx e Engels (2007). Tal método tem como alicerce a noção de trabalho, que postula como princípio fundante do homem a relação ativa com a realidade. Assim, ao mesmo tempo que se apropria das objetivações pré-existentes à consciência, o ser humano age sobre o real (relações sociais) contribuindo para sua manutenção e/ou transformação.

O homem (re)produz-se no intercâmbio com a realidade, constituindo-se historicamente como sujeito a partir de relações que estabelece com os outros. Relações que não são neutras, já que se edificam sobre a base de determinada estrutura socioeconômica composta por diferentes forças sociais. Nessa perspectiva, o conhecimento – o ato científico – implica a apreensão da essência do fenômeno analisado, compreendendo o seu movimento de formação na realidade e as relações contraditórias que o engendram.

2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANALÍTICOS

O levantamento dos textos que tratam da formação de professores no GT 15 – Educação Especial foi realizado a partir de consulta aos anais das edições nacionais da ANPEd que ocorreram entre 2011 e 2017⁵. No período, identificamos um total de 123 trabalhos apresentados, subdivididos nas modalidades comunicações (108) e pôsteres (15).

Em primeiro lugar, realizamos a leitura dos resumos para identificar aqueles que centralizavam a discussão na formação de professores. Em seguida, lemos os artigos e sistematizamos as seguintes informações em tabelas: edição, título, objeto, objetivo, referencial teórico, procedimentos, principais discussões e/ou resultados e considerações.

Após essa tabulação, os textos encontrados foram analisados quantitativa e qualitativamente. Inicialmente, analisamos o número de trabalhos por edição da ANPEd e o percentual que estes representam em relação ao total de estudos no período no GT 15. Os trabalhos foram agrupados em eixos de modo a considerar o objeto específico de estudo. Desse modo, em um

⁵ No site da ANPEd, encontra-se disponibilizado o acesso às páginas das edições realizadas a partir de 2000 (23ª edição). Recuperado em 1 de junho de 2018 de <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>.

segundo momento, as pesquisas de cada eixo foram descritas e analisadas considerando as investigações no campo e o respaldo teórico-metodológico adotado neste estudo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

A Tabela 1 indica a quantidade de trabalhos relacionados à formação de professores apresentada no GT 15 por edição do evento, bem como o percentual que estes representam frente ao total de estudos no período investigado.

Edições nacionais das reuniões da ANPEd (GT 15 – Educação Especial)													
	34ª ANPEd 2011		35ª ANPEd 2012		36ª ANPEd 2013		37ª ANPEd 2015		38ª ANPEd 2017		Total		
	qt	%	qt	%	qt	%	qt	%	qt	%	qt	%	
Formação de professores	3	11,1	4	16	4	18,2	5 ¹	16,1	4	22,2	20	16,3	

Tabela 1. Relação de trabalhos por edição da ANPEd - 2011-2017.

¹ Um dos trabalhos da edição declinou na publicação, motivo pelo qual não se encontra disponível para leitura integral. Não consideraremos este texto no momento da classificação e da discussão dos eixos.

Fonte: Elaboração própria.

Comparado à meta-análise de Jesus et al. (2011), há um aumento percentual das produções sobre formação de professores no GT 15. No período 2000-2010, as autoras indicam que a temática constituía 10,7% do total de trabalhos. Na Tabela 1, os dados indicam que, no período de 2011 a 2017, esses estudos representam 16,3%.

Organizamos os artigos em quatro eixos adaptados a partir dos identificados por Jesus et al. (2011): *Estado da Arte*, *Formação inicial*, *Formação continuada* e *Avaliação de programas de formação*. Os eixos *Formação inicial* e *Formação continuada* foram mantidos, uma vez que encontramos, no período, pesquisas que enfocam esses espaços formativos. Por outro lado, não encontramos trabalhos intitulados como *Estado da arte* que abordassem diretamente a formação docente; por isso, não utilizamos esse eixo no estudo ora apresentado. O eixo *Avaliação de programas de formação* foi substituído por *Análise de políticas e propostas formativas*, definição mais coerente para o perfil dos trabalhos analisados, que buscam, sobretudo, fundamentados na análise do discurso, desvelar dizeres em documentos oficiais e propostas formativas. Por último, introduzimos o eixo *Formação ao longo da vida*, que contempla estudos que utilizam a narrativa (auto)biográfica como método investigativo. Na Tabela 2, elencamos a distribuição de trabalhos por eixo e ano.

Eixo	2011	2012	2013	2015	2017
Formação inicial	1	1		1	2
Formação continuada	1	1	3	2	
Formação ao longo da vida		1	1		2
Análise de políticas e propostas formativas	1	1		1	

Tabela 2. Distribuição de trabalhos por eixo e ano de apresentação.

Fonte: Elaboração própria.

Observamos o retorno de trabalhos sobre a formação inicial no GT 15. Esse tópico faz-se presente em quase todos os anos, exceto em 2013. Jesus et al. (2011) identificaram o desaparecimento do eixo no segundo quinquênio da década de 2000. Em contrapartida, notaram um aumento dos trabalhos que avaliam programas de formação.

