



**II CONEDU**  
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: considerações em direção à Educação Inclusiva no Brasil**

Autor: Mônica de Fátima Silva Cavalcante Pereira

Universidade Estadual da Paraíba- UEPB

**Resumo:** Este texto é resultado de uma reflexão crítica sobre a necessidade de formação para os professores na atualidade, visando prepará-lo para sua atuação em escolas inclusivas. Destaca-se a necessidade de pensar em práticas pedagógicas centradas na busca de estratégias de ajuda para todos os alunos, a fim de que estes possam desenvolver ao máximo as suas potencialidades. Uma formação que desconstrua a prática homogeneizadora, que consiga quebrar a concepção de educar os iguais e que devolva aos professores o status de líder do processo educativo, precisa ser minimamente pensada e planejada; no entanto o que se tem presenciado no contexto brasileiro são Programas de formação aligeirados, cuja descontinuidade só tem contribuído para aleijar ainda mais a prática pedagógica. Cabe analisá-los. O texto estará dividido em três eixos. O primeiro apresenta uma reflexão sobre os saberes docentes e os entraves identificados no atual modelo de formação continuada para a efetivação da prática colaborativa na escola. O segundo discute o papel da pesquisa como estratégia de formação de professores, diferenciando os conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador. Por fim, o texto aborda os desafios da formação docente, que agora precisa se contrapor ao modelo de formação adotado historicamente, provocando a superação da idéia de trabalho individualizado pelo trabalho colaborativo.

**Palavras-chave:** Inclusão, formação do professor, pratica colaborativa.

---

Durante muito tempo a educação de indivíduos com deficiência foi vista como uma vocação dos profissionais dedicados à Educação Especial (MULLER & GLAT, 1999). A inclusão destes alunos no sistema regular de ensino provocou o que Plaisance (2006) chama de *moralismo abstrato*, que invoca o direito à inclusão sob a ótica da boa vontade e dos bons sentimentos, o que cria obstáculos para a efetivação de práticas verdadeiramente inclusivas. Tal autor alerta para o perigo que representa o apelo sentimental que vem acompanhando o slogan da inclusão, sem que atitudes concretas sejam implementadas no sentido de efetivá-las; uma vez que se corre o risco de ampliar a exclusão. Essa ampliação ocorreria da seguinte maneira: o professor, sensibilizado por tais apelos, recebe o aluno dito especial



dentro do sistema de ensino, e este, embora incluído fisicamente continuaria excluído das Atividades rotineiras que os professores, despreparados, não saberiam como concretizar.

Neste sentido, a chegada desses alunos nas escolas e classes regulares, inaugura um novo desafio para a formação do professor, que historicamente foi preparado para atuar em classes homogêneas. Embora a Lei de Diretrizes Bases da Educação LDB 9394/96, preconize em seu artigo 59, inciso III, a existência de “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996); a realidade educacional brasileira ainda é bem diferente.

A formação do professor para lidar com a diversidade exige uma ação política que tenha como fundamento a necessidade de “romper com a postura da neutralidade diante da diversidade”, uma vez que “os currículos e algumas políticas educacionais ainda omitem, negam e silenciam toda a diversidade vivida na sociedade brasileira” (BRASIL, 2010, p. 292). A modificação do Sistema de ensino, hoje homogeneizador e padronizante, implica na compreensão das “causas históricas, políticas, econômicas e sociais da desigualdade” por parte dos docentes e na percepção dos interesses camuflados nos diferentes contextos históricos, políticos, sociais e culturais; que naturalizam e inferiorizam as diferenças.

### **A Formação atual do Docente em debate**

Um olhar atento sobre o que acontece no interior das escolas brasileiras demonstra que, do ponto de vista da formação inicial, “uma parcela significativa dos egressos dos cursos de licenciatura chega para o exercício da profissão desprovida dos conhecimentos teóricos-metodológicos ou, ao menos, sem tê-los experienciado na sua prática de formados” (BRASIL, 2010, p. 224). O resultado é que tais profissionais dificilmente conseguem desenvolver ações que propiciem aprendizagem real dos alunos. Estes se tornam presas fáceis ao conteudismo; não conseguem desenvolver metodologias calcadas na realidade da escola e do educando e não levam em conta as diferenças e a diversidade.



