

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA EDUARDA PEREIRA ARRUDA

**FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR PARA ATUAÇÃO COM ESTUDANTES
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Lages
2024

MARIA EDUARDA PEREIRA ARRUDA

**FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR PARA ATUAÇÃO COM ESTUDANTES
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa I: Políticas e Fundamentos da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Naiara Gracia Tibola

Lages
2024

Ficha Catalográfica

A773f Arruda, Maria Eduarda Pereira
Formação inicial do professor para atuação com estudantes da educação especial : um relato de experiência / Maria Eduarda Pereira Arruda ; orientadora Prof. Dra. Naiara Gracia Tibola. – 2024.
94 f. : 30 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Lages, SC, 2024.

1. Professor. 2. Formação de professores. 3. Educação especial. I. Tibola, Naiara Gracia (orientadora). II. Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370

Maria Eduarda Pereira Arruda

**FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR PARA ATUAÇÃO COM
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Fundamentos da Educação.

Lages, 18 de julho de 2024

BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Naiara Gracia Tibola
Orientadora e Presidente da Banca - PPGE/UNIPLAC



Profa. Dra. Valéria Bacher Trentin
Examinadora Externa - PPGE/UNIVALI
Participação Não Presencial - Res. n° 432/2020

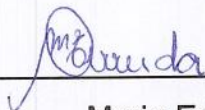


Profa. Dra. Lucia Ceccato de Lima
Examinadora Interna - PPGE/UNIPLAC

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para a Defesa de Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 18 de julho de 2024.



Maria Eduarda Pereira Arruda

RESUMO

A pesquisa intitulada Formação Inicial do professor para atuação com estudantes da educação especial: um relato de experiência está inserida na linha de pesquisa Políticas e Fundamentos da Educação do PPGE Uniplac. A pesquisa deseja contribuir com a prática dos professores, propondo uma reflexão sobre sua formação inicial, em especial para os que atuam no contexto da educação especial. A pergunta que norteia esta pesquisa é como ocorre a formação inicial do professor para atuação com estudantes da educação especial? O objetivo geral da pesquisa é, compreender a formação inicial do professor para atuação com estudantes da educação especial, a partir de um relato de experiência. O aporte da pesquisa está amparado em Gatti (2015), Tardif (2002), Nóvoa (2002), Mantoan (2015), Manzini (2012), Bueno (1993) para amparar a formação de professores, e abordar as políticas públicas para a educação inclusiva na perspectiva da educação especial, no qual é apresentado a matriz curricular de dois cursos de pedagogia, a qual observa-se que as disciplinas para atuar nesta área ou atender os estudantes em sala é mínima. A pesquisa é qualitativa, traz por método a revisão da literatura e o relato de experiência a partir da experiência de uma professora atuando na educação especial. A temática da pesquisa é de relevância acadêmica e social, auxiliando futuros professores para a prática docente, em busca de uma educação de qualidade para todos, sem exclusão, e traz o olhar de uma professora que atuou em sala de aula como professora de um jovem da educação especial. Os resultados demonstram que a formação inicial do professor deixa lacunas, e que é necessário buscar novas formações para atuação com a educação especial.

Palavras-chave: Professor; Educação Especial; Formação de professores; Relato de experiência.

ABSTRACT

The research entitled Initial teacher training to work with special education students: an experience report is part of the line of research Policies and Foundations of Education of the Uniplac PPGE. The research aims to contribute to the practice of teachers, proposing a reflection on their initial training, especially for those who work in the context of special education. The question guiding this research is how does the initial training of teachers to work with special education students take place? The general objective of the research is to understand the initial training of teachers to work with special education students, based on an experience report. The research is supported by Gatti (2015), Tardif (2002), Nóvoa (2002), Mantoan (2015), Manzini (2012), Bueno (1993) to support teacher training, and address public policies for inclusive education from the perspective of special education, in which the curricular matrix of two pedagogy courses is presented, which observes that the disciplines to work in this area or attend students in the classroom is minimal. The research is qualitative, using a literature review and an experience report based on the experience of a teacher working in special education. The theme of the research is of academic and social relevance, helping future teachers to practice teaching, in search of a quality education for all, without exclusion, and brings the view of a teacher who worked in the classroom as a teacher of a young person in special education. The results show that initial teacher training leaves gaps, and that it is necessary to seek new training to work with special education.

Keywords: Teacher; Special education; Teacher training; Experience report.

AGRADECIMENTOS

Começo os meus agradecimentos a DEUS, que quando pensava em desistir da caminhada, me deu forças para não desistir.

Agradecer ao meu marido, que foi o maior incentivador para que não desistisse, sua palavra leve e positiva me deu segurança, e que eu poderia acreditar que posso muito mais do que imagino, sempre está ao meu lado, nos momentos fáceis e difíceis da minha vida.

Agradecer aos meus pais, minhas raízes, minha mãe Eliane de Cassia da Silva Pereira pelo apoio, e se mostrou presente nos momentos em que mais precisava, ao meu pai Rone Cesar Vieira de Arruda que sempre me incentivou nos estudos, que não mediram esforços para me dar oportunidade de estudar e hoje poder estar aqui, concluindo mais um sonho.

Às minhas avós maternas, Eda Maria Ribeiro de Arruda (*in memoriam*) e Maria de Lourdes da Silva Pereira, meus avós paternos Adelino Vieira de Arruda e Pedro Ribeiro Pereira, pelo exemplo de luta e perseverança.

Vocês são meus verdadeiros heróis!

Agradecer a Professora Doutora Marialva Linda Moog Pinto, que foi a minha primeira orientadora, ensinou o caminho a ser seguido, ao Professor Rafael Araldi Vaz pelo apoio, e a Professora Naiara Gracia Tibola que disponibilizou em ser a orientadora desta pesquisa: desenvolveu o trabalho desde o início, alterou o tema da pesquisa em concordância, demonstrou preocupação em pesquisar aquilo que eu gostaria, auxiliou em todo percurso desta caminhada, concluindo mais uma fase da minha vida acadêmica e profissional.

Agradecer os participantes da banca avaliadora externa, Professora Doutora Valéria Trentin, pelas contribuições valiosas desta pesquisa, agradecer a avaliadora interna Professora Doutora Lucia Ceccato de Lima, pelas contribuições, pelo incentivo no percurso do mestrado, digo que foi a “minha mãe do mestrado”, sem a sua contribuição não estaria vivendo esse sonho.

Por fim, agradecer as minhas amigas do mestrado, Paola Duarte Pacheco Antunes, Patrícia Fatima de Oliveira Furtado e Daiane Silva Lourenço de Souza, que sempre me motivaram a persistir, mesmo diante dos desafios, das inseguranças e as vezes por tantas palavras negativas em que não acreditava mais em mim. E ao meu

caro aluno, Vitor Hugo Ribeiro Sá que foi a maior motivação para realizar esta pesquisa, a experiência vivenciada contigo é inesquecível.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Descritores utilizados nas buscas e demonstrativo dos trabalhos encontrados	21
Tabela 2	Refinamento nas buscas e demonstrativo dos trabalhos encontrados	22
Tabela 3	Síntese do Estado do Conhecimento	23

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 A referida carga horária dos cursos de licenciatura e sua descrição	16
Quadro 3 Dissertações e tese selecionadas	27
Quadro 4 Quadro cronológico dos Marcos Legais da Educação Especial	39
Quadro 5 Tipos de acessibilidade	50
Quadro 6 Matriz Curricular do curso de Pedagogia – Uniasselvi	62
Quadro 6 Matriz Curricular do curso de Pedagogia	64

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Síntese de grupos das dissertações e teses de análise dos documentos selecionados	25
Figura 2 Localização das Universidades e cidades com pesquisas sobre o público-alvo da Educação Especial	25
Figura 3 Distribuição das pesquisas encontradas	26
Figura 4 Atribuições do segundo professor de turma conforme Lei nº 17.143 15 de maio de 2017	60
Figura 5 disciplinas ofertadas para o campo da Educação Especial	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
2 REVISÃO DA LITERATURA	20
2.1 BREVE ANÁLISE DOS DOCUMENTO SELECIONADOS	26
3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS MARCOS LEGAIS	38
3.1 DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	41
3.2 POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO	43
3.2.1 Decreto nº 6.571/2008 que dispõem sobre o Atendimento Educacional Especializado	45
3.2.2 Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU e o Decreto nº6.949/2009	46
3.2.3 Diretrizes operacionais para o Atendimento Especializado na Educação Básica- modalidade Educação Especial Resolução nº. 4 CNE/CEB 2009	48
3.2.4 Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (estatuto da pessoa com deficiência) Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.	48
4 – A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E SUA ATUAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	54
5 – RELATO DE EXPERIÊNCIA: UMA PROFESSORA ATUANDO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	59
REFERÊNCIAS	82

INTRODUÇÃO

O meu interesse na área da educação iniciou na minha infância, através dos relatos de minha avó, que hoje não se encontra mais entre nós. Ela procurava incentivar seus netos para estudar e contava suas condições de acesso à escola em sua época, falta de estrutura, condições econômicas difíceis, o acesso para a escola precários, entre outras tantas dificuldades. Relatava que em sua época, era a estudante mais velha da turma, sabia ler e escrever, sendo assim as atribuições de ensinar, alimentação e limpeza ficaram atribuídas a ela, minha avó, pois naquela época não tinha docente formado, ficava responsável por todas essas tarefas, contava com amor, carinho e admiração.