A diminuição de trabalhos sobre a formação inicial não está restrita ao campo da Educação Especial. André (2010), quando analisa o campo de Formação, identifica uma progressiva queda de pesquisas sobre formação inicial nos anos 2000. Argumenta que isso causa “muita preocupação porque ainda há muito a conhecer sobre como preparar docentes para enfrentar os desafios da educação no século XXI” (André, 2010, p. 177). Assim sendo, o retorno da temática no GT 15 soa positivo tanto para o campo da Educação Especial quanto para os conhecimentos relacionados à Formação de Professores.

O eixo *Formação ao longo da vida* traz pesquisas que utilizam narrativas autobiográficas como método investigativo. Esse perfil de trabalho, no início da década de 2000, passa a ser uma tendência crescente no campo da Formação de Professores (André, 2009, 2010). Na última edição da ANPED (38^a), metade dos estudos sobre formação apresentados no GT 15 utiliza a abordagem autobiográfica. Tal fato pode indicar mais diálogo entre a Educação Especial e o campo mais amplo da Formação de Professores.

A seguir, a discussão está subdividida nos quatro eixos mencionados anteriormente. Buscaremos destacar dos trabalhos o enfoque dado ao tema, metodologias utilizadas e as principais proposições e/ou considerações, desvelando as atuais contribuições e lacunas das discussões sobre formação de professores no campo da Educação Especial.

3.2 EIXOS

3.2.1 EIXO: FORMAÇÃO INICIAL

No eixo Formação inicial foram identificados cinco estudos. Dois destes centralizam a discussão no professor formador (Oliveira 2011; Brabo, 2015), dois nos saberes dos licenciandos (Agapito & Ribeiro, 2017; Neves, Adams, & Tartuci, 2017), enquanto outro analisa o projeto pedagógico de cursos de licenciatura (Cruz et al., 2012).

Oliveira (2011, p. 4) traz uma pesquisa realizada a partir de questionários e entrevistas com alunos e professores do curso de Pedagogia. Ao analisar concepções de professores e alunos da licenciatura, a autora afirma que a contribuição dos formadores na constituição de

uma identidade inclusiva nos licenciandos é mínima. No estudo, essa identidade é construída não pelos saberes teóricos introduzidos na formação, “mas da relação estabelecida com os colegas surdos em sala de aula regular, na Universidade” (Oliveira, 2011, p. 13).

Também com enfoque no professor formador, Brabo (2015) entrevista quatro professores que ministram a disciplina *Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais* oferecida para os cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A autora observa que, embora não abranja totalmente a formação, a disciplina enfocada apresenta potencial de expansão.

O estudo de Agapito e Ribeiro (2017) analisa a concepção de Educação Especial e Educação Inclusiva de alunos de sete licenciaturas. Participam da pesquisa 124 alunos em fase de conclusão de curso mediante aplicação de um questionário. Em diálogo com o campo de Formação de Professores, os autores indicam a necessidade de pesquisas sobre formação inicial, assim como se pautam na noção de desenvolvimento profissional. Isso sinaliza um movimento de incorporação de conceitos do campo de Formação de Professores nos estudos do GT 15, questão que Jesus et al. (2011) indicavam como primordial. Dizem as autoras: “parece-nos relevante investigar como possibilidade a noção de desenvolvimento profissional, visto que os estudos não valorizam a processualidade de tal formação, ainda olhamos a formação inicial e continuada como processos separados” (Jesus et al., 2011, p. 90).

Agapito e Ribeiro (2017), ao analisarem a resposta dos alunos, apontam a vinculação direta que estes fazem entre Educação Inclusiva e Especial. Consideram, assim, importante que os cursos de formação inicial se certifiquem “de que seus estudantes compreendam os pressupostos educacionais inclusivos com foco em uma educação para todos, que mesmo atuando também sob a educação especial, não se restringe a ela” (Agapito & Ribeiro, 2017, p. 16).

O texto de Neves et al. (2017) envolve dados de duas pesquisas de Mestrado que utilizam a entrevista como instrumento investigativo. As autoras analisam a formação inicial de professores para a inclusão de alunos com deficiência considerando a fala de dois grupos distintos: licenciandos e professores regentes na Educação Infantil. Indicam que os entrevistados não tiveram uma formação inicial que contemplasse a Educação Especial, fazendo-se necessária a obrigatoriedade dessas discussões nos currículos das licenciaturas.

Cruz et al. (2012) discutem o projeto pedagógico de licenciaturas de uma universidade estadual do Paraná, em diálogo com as diretrizes nacionais desses cursos. O intuito foi investigar a formação inicial oferecida pela Universidade para a docência em contextos inclusivos. Concluem que as ações desenvolvidas em âmbito formativo inicial permanecem como responsabilidade de docentes específicos e ainda estão aquém das exigências para os contextos educacionais inclusivos. Tal questão se faz presente em todos os estudos do eixo. Independentemente do enfoque, as pesquisas em torno da formação inicial revelam que a formação oferecida nas licenciaturas se concretiza habitualmente a partir de ações localizadas.