A solução apontada por vários especialistas e mesmo pelos documentos legais que dão suporte à Educação Brasileira, é o investimento na formação em serviço “capaz de oferecer [...] condições necessárias para que os profissionais possam, levando em conta o Projeto Político Pedagógico da escola, buscar coletivamente as respostas às dificuldades e necessidades de aprendizagem dos alunos; a partir da reflexão sobre sua prática. Trata-se de considerar os professores como agentes de sua formação e a escola como locus de formação docente.

Segundo Schön (1993), quando os professores conseguem refletir sobre a prática que desenvolvem, passam a empreender sentido a esta. Esse processo de reflexão configura-se não só como um importante recurso na formação docente, mas também como mola propulsora para a adoção de uma postura interrogativa, que contribui para a construção do saber; o qual não é estático, e passa pela mobilização de vários outros saberes: saberes da prática pedagógica, saberes da teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, dentre outros (ZEICHNER, 1995; PIMENTA, 2000; TARDIF, 2000). Todos estes saberes foram construídos historicamente com base numa imagem de “aluno ideal” que se imaginava conhecer. Percebe-se que parte da resistência dos professores em receber alunos com deficiência, se deve ao fato de que ele acredita não existir um repertório de saberes, teórico ou empírico; aos quais possa recorrer em situações de incerteza e de conflito. A consequência deste não saber, imaginário ou real, é o abandono do aluno em sala de aula e a frustração do professor.

Assim, os saberes docentes que subsidiem práticas pedagógicas mais inclusivas devem contemplar os conhecimentos científicos a respeito da diversidade humana, os conhecimentos específicos ao desenvolvimento do aluno com deficiência, e a capacidade de realizar adaptações curriculares e “para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o custo futuro dos acontecimentos” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, 102-103). Torres González e Sánchez Palomino (1996- apud Torres González, 2002, p. 244) afirmam que um sistema que opta por um modelo de escola aberto à diversidade precisa de “profissionais qualificados que possuam qualidades em duas dimensões [...]:

a curricular-organizativa que consiste em diagnosticar a situação da aula e seu ponto de partida, incluindo: capacidades e ritmos de aprendizagem de cada um dos



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

alunos, conhecimentos sobre as características do processo de aprendizagem e estilos; do projeto e planejamento de ensino. [...] a dimensão orientadora, que incorpora as demandas sociais dos diferentes alunos e as expectativas da família, obtendo assim um equilíbrio entre a orientação, ajuda e compreensão de todos os alunos e a atenção às suas diferenças individuais.

Torres González (2002, p. 244) fala em “reprofissionalização” como requisito indispensável para alcançar essa nova realidade educacional, ressaltando que a tarefa de reprofissionalizar consiste em combinar as exigências de uma formação inicial (*formação pré-service*) e formação contínua (*formação in service*). Utiliza-se de Montero (1989), para afirmar que “não podemos desejar que a formação inicial ofereça produtos acabados, mas entendê-la como primeira fase de um processo longo e diferenciado, de desenvolvimento profissional”, e os objetivos da formação deverão incluir dimensões relativas aos “conhecimentos, destrezas, habilidades e atitudes relacionadas ao processo de atenção à diversidade dos alunos (p. 245).