Após os relatos de minha avó, decidi seguir a carreira docente, talvez por vivenciar os descasos com a educação naquela época e me sentir responsável na busca por resolver problemas sociais. Me graduei em pedagogia, e após a formação cursei pós-graduação *Lato Sensu* em Especialização em Práticas Interdisciplinares em Educação especial, pois em minha família tenho um tio, que possui deficiência.

Ingressei na Educação Especial para contribuir com a educação inclusiva, realizei o seletivo da rede estadual para a modalidade da Educação Especial, assumindo uma vaga na escola Centro Profissional Educacional Renato Ramos da Silva - CEDUP lecionando como segunda professora de turma, com um estudante do ensino médio.

O interesse em trazer este tema para aprofundamento e pesquisa no mestrado, emerge dos momentos vivenciados enquanto professora em uma classe regular de ensino, atuando como segunda professora de um estudante com deficiência em uma escola pública da Rede Estadual.

Percebi que seria importante dividir com outros colegas a vivência e experiência prática, de estar atuando como segunda professora em uma turma no ensino médio, com estudante que possui deficiência, são inúmeras dificuldades, porém as conquistas alcançadas pelos estudantes demonstram que todo dia é um recomeço.

São momentos que marcaram a minha prática docente, são questões de relevância para indagar e levantar hipóteses para a reflexão na educação inclusiva no campo da Educação Especial.

A pesquisa traz como tema “Formação inicial do professor para atuação com estudantes da Educação Especial: Um relato de experiência”, de acordo com os

pesquisadores Felicetti (2022) e Santos (2019) que contribuem com a discussão sobre a formação de professores, destacam a diversidade no contexto desta formação docente, e essa diversidade de atuação do pedagogo. Pode-se dizer que é necessário que o professor aprenda a trabalhar com as diversidades, os professores são vistos como pessoas que ajudam e auxiliam, fazem a mediação na sala de aula, e a sua responsabilidade é atender todos os estudantes.

Compreende-se que o curso de pedagogia é indispensável, porém somente essa formação para atuação na Educação Especial, torna-se complexo, pois os professores necessitam de formação inicial e continuada.

Nesse sentido, destaco as ideias de Nunes (2001), Pimenta (1997; 2002), Nóvoa (1992), Tardiff (2002) entre outros autores, a importância da discussão da formação inicial e continuada de professores.

De acordo com Lauria, Macedo e Aguiar (2012, p.08) afirmam que:

Devido à grande amplitude da atuação do Pedagogo nos vários sistemas escolares e extraescolares, o curso de Pedagogia não abrange uma formação específica para todos estes campos de trabalho”, precisando atender as resoluções e normativas de formação, precisando selecionar o que de fato será aprendido durante o curso.

Ressaltamos a importância da formação, não formar professores apenas para a docência, mas para os diversos campos de atuação, em diversos contextos, exigir a valorização em cada área específica, pois os professores precisam de formação, conhecimento e valores.

Segundo Nóvoa (1992), Tardiff (2002), debater a formação é discutir a prática docente, as universidades precisam estar dispostas em construir um currículo apropriado para promover o ensino prático, teórico e eficaz, para contribuir com a pesquisa, extensão e o ensino.

Sabe-se que os marcos legais que tratam da Educação Especial são referenciados a partir das convenções internacionais que incluem como preceitos educacionais os direitos das pessoas com deficiência. Igualmente o governo brasileiro regulamentou a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, no capítulo V, Art. 58 em que trata sobre a Educação Especial.

A Educação Especial, é uma modalidade de ensino oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (LDB,

1996). A política de educação especial inclusiva (2008), ao referir-se à formação do professor de Educação Especial não explicitou claramente como ela deveria ser realizada (Manzini, 2012).

A Declaração de Salamanca (1994) “traz uma definição sobre os princípios da inclusão na educação, a escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter”. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (EducaBrasil,1994).

O presente estudo é elaborado a partir dos desafios que os pedagogos encontram no dia a dia, nas instituições escolares com os estudantes na escola. Os professores encontram muitas diversidades e dificuldades em lecionar, pois é o professor que fica a maior parte do tempo no espaço escolar, com os estudantes, no qual ocupa um espaço na instituição para exercer o trabalho pedagógico, o professor é quem media as aulas, constrói todo conhecimento, realizando as atividades para que os alunos tenham aprendizado escolar e no meio social da comunidade, preparando os para o futuro.

Tardif (2006, p.89) expressa a ideia de que a formação inicial de professores deva estruturar-se na “condição de um programa, com movimento e articulação entre os distintos lugares e tempos de sua constituição, articulado sobre um tripé: o currículo acadêmico de formação, os espaços de trabalho em que atuará o professor e o sujeito adulto em formação” Cunha (2015, p. 87) “vê a proposta de um programa como instigante, configurando uma reestruturação dos espaços de formação, numa perspectiva orgânica”.

Segundo Gatti (2015, p.72), “a deficiência na formação dos professores brasileiros vai além da falta de diploma, pois os cursos não oferecem formação adequada, sendo caracterizados por serem encurtados e não receberem a devida atenção dentro das universidades”. Segundo a autora, parece que qualquer um pode ser professor, quando na verdade não é qualquer um que possui as habilidades necessárias para desempenhar essa função. A maioria dos cursos de licenciatura, de acordo com a especialista em formação de professores, está distante da experiência

prática da sala de aula, preocupando-se apenas em transmitir os conteúdos disciplinares que o professor irá abordar em suas práticas pedagógicas.

A formação de professores é objeto de debates e de profundas reformulações no Brasil e no mundo, e ganha interesse de pesquisadores que buscam conhecer e compreender o processo da formação inicial e continuada. Fundamentada nas reflexões de Gatti e Barreto (2009), Bertotti e Rietow (2013) descrevem que “o fato é que a grande maioria dos países ainda não logrou atingir os padrões mínimos necessários para colocar a profissão de professores à altura de sua responsabilidade pública, para com os milhões de estudantes” (Gatti, 2009, p. 8 apud Bertotti; Rietow, 2013). Nesse contexto, a formação de professores deve ser compreendida em sua plenitude por meio de uma perspectiva histórica que permita entender de que forma têm ocorrido os desdobramentos dessa formação ao longo do tempo, principalmente no Brasil.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), determinando as competências gerais dos professores, bem como as competências específicas e as habilidades na formação dos licenciados, distribuídas em uma carga horária de 3.600 horas de acordo com o Art.10

Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução (Brasil, 2019, p.06).

A resolução apresenta uma distribuição de carga horária em 03 (três) grupos de formação descritos no Art. 11 da Resolução 02/2019 e apresentados no Quadro 01

Quadro 1 A referida carga horária dos cursos de licenciatura e sua descrição

Grupo	Descrição
Grupo 01	I -800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais.
Grupo 02	II- 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos
Grupo 03	III- Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:
	a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora;
	b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formador

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base na Resolução nº02/2019.

A Resolução nº02/2019 está em consonância com a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que traz uma perspectiva de formação a partir de competências conhecimento profissional; prática profissional; e engajamento profissional na formação inicial de professores.

Destacamos alteração na formação dos licenciados do curso de Pedagogia, mudando para duas licenciaturas. Educação Infantil e Anos Iniciais. Dois cursos distintos com duração de 3.200 (três mil e duzentas) horas, distribuídos conforme quadro 01.

A Resolução prevê que ambos os cursos podem ter as mesmas atividades para cumprimento das 800 (oitocentas) horas de base comum do grupo I, uma vez que neste grupo estão as aprendizagens dos “conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais” (Brasil, 2019).

Para Nóvoa (2002, p. 38):

O espaço pertinente à formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. Por isso, é importante ultrapassar a “lógica dos catálogos” (ofertas diversificadas de cursos e ações de formação a frequentar pelos professores) e construir dispositivos de parceria entre todos os atores implicados no processo de formação contínua.

Como Nóvoa (2002) escreve, a formação necessita ser integral e continua envolvendo diversos atores, neste “novo” formato da formação de professores, em especial pedagogos, é preciso compreender como será articulada as matrizes

curriculares dos cursos a partir dos grupos de formação proposto, e se estas contemplam disciplinas de atuação do pedagogo no campo da educação especial, perspectiva esta que não é apresentada na Resolução nº02/2019.

O processo formativo dos professores envolve “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua” (Nóvoa, 1997, p. 26), formação que precisa e deve ser compartilhada e pensada nas diversidades que o professor encontra em sala de aula. Atuar como professora pedagoga é estar em um contexto diverso, regente de sala, apoio escolar, orientação educacional e como professora auxiliar ou segunda professora de turma como nominados em alguns sistemas educacionais (estaduais ou municipais) na perspectiva da educação inclusiva na educação especial.

A formação do professor vem passando por transformações estruturantes, num cenário claramente mercadológico, marcado por permanências neoliberais, pela competição, pelo crescimento desenfreado das licenciaturas a distância, pela presença das novas tecnologias educacionais e pela dissociabilidade entre teoria e prática, isto é, pela dissociabilidade entre formação específica e formação docente. Nesse sentido, faz-se necessário repensar a formação do professor no Brasil, de forma que ela venha a atender as demandas da sociedade, pois “o magistério, longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para atender às suas transformações” (Tardiff; Lessard, 2005 apud Bertotti; Rietow, 2013).