As investigações no campo corroboram com essa visão. Garcia (2013) diz que já é bastante desenvolvida a discussão, segundo a qual “a simples inserção de disciplinas e/ou conteúdos específicos não atribui à formação docente uma perspectiva orgânica acerca da educação dos sujeitos da educação especial [...]” (Garcia, 2013, p. 103). Desse modo, ainda se fazem

necessárias investigações que considerem e/ou problematizem ações políticas voltadas a um projeto formativo nas licenciaturas que englobe os aspectos éticos, pedagógicos e políticos no que se refere à atuação com os alunos público-alvo da Educação Especial.

Quando consideramos o campo de estudos, notamos avanços. Um deles é o retorno de trabalhos sobre formação inicial. O outro é que a maioria dos textos não privilegia somente o curso de Pedagogia. Na década anterior, os estudos recaíam predominantemente sobre esse curso. Para Jesus et al. (2011, p. 89), isso fortalecia o imaginário de que os alunos da modalidade “continuarão somente nos níveis de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e que são os formandos em Pedagogia aqueles a se ‘formarem’ para tal”.

Vale notar que, apesar de alguns trabalhos enfocarem os saberes discentes e o papel do professor formador, tais pesquisas ainda não exploram a vivência dos licenciandos nos cursos de licenciatura e os processos de significação, ensino e aprendizagem nesses contextos. Tal caminho nos parece promissor na possibilidade de investigar a cisão entre o trabalho docente e os conteúdos abordados no contexto formativo inicial.

Por último, notamos que a discussão sobre a formação inicial do professor de Educação Especial não se faz presente no GT. A esse respeito, sabemos que, desde 2006, foi deixada uma lacuna na formação inicial desse professor pela extinção das habilitações nos cursos de Pedagogia. Lacuna tanto em termos de *locus* como de natureza dessa formação.

Investigações recentes analisam a formação na licenciatura em Educação Especial (Thesing & Costas, 2017b; Oliveira & Mendes, 2017). Thesing e Costas (2017) assinalam que a ênfase está no ensino de técnicas e metodologias, com restrita formação teórico-política. Oliveira e Mendes (2017) indicam a ausência de parâmetros curriculares nacionais que nor-teiem a criação de cursos superiores de Educação Especial. Também apontam que a formação inicial desse profissional não tem sido foco das pesquisas no campo, nem prioridade na política de formação de professores de Educação Especial.

3.2.2 EIXO: FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada foi objeto de sete estudos. Dos textos, quatro são frutos da pesquisa em rede Observatório Nacional de Educação Especial – Oneesp (Jordão, Silveira, & Hostins, 2013; Santos & Santiago, 2013; Costa & Leme, 2015; Camizão & Victor, 2015).

O Oneesp, coordenado pela Profa. Enicéia Gonçalves Mendes, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), teve início em 2011. Tem como proposta a “avaliação em âmbito nacional do programa de implantação de Salas de Recursos (SRM), promovido pela Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão” (Mendes, 2015, p. 15). Em nosso levantamento, os trabalhos oriundos desse projeto utilizam o grupo focal com professoras da Sala de Recursos Multifuncionais como procedimento de construção dos dados com enfoque nos saberes produzidos coletivamente nesses contextos.

Essa forma de pesquisa exige do investigador outra postura, instigando-o a se constituir coletivamente com o grupo envolvido no estudo (Jesus, Vieira, & Effgen, 2014). Segundo os autores, a pesquisa-ação firma-se como uma pesquisa prospectiva, buscando soluções. Nela, toma-se a potência do grupo focal como uma alternativa de reinvenção de ações e pensamentos.

Assim, o pesquisador trabalha “[...] como alguém que se coloca a tarefa ética de produção de conhecimento junto [aos] outros, a formar e se formar na prática, numa dialética que articula teoria e prática como processo constante, assumindo, como premissa básica, a complexidade humana” (Jesus et al., 2014, p. 785).

Pletsch (2016) diz que o conhecimento em pesquisa-ação se institui das práticas vividas pelo sujeito coletivo. De acordo com a autora, essa metodologia pressupõe “uma ampla interação entre sujeito e pesquisador, diferenciando-se, assim, de métodos convencionais que (mesmo tendo um enfoque qualitativo) resultam em uma postura do investigador distanciada em relação à realidade pesquisada” (Pletsch, 2016, p. 218).

Os estudos no âmbito do Oneesp apresentados no GT 15 são oriundos de pesquisas desenvolvidas com professores das Salas de Recursos Multifuncionais de cidades dos estados de Santa Catarina, Rio de Janeiro e Espírito Santo. Tomam diferentes perspectivas/fundamentações teóricas para a discussão dos saberes produzidos coletivamente em grupos focais (Abordagem do Ciclo de Políticas, Teoria Crítica, leitura omnilética).

Nas análises dos dados produzidos por esses estudos (Jordão et al., 2013; Santos & Santiago, 2013; Costa & Leme, 2015; Camizão & Victor, 2015), notamos que: a maioria dos professores que atuam nas SRMs possuem graduação em pedagogia e especialização em Educação Especial/Inclusiva; os professores avaliam que sua formação não ocorreu somente no meio acadêmico e destacam a necessidade de formação *especializada* para atuar com cada tipo de deficiência; a busca por reconhecimento profissional; a hegemonia do modelo médico-psicológico em políticas locais que norteiam a formação e atuação docente; e a legitimação e supervalorização, por parte dos professores, dos direcionamentos dados pelo laudo clínico.