O professor deve entender a diversidade e, neste contexto, compreender realidades, como por exemplo, que a deficiência é antes de tudo uma construção social, assim como suas expectativas em relação ao aluno com deficiência. Essa compreensão poderá ser um grande passo nesse processo de formação. Trata-se de recompor o saber docente. Para Tardiff (2000) os saberes dos professores são frutos de uma intrincada rede de conhecimentos mobilizados por ele no exercício da docência. Embora cada professor tenha seu estilo, estes conhecimentos possuem características comuns. Tardiff (2000) aponta como características dos saberes docentes:

- São temporais: ou seja, construídos através do tempo e aperfeiçoados com a experiência. Grande parte do conhecimento acerca de como ensinar provém de sua própria experiência educacional enquanto estudantes. Deste período, que antecede sua entrada no magistério, o professor carrega imagens e crenças, dificilmente abaladas por uma formação inicial. Neste sentido é fácil compreender o medo e a falta de crença, que os professores demonstram diante da inclusão dos diferentes, no contexto educacional, uma vez que não dispõem de referenciais em sua própria história educacional que sirvam para orientar sua prática;
- São plurais e heterogêneos: são plurais e se originam em diferentes fontes: cultura pessoal, conhecimentos acadêmicos, conhecimentos didáticos e pedagógicos, experiência profissional, etc. Sob esse aspecto, Tardiff, Lassard&Lahaye (1991) definiram o saber docente apartir da “amalgama” de quatro saberes principais: os oriundos da formação, os das disciplinas, os dos currículos e os das experiências.



Os saberes profissionais são aqueles transmitidos pelas agências formadoras através do contato com as ciências da educação e com os saberes pedagógicos. Esses saberes são produzidos no meio acadêmico e transmitidos aos docentes como doutrinas ou concepções ideológicas. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural que são organizadas em diferentes campos científicos: ciências, matemática, história, etc. Os saberes curriculares referem-se a forma como os programas educacionais organizam os saberes sociais; envolvendo objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender para aplicar. Os saberes da experiência surgem da prática docente e são por ela validados. São vistos como os mais importantes na concepção docente porque

É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira [...] e julgam a pertinência e o realismo das reformas introduzidas nos programas ou métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes da experiência que os professores concebem os modelos de excelência profissional no interior de sua função (TARDIFF, LASSARD & LAHAYE, 1991, pag. 227).

Todo esse processo mexe com os valores e as convicções dos professores, o que coloca em discussão sua própria identidade. Nesse sentido recorre-se à Nóvoa, para reafirmar as ideias de Torres González. Para Nóvoa (1995, p. 25) o desenvolvimento da profissão docente passa pelo desenvolvimento do professor enquanto pessoa, por isso “urge (re) encontrar espaços de interação entre dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se de seus processos de formação”. Cabe ressaltar que o saber do professor também se caracteriza por ser situado em um determinado campo e por trazer a marca da experiência do professor e do contexto onde foi constituído. Por isso as formações que desconsideram a pluralidade dos contextos escolares da inclusão estarão fadadas ao fracasso. Isto ocorre porque o objeto do trabalho docente é o ser humano, e seu desenvolvimento deve considerar as dimensões éticas e emocionais e as peculiaridades de cada aluno.

Busca-se atualmente uma formação inicial e continuada que dê conta das necessidades dos professores; no entanto é fácil perceber que, no Brasil, as mudanças neste sentido têm sido lentas e pouco eficientes. Os cursos de formação docente, cada vez mais



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

alinhavados não preparam para a diversidade. São poucos os componentes curriculares que contribuem para a inclusão educacional. Reynolds (1988, 1990- apud Torres González-2002, p. 249) cita os domínios e tópicos que denomina “de ‘conhecimento base’ sobre o ensino em situação de diversidade” que podem servir para a revisão dos programas de formação de professores/as:

1. Conhecimentos dos princípios legais e éticos sobre a diversidade: bases legais da integração escolar, dilemas, problemas e valores que promovem a diversidade.
2. Conhecimento do currículo geral e comum: suas modificações e adaptações. Processo de elaboração do currículo e de adaptações às necessidades educativas individuais e grupais.
3. Conhecimento de teorias e estratégias de ensino: teorias e sistemas de ensino; tipos de aprendizagem; modelos de ensino; estratégias de ensino adaptadas à diversidade; etc.
4. Conhecimento da organização escolar e gestão: planejamento e direção de atividades em grupos, caracterizados pela heterogeneidade; clima e ambiente de sala de aula; regras e normas; conflitos, etc.
5. Conhecimento de teorias e processos de assessoramento e consultoria profissional: modelos e processos de assessoramento, fases, modelos e estratégias formativas e processos de trabalho com colegas.
6. Trabalho com pais: modelos e estilos de trabalho família-escola, o papel da comunidade.
7. Relações entre alunos: modelos e estratégias de trabalho que promovem a integração e o contato entre alunos.
8. Condições excepcionais: descrição das condições que produzem situações de excepcionalidade. Necessidades educativas especiais.
9. Conhecimento de modelos de diagnóstico e avaliação: modelos de avaliação de necessidades educativas, estratégias de avaliação, avaliação de processos educativos e programas.
10. Atitudes e desenvolvimento profissional: atitudes e valores para a diversidade, modificação de atitudes, desenvolvimento profissional, etc.