Entretanto, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, no artigo 4º, observa-se que:

[...]entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. (BRASIL, CNE/CP n.1, 2020)

O professor enquanto agente formativo deverá produzir conhecimento, cultura, orientar os estudantes nas atividades, produzindo competências, habilidades, o dito “ensinar a fazer”, as aprendizagens são além da teoria, é na prática em que se aprende.

Para esta pesquisa, considera-se como metodologia o Relato de Experiência, que é como expressão escrita de vivências, capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas, é reconhecida a importância de discussão sobre o conhecimento. O conhecimento humano está interligado ao saber escolarizado e aprendizagens advindas das experiências socioculturais.

O seu registro por meio da escrita é uma relevante possibilidade para que a sociedade acesse e compreenda questões acerca de vários assuntos, sobretudo pelo meio virtual, uma vez que o contexto contemporâneo informatizado possibilita isso. Deste modo, o conhecimento tem como objetivo a formação dos sujeitos na própria sociedade (Córdula; Nascimento, 2018, p.63).

O relato de experiência traz para o contexto acadêmico as descrições de experiências vivenciadas, e sua valorização por meio do espaço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico-metodológico (Córdula; Nascimento, 2018).

É importante destacar que a produção científica é um dos aspectos que compõe a formação acadêmica profissional, pois há uma relação direta com a construção de novos saberes, tendo a leitura e a escrita como condições para o ideal desenvolvimento investigativo (Stockmanns et al., 2018) e a assertiva apresentação de seus achados. Diante deste contexto, é fundamental o entendimento das escritas científicas (Oliveira Junior, 2015) e cuidados na edificação do manuscrito acadêmico, considerando a qualidade redacional do texto, a estrutura organizada/coerente, o propósito inicial e a objetividade (Pereira, 2012a).

Neste contexto, em estudo realizado com trabalhos publicados por professores em forma de Relato de Experiência (Ludke e Cruz, 2010), observou-se que além da qualidade da escrita, existia uma preocupação com o conteúdo abordado, o qual não deixar relatos da prática subentendidos, e nem constar excessivamente uma discussão bibliográfica, e deve constar os aspectos positivos e negativos da experiência vivenciada.

Para nortear a pesquisa, partimos da **pergunta**: Como ocorre a formação inicial do professor para atuação com estudantes da educação especial?

Seguindo o **objetivo geral**: Compreender a formação inicial do professor para atuação com estudantes da educação especial, a partir de um relato de experiência.

Objetivos específicos:

a) identificar as resoluções e atribuições para formação inicial do professor;

- b) discutir a formação inicial do professor para função na educação especial;
- c) relatar a experiência de uma professora que atua com os estudantes da educação especial.

Esta dissertação está estruturada em 6 sessões, se estrutura em sessões, iniciando-se com esta introdução, em que apresenta o contexto geral da pesquisa, seus relatos de experiência, sua formação docente, os objetivos, a problemática, a justificativa e a estrutura do relato de experiência.

Na segunda sessão, apresenta-se a revisão de literatura, que discorre sobre a temática “ Formação inicial do professor para atuar na Educação Especial: Um relato de experiência”, no qual procura compreender as experiências vivenciadas de professoras atuando no contexto da Educação Especial, apresenta-se leitura de teses e dissertações que contribuem com a pesquisa, com as palavras-chave : pedagogo na educação especial; experiências de pedagogos na educação especial; formação de professores e educação especial; pedagogo com classe regular, apresenta-se também um breve análise dos documentos selecionados pela pesquisadora.

Na terceira sessão apresenta-se a Educação Especial e os marcos legais, respaldo nos documentos da Declaração de Salamanca e sua contribuição para educação inclusiva, a Política Nacional da Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Decreto n.º. 6.571/2008 - que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência / onu – ratificada pelo decreto n.º. 6.949/2009, as Diretrizes operacionais para o Atendimento Especializado na educação básica- modalidade educação especial Resolução n.º. 4 CNE/ CEB 2009 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (estatuto da pessoa com deficiência) Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015.

A quarta sessão apresenta-se sobre a Formação inicial do professor e sua atuação na Educação Especial, a importância da formação que contribui na atuação do professor no contexto da Educação Especial.

No quinto capítulo, serão apresentados o relato de experiência de uma pedagoga atuando na Educação Especial, nas quais se retoma a trajetória, a experiência percorrida desta pedagoga neste campo.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, no sentido de confirmar se os objetivos propostos foram alcançados, entrelaçado a um relato de experiência que motiva o recomeço, e nunca a desistir da caminhada, e as referências que contribuem para o tecer desta dissertação.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Todo trabalho científico é um documento preciso que carrega informações com integridade, por esta razão é importante conhecer a temática pela qual está buscando a pesquisa e confirmação nos resultados. A pesquisa que foi realizada traz por temática a “Formação inicial do professor para atuação com estudante da Educação Especial: um relato de experiência vivenciadas na carreira docente de professoras atuando no contexto da educação especial e traz como objetivo geral: compreender a formação inicial do professor para atuação com estudantes da educação especial, a partir de um relato de experiência.

Para o mapeamento de teses e dissertações, optamos por utilizar a terminologia estado do conhecimento (tabela 3). No que concerne à revisão de literatura, sua dualidade de propósitos, como apontado por Alves-Mazzotti (2002), abarca a construção de um contexto para o problema investigado e a análise das potencialidades presentes na literatura consultada para fundamentar o arcabouço teórico da pesquisa. Para realizar a pesquisa de revisão da literatura utilizamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.

Nesta busca no catálogo BDTD, foram utilizados os seguintes filtros: idioma português (Brasil), área de educação, a opção de refinamento por assunto, título e programas de Pós-graduação em educação. Nas primeiras buscas foram identificados 229(duzentos e vinte e nove) trabalhos que trazem por temática a educação especial, e para alinhar com o tema pesquisado foram utilizadas as palavras-chave: pedagogo na educação especial (escola); experiências de pedagogos da educação especial nas escolas; formação de professores e educação especial; pedagogo (professores) com classe regular, demonstrando o amplo campo de pesquisa existente. Na tabela 01 contextualiza-se a busca.

Tabela 1 Descritores utilizados nas buscas e demonstrativo dos trabalhos encontrados

Descritores	Dissertações	Teses	Trabalhos Encontrados
Pedagogo na educação especial (escola)	24	13	37
Experiências de pedagogos da educação especial nas escolas	21	21	42

Formação de professores e educação especial	56	38	94
Pedagogo (professores) com classe regular	47	9	56
Total de Trabalhos	148	81	229

Fonte: elaborado pela pesquisadora, conforme dados da BDTD (2024)

Para alinhar ao tema pesquisado foi realizado um refinamento das Teses e Dissertações a qual optou-se pelos seguintes descritores, apresentados na Tabela 2, que estão alinhados aos objetivos propostos da pesquisa.

Tabela 2 Refinamento nas buscas e demonstrativo dos trabalhos encontrados

Descritores	Dissertações	Teses	Trabalhos Encontrados
Pedagogo na educação especial (escola)	20	8	28
Experiências de pedagogos da educação especial na escola	02	-	02
Formação de professores e educação especial	04	02	06
Pedagogo (professores) com classe regular	20	17	37
Total de Trabalhos	46	27	73

Fonte: elaborado pela pesquisadora, conforme dados da BDTD (2024)

Após a leitura dos 73 resumos das teses e dissertações selecionadas a partir dos descritores citados anteriormente, destacamos **08 (oito)** estudos para uma leitura aprofundada e contribuições na pesquisa, conforme a Tabela 03.

Esses materiais foram selecionados a partir dos seguintes critérios: a produção do trabalho devia estar localizada no período de 2019 até 2023, ser escrito em língua portuguesa, apresentar em seu título as palavras-chave: pedagogo na educação especial (escola); experiências de pedagogos da educação especial na escola; formação de professores e educação especial; pedagogo (professores) com classe regular, os que não correspondem essa limitação não são selecionados para esta pesquisa.

Tabela 3 Síntese do Estado do Conhecimento

Nº	DOCUMENTO	ANO	PROBLEMA DA PESQUISA	AUTOR	UNIVERSIDADE
01	– Educação Especial e Formação de Professores: (re)articulações de sentidos em foco	2021	Quais e como os sentidos da Formação de Professores e Educação Especial se articulam? Que efeitos eles repercutem nas práticas curriculares?	Paiva, Rafaela de Sousa	Universidade do Estado de Rio de Janeiro
02	Atuação da professora de educação especial em uma escola de educação básica	2019	Apresentar uma análise sobre a atuação dos professores de educação especial em uma escola de educação básica	Lana, Larissa Ribeiro Dallahattes	Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação
03	Do Desencanto à Esperança: narrativas de experiência de inclusão vividas por estudantes de Pedagogia na prática do estágio	2018	Discutir sobre a experiência de inclusão vividas por estudantes da educação especial e da pedagogia	Rodrigues, Ailton	Universidade Metodista de São Paulo
04	Práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental I com alunos público-alvo da educação especial	2022	Analisar a formação continuada de professores na área da Educação Especial do ensino fundamental I	Batista, Bruna Rafaela de [UNESP]	Universidade Estadual Paulista (Unesp)
05	Práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial: possibilidades de acesso ao currículo	2022	Analisar as práticas pedagógicas entre o ensino comum e a educação especial inclusiva, com acesso a permanência de todos os alunos na escola.	Rosa, Maiandra Pavanello	Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação
06	Inclusão escolar na perspectiva das práticas colaborativas: processos psicológicos e pedagógicos	2021	Identificar e analisar a Inclusão nas escolas, com os processos de todos os alunos da educação especial.	Cassandra Fontoura Piore Peron	Universidade Federal de Santa Maria- Centro de Educação

