

UMA REVISÃO SISTEMÁTICA A PARTIR DOS ESTUDOS NAS RBEE E REE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS-SRM

Sonia Azevedo de Medeiros¹
Maria Rosirene Carlos de Souza²
Rúbia Raquel Dantas Roque³

RESUMO

Esta revisão sistemática foi realizada nos periódicos Revista Brasileira de Educação Especial e Revista de Educação Especial, onde foram pesquisados estudos publicados, disponíveis no acervo online destes periódicos, entre os anos 2015 a 2020. Como parâmetro para busca dos estudos, optou-se por pesquisar a temática relacionada à Formação de Professores da Educação Especial e/ou Sala de Recurso Multifuncional - SRM. Tem-se como questão a ser respondida: quais os principais aspectos discutidos sobre a formação continuada de professores na área da educação especial/inclusiva identificados nas publicações das RBEE e REE? Diante deste contexto, surge como objetivo geral: analisar as principais discussões apontadas nos estudos publicados nas RBEE e REE acerca da formação continuada de professores na Educação Especial/inclusiva. A pesquisa realizada atende características do método quantitativo, não fugindo dos princípios qualitativos, tendo em vista que um dos objetivos é conhecer a atenção dada à formação dos professores que atuam na Educação Especial. A partir da coleta de dados identificou-se 05 categorias relevantes que surgiram a partir de predominância dela nos referidos estudos. Assim sendo, foi possível identificar a importância dada à formação dos professores na área da educação especial/inclusiva, como também a necessidade de investir cada vez mais na formação dos professores e no estudo de temas relacionados a essa área.

Palavras-chave: Formação Continuada, Revisão Sistemática, Educação Especial/Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um assunto que vem sendo bastante discutido e ampliado no campo educacional. Aos poucos a inclusão escolar vai ganhando espaço na escola, envolvendo desde o atendimento e apoio nas Salas de Recursos Multifuncionais a ações significativas na sala de aula regular.

As Salas de Recursos Multifuncionais - SRM atende às prioridades dos alunos que necessitam do Atendimento Educacional Especializado, sejam eles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/autismo e altas habilidades/superdotação, fruto de

¹ Doutoranda em Educação pela UFRN, linha de pesquisa: educação e inclusão em contextos escolares. Email: soniamedeirosjs@hotmail.com.;

² Mestranda em em Educação pela UFRN, linha de pesquisa: educação e inclusão em contextos escolares. Email: soniamedeirosjs@hotmail.com.;

³ Gestora da Secretaria Municipal de Educação de Carnaúba dos Dantas/RN. Email: soniamedeirosjs@hotmail.com.;

propostas da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008 (BRASIL, 2008).

Na perspectiva da Educação inclusiva, um fato que merece atenção especial é a formação dos professores. Não apenas dos que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, mas também dos que atuam na sala regular, tendo em vista que é na sala de aula onde se concentra o maior desafio no tocante à oferta de uma educação inclusiva de qualidade.

Um dos desafios apontados no atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/autismo e altas habilidades/superdotação diz respeito à preparação dos professores na sala de aula, que sente dificuldades para trabalhar com esse público. As dificuldades vão desde a elaboração de atividades apropriadas para os alunos até o atendimento direto com eles.

Nesse sentido, surge a necessidade de conhecer mais a fundo como é realizada a formação dos professores na perspectiva da educação inclusiva, desde a Sala de Recursos Multifuncionais até a sala de aula regular, tendo como suporte teórico a análise em duas revistas que tratam da Educação Especial, sendo elas a Revista Brasileira de Educação Especial-RBEE e a Revista de Educação Especial-REE.

Este artigo intitulado “Formação de Professores da Educação Especial/Sala de Recursos Multifuncionais-SRM”, traz através de um estudo de análise por categorias, por via de revisão sistemática de periódicos nas revistas RBEE e REE, resultados de estudos realizados nos anos compreendidos de 2015 a 2020 que, de acordo com o acervo online desses periódicos, até o dia 07 de junho de 2020 foram encontrados 218 artigos na RBEE e 302 na REE.