Neste sentido, a formação do professor, seja ela inicial ou continuada merece atenção especial porque trata de formar profissionais que consigam dar respostas a todos os alunos, sejam eles sujeitos com necessidades educativas especiais ou aqueles considerados “normais”. Tal formação deve ter como foco a relação teoria-prática e a construção do conceito de professor crítico reflexivo, capaz de trabalhar com o todo e com as partes; com o coletivo e com o individual, através de uma prática cooperativa e colaborativa, dentro do contexto em que atua.



Voltando o foco para os programas de formação continuada de professores em serviço, é necessário afirmar que estes têm sido marcados pela desvalorização dos saberes docentes. Há também o grave problema da descontinuidade das propostas oficiais que transformam o contexto educacional em um campo de experiências inacabadas. A cada momento muda-se o foco da formação, aborda-se concepções diferenciadas e adotam-se manuais a serem seguidos, o que na realidade significa que a prática docente sempre sofreu e continua sofrendo interferências e regulação externas.

Os programas de formação continuada, na grande maioria das vezes, se dedicam a corrigir falhas pedagógicas detectadas estatisticamente, e continuam sendo pensadas e formuladas de fora do contexto escolar, o que tem provocado críticas, uma vez que os professores não se sentem contemplados em suas necessidades.

Outro problema que deve ser elencado é que as formações são voltadas apenas para o professor. Para Torres González (2002, p. 251-252) o processo formativo deve “ser considerado um espaço amplo e diverso, no qual surgem e se desenvolvem modelos formativos de valor e utilidades muito diferentes”. Para ele a “variedade de modalidades envolve desde a participação dos profissionais em cursos, seminários, jornadas e oficinas, formação modular ou em curso de curta duração sobre temas específicos, formação e atividades de intercâmbio entre colegas até a formação centrada na escola como unidade básica de aprendizagem para responder às demandas e necessidades dos profissionais derivada de sua atividade cotidiana nas escolas”. Ainda de acordo com o autor (pag. 252) “essa variedade relaciona-se com a necessidade de formação para todos os agentes envolvidos no processo integrador, desde o próprio legislador até os professores [...] passando pelos profissionais dos diferentes níveis educativos”.

Um processo de formação continuada eficiente contribui para criar o que Villar (1994, apud TORRES GONZÁLEZ, 2002, p. 253) chama de “perspectiva questionadora reflexiva”, através da qual o professor se transforma num “profissional emancipador, crítico e pesquisador de sua própria prática, ao mesmo tempo, desenvolverá o pensamento reflexivo ao se envolver interativamente no cenário onde realiza a sua prática”. É necessário, portanto, se contrapor aos cursos de formação que ocorrem de forma generalista, sem preocupação



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

com questões que só emergem a partir dessa interação e desse pensamento reflexivo. Pensar sobre sua própria prática, imerso no contexto onde essa prática se desenvolve seria então o ponto de partida para definir quais as necessidades de formação. Torres González (2002, p. 253) utiliza-se de Calfee e Wadleigh (1992, p.28) para afirmar que

A formação de professores, nesse contexto, implica um compromisso político e institucional, em que se aprende a interação crítica entre a [...] escola com o meio que a circunda. A reflexão como base do questionamento crítico é um elemento imprescindível para a nova perspectiva de formação docente. É necessário, portanto, 'que os professores compartilhem a ideologia da melhoria, a colaboração profissional entre os membros da comunidade educacional e a tomada de decisões em relação a um planejamento curricular de caráter reflexivo'.