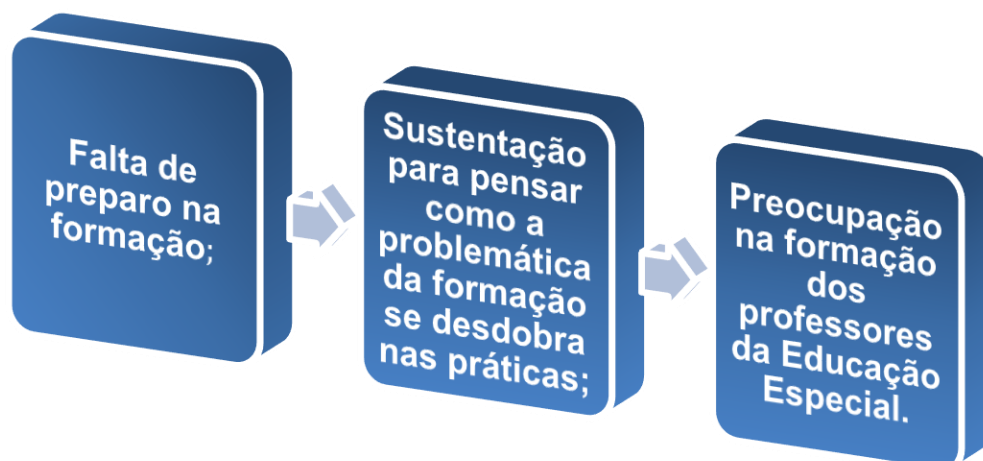
07	A formação e a identidade do professor pedagogo da rede estadual do Paraná: implicações para o desenvolvimento profissional no contexto da escola básica contemporânea	2022	Compreender a atuação do pedagogo na escola pública estadual de Almirante Tamandaré, para identificar se reconhece sua identidade profissional, e até que ponto a formação propiciada pela SEED (Secretária do Estado de Educação do Paraná) tem favorecido em sua atuação	Carmo Pabst Virgínia do Scholochuski	Universidade Federal do Paraná
08	Cenários da formação inicial de professores de Educação Especial no Estado do Rio Grande do Sul	2022	Compreender como é proposta a formação inicial do professor de Educação Especial no Rio Grande Do Sul	Juliana Santos do Amaral	Universidade Federal do Rio Grande Do Sul

Fonte: elaborado pela pesquisadora, conforme dados da BDTD (2023)

A tabela acima, refere-se a síntese do estado do conhecimento, apresenta-se a temática das dissertações/teses selecionadas, ano, problema de pesquisa, autor e a universidade.

Ao ler os trabalhos selecionados e que estão com temáticas de pesquisa que se correlacionam com o objeto desta investigação, em especial com a formação de professores que atuam na educação especial, dificuldades nas práticas pedagógicas entre o ensino comum e a educação especial inclusiva, os desafios da inclusão na perspectiva da educação especial e outros temas que serão detalhados na análise destes documentos. Para sintetizar os temas na figura 2 destaca-se os as temáticas pesquisadas.

Figura 2 Síntese de grupos das dissertações e teses de análise dos documentos selecionados



Fonte: elaborado pela pesquisadora, conforme dados da BDTD (2024)

Após a análise dos documentos selecionados de dissertações e tese (quadro 3), para a revisão de literatura, a figura 02 acima refere-se a três categorias que vão ao encontro da pergunta desta pesquisa: Como ocorre a formação inicial do professor para atuação com estudantes da educação especial? As autoras Paiva Rafaela de Sousa, Lana Larissa Ribeiro Dalla Lattes, Rodrigues Airton, Batista Bruna Rafaela, Rosa Maiandra Pavanello e Peron Cassandra Fontoura Fiore, descrevem que o sentido que deve ter a formação inicial do professor para atuação na educação especial é ressignificar a formação de professores, há uma lacuna na falta de preparo das formações dos professores, precisa-se de sustentação para pensar como a problemática da formação de professores se desdobra nas práticas, e as autoras também destacam a preocupação na formação inicial dos professores da educação especial.

É preciso refletir sobre a formação inicial dos professores. Na figura 03 apresentamos os locais que as pesquisas foram realizadas. Destaca-se que 3 (três) foram realizados no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Maria -RS (UFSM); 1 (um) no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul -RS (UFRGS); 1 (um) Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro-RJ (UERJ); 1 (um) Programa de Pós-graduação da Universidade Metodista de São Paulo -SP; 1 (um) Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual Paulista – SP (Unesp); 1 (um) trabalho no

Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Paraná – PR (UFPR). Os trabalhos estão na região Sul e Sudeste do Brasil.

De acordo com a figura, é perceptível que nenhuma pesquisa selecionada com a temática formação de professores e educação especial, foi realizada nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste. Um dos pontos que possa justificar é o período de recorte temporal da pesquisa, o interesse de pesquisa na área de formação de professores e educação especial.

Figura 3 Localização das Universidades e cidades com pesquisas sobre o público da Educação Especial

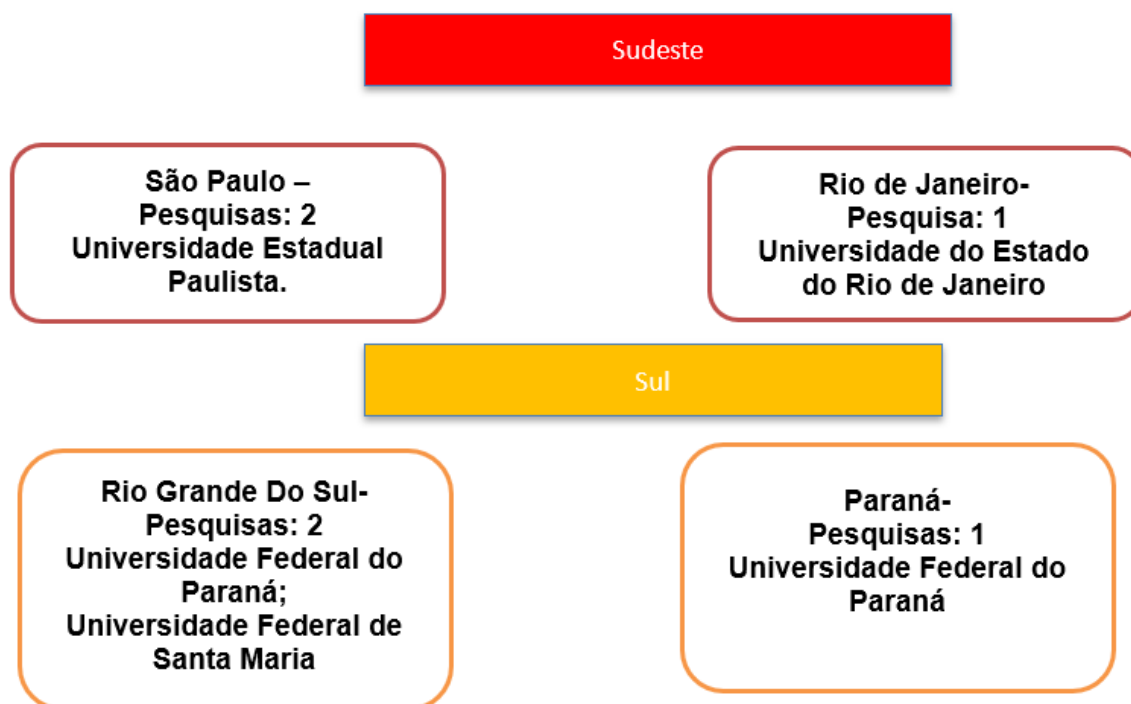


Fonte: elaboração pela pesquisadora (2024).

Através da revisão de literatura, por meio de dissertações e teses selecionadas, buscamos refletir sobre a temática formação inicial do professor para atuação com estudantes da educação especial, e que todos os trabalhos selecionados contribuíssem para a elaboração desta dissertação.

Na figura 04 (abaixo), é apresentado a distribuição dos documentos por região no Brasil.

Figura 1 Distribuição das pesquisas encontradas



Fonte: elaboração pela pesquisadora (2024).

Na região Sudeste foram encontradas duas pesquisas, realizadas na Universidade Estadual Paulista -UEP, de São Paulo - SP, e no estado de Rio de Janeiro-RJ, apenas uma pesquisa desenvolvida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UFRJ. Na região Sul duas pesquisas foram selecionadas, uma da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Rio Grande do Sul e uma na Universidade Federal do Paraná – UFPR, no estado do Paraná-PR.

Observa-se que, apesar de encontramos pesquisas com a temática da educação especial ainda não é suficiente, não podemos deixar de destacar a importância de pesquisas futuras sobre o tema, e que possam estar relacionadas com a formação inicial de professores para atuarem na educação especial.

No próximo item é apresentado os resultados dos trabalhos selecionados e uma breve análise.

2.1 BREVE ANÁLISE DOS DOCUMENTO SELECIONADOS

Apresento breve resultados dos trabalhos selecionados a seguir, os trabalhos de pesquisa selecionados estão organizados de acordo com o título, autores, objetivo e os resultados esperados em cada pesquisa, diante disso, abaixo do quadro apresento detalhado o nome do pesquisador/a, ano, título, objetivo geral, metodologia, instrumentos da pesquisa, região da pesquisa, participantes e breve resultados esperados de cada pesquisa.