O presente artigo traz como objetivo geral analisar as principais discussões apontadas nos estudos publicados nas RBEE e REE acerca da formação continuada de professores para a Educação Especial. A partir das análises dos estudos, identificou-se cinco categorias, organizadas a partir da prevalência das temáticas nos estudos, sendo estas assim denominadas: 1ª categoria - que trata da formação continuada prevista nos instrumentos normativos das Leis Federais, estaduais e municipais, 2ª categoria – apresenta sobre a necessidade da formação continuada; 3ª Categoria- discorre sobre as dificuldades para oferta de formação específica para a educação especial; 4ª categoria refere-se, às estratégias utilizadas nas formações continuadas e a 5ª Categoria destaca as potencialidades destas formações.

A 1ª categoria tem o objetivo de conhecer as normativas acerca de como deve ser realizado o trabalho escolar com o público alvo da educação especial e inclusiva, permitindo que os professores compreendam os avanços conquistados ao longo do tempo e a evolução na

oferta da educação inclusiva. A 2ª categoria tem como objetivo a reflexão acerca da formação

continuada dos professores, tendo em vista a necessidade de atualizar a sua prática e melhorar a oferta de ensino na escola regular e nas Salas de Recursos Multifuncionais.

A 3ª categoria traz como objetivo principal uma análise acerca das dificuldades encontradas na oferta de cursos específicos para atuação do professor de educação especial e inclusiva. Essa formação encontra como grande barreira a busca pelo próprio professor, o que dificulta o processo, tendo em vista que nem todos os professores têm interesse em investir na sua autoformação.

O objetivo da 4ª categoria é dialogar sobre as estratégias que são utilizadas nas formações continuadas, com ênfase na educação à distância, implicando em redução de gastos e também de conhecimento, tendo em vista que o ensino EAD deixa algumas lacunas na aprendizagem devido ao tempo de duração e a troca de experiência e discussões.

Por fim, apresenta-se a 5ª categoria que enfatiza a importância da formação continuada para a atuação dos professores, de forma que possam ter segurança acerca do assunto abordado, além da garantia na oferta de um ensino apropriado a cada tipo de deficiência, dando qualidade à educação inclusiva.

2 METODOLOGIA

Esta revisão sistemática foi realizada nos periódicos nominados como: Revista Brasileira de Educação Especial e na Revista de Educação Especial, onde foram pesquisados estudos publicados, disponíveis no acervo *online* destes periódicos, entre os anos 2015 a 2020. Como parâmetro para busca dos estudos, optou-se por pesquisar a temática relacionada à Formação de Professores da Educação Especial e/ou Sala de Recurso Multifuncional - SRM. Após a busca nas revistas, foram selecionados na primeira etapa os artigos que tratavam sobre a formação de professores e, na segunda etapa, analisou-se os que tratavam da temática destinada a educadores que atuam nas salas comuns e por fim, as pesquisas relacionadas à formação específica dos educadores da Educação Especial e/ou SRM.

Após as pesquisas dos artigos disponíveis *online* nas duas revistas, procedeu-se como parâmetro para seleção dos artigos, a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, a fim de selecionar os estudos destacados na área de formação continuada para a Educação Especial, tema deste estudo.

A escolha dos periódicos baseou-se na avaliação da CAPES, ambas classificadas com

Qualis A2 e, ainda, por se tratarem de duas revistas que publicam pesquisas na área de Educação Especial e inclusiva. Ainda assim, outro fator determinante para esta escolha, é que as revistas

têm suas publicações disponíveis de modo *online*. Espera-se que os achados desta revisão sistemática, apontem caminhos para futuras pesquisas, especialmente na perspectiva da formação de educadores na área de Educação Especial e inclusiva, oportunizando perspectivas de implementação de programas de formação continuada, capazes de consolidar e fortalecer as práticas pedagógicas dos professores que atuam nesta área.