Em síntese, os estudos indicam a importância do conhecimento produzido coletivamente para o aprimoramento dos planos individual, coletivo e institucional, bem como a urgência de espaços de reflexão e crítica à cultura hegemônica, cultura esta que, segundo Costa e Leme (2015, p. 15), “contribui à manifestação do preconceito contra os alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais”.

Também compondo o eixo Formação continuada, temos outros três estudos. Machado, Camillo e Menezes (2011) analisam o projeto político-pedagógico de dois cursos de formação docente, em nível de especialização, na área de educação de surdos. Ancorado na Teoria do Capital Humano e em ferramentas foucaultianas, o estudo destaca o modo que os cursos investem em práticas de autogestão, desenhando uma situação “consoante com as condições neoliberais de mercado e produzindo professores que buscam ‘formar-se’ constantemente e assim alinhar-se à ideia do empreendedorismo pessoal e profissional” (Machado, Camillo, & Menezes, 2011, p. 8).

O texto de Rabelo (2012) realça a potência do ensino colaborativo como via formativa. A partir de uma pesquisa participativa envolvendo professoras do ensino comum, docentes de salas de recursos, estagiária e aluno com autismo de escolas públicas, indica que a ação colaborativa apresentou avanços significativos para o desempenho acadêmico dos alunos. Aponta, também, limites da proposta que estão relacionados ao “fator tempo, quantidade insuficiente

de encontros, recorte nas demandas de formação para serem atendidas no espaço de um ano em que a pesquisa se desenvolveu” (Rabelo, 2012, p. 4).

Vasques e Benincasa (2013) refletem acerca de uma ação de extensão envolvendo professores de alunos autistas e psicóticos. A ação englobava encontros presenciais e interação em ambiente virtual. Escrito em forma de ensaio, o estudo entrecruza alguns aportes freudo-lacanianos em diálogo com R. Barthes, W. Benjamin e J. Larrosa aos relatos escritos pelos participantes da pesquisa. Sobre o projeto, os pesquisadores consideram que este criou condições para outros olhares para o cotidiano das professoras.

Tanto este último estudo quanto a maioria dos textos que compõem o eixo Formação continuada apresentam um olhar positivo para os projetos desenvolvidos com os docentes. A pesquisa-ação e, em especial, o grupo focal são procedimentos privilegiados nestes estudos, já que apenas um utiliza análise documental. Muitos valorizam os saberes produzidos coletivamente pelos professores e apontam problemas que limitam e afetam o trabalho docente, tais como o tempo para a preparação de aulas, concepções que embasam políticas locais, falta de autonomia, etc. Há, assim, um reconhecimento dos modos que as condições de trabalho nas escolas (en)formam os profissionais.

Todos os trabalhos do eixo discutem a formação continuada de professores *especializados*. Algumas das pesquisas chegam a problematizar o *lôcus* de formação inicial desse profissional e a natureza do seu trabalho, mesmo que de forma tangencial. Observamos que tal enfoque não é feito no eixo de Formação inicial. Realçamos, assim, que a formação inicial dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve se tornar tema de pesquisas no GT.

Outra observação é que o conjunto que compõe o eixo Formação continuada analisa as discussões em grupo focal e os documentos sob diferentes perspectivas teóricas. No entanto, não fica explícito se e como o conhecimento teórico é mediado nos contextos formativos. Cabe, então, questionar o espaço da teoria na formação continuada em Educação Especial, de modo que a reflexão do professor não se esgote no contexto imediato, mas, sim, que abrace um caráter crítico, público e ético (Pimenta, 2002).

3.2.3 EIXO: FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA

Na sequência, temos quatro trabalhos que compõem o eixo Formação ao longo da vida. Esse conjunto configura-se como uma nova e crescente tendência dentro do GT 15, composto por pesquisas que usam narrativas (auto)biográficas como método investigativo.

Entre os trabalhos do eixo, dois enfocam o percurso de professores surdos (Silva & Klein, 2012; Carvalho, 2017), um analisa a formação docente na educação inclusiva (Rozek, 2013) e o último a narrativa de alunos com altas habilidades/superdotação sob o olhar do professor-narrador (Nogueira, Ribeiro, & Neres, 2017).

Silva e Klein (2012) voltam-se à formação de professores surdos e às implicações deste percurso na constituição de práticas docentes significativas. A partir de relatos de uma professora surda, identificam as relações que se estabelecem entre as vivências pessoais e o desenvolvimento da identidade profissional, de uma pedagogia surda.

A pesquisa de Carvalho (2017) também discute a formação do docente surdo. O pesquisador problematiza a identidade surda como única condição de atuação desse professor na inclusão. A partir da análise de narrativas de 11 docentes, o autor afirma que a experiência da surdez atravessa mais a função do que necessariamente o exercício de suas atividades. Acredita que tal fato traz prejuízo e equívocos, sinalizando a importância de “ao invés de ‘professor surdo’ (a surdez como marca que adjetiva a docência), assumimos a potência do ‘surdo que é professor’ (a função docente como marca do sujeito que a exerce)” (Carvalho, 2017, p. 16-17).