Quadro 3 Dissertações e tese selecionadas

N	Título	Autores	Objetivo	Resultados
01	“Educação Especial e Formação de Professores: (re) articulações de sentidos em foco”	Rafaela de Sousa Paiva	Estudar a formação ofertada aos (segundo professor de turma), observando o papel do professor de Educação Especial	Preocupação na formação dos professores da Educação Especial
02	“Atuação da professora de Educação Especial em uma escola de Educação Básica”	Larissa Ribeiro Dalla Lattes	Análise sobre a atuação dos professores da Educação Especial na Educação Básica	Dificuldades em identificar alunos que necessitam de atendimento pela Educação Especial.
03	“Do desencanto á Esperança: narrativas de experiências de inclusão vividas por estudantes de Pedagogia na prática do estágio “	Airton Rodrigues	Compreender as bases teóricas oferecidas no Curso de Pedagogia, dentro do contexto de análise da formação continuada de professores na Educação Especial do ensino fundamental I.	Dificuldades em lecionar com os estudantes do público-alvo da Educação Especial; Falta de preparo, formação.
04	“Práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental I com alunos da Educação Especial”	Bruna Rafaela Batista	Objetivo de analisar e identificar as práticas pedagógicas e a formação de professores do ensino fundamental I que atuam com alunos público-alvo da Educação Especial em salas de aula regular.	Dificuldades na inserção de práticas pedagógicas, através das metodologias ativas; Dificuldade em entender o papel do professor de apoio.
05	“Práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e Educação Especial: possibilidades de acesso ao currículo”	Maiandra Pavanello da Rosa	Análise das práticas pedagógicas em Educação Especial, refletindo sobre os processos de articulação e colaboração na escola como possibilidade de proporcionar acessibilidade curricular.	Conhecer primeiro o estudante antes de produzir com ele práticas inclusivas, pois cada estudante tem as suas singularidades e o seu tempo para desenvolver as atividades;
06	“Inclusão escolar na perspectiva das práticas colaborativas: processos	Cassandra Fontoura Fiore Peron	Verificar se as práticas colaborativas contribuem para a	Dificuldade de aprendizagem;

	psicológicos e pedagógicos”		inclusão educacional, no que se refere aos processos psicológicos e pedagógicos	Dificuldade comportamentais;
07	A formação e a identidade do professor pedagogo da rede estadual do Paraná: implicações para o desenvolvimento profissional no contexto da escola básica contemporânea	Vírginia do Carmo Pabst Scholochuski	Compreender a atuação do pedagogo na escola pública estadual de Almirante Tamandaré, para identificar se reconhece sua identidade profissional, e até que ponto a formação propiciada pela SEED (Secretaria do Estado de Educação do Paraná) tem favorecido em sua atuação	Os cursos não são direcionados à função do pedagogo; Os cursos não abordam as especificidades da escola, os desafios do cotidiano;
08	Cenários da formação inicial de professores de Educação Especial no Estado do Rio Grande do Sul	Juliana Santos Do Amaral	Compreender como é proposta a formação inicial do professor de Educação Especial no Rio Grande do Sul	Disciplinas da Educação Especial no Curso de Pedagogia não abrangem os desafios do cotidiano

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2024)

O primeiro trabalho analisado é de autoria de Rafaela de Sousa Paiva, no ano de 2021, tendo como título “ Educação Especial e Formação de professores: (re) articulações de sentidos em foco” com objetivo de estudar a formação ofertada ao segundo professor de turma, observando o papel do professor de Educação Especial, a metodologia utilizada desta pesquisa é a revisão teórico-estratégica, os instrumentos utilizados é o discurso dos trabalhos encontrados, não possui participantes, tendo como resultado discursos de atuação da formação de professores e Educação Especial, uma articulação entre os campos de atuação. A pesquisa situa-se na região Sudeste do país. Não traz discussões sobre as políticas públicas, referente a articulação entre atuação do professor da Educação Especial e formação deste professor, mas o texto discorre sobre o desafio de “formar melhor os professores”, identifica uma preocupação, mas não uma resolução deste déficit de formação.

Atualmente muitos desafios são encontrados nas salas de aulas, e no processo da inclusão nas escolas, desafios como a falta de formação para os segundos professores, pois o governo deixa de dar atenção para essa classe de professores. Sendo eles a peça principal para os estudantes com deficiência. Precisa ter um bom reconhecimento de todos os docentes da educação especial, dando oportunidade de formação sempre que necessário, para assim reconhecer as deficiências e adquirir conhecimento sobre a especificidade de cada estudante, porém o foco das formações públicas é criar recursos e resolução de situações problemas, embora a educação necessite de cuidado, formação e respeito.

É necessárias formações para preparo dos profissionais que atuam na Educação Especial, as formações são de extrema importância, sendo atribuições da Secretaria Estadual de Educação (SED) e da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), mas essas não são responsáveis pela oferta.

Ao analisar esse contexto, percebemos a trágica realidade, é nessa preocupação que buscaremos a necessidade dessa pesquisa, visto que milhões de professores brasileiros procuram formações de cursos livres, gratuitos e até mesmo privados para capacitar em sua prática. Segundo Evangelista, o direito dos milhões de professores brasileiros à formação substantiva, ampla, densa e multidisciplinar, é um dos pilares estratégicos da luta em defesa da educação para a classe trabalhadora. (Evangelista et,al, 20019) p.106).

O segundo trabalho analisado foi de autoria de Larissa Ribeiro Dalla Lana no ano de 2019, com o título “ Atuação da professora de educação especial em uma escola de educação básica”, tendo como objetivo geral em analisar os questionários respondidos pelos professores da Educação Básica buscando captar como vem se institucionalizando a atuação da professora de Educação Especial e da Educação Especial no contexto escolar inclusivo da escola, a metodologia utilizada é a produção dos materiais analíticos, através de questionários aberto dirigido aos professores da Educação Básica e equipe diretiva da escola Municipal de Pejuçara, apresento breve resultados dos questionários respondido pelos professores, os professores reconhecem a importância do professor da Educação Especial, porém encontram desafios para lecionar com o público alvo da Educação Especial, dificuldades em identificar alunos que necessitam de atendimento pela educação especial, a falta de amparo do grupo escolar no qual é mencionada pelos professores como desafio,

dificuldades em atender as necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem. A pesquisa desenvolvida situa-se na região Sul do Brasil.

Essa dissertação nos faz entender e incentiva a pesquisa sobre a atuação profissional de educação especial, sendo identificado que o segundo professor de turma não é valorizado como merecem.

A cada dia que passa os segundos professores buscam mais especialização, mas também maiores reconhecimentos, sabe-se que são pouco os municípios e governos que realizam concurso público para professor de apoio. Todos têm o mesmo direito, porém os segundos professores ainda se sentem passados para traz.

Trata-se de uma oportunidade de abordagem dos obstáculos enfrentados pelo estudante por uma perspectiva que se coloca para além dos limites presentes nos diagnósticos médicos e nomenclaturas clínicas que, por vezes, somente identificam a condição do estudante por uma perspectiva determinista. O professor de Educação Especial, para a realização do AEE, como previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e reiterado em documentos seguintes, é estabelecido nas normativas e necessário na composição da equipe multiprofissional. Além disso, esse profissional é necessário para o desempenho das atividades de ensino no exercício da complementação e suplementação curricular com os estudantes cujas adaptações requerem estudos e alternativas específicas, especialmente no contexto da educação profissional da rede federal, que se constitui numa possibilidade inaugural na história da Educação Especial haja vista a importância da formação para o exercício profissional, que pode favorecer o ingresso no mercado de trabalho.

O terceiro trabalho encontrado e analisado foi de autoria de Airton Rodrigues no ano 2022, tendo como título “ Do desencanto á Esperança: narrativas de experiência de inclusão vividas por estudantes de Pedagogia na prática do estágio”, com objetivo de compreender as bases teóricas oferecidas no Curso de Pedagogia dentro do contexto de análise da formação continuada de professores na Educação Especial do ensino fundamental I, se apresentam suficientes para a atuação dos estagiários junto aos alunos de inclusão, tendo como metodologia a abordagem qualitativa de cunho exploratório na modalidade da pesquisa narrativa, experiências vivenciadas pelos estudantes do Curso de Pedagogia, ao total o grupo de participantes é formado por 15 (quinze) estudantes matriculados no Curso de Pedagogia, sendo que nessa instituição a autora ministra a disciplina de Educação

Inclusiva. Os estágios realizados pelas participantes foram em períodos distintos, em diferentes regiões do município de São Bernardo do Campo – SP, no período de 2019 a 2021, na faixa etária de 19 (dezenove) a 55 (cinquenta e cinco) anos.

Através de cartas os estagiários descrevem suas experiências, relatos, narrativas e as vivências na educação inclusiva. Observa-se que através da composição das cartas, os estagiários entrelaçaram as experiências com a teoria. É nítido que o professor sempre está “inacabado”, em processo de formação, a formação deverá ser permanente. Ao analisar as narrativas, exploramos apenas três que selecionamos para indagar sobre os resultados, a primeira narrativa percebe-se que o estagiário 1 foi para a sala de aula entusiasmado, com pensamentos positivos, idealizava que iria ajudar as professoras, os estudantes com dificuldade de aprendizagem, porém quando deparou-se em sala de aula percebeu outra realidade, em seu primeiro dia na escola, a coordenadora pedagógica traz informações sobre as crianças, com a fala “o que você precisa fazer com as crianças é apenas cuidar”, Ele não estava preparado apenas para “cuidar” das crianças, estava entusiasmado que realmente iria ajudar em todas as tarefas atribuídas as professoras. Percebe-se que ainda as crianças com deficiências são vistas apenas como “cuidado”, impossibilitando de aprender, viver em sociedade, interagir, limitando-se apenas em cuidado.