Inicialmente, houve a coleta de dados nos sites dos periódicos, objetivando selecionar as edições que estavam disponíveis nos repositórios dos periódicos. A coleta resultou na identificação de 11 artigos disponíveis na Revista Brasileira de Educação Especial – RBEE e 16 estudos identificados na Revista de Educação Especial – REE, publicados nos últimos seis anos (2015 a 2020). Na RBEE, foram pesquisados os volumes de 21 a 26 e, na REE, os volumes analisados estão entre os n^{os} 28 a 32, todas disponíveis *on-line*, até a data da pesquisa: 07 de junho de 2020. Posteriormente, arquivou-se as pesquisas destes periódicos para realizar uma análise acerca da temática principal. Para seleção dos artigos, utilizou-se descritores que estavam relacionados a parte central do estudo: formação de professores da educação especial/SRM, onde utilizou-se os seguintes parâmetros: formação de professores, formação do professor, formação docente, formação continuada, capacitação de professores e programas de formação continuada. Tais termos auxiliaram na seleção dos estudos através dos títulos, resumos e palavras-chave, excluindo os estudos que não tratavam diretamente da temática.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os artigos selecionados referem-se à formação de professores da educação especial e inclusiva e também aos que fazem parte das Salas de Recursos Multifuncionais. Sendo que após a leitura dos 27 artigos pré-selecionados, de acordo com o critério de relevância, um total de 15 estudos enfatizam a formação continuada dos educadores na área de Educação Especial/SRM. Nesse sentido e para melhor compreensão sobre o assunto, os estudos foram organizados em 05 categorias de grande relevância acerca da pesquisa na área da Educação Especial: formação continuada prevista nos instrumentos normativos da Lei, necessidade da formação continuada, dificuldades para oferta de formação específica para a Educação Especial, Estratégias utilizadas nas formações continuadas e, as potencialidades destas formações em educação inclusiva, que serão discutidos e analisados, a fim de contribuir para

1ª categoria: Formação Continuada prevista nos instrumentos normativos da Lei

Nesta categoria identificamos sete artigos que destacam a formação continuada de professores prevista nos instrumentos normativos da Lei, sendo: Rossetto (2015), Lunardi-Lazzarin e Hermes (2015), Tavares, Santos e Freitas (2016), Thesing e Costas (2017), Voos e Gonçalves (2019), Carmo *et al.* (2019) e Oliveira e Prieto (2020).

Estão discutidos nestes estudos a existência nos documentos de uma superficialidade da formação, isentando o compromisso pedagógico do professor do AEE, não enfatizando o processo de ensino/aprendizagem como importante, apenas apontando os aparatos técnicos e formação para uso dos recursos nas SRM. Apontam que a formação especializada somente aparece como exigência para o AEE e direcionam para a diferenciação entre professores capacitados e especializados. Ainda identificamos discussões direcionadas para a interpretação de um professor multicategorial, onde se espera que o professor da EE deva dar conta de diversos contextos dos alunos, em todas as suas especificidades.

2ª Categoria: Necessidade da formação continuada

Esta categoria é contemplada por 14 estudos, Rossetto (2015), Lunardi-Lazzarin e Hermes (2015), Marchi e Silva (2016), Tavares, Santos e Freitas (2016), Thesing e Costas (2017), Souza e Mendes (2017), Prais e Rosa (2017), Lima-Rodrigues (2017), Lima e Vasques (2018), Vargas e Portilho (2018), Vieira, Ramos e Simões (2019), Voos e Gonçalves (2019), Casemiro e Campos (2019), Oliveira e Prieto (2020).

Estes estudos também expõem a preocupação no tocante à ausência de capacitações prévias para assumir o AEE e ainda discute que professor do AEE assume funções diversas: interferir em diferentes processos de aprendizagem e atender a múltiplas demandas. Destacando também que os professores precisam aprender sobre as deficiências, distúrbios, transtornos e dificuldades para saber diferenciá-los. Reconhecem a importância da formação pautada na angústia pela percepção da formação inicial insuficiente, apontam também a necessidade de refletir acerca da prática docente e de repensar a ação educativa, contribuindo para que os professores se tornem agentes criadores e transformadores de suas práticas profissionais.

3ª Categoria: Dificuldades para oferta de formação específica para a Educação Especial

Esta temática é identificada em 4 estudos, sendo: Rossetto (2015), Voos e Gonçalves (2019), Carmo *et al.* (2019) e, Oliveira e Prieto (2020). As análises apontam como um empecilho para oferta das formações a não previsão de uma formação específica para os profissionais, ficando implícito e à mercê dos profissionais, que ainda estão em paralelo a este processo, com visão mais técnica. Ainda assim, ampliam a discussão sobre a dificuldade em realizar um trabalho mais interativo como pressupostos a serem superados na oferta das formações. Sustentam também que as dificuldades para oferta se pautam nos seguintes pilares: a formação docente aparece apenas em alguns documentos; ausência de medidas concretas a serem adotadas pelos governantes; falhas na articulação entre as esferas federal, estadual e municipal e oferta dos cursos; problemas referentes aos conteúdos desenvolvidos (ausência de junção teoria/prática) e, ainda, as condições precárias da oferta dos cursos.