A pesquisa de Rozek (2013) interpreta relatos de professoras da Rede Estadual de Ensino de Porto Alegre à luz da hermenêutica filosófica de Hans Georg Gadamer. A autora defende a necessidade de o diálogo encontrar seu espaço na relação pedagógica, assim como a necessidade de o professor desenvolver uma subjetividade aberta às diferenças e às especificidades do outro. Rozek (2013, p. 17) conclui referindo a “necessária reflexão sobre as bases que fundamentam a Educação e a formação do professorado, pois a pluralidade social exige uma formação docente orientada pelo viés do diálogo, da alteridade, do valor da experiência humana e da construção de si mesmo”.

Na pesquisa de Nogueira et al. (2017), a narrativa (auto)biográfica aparece pela voz do pesquisador-narrador, encarando-a como instrumento formativo. Entre as considerações, os autores indicam, por um lado, o modo que alunos com altas habilidades destacam o grupo de estudos e pesquisa como recurso intelectual significativo e importante ao exercício do pensamento e da atividade científica e, por outro, o redimensionamento de saberes exigido pelo processo de autoformação.

Identificamos que os trabalhos voltados ao uso de narrativa olham para a formação dos professores para além dos contextos formais. Atentam-se, assim, para os modos que as vivências (familiar, acadêmica, institucional) constituem o professor. Observamos que tal reconhecimento é presente também em alguns dos debates no eixo Formação continuada.

Como se vê, os trabalhos do GT 15 têm se aproximado do campo da epistemologia da prática. Entendemos, contudo, que a noção de formação ao longo da vida deve ser apropriada com cautela. Faz-se necessária uma aproximação que não caia na armadilha de *superresponsabilização* dos professores por sua trajetória, de modo a desvalorizar o papel das instituições formadoras e das políticas públicas e da apropriação do conhecimento historicamente elaborado. Desvalorização empreendida no plano discursivo das políticas educacionais que têm responsabilizado o professor por sua própria formação e pelos (in)sucessos da proposta inclusiva (Michels, 2006, 2011; Michels & Lehmkuhl, 2015).

3.2.4 EIXO: ANÁLISE DE POLÍTICAS E PROPOSTAS FORMATIVAS

A análise de políticas e propostas mais amplas destinadas à formação docente é o foco dos estudos de Alcântara (2011), Hermes e Lunardi-Lazzarin (2012) e Lehmkuhl (2015). É possível observar a queda dessas produções no GT. Jesus et al. (2011) identificaram a predominância de tal eixo a partir de trabalhos que avaliaram o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Isso nos leva a supor que essa queda está relacionada à inexistência de novas iniciativas governamentais amplas voltadas à formação na perspectiva da inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Alcântara (2011) analisa como se movimentam as aproximações e os distanciamentos entre o discurso oficial e a fala de professores sobre a formação docente na Educação Especial e Inclusiva. O autor indica que o *querer*, o *amor*, a *sensibilização* e a *motivação* aparecem nos discursos como fundamentais na constituição de um *professor inclusivo*. A construção desse docente implicaria uma formação humana que precede a formação inicial e continuada. Também percebe que, por um lado, há uma valorização da vivência cotidiana em detrimento da formação na graduação, tida como ineficiente; por outro, os professores, subjetivados na esteira da governabilidade neoliberal, apontam que a formação continuada deve instrumentalizá-los para solucionar problemas específicos e pontuais.

Hermes e Lunardi-Lazzarin (2012) problematizam a formação continuada de professores para o AEE e analisam a captura e a mobilização desses docentes na relação entre Educação Inclusiva e a Educação Especial em documentos legais e didáticos da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Básica, modalidade a distância. Os autores assinalam que operando com o autoinvestimento e a autogestão os professores são ensinados a desejar a modificação, investindo em um capital humano que demanda competência pedagógica e metodológica.

À luz do materialismo histórico-dialético, Lehmkuhl (2015) analisa a formação continuada em Educação Especial proposta no período entre 2005 e 2009 pela Fundação Catarinense de Educação Especial, órgão vinculado à Secretaria de Estado da Educação. A autora nota que a instrumentalização é o maior foco desses cursos: “o importante são as técnicas utilizadas como forma de solução para dificuldades de ensino aos alunos com deficiência” (Lehmkuhl, 2015, p. 12-13). A pesquisadora conclui que a formação nessa área não rompe com as vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica. As propostas orientam-se pela deficiência em detrimento do fazer pedagógico e caminham em um sentido oposto ao dos encaminhamentos da Política Nacional quando a maioria dos cursos é voltada para entidades de caráter assistencial.

De modo geral, as pesquisas desse eixo indicam como as políticas e as propostas colocam a formação continuada na *ordem do dia*, focalizando a formação de professores voltada à autogestão/ao autoinvestimento e à resolução de problemas pontuais.

Pesquisas recentes no campo consideram que esse regime de responsabilização docente presente na política de Educação Especial guarda propósitos relacionados às políticas de formação dos demais professores da Educação Básica (Vaz & Garcia, 2015). Além disso, assinalam a pouca atenção à formação inicial que habilitaria o professor de Educação Especial e o enfoque formativo voltado ao domínio de técnicas e métodos (Michels, 2011; Garcia, 2013; Vaz & Garcia, 2015).