Em seguida, a estagiária 2, relata que quando iniciou o estágio, pensou que iria aprender com as professoras, adquirir conhecimento, porém foi uma “ilusão misturada com decepção”, comenta que na primeira semana se depara com uma criança com TEA (Transtorno do Espectro Autista), afirma que não sabe nada sobre esse assunto, e que mesmo sem conhecimento precisa trabalhar com este aluno, a estagiária relata que: “a prefeitura quer mesmo babás para cuidar dessas crianças, eles não têm a responsabilidade nem sensibilidade para entender que o estagiário será um futuro professor”.

Para finalizar a narrativa, apresento a estagiária 3, relata que na primeira semana na escola com a criança, “teve sentimento de impotência, a falta de preparo e experiência, trabalhar com crianças com deficiência é um desafio gigantesco, me deparei muitas vezes com situações difíceis, muitas vezes a coordenadora pedagógica, quando ela via a criança correndo e gritando pelos corredores da escola, a coordenadora chamava minha atenção, dizendo não deixa ele a vontade”.

Identificamos que a formação deve problematizar essa lacuna e atribuir uma solução plausível para que quando pensar em política na formação de professores, isto seja considerado.

O ensino fundamental como todos os outros níveis escolares traz atualmente, muitas crianças com deficiência e que precisam do acompanhamento do segundo professor, por muitas das vezes o segundo professor, fica carregando tendo que trabalhar com mais de um aluno com deficiência, o governo ele opta por um professor de apoio por turma, mesmo tendo vários alunos, isso queira ou não, dificulta o trabalho do professor de apoio e do regente da classe toda, ao analisar estas narrativas de experiências vivenciadas pelas estagiárias em sala de aula, não é tão diferente do segundo professor de turma, atribuído essa nomenclatura pela rede estadual.

A presente pesquisa tem por propósito apresentar e discutir, a partir das narrativas das experiências de alunas em processos de formação na prática do estágio, a gênese das distorções observadas e narradas entre a teoria e a prática, bem como seus consequentes desdobramentos. Dividido em cinco capítulos, a tese inicia com a jornada pessoal do pesquisador, diferencia experiência de vivência; trata da educação inclusiva, seus avanços e seus paradoxos; aprofunda a correlação entre método e metodologia, investiga o estágio na pedagogia e as aporias do ideal na experiência real; conclui com a abertura das experiências proporcionadas por um pensamento da identidade narrativa.

As interpretações das narrativas foram amparadas nos estudos de Paul Ricoeur (2002), Heidegger (2015) dentre outros teóricos hermeneutas, possibilitando uma melhor compreensão das experiências e os reflexos alcançados nos sujeitos inseridos na educação inclusiva. Os resultados apontam a inadequação em relação aos objetivos propostos na legislação não só para os alunos de inclusão como também para as estagiárias em formação.

O quarto trabalho encontrado e analisado é de autoria de Bruna Rafaela Batista no ano de 2022, tendo como título “ Práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental I com alunos da Educação Especial”, tendo como objetivo em identificar e analisar as práticas pedagógicas e a formação de professores do ensino fundamental I que atuam com alunos público alvo da Educação Especial em salas de aula regular nas escolas municipais do interior de paulista, a metodologia utilizada é uma pesquisa de cunho qualitativo voltado para o estudo de caso, com coleta de dados através de entrevista semiestruturada e observação em sala de aula. Os

participantes são 10 (dez) professores da rede pública de ensino, os resultados foram analisados por duas categorias, a primeira é: a inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial, trabalho docente e formação de professores e a segunda categoria analisa as práticas pedagógicas de professores do Ensino Fundamental I com alunos público-alvo da Educação Especial. A pesquisa desenvolvida situa-se na região central do Estado de São Paulo.

Identifica-se que na primeira categoria, a formação dos professores participantes é apontada como “ escassa”, pois não tem aprofundamento sobre a temática da Educação Especial, porém quando se trata sobre a inclusão escolar é vista como favorável, em relação ao trabalho docente, as adaptações de conteúdo são medianas, pois percebe-se que os materiais manipuláveis são mais vantajosos, embora não é utilizado diariamente, sendo necessário a utilização desses materiais para atender o público alvo da Educação Especial conforme as suas necessidades.

Na segunda categoria, as práticas pedagógicas dos participantes são constituídas por metodologias tradicionais, como por exemplo: o livro didático e a lousa, e para os estudantes público da Educação Especial o material utilizado é cadernos e fotocópias, as explicações e correções de atividades feitas pelos estudantes da Educação Especial acontecia quando havia profissionais de apoio à inclusão em sala de aula.

É visto que as metodologias ativas não são recursos utilizados pelos participantes, dificultando o engajamento na aprendizagem dos estudantes, e percebe também que os estudantes da Educação Especial são vistos apenas quando tem professor de apoio a inclusão, e mesmo assim não obtém uma aprendizagem significativa, conseqüentemente a falta de preparo, formação implica na aprendizagem dos estudantes.

A relevância da dissertação intitulada, os professores do ensino regular devem aprimorar-se em práticas inclusivas, formações adequadas para cada especificidade, é fundamental que esse docente esteja voltado para eliminar as barreiras. A prática pedagógica é inclusiva e não excludente, necessário adotar uma pedagogia prazerosa, interativa, inclusiva e equitativa.

Percebe-se que a formação dos professores é fundamental para a melhoria da prática, da vivência, e contribui para experiência, aprimorar a organização, estruturação dos cursos de formação (inicial e continuada), para os profissionais da área da educação, para a melhoria da educação básica.

Sendo necessários professores formados, a importância de inserção dos conteúdos, disciplinas, sobre a Educação Especial nos currículos de licenciaturas, seja qual for a área estudada. Instituição inclusiva, ter preparo para lecionar com a diversidade, incluir nos cursos de licenciatura componente curricular da Educação Especial obrigatória em qualquer curso de licenciatura, atribuir práticas inclusivas, inserção de valores, e respeito.

O quinto trabalho encontrado foi de autoria de Maiandra Pavanello do Rosa ano de 2022, tendo como título “ Práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial: possibilidades de acesso ao currículo”, com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas em Educação Especial, refletindo sobre os processos de articulação e colaboração na escola como possibilidade de proporcionar acessibilidade curricular, a metodologia utilizada nesta pesquisa é o estudo de caso, do tipo coletivo, que pretende investigar as práticas inovadoras que promovem a inclusão escolar na sala de aula, tendo ao total 10 (dez) professores participantes, atuantes em 4 escolas municipais de Bayeux (PB), os instrumentos da pesquisa são: a observação em sala de aula, entrevistas e linha do tempo. A pesquisa desenvolvida situa-se na região Sudeste.

Os resultados obtidos é a percepção da importância de conhecer primeiro o estudante antes de produzir com ele práticas inclusivas, pois cada estudante tem as suas singularidades, e o seu tempo para desenvolver a atividade. Percebe-se que para desenvolver práticas pedagógicas em sala de aula é necessário um planejamento antecipado por parte dos professores, e mesmo com este planejamento antecipado acontece que em muitas escolas dificultam a realização dessas práticas inovadoras, tendo tempo limitado, e muitas vezes por não querer sair da rotina, pois as práticas pedagógicas mudam o espaço, a incompreensão das singulares, a dificuldade em organização dos estudantes, e outros aspectos, são diversas fragilidades.

Neste estudo, a tese defendida é a articulação pedagógica, para lecionar com o público da Educação Especial é necessário promover possibilidades de aprendizado, proporcionar colaboração pedagógica entre professores, estudantes e os profissionais do ambiente escolar.

Prática pedagógica no contexto educacional é uma ferramenta poderosa, a ideia de promover articulação pedagógica no ambiente escolar é transcender as fronteiras, fragmentar o ensino comum, é transcrever do velho para o novo, educação

de qualidade. De acordo com essa perspectiva, a autora Zanata (2004), tem provado a eficácia de práticas pedagógicas articuladas entre os profissionais do ensino comum para a Educação Especial, quando se fala sobre a inclusão dos estudantes da Educação Especial do ensino regular. Segundo Machado e Almeida (2010, p. 346);

[...] pesquisas realizadas no Brasil e, principalmente, em outros países, sugerem que o trabalho colaborativo entre professores traz várias vantagens para escolas, professores e alunos. As escolas tornam-se inclusivas, os professores aprendem a refletir sobre as suas práticas, aprendem novas formas de enfrentar as dificuldades e tornam-se mais autoconfiantes.

O sexto trabalho encontrado é de autoria de Cassandra Fontoura Fiore Peron, ano de 2021, tendo como título “ Inclusão escolar na perspectiva das práticas colaborativas: processos psicológicos e pedagógicos”, com o objetivo de verificar se as práticas colaborativas contribuem para a inclusão educacional, no que se refere aos processos psicológicos e pedagógicos, a metodologia utilizada é através dos dados coletados e analisados quantitativos, tendo como instrumentos utilizados nesta pesquisa o questionário sociodemográfico, questionário de levantamento de práticas inclusivas e escala de eficácia docente para práticas inclusivas, os participantes são professoras, pedagogas e diretoras do ensino regular no Ensino Fundamental I da rede municipal de Ensino de Pinhais, região metropolitana de Curitiba- PR.