4ª Categoria: Estratégias utilizadas nas formações continuadas

Foram identificados 09 estudos: Rossetto (2015), Lunardi-Lazzarin e Hermes (2015), Tavares, Santos e Freitas (2016), Lima-Rodrigues (2017), Lima e Vasques (2018), Vargas e Portilho (2018), Voos e Gonçalves (2019), Vieira, Ramos e Simões (2019) e, Carmo *et al.* (2019).

Estes estudos aponta que a centralidade na oferta da modalidade à distância - EAD é convidativa e confortável para o MEC, pois diminui os custos das formações. Direcionam também para a apresentação de estratégia para superação desta realidade a inserção de um espaço para que ocorram discussões a respeito da importância do trabalho reflexivo, colaborativo e do coensino entre os educadores da sala comum e da Educação Especial, estabelecendo meios capazes de favorecer o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos público alvo da EE.

É importante destacar nesta categoria que o ensino a distância para os professores pode ser um recurso limitado e aligeirado, supostamente utilizado por causa da justificativa da urgência da necessidade de atender ao maior número possível de profissionais em um espaço de tempo menor.

5ª Categoria: potencialidades das formações em educação inclusiva

Nesta categoria, identificamos 10 estudos: Rossetto (2015), Lunardi-Lazzarin e Hermes (2015), Marchi e Silva (2016), Tavares, Santos e Freitas (2016), Lima-Rodrigues (2017), Souza e Mendes (2017), Thesing e Costas (2017), Martins e Chacon (2019), Vieira, Ramos e Simões (2019) e, Cassemiro e Campos (2019). Estes estudos direcionam para os efeitos positivos das formações para o processo inclusivo que visa, não apenas garantir o acesso, mas também à permanência e a garantia de uma aprendizagem de qualidade, confirmando a apropriação do conhecimento como função social da escola. Por fim, tem-se a importância do conhecimento produzido coletivamente para aprimoramento individual, coletivo e institucional, sendo uma importante estratégia a ser inserida nos processos de formação de professores.

A partir destas análises, consegui identificar possibilidades para direcionar este estudo, especialmente para a organização do curso de formação ofertado durante a pesquisa de doutorado, oportunizando perspectivas de implementação capazes de consolidar e fortalecer as práticas pedagógicas dos professores que atuam nesta área.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as análises dos estudos acerca da formação dos professores na perspectiva da educação inclusiva, percebeu-se que no ano de 2015 as pesquisas de Rossetto (2015) destacam a superficialidade teórica das formações, valorização do AEE em detrimento da EE e o esvaziamento do trabalho pedagógico do professor que atua nestes segmentos. Lunardi-Lazzarin e Hermes enfatizam que a solidariedade, tolerância e respeito devem ser aspectos inerentes ao educador e que, as formações estão ressaltando as políticas neoliberais e enfatizando o discurso de normalização do público alvo da educação especial.

Em 2016, os resultados dos estudos de Marchi e Silva apontam para a necessidade de que o exercício da profissão professor requeira uma formação inicial consistente e que as formações continuadas devem ser pautadas na própria prática deste educador. Complementa a importância da troca de experiência entre os profissionais, permitindo a interação das dimensões pessoal e profissional. Neste mesmo contexto, Tavares, Santos e Freitas dizem que a formação inicial dos docentes para atuarem em escolas inclusivas é insuficiente para a atual política pública inclusiva.

A forma inicial deve abordar os temas relacionados às questões da diversidade, de modo transversal, para que os futuros professores compreendam que a inclusão faz parte do contexto escolar. Visto nesta perspectiva de formação, os medos, angústias e frustrações atualmente ainda presentes na escola seriam minimizados. Apontam, também, o cidadão como responsável pelo acompanhamento e efetivação das políticas públicas.