Ainda são raras as formações continuadas que estimulam a reflexão, o pensamento crítico e a prática colaborativa. A base do pensamento crítico e reflexivo seria a prática da pesquisa para a posterior formulação de intervenções planejadas. Esse tipo de prática daria ao professor o status de produtor de conhecimento, de sujeito de autonomia; de acordo com o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

Art. 8º- As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

VI- Condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa. (BRASIL, 2001).

Se a Lei preconiza o protagonismo do professor como pensador e formulador de sua ação pedagógica, na prática a situação é outra; uma vez que os professores continuam se guiando pelos manuais, livros didáticos, fórmulas e receitas disseminadas em Programas e Projetos, muito mais que pela sua intuição reflexiva e pela análise de experiências vivenciadas. Na realidade percebe-se que os professores ainda necessitam que lhes ditem de fora do contexto escolar o que deve ser feito. Isso é fruto de um processo de formação deficiente, voltado mais para a teoria e para assuntos burocráticos, que para a análise reflexiva e crítica de situações práticas do cotidiano escolar. A pesquisa sobre a prática vem,



portanto, se projetando como uma alternativa promissora para a concretização da educação Inclusiva.

### **Formação continuada, Pesquisa e Educação Inclusiva**

Estudos recentes (GONÇALVES, 2003; JESUS, 2006), evidenciam a possibilidade de autoformação dos profissionais da educação em equipe, por meio da pesquisa reflexiva. Para Jesus (2006, p. 97), é possível, a partir da ação reflexiva, a realização de uma prática que “transceda somente a reflexão e que contemple a dimensão ideológica, política e social do educador que deverá engajar-se em uma práxis cultural, mas tendo em vista a transformação social”. Este ato de refletir sobre a sua profissão, sobre sua função e sobre sua prática, talvez seja um grande passo para a consolidação do *status* profissional do docente, negado ao longo da história da profissão.

A autora ressalta a necessidade de provocar mudanças na escola para incluir todos os alunos, “inclusive aqueles que demandam maior apoio no processo educacional” (pag. 97). Para ela “a escola precisa assumir uma postura de desconstrutora de igualdades, visando incluir na tessitura social aqueles que vêm sendo sistematicamente excluídos”. Esse processo, pela complexidade, exige colaboração, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação por parte do docente.

Os conceitos de “Professor Pesquisador” e “Professor reflexivo” têm sido, muitas vezes, usados como sinônimos na literatura educacional. Autores como Ludke e Waldhelm & Oliveira (2004) alertam para os riscos deste equívoco, ressaltando que a “essencialidade da reflexão no trabalho do professor é indiscutível, porém não é o bastante para assegurar o desenvolvimento do pesquisador” (pag. 03).

Perrenoud (1999) elencou quatro principais diferenças entre pesquisa e prática reflexiva. A primeira diz respeito ao objeto. Enquanto a pesquisa interessa-se por todos os fenômenos da prática pedagógica, o professor reflexivo dirige seu olhar para o contexto imediato do seu trabalho. Em relação à atitude; a pesquisa quer descrever e explicar seu objeto, ao passo que a prática reflexiva deseja compreender uma situação em particular. Se



por um lado, a pesquisa visa à produção de saberes mais duráveis integrados a teorias, por outro, a prática reflexiva volta-se para saberes locais e úteis. Por fim, enquanto a pesquisa exige um método e um controle sistemático, a prática reflexiva estabelece seu valor pela identificação e solução de problemas com eficiência.

Há muita discussão em relação ao conceito de pesquisa desenvolvido pelos professores, como componente da formação continuada. Ludke (2001) constatou a partir de entrevistas realizadas com um grupo de professores que estes não consideram a pesquisa sobre a própria prática como um aspecto importante para sua formação profissional, no entanto é na pesquisa desenvolvida pelo professor que encontra-se a solução dos problemas impostos pelo cotidiano escolar. O autor acena ainda com a possibilidade de colaboração dos dois tipos de pesquisa, o da escola e o da academia, cada uma dando sua contribuição a partir de sua experiência.