Os resultados encontrados foram perceptíveis que com as práticas colaborativas acontecem a inclusão nas escolas, essa dissertação identifica as práticas colaborativas como ferramenta efetiva nos processos pedagógicos, na organização do planejamento, a utilização de estratégias no ensino, no qual a escola necessita rever seus processos pedagógicos, para fomentar a sua prática pedagógica. Também não devem ignorar os aspectos do desenvolvimento psicológico, sendo necessário preparar os estudantes para responder aos desafios diários encontrados, respeitando o seu desenvolvimento funcional.

Ao analisar a dissertação intitulada “ Inclusão escolar na perspectiva das práticas colaborativas: processos psicológicos e pedagógicos”, percebe-se que através dos questionários sociodemográfico e da escala de eficácia docente demonstra as dificuldades dos estudantes em aprimorar as práticas inclusivas, o maior resultado obtido foram os distúrbios de aprendizagem, sendo a metade dos participantes, em segundo lugar, as dificuldades comportamentais, e em terceiro

lugar, as dificuldades no convívio familiar, em quarto lugar apresenta as dificuldades no desenvolvimento da linguagem oral, e em quinto lugar é relacionado aos aspectos auditivos, visuais e sensoriais.

Notoriamente, as práticas colaborativas na sala de aula são essenciais, mas não descartamos os desafios para exercer em sala, os distúrbios de aprendizagem dificultam a aprendizagem no qual necessita estratégias, como por exemplo a adaptação de conteúdo para facilitar a aprendizagem, muitos são visuais, necessário trabalhar com materiais manipuláveis que capacita a percepção do interesse do estudante, as dificuldades comportamentais é um desafio em sala, antes de iniciar as atividades é necessário em que o estudante tenha concentração, interesse e disciplina, a dificuldade de aprendizagem, o transtorno desafiador (TOD) exige estratégias, habilidades para trabalhar com esses transtornos, embora que as dificuldades encontradas não estão apenas na escola, estão no arranjo familiar, necessita que as famílias trabalhem em casa também, seja na linguagem oral, pois na escola capacitamos esse estudante para o futuro.

As práticas colaborativas envolvem na construção do ser humano, que exige respeito de opiniões, práticas, tendo destaque a importância dos estudantes como ao todo, não heterogeneizado. Sendo necessário a avaliação de suporte dos estudantes, a família deverá estar envolvida nas atividades em prol de benefícios do seu filho, pois é um processo, desde o início até o fim.

O sétimo trabalho selecionado é de autoria de Virginia do Carmo Pabst Scholochuski no ano de 2022, como título “ A formação e a identidade do professor pedagogo da rede estadual do Paraná: implicações para o desenvolvimento profissional no contexto da escola básica contemporânea”, tendo como o objetivo geral em compreender a atuação do pedagogo na escola pública estadual de Almirante Tamandaré, para identificar se reconhece sua identidade profissional, e até que ponto a formação propiciada pela SEED (Secretária do Estado de Educação do Paraná) tem favorecido em sua atuação, a metodologia utiliza é qualitativa, os instrumentos da pesquisa são a observação participante, aplicação do questionário. Entrevistas semiestruturadas, narrativas autobiográficas, pesquisa bibliográfica e análise documental, tendo como participantes 58(cinquenta e oito) professores pedagogos que atuam nas escolas estaduais do município de Almirante Tamandaré, localizado na região Metropolitana de Curitiba, desses 58 professores pedagogos, apenas 11(onze) foram selecionados para participar das entrevistas semiestruturadas

e narrativas autobiográficas. Os resultados analisados foram sobre a falta de atenção aos processos de ensino, a falta de autonomia das escolas, tempo escasso para o planejamento dos professores na hora-atividade, a falta de formação específica na área de atuação, as formações fornecidas pela SEED (Secretaria do Estado de Educação do Paraná) se distanciam da realidade do cotidiano da escola e entre outros aspectos.

O oitavo trabalho selecionado é de autoria de Juliana Santos do Amaral no ano de 2022, tendo como título “Cenários da formação inicial de professores de Educação Especial no Estado do Rio Grande do Sul”, com o objetivo de compreender como é proposta a formação inicial do professor de Educação Especial no Rio Grande do Sul, tendo como metodologia a pesquisa documental do tipo exploratória que busca coletar informações no Cadastro Nacional de Cursos ,Instituições de Educação Superior e Instituições de Ensino Superior credenciadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), não há participantes devido a pesquisa ser do tipo documental, os resultados apontados verificou que as instituições privadas oferecem 93% de vagas para a formação de professores no Curso de licenciatura em Educação Especial no Rio Grande do Sul. A pesquisa foi realizada em diversas regiões, na região sul-rio-grandense, região Noroeste do Estado, microrregião de Soledade e Cerro Largo, mesorregião Noroeste e a região sul-rio-grandense.

Analizamos que é um percentual de alta demanda, mas as disciplinas não abrangem os desafios do cotidiano escolar, por sua vez o lucro torna-se em primeiro plano, e em segundo plano, talvez a preocupação do pedagógico, embora estejamos vivendo em processo de transformação.

Ao aprofundar os resultados de cada dissertação/tese, identifica-se que as pesquisas apontadas discursam sobre a formação, atuação do pedagogo na Educação Especial, as práticas pedagógicas que colaboram com o ensino aprendizagem e a inclusão escolar, porém, como relata Pereira e Guimarães (2019), existem lacunas que precisam ser preenchidas.

Não são todos os trabalhos que mencionam políticas públicas para a formação inicial do professor e para a Educação Especial, faltam discussões sobre atuação do professor no campo da Educação Especial, e esta pesquisadora propõem discussões sobre a formação inicial do professor para atuação com estudantes da Educação Especial, que traz um relato de experiência para que através deste relato possa se repensar na formação deste professor, refletir sobre a matriz do Curso de Pedagogia,

sendo necessário disciplinas com carga horária relevantes e que contemplem o conhecimento sobre a Educação Especial, aprofundar esta modalidade de ensino que permeia na escola, na sociedade e nos níveis de ensino.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS MARCOS LEGAIS

O campo da Educação Especial, perpassa por transformações constantes, uma série de leis e regulamentações abordam a educação inclusiva no qual entra em vigor em nosso país. A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência diz que: O estatuto regula os aspectos de inclusão do deficiente como um todo, descrevendo seus direitos fundamentais, bem como prevê crimes e infrações administrativas cometidas contra os deficientes ou seus direitos. (Plano Nacional de Educação (PNE. 2014).

No contexto brasileiro, o pioneirismo na Educação Especial remonta ao período imperial, marcado pelo notável empenho de Dom Pedro II. Em 1854, sob a influência do ministro Couto Ferraz e impressionado pelo sucesso educacional de José Álvares de Azevedo, jovem cego, Dom Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente renomeado Instituto Benjamin Constant - IBC, em 1891. (Política Nacional de Educação Especial 1994).

Paralelamente, em 1857, também durante o período imperial, o monarca estabeleceu o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, influenciado por Ernesto Huet, que, proveniente da França, tinha o propósito de fundar uma escola para surdos-mudos, sendo, em 1957, reconhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. (Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES)

Ainda no contexto imperial, em 1874, iniciou-se o tratamento de deficientes mentais no hospital psiquiátrico da Bahia, hoje conhecido como Hospital Juliano Moreira. Com a Proclamação da República, a deficiência mental passou a figurar nas políticas públicas, vinculada a preocupações relacionadas à saúde, criminalidade e insucesso escolar. (BRASIL, 1990).

É na década de 90 que as políticas públicas e movimentos no campo da Educação Especial ganham destaque. No quadro 04, destacamos uma breve cronologia dos marcos legais da Educação Especial.

Quadro 4 Quadro cronológico dos Marcos Legais da Educação Especial

Ementa	Lei	Ano
Declaração de Salamanca	Lei nº 9394	1999
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Prorrogada pela portaria nº 948, entregue ao Ministro da Educação em 07 de Jan de 2008	2008
Dispõe sobre o atendimento educacional especializado	Decreto nº 6.571/2008	2008
Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência.	Ratificada pelo decreto nº 6.949/2009	2009
Diretrizes operacionais para o Atendimento Especializado na Educação Básica – modalidade Educação Especial	Resolução nº. 4 CNE/ CEB 2009	2009
Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência	Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015	2015

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024).

A década de 1930 testemunhou o surgimento de diversas instituições dedicadas ao cuidado de pessoas com deficiência mental, destacando-se em número em relação a outras deficiências. Esse período também evidenciou o crescimento da filantropia e do assistencialismo, conferindo destaque às instituições privadas na formulação de políticas públicas relacionadas à Educação Especial, dada sua significativa oferta de atendimentos em comparação às instituições públicas. Essa narrativa histórica propicia a divisão da história brasileira em dois momentos distintos: no Brasil Império, pessoas com deficiências mais acentuadas eram frequentemente segregadas em instituições públicas, enquanto outras viviam em uma sociedade predominantemente rural, com exigências cognitivas menos elevadas (Bueno, 1999).