Em 2017, o estudo de Thesing e Costas discute a formação inicial, destacando que passa a ter como objetivo, formar profissionais generalistas, com vertente pedagógica e que, para atingir tal propósito, as disciplinas que envolviam discussões da área da saúde foram reduzidas. Ainda assim, na oferta da formação continuada, identifica que os componentes curriculares de cunho teórico-político foram minimizados, ocasionando uma formação aligeirada, massificada e à distância. Lima-Rodrigues aponta que os sujeitos envolvidos no seu estudo julgam ser fundamental olhar para dentro de si, integrando as dimensões pessoal e profissional. Complementa que os cursos de formação continuada devem utilizar metodologias que contribuam para aguçar a reflexão pessoal dos educadores, possibilitando a percepção de colocar-se no lugar do outro. Souza e Mendes destacam que as pesquisas realizadas sobre a temática relacionada à formação de professores começam a buscar alterações no campo da escola, saindo do viés voltado para apenas a identificação de problemas e avançando em prol da resolução destes, contribuindo significativamente para a efetivação do processo inclusivo. Prais e Rosa apontam que o tema relacionado à formação continuada do professor mostra-se como relevante, mas que ainda ocupa um espaço secundário nas pesquisas, provocando uma necessidade de ampliação das investigações, inclusive realizando/divulgando as pesquisas que tenham oportunizado melhorias nas práticas inclusivas das escolas.

Lima e Vasques em 2018, evidenciaram a existência de um mal-estar na escola, advindo das queixas, angústias, desamparo e despreparo dos educadores que trabalham com os discentes que denominou “fora da curva”, ou seja, aqueles que não apresentam os resultados esperados. Enfatiza a necessidade de superar o discurso médico e colocar o professor como protagonista em assuntos educacionais. Nesta mesma vertente patológica, Vargas e Portilho (2018) ressaltam que as representações sociais dos professores estão carregadas de significados limitadores, negativos e regidos por explicações médicas. A superação desta realidade deve pautar-se em estudos integrados com toda equipe escolar, adotando programas de formação que questionem o saber específico e proporcione constantes reflexões acerca da prática pedagógica e os objetivos da escola.

Em 2019, aparecem os estudos de Voos e Gonçalves que apontam o trabalho coletivo como base para superação das lacunas existentes nas formações dos educadores. No entanto,

corroboram com Vargas e Portilho (2018) quando apontam a persistência da vertente patológica, como limite do processo de aprendizagem. Destacam que os professores da EE/AEE são percebidos na escola como técnicos, permanecendo ainda como um serviço à parte da escola, sendo portanto, urgente, redimensionar a área da EE no interior das escolas. Vieira, Ramos e Simões discutem que o modo como os professores significam os alunos, contribuem para exclusão, tornando um obstáculo para a aprendizagem. Também relatam que o aluno com

deficiência permanece excluído dos planejamentos e demais processos do ensino. Casseiro e Campos fazem uma análise dos cursos organizados por Helena Antipoff, oferecido nos anos 60, sendo evidenciado uma tendência favorável à formação especializada na área de Educação Especial da época. Foi considerada uma experiência nacional inovadora, pois pautava-se nos princípios de que a educação é um direito de todos, promovendo a reflexão sobre a aprendizagem dos “excepcionais” nas mesmas condições dos demais alunos. Apontava a observação sistemática como meio para identificação de necessidades e interesses dos alunos. O curso fundava-se na associação teoria e prática, tendo a reflexão sobre o fazer pedagógico como base fundante da aprendizagem. Campos *et al* dizem que as políticas públicas de educação e de formação de professores convergem no sentido de assumir o paradigma da inclusão. No entanto, destacam que parece haver um descompasso entre as ações governamentais para o processo inclusivo e a formação dos professores para atendê-los, ficando esta última como preocupação secundária nas políticas públicas para inclusão escolar.

Em 2020, Oliveira e Prieto apontaram que os cursos oferecidos pela rede municipal da cidade de São Paulo/SP pautavam-se no modelo de focalização de uma dada categoria, ou seja, de uma deficiência específica. As professoras buscam realizar formações complementares para auxiliá-las nas suas práticas pedagógicas do AEE.

Com isso, percebeu-se que a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva necessita de uma abordagem ainda mais significativa, de forma que consiga sair da ideia de que a Educação Especial é atribuição do professor da Sala de Recursos Multifuncionais e passe a adotar uma postura onde todos os professores e corpo escolar são responsáveis por transformar a escola num ambiente acolhedor, onde a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento/autismo e altas habilidades/superdotação possam fazer parte de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS



BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº2**, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2006.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 4/2009**: Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº **9/2010** de 09 de abril de 2010. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado, 2010.