Esse modelo formativo acompanha o movimento de construção da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. A área demandaria não mais um professor especializado centrado nas deficiências, mas, sim, um gestor de recursos de aprendizagem (Michels, 2011; Garcia, 2013). Segundo Garcia (2013, p. 108), na política que prioriza o AEE, o objetivo maior é “a convivência e sociabilidade entre os estudantes e não adotar como foco principal o trabalho com o conhecimento historicamente produzido e sistematizado na forma escolar”.

Portanto, a centralidade está nos métodos, nos instrumentos e nas técnicas de trabalho no AEE, ficando o trabalho do professor de Educação Especial restrito à gestão e ao repasse de estratégias e técnicas de ensino.

Vaz e Garcia (2015) investigam modelos de formação do professor de Educação Especial no debate na área. As autoras identificam três modelos: “os generalistas, que partem da base docente com uma formação específica, os especialistas, que restringem a formação no campo específico, e os professores do AEE, que são formados para atuar com recursos e materiais adaptados no interior das escolas regulares” (Vaz & Garcia, 2015, p. 55). Dizem que as políticas atuais induzem para uma formação restrita teoricamente e uma atuação alargada (multifuncional) direcionada à gestão da política de inclusão na escola regular.

No estudo dos trabalhos do GT, não encontramos um debate mais aprofundado acerca dos modelos formativos no campo. Poucas pesquisas problematizam diretamente a formação para a Educação Especial e a natureza do profissional exigido: Especialista? Generalista? Multifuncional? Acreditamos que é imprescindível a incorporação desse conhecimento do campo no debate sobre a formação do professor de Educação Especial.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta análise da produção sobre formação de professores no GT 15 – Educação Especial da ANPEd, detemo-nos em desvelar os movimentos da temática no campo e em trazer um balanço das principais proposições e considerações feitas pelos trabalhos apresentados no período 2011-2017 (da 34ª a 38ª edições). Tal ação interpretativa foi realizada em diálogo com pesquisas anteriores sobre a formação docente nesse GT (Jesus et al., 2011) e acerca do campo de Formação de Professores (André, 2009, 2010).

Os apontamentos feitos aqui são parciais e não esgotam as discussões que podem emergir a partir da leitura das fontes consultadas. Apresentam-se, na realidade, interpretações abertas para o debate e aprofundamento em possíveis estudos posteriores.

Chama-nos atenção, inicialmente, o crescimento da temática no GT 15. No período 2000-2010, os estudos sobre formação de professores representavam 10,7% do total de produções no GT (Jesus et al., 2011). Nas últimas cinco edições (2011-2017), representam 16,3% do total de trabalhos apresentados.

Nos estudos, há uma grande variedade de procedimentos adotados, destacando-se os grupos focais, entrevistas abertas/semiestruturadas, questionários e análise documental. Os diferentes enfoques metodológicos tendem a enriquecer a produção intelectual no campo.

O interesse pela formação inicial volta a se fazer presente em pesquisas no GT. Indica-se que a formação no que se refere à Educação Especial e Inclusiva tem se dado por ações pontuais. Quanto à formação continuada, esta se constituiu como o maior eixo. Uma parcela significativa desses estudos está vinculada à pesquisa em rede Observatório Nacional de Educação Especial – Oneesp (4). Percebemos a valorização do conhecimento produzido coletivamente em pesquisas participativas e grupos focais, assim como indicações do modo que as condições de trabalho limitam a atuação e a formação dos docentes.

No que se refere aos avanços epistemológicos envolvendo o tema formação de professores para o campo da Educação Especial, destacaríamos o uso da pesquisa-ação, que aparece principalmente por influência do Oneesp, e os indícios de mais diálogos com o campo de Formação de Professores por apropriação de métodos investigativos (narrativas autobiográficas) e conceitos (desenvolvimento profissional; autoformação), bem como pelo destaque à processualidade da formação e às relações desta com as condições de trabalho.

Diferentemente da formação continuada, na qual a maioria dos trabalhos tem abordado a formação do professor do AEE, nos estudos sobre formação inicial há um predomínio da formação do professor da sala de aula comum. Acreditamos que a própria produção tem dado indícios da necessidade de estudos no GT que abordem o *locus* de formação inicial e a natureza do trabalho do professor que atua no atendimento especializado.

Quando se analisa propostas locais ou mais abrangentes, os trabalhos de diferentes eixos identificam uma desvalorização da formação inicial em detrimento da formação continuada. Esta tem se desenvolvido voltada a *pequenos* reparos, em uma perspectiva que valoriza um saber-fazer técnico em vez do saber pedagógico. Tal discurso não está presente somente em documentos e propostas formativas, mas também na fala dos professores.

Outro destaque é a presença de trabalhos que discutem a formação de docentes surdos. A partir do uso da narrativa autobiográfica, os textos indicam, por um lado, como estes professores reconfiguram suas vivências na construção de uma pedagogia surda e, por outro, defendem que a identidade surda não é única condição de atuação na inclusão. Trata-se de uma temática que pode contribuir nas reflexões acerca do que é específico na/da docência.