A falta de tempo dos professores ocasiona um grande problema: a impossibilidade de manter uma prática de reflexão coletiva com os demais membros do contexto escolar. Desta forma a reflexão do professor sobre sua prática (quando ocorre), é de forma individualizada. No entanto, essa reflexão não pode ser um ato solitário. Ela demanda diálogo, troca de experiências e trabalho coletivo. O modelo coletivo e cooperativo adotado pelos professores, faz com que os interesses da pesquisa sejam de todos, tendo o professor como seu principal agente.

Para Torres González (2002, p. 254) esse modelo de pesquisa “ajuda o profissional a questionar, compreender e refletir sobre todos os aspectos da vida da escola e buscar melhorar ou mudar aquilo que estiver ao alcance de suas possibilidades”. A pesquisa educacional conjuga esforços no sentido de transformar as situações educativas em compromisso com uma “ciência educativa crítica, sem dissociar-se das realidades práticas da educação nas escolas concretas, bem cômoda realidade política (JESUS, 2006, p. 102). Ainda sobre a pesquisa-ação, Barbier (2004, p. 60) afirma que:

(Tal pesquisa) implica três pontos essenciais: pressupõe-se que os pesquisadores técnicos (por exemplo, os docentes de uma escola) percebem o processo educativo como um objeto passível de pesquisa; pressupõe-se que estes pesquisadores percebem a natureza social e as conseqüências da reforma em curso; - pressupõe-



se, enfim, que eles compreendam a pesquisa mesma como uma atividade social e política, portanto ideológica.

Segundo Zemelman (2004, p. 459) a pesquisa-ação coloca todos os sujeitos participantes no lugar dos construtores do conhecimento, incorporando-os ao discurso, à discussão do método, a partir de suas vontades de conhecer, o que possibilita que eles se coloquem perante à circunstâncias, se situem em relação às realidades políticas, econômicas e culturais, construam uma relação partilhada sobre o conhecimento a partir da capacidade de os sujeitos historicizarem suas utopias.

Concluindo, espera-se que os profissionais da educação compreendam a importância da pesquisa enquanto instrumento de reflexão e compreensão da própria prática e dos problemas que surgem no cotidiano escolar, problemas estes que são múltiplos, uma vez que a escola se dispõe a trabalhar com a diversidade. Espera-se também que compreendam que a busca pelas respostas necessárias ao cotidiano escolar não é singular e solitária. Ela é coletiva e, portanto, a construção de saberes deve ser partilhada. É necessário ao professor ver a si próprio e aos seus colegas como capazes de encontrar respostas para questões coletivas que emergem no cotidiano escolar, buscando competências práticas para solucioná-los. No Brasil houve um direcionamento para a implantação da prática colaborativa através das Salas de Recursos Multifuncionais, cuja política tem como pano de fundo o trabalho coletivo entre os professores das salas regulares e os especialistas que atuariam nas referidas salas, com atividades complementares. Sobre este assunto, cabe uma nova análise.

## REFERENCIAS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Secretaria de Educação. MEC, 1996.

JESUS, D. M. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.



LÜDKE, Menga (coord.). **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2001a. (3ª edição 2004).

MARQUESIM, D. F. **A construção do ser professor e a capacitação docente**. 2003. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

MULLER T. M. P.; GLAT, R. **Uma professora muito especial**: questões atuais de educação especial). Viveiros de Castro, 1999.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.12. 1999.

PLAISANCE, E. *Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real*. Disponível em: [hhpt://cenp.edunet.sp.gov.br](http://cenp.edunet.sp.gov.br). Acesso em 02 de fevereiro de 2014.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

TARDIFF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: espaço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação** n. 04, Porto Alegre: Panômica, 1991.

TORRES GONZÁLEZ, J. A. (2002). **Educação e Diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.).

ZEMELMAN, H. Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 457-468.