BRASIL. Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº **11 de 7 de maio de 2010**. Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 2/2015**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

CARMO, B. C. M., FUMES. N. L. F., MERCADO E. L. O., Magalhães. L. O. R. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial, 2019. **Revista Educação Especial**, v. 32: Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 30 de janeiro de 2021.

CASSEMIRO, C., CAMPOS, R. H. F. **Formação de Professores para a Educação Especial – Propostas de Helena Antipoff e seus Colaboradores na Fazenda do Rosário nos Anos de 1960**, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/mk8zxHgF5vFgHLPRyC4wWNx/?lang=pt>. Acesso em: 10 de janeiro de 2021.

Declaração de Salamanca. Princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

LIMA, A. L. S., & VASQUES, C. K. **Formas de conhecer em educação especial: mal-estar, discurso médico e vida ordinária na escola**, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/30118>. Acesso em: 25 de dezembro de 2020.

LIMA-RODRIGUES, L. M. S. Formação ativa e expressiva de professores: “bagunçando o coreto” para estimular a inclusão! 2017. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 709-722 | set./dez., Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 30 de novembro de 2020.

LUNARDI-LAZZARIN, M. L., HERMES, S. T. Educação Especial, Educação Inclusiva Pedagogia da Diversidade: celebrar a diversidade! Exaltar a tolerância! Notabilizar o respeito! Proclamar a solidariedade! 2015. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 53, p. 531-544, set./dez. Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 30 de janeiro de 2021.

MARCHI, M. I., SILVA, T. N. C. **Formação continuada de professores: buscando melhorar e facilitar o ensino para deficientes visuais por meio de tecnologias assistivas**, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/16066>. Acesso em: 10 de janeiro de 2021.

MARTINS, B. A., CHACON, M. C. M. Autoeficácia docente e Educação Especial: Revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores, 2019. **Revista Educação Especial**, v. 32, Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 30 de janeiro de 2021.

OLIVEIRA, A. A. S., PRIETO, R. G. **Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial**, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/tM5kkt47pwmgdjHytrDCKvf/?lang=pt>. Acesso em: 14 de janeiro de 2021.

PRAIS, J. L. S., ROSA, V. F. **A Formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise**, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19833>. Acesso em: 07 de janeiro de 2021.

ROSSETTO, E. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão, 2015. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 51, jan./abr. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13367>. Acesso em: 10 de abril de 2021.

SOUZA, C. T. R., MENDES, E. **Revisão sistemática das pesquisas colaborativas em educação especial na perspectiva da inclusão escolar no Brasil**, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/journal/Revista-Brasileira-de-Educacao-Especial-1413-6538>. Acesso em: 05 de janeiro de 2021.

TAVARES, L. M. F. L., SANTOS, L. M. M., & FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente, 2016. **Rev. Bras. Ed. Esp., Marília**, v. 22, n. 4, p. 527-542, Out.-Dez. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 de janeiro de 2021.

THESING, M. L. C.; COSTAS, F. A. T. A Epistemologia na Formação de Professores de



Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente, 2017. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.23, n.2, p. 201-214, Abr.-Jun. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/c8kVcrM65PQhFcqYnMjVr7p/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 de novembro de 2020.

VARGAS, P., PORTILHO, E. M. L. **Representações sociais e concepções epistemológicas de aprendizagem de professores da educação especial**, 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/brmrRfkVCXLG9D3VSgFr8ck/?lang=pt>. Acessado em: 06 de janeiro de 2021.

VIEIRA, A. B., RAMOS, I. O. & SIMÕES, R. D. **Narrativas de professores e pedagogos sobre a deficiência: implicações no acesso ao currículo escolar**, 2019. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/27314>. Acesso em: 01 de janeiro de 2021.

VOOS, I. C., GONÇALVES, F. P. **O Desenvolvimento Profissional de Docentes da Educação Especial e o Ensino de Ciências da Natureza para Estudantes Cegos e Baixa Visão**, 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/KsDbB863HqhXnYqBqZbKdch/?lang=pt>. Acesso em: 07 de janeiro de 2021.