Apesar de não ter sido um tópico aprofundado neste texto, cabe menção à adoção de ferramentas teórico-metodológicas foucaultianas em grande parte dos estudos. Estas pesquisas, sob o prisma da análise do discurso e em diálogo com a Teoria do Capital Humano, contribuem ao indicar o modo que os dizeres oficiais colocados em funcionamento investem nas práticas de autogestão/autoinvestimento, responsabilizando a (falta de) formação docente pelos problemas cotidianos da escola. Tais investigações indicam avanços importantes para a Educação Especial, uma vez que o aprofundamento crítico em estudos envolvendo a formação dos professores pode indicar caminhos para transcender as limitações epistemológicas e oferecer um quadro aberto a novas discussões.

Entre alguns indicativos para a produção no campo, ponderamos também sobre: 1) a necessidade de construção de um corpo de conhecimento sobre as relações de ensino na formação inicial, questão já apontada anteriormente por Jesus et al. (2011), de modo a problematizar as relações entre os conteúdos estudados na universidade e o trabalho docente nas escolas; e 2) o desenvolvimento de discussões que enfoquem o papel da teoria na formação continuada em Educação Especial.

Esperamos que esse exercício de reflexão sobre a formação de professores no campo da Educação Especial proposto contribua para o direcionamento de estudos futuros, bem como para o desenvolvimento de propostas formativas.

REFERÊNCIAS

- Agapito, J., & Ribeiro, S. M. (2017). *Os conceitos de Educação Especial e Perspectiva Educacional Inclusiva forjados durante a formação inicial nos cursos de licenciatura*. Artigo apresentado na 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, São Luís, Maranhão, Brasil. Recuperado em 14 de junho de 2018 de http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=18.
- Alcântara, R. L. de S. (2011). *A ordem do discurso na Educação Especial*. Artigo apresentado na 34ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. Recuperado em 1 de junho de 2018 de http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=121:trabalho-gt15-educacao-especial&catid=47:trabalhos&Itemid=59.
- André, M. (2009). A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 1(1), 41-56.
- André, M. (2010). Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, 33(3), 174-181.
- Brabo, G. M. B. (2015). *A formação docente inicial na perspectiva da educação inclusiva: com a palavra, o professor formador*. Artigo apresentado na 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Recuperado em 12 de junho de 2018 de <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>.
- Camizão, A. C., & Victor, S. L. (2015). *Formação de professores do Observatório Nacional de Educação Especial: implicações da avaliação*. Artigo apresentado na 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Recuperado em 12 de junho de 2018 de <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>.
- Carvalho, D. J. (2017). *Não basta ser surdo para ser professor: os modos de ser professor surdo no espaço da inclusão*. Artigo apresentado na 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, São Luís, Maranhão, Brasil, Recuperado em 14 de junho de 2018 de http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=18.
- Costa, V. A. da, & Leme, E. S. (2015). *Educação e Plano Nacional de Educação: percurso entre direito e experiência formativa*. Artigo apresentado na 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, 37. Recuperado em 12 de junho de 2018 de <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>.
- Cruz, G. de C., Caetano, J. J., El Tassa, K. O. M., Fillos, L. M., Schneckenberg, M., & Godoy, M. A. B. (2012). *Licenciaturas em diálogo sobre a formação docente para atuação em contextos inclusivos*. Artigo apresentado na 35ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Porto de Galinhas, Pernambuco, Brasil. Recuperado em 4 de junho de 2018 de <http://35reuniao.anped.org.br/posteres/122-posteres-gt15-educacao-especial>.
- Ferreira, J. R. (2002). *O GT Educação Especial: análise da trajetória e da produção apresentada (1991-2001)*. Artigo apresentado na 25ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Caxambu, Minas Gerais, Brasil. Recuperado em 20 de junho de 2018 de <http://25reuniao.anped.org.br/te25.htm>.

- Ferreira, J. R., & Bueno, J. G. S. (2011). Os 20 anos do GT Educação Especial: Gênese, trajetória e consolidação. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(esp. 1), 143-170. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400011>
- Garcia, R. M. C. (2013). Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 18(52), 101-119.
- Hermes, S. T., & Lunardi-Lazzarin, M. L. (2012). *Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: capturas e mobilizações da docência no Atendimento Educacional Especializado*. Artigo apresentado na 35ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Porto de Galinhas, Pernambuco, Brasil. Recuperado em 4 de junho de 2018 de <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/121-gt15>.
- Jesus, D. M., Barreto, M. A. S. C., & Gonçalves, A. F. da S. (2011). A formação do professor olhada no/pelo GT-15 – educação especial da ANPEd: desvelando pistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(esp. 1), 77-92.
- Jesus, D. M. de., Vieira, A. B., & Effgen, A. P. S. (2014). Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica: em busca de uma epistemologia. *Educação & Realidade*, 39(3), 771-788.
- Jordão, S. G. F., Silveira, T. dos S. da, & Hostins, R. C. L. (2013). *Políticas de inclusão escolar e a formação do professor das salas de recursos multifuncionais (SRMs)*. Artigo apresentado na 36ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Goiânia, Goiás, Brasil. Recuperado em 9 de junho de 2018 de <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/173-trabalhos-gt15-educacao-especial>.
- Kassar, M. de C. M. (2014). A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. *Caderno CEDES*, 34(93), 207-224.
- Lehmkuhl, M. de S. (2015). *Formação continuada de professores na área de Educação Especial*. Artigo apresentado na 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Recuperado em 12 de junho de 2018 de <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>.
- Machado, F. de C., Camillo, C. R. M., & Menezes, E. da C. P. de. (2011). *Formação docente capitalizada: análise de uma proposta na educação de surdos*. Artigo apresentado na 34ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. Recuperado em 1 de junho de 2018 de http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=121:trabalho-gt15-educacao-especial&catid=47:trabalhos&Itemid=59.
- Marx, K., & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. São Paulo/SP: Boitempo.
- Mendes, E. G. (2015). *Observatório nacional de educação especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. 4º relatório de atividades ano base 2014/2015, edital Nº 38/2010/CAPES/INEP*. São Carlos/SP: ONEESP.
- Michels, M. H. (2006). Gestão, formação e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 406-423.
- Michels, M. H. (2011). O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? *Revista Educação Especial*, 24(40), 219-232.