“Contudo, é crucial reconhecer que, por vezes, a Educação Especial pode inadvertidamente contribuir para a segregação, legitimando práticas seletivas na escola regular” (Bueno, 1993, p. 109).

Assim, ao refletir sobre a Educação Inclusiva hoje, é imperativo concebê-la como uma modalidade de ensino centrada no aluno, buscando, por meio de pesquisas, alternativas pedagógicas que considerem a diversidade do público-alvo.

A Educação Especial no Brasil representa uma conquista de extrema relevância para a sociedade, e é mediante esse reconhecimento que se empreende uma detalhada análise histórica de seu projeto embrionário.

A Educação Especial no Brasil iniciou-se no plano governamental do século XIX com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, foi pioneira em instituições especializadas, criou-se o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, em 1856, ambas na cidade do Rio de Janeiro, dois institutos muito importantes porque construíram conhecimentos por meio das vivências, experiências e percepções. Podemos afirmar que essas instituições foram as precursoras no Brasil em tendência de inclusão de pessoas com deficiência. Após alguns anos, foi criado no estado da Bahia em 1874, o Hospital Juliano Moreira, o qual concedia assistência médica para pessoas com deficiência intelectual, e foi fundado no Rio de Janeiro a Escola México em 1887, responsável por atender pessoas com deficiências físicas e intelectuais (Belther, 2017, p. 45).

O Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854, conhecido como Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, Brasil, assume uma significativa importância histórica e social. Este instituto desempenhou papéis de relevância ímpar, sendo pioneiro em diversos aspectos. A educação inclusiva, desbravou o caminho da educação inclusiva para crianças cegas no Brasil, proporcionando oportunidades educacionais para aqueles anteriormente excluídos do sistema de ensino. (Fialho, 1978, p. 204).

O desenvolvimento de métodos educacionais, ao longo do tempo, o instituto foi arquitetando métodos de ensino adaptados às necessidades das crianças cegas, contribuindo para o estabelecimento de melhores práticas educacionais destinadas às pessoas com deficiência visual. Tendo promoção da autonomia, para além da educação formal, o instituto concentrou-se na capacitação dos alunos cegos, visando torná-los independentes. No qual proporcionou treinamento em habilidades práticas, como leitura braile, mobilidade e trabalho manual (Fialho, 1978, p. 204).

Com a sensibilização pública, a presença do instituto teve um papel crucial na sensibilização da sociedade para as necessidades e potenciais das pessoas com deficiência visual, contribuindo gradualmente para uma mudança na percepção e inclusão dessas pessoas na sociedade, legado duradouro, o Instituto Benjamin Constant mantém-se como uma entidade vital na educação e reabilitação de pessoas com deficiência visual no Brasil, preservando seu legado de inclusão e igualdade. Tendo o marco histórico, portanto, a criação deste instituto em 1854 representou um marco substancial na história da inclusão e educação de pessoas com deficiência visual no Brasil, deixando um impacto duradouro na sociedade (Saviani, 2007, p. 131).

A instituição Pestalozzi introduziu o termo "excepcionais", e, em 1932, Helena Antipoff criou a sociedade Pestalozzi, em Belo Horizonte - MG, institucionalizando

serviços voltados para pessoas com deficiência no Brasil. a sociedade Pestalozzi do Brasil foi fundada em 1945, expandindo seus serviços educacionais especializados por todo o país. Em 1954, a associação de pais e amigos dos excepcionais (APAE) foi criada no Rio de Janeiro, proporcionando serviços de assistência social para melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência. Essa fundação contou com o apoio de famílias e profissionais de saúde, representando um marco no início da educação especial no Brasil (Mendes, 2010).

A expansão dessas instituições levou o governo a não as tornar obrigatórias na rede de ensino público. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61, regulamentou o atendimento educacional para pessoas com deficiência, concedendo-lhes o direito de frequentar o sistema geral de ensino.

Posteriormente, a LDB nº 5.692/71 definiu tratamento especial para crianças com deficiências, encaminhando-as exclusivamente para classes e escolas especiais. Em 1973, para impulsionar ações educacionais, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

No entanto, percebe-se que, desde essas iniciativas iniciais de organização da educação especial no Brasil, não houve uma política governamental que garantisse o direito universal à educação, limitando-se a uma política especial para alunos/as com deficiência. Esse cenário nos conduz à análise dos principais marcos legais a partir da promulgação da Constituição Federal brasileira em 1988. (Saviani, 2007, p. 131).

3.1 DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Fonseca (2003) expõe que o Banco Mundial, ao orientar os países periféricos, como o Brasil, na busca por financiamentos, estabelece critérios intrinsecamente vinculados à política de ajuste econômico. Apesar da retórica solidária proclamada para os países pobres, as ações implementadas no contexto de financiamentos configuram-se como medidas meramente compensatórias ou de alívio para essa parcela populacional. Importa salientar que, apesar da retórica ser amplamente difundida pela mídia, a verdadeira ideologia subjacente aos acordos é frequentemente ocultada do público em geral.

Para obter créditos do Banco Mundial, foram definidas políticas que refletem duas tendências notáveis. A primeira está associada à vinculação dos objetivos

educacionais à política de ajuste econômico do Banco. Nesse sentido, a oferta educacional deve adotar um caráter seletivo, buscando reduzir os encargos financeiros dos estados. Por conseguinte, a universalização do ensino fundamental (nas quatro primeiras séries) torna-se responsabilidade do governo.

À medida que se progride na escala educacional, a oferta de ensino é gradualmente transferida para o setor privado (2003, p. 18). Dentro desse horizonte, a concepção de "educação para todos" e suas implicações na garantia de acesso a direitos e bens sociais requer uma avaliação criteriosa. Por trás da fachada de assegurar direitos universais, podem se ocultar ações ainda mais excludentes sob a égide da globalização.

Ademais, as diretrizes do Banco Mundial exercem influência significativa em todos os níveis e modalidades de ensino, pautando-se pela relação custo-benefício. No contexto da Educação Especial, torna-se imperativo reduzir tanto os custos em termos de recursos quanto em termos de formação de professores (Tonini, Martins, Costas, 2012).

Garcia (2004, p. 12) chama a atenção para os discursos produzidos sobre a "educação para todos" presentes nos documentos da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em 1990 e 1994, destacando a omissão de tópicos cruciais, como as "relações de desigualdade nas quais os países produzem e consomem, a exemplo das condições de restrições econômicas, barreiras comerciais, a divisão internacional do trabalho, entre outros elementos". Resolver questões estruturais, conforme identificado por Garcia (2004), torna-se fundamental para propor a consolidação de políticas públicas que, na atualidade, encontram na Educação Especial, sob a perspectiva de educação inclusiva, sua expressão.

A Conferência Mundial sobre Educação Para Todos em 1990 e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994, representam esforços para ampliar a discussão iniciada, enfatizando a ideia de "educação para todos". A "Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais", elaborada nesse contexto, dissemina preceitos neoliberais por meio de políticas públicas.

A primeira versão da tradução da Declaração de Salamanca chegou ao Brasil em 1994 e foi reeditada em 1997, período democrático marcado por um contexto político que conferiu maior força a alguns grupos sociais. Nesse cenário, a Educação Especial presenciou a disseminação do conceito de integração da pessoa com

deficiência na escola comum, normatizado pela Política Nacional de Educação Especial em vigor na época (BRASIL, 1994).

A Declaração de Salamanca (1994) propõe a educação inclusiva como meio de "reforçar" a ideia de "educação para todos", como se, até então, alunos com deficiência e/ou outras necessidades educacionais especiais não frequentassem a escola. Bueno (2006) destaca que o texto parece ignorar que, antes da década de 1990, tais alunos já estavam presentes nas instituições de ensino, principalmente privadas. Assim, a Declaração de Salamanca (1994) assume que "[...] as políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de estender a todas as suas crianças a educação obrigatória e de que é preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado" (Bueno, 2006, p. 16).

Nesse cenário, tanto a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) quanto a Declaração de Salamanca (1994) exerceram influência no delineamento das políticas públicas voltadas para a educação inclusiva. A Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien em 1990, almejava provocar transformações nos sistemas educacionais, garantindo o acesso e a permanência de todos na escola, notadamente diante do elevado contingente de crianças, adolescentes e jovens desprovidos de acesso à educação naquela época.

3.2 POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

A Carta Magna de 1988, em seu escopo, estabelece, entre seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, erigindo-se contra discriminações de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de preconceito (Art. 3º, inciso IV). Além disso, consigna a educação como um direito universal, visando ao pleno desenvolvimento individual, ao exercício da cidadania e à preparação para o labor (Art. 205).

No Artigo 206, sublinha o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos pilares do ensino. O Estado, por sua vez, é encarregado do dever de proporcionar atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, complementa essas disposições, compelindo os pais ou responsáveis a inscreverem seus filhos na rede regular de ensino (Art. 55).

Em 1994, a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, sob os auspícios da UNESCO, aprofundou a análise das causas da exclusão escolar. A Declaração de Salamanca e sua Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais enfatizaram que as escolas comuns constituem o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias.

Propugnaram que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. A Política Nacional de Educação Especial, emitida em 1994, orientou o processo de "integração instrucional", buscando conferir acesso às classes comuns do ensino regular àqueles capazes de acompanhar o currículo regular no mesmo ritmo dos estudantes considerados "normais".

Essas legislações e declarações internacionais, assim, estabelecem o compromisso do Brasil com a educação inclusiva, almejando assegurar igualdade de oportunidades a todos os