- Michels, M. H., & Lehmkuhl, M. de S. (2015). A política de formação de professores o ensino fundamental para atender alunos da educação especial. *Educação e Fronteiras On-line*, 5(13), 60-72.
- Neves, P. F. de A. C., Adams, F. W., & Tartucci, D. (2017). *A formação de professores para inclusão escolar: os dizeres de professoras e licenciandos*. Artigo apresentado na 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, São Luís, Maranhão. Recuperado em 14 de junho de 2018 de http://38reuniao.anped.org.br/programacao/211?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=18.
- Nogueira, E. G. D., Ribeiro, F. F., & Neres, C. C. (2017). *Uma escalada pelo terreno da pesquisa narrativa em busca da (re)constituição docente frente a alunos com altas habilidades/superdotação*. Artigo apresentado na 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, São Luís, Maranhão, Brasil. Recuperado em 14 de junho de 2018 de http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=18.
- Oliveira, A. F. T. de M. (2011). *A construção de uma identidade docente inclusiva e os desafios ao professor-formador*. Artigo apresentado na 34ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. Recuperado em 1 de junho de 2018 de http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=121:trabalho-gt15-educacao-especial&catid=47:trabalhos&Itemid=59.
- Oliveira, P. S., & Mendes, E. G. (2017). Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial. *Educação & Pesquisa*, 43(1), 263-279.
- Pimenta, S. G. (2002). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In S. G. Pimenta, & E. Ghedin (Orgs.), *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (2a ed., pp. 17-52). São Paulo/SP: Cortez.
- Pletsch, M. D. (2016). Dimensões da formação de professores no contexto de políticas de inclusão escolar à luz da perspectiva histórico-cultural. In S. L. Victor, & I. M. Oliveira (Orgs.), *Educação Especial: Políticas e Formação de Professores* (pp. 213-222). Marília/SP: ABPEE.
- Rabelo, L. C. C. (2012). *Ensino colaborativo, inclusão escolar e a formação em serviço de professores*. Artigo apresentado na 35ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Porto de Galinhas, Pernambuco, Brasil. Recuperado em 4 de junho de 2018 de <http://35reuniao.anped.org.br/posteres/122-posteres-gt15-educacao-especial>.
- Romanowski, J. P., & Ens, R. T. (2006). As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogos Educacionais*, 6(19), 37-50.
- Rozek, M. (2013). *Hans-Georg Gadamer e suas contribuições para a educação inclusiva*. Artigo apresentado na 36ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Goiânia, Goiás, Brasil. Recuperado em 9 de junho de 2018 de <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/173-trabalhos-gt15-educacao-especial>.
- Santos, M. P. dos, & Santiago, M. C. (2013). *Ciclo de formação de professores sobre inclusão em educação: em direção a uma perspectiva omnilética*. Artigo apresentado na 36ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Goiânia, Goiás, Brasil. Recuperado em 9 de junho de 2018 de <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/173-trabalhos-gt15-educacao-especial>.
- Silva, B. G. da, & Klein, M. (2012). *Das narrativas de uma professora surda: experiências de letramento e formação docente*. Artigo apresentado na 35ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-

- Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Porto de Galinhas, Pernambuco, Brasil. Recuperado em 4 de junho de 2018 de <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/121-gt15>.
- Thesing, M. L. C., & Costas, F. A. (2017a). *Estado do conhecimento e Educação Especial: Um olhar para as produções da ANPEd (2010 a 2015)*. Artigo apresentado na 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, São Luís, Maranhão, Brasil. Recuperado em 14 de junho de 2018 de http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=18.
- Thesing, M. L. C., & Costas, F. A. T. (2017b). A epistemologia na formação de professores de Educação Especial: ensaio sobre a formação docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(2), 201-214.
- Vasques, C. K., & Benincasa, M. C. (2013). *Cartas a um jovem aluno: a leitura como dispositivo na formação de professores para a educação especial e inclusão escolar*. Artigo apresentado na 36ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Goiânia, Goiás, Brasil. Recuperado em 9 de junho de 2018 de <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/173-trabalhos-gt15-educacao-especial>.
- Vaz, K., & Garcia, R. M. C. (2015). Modelos de Formação o professor de Educação Especial: estratégias de consolidação da política educacional. *Educação e Fronteiras On-line*, 5(13), 47-59.

Recebido em: 07/12/2018

Reformulado em: 24/02/2019

Aceito em: 27/02/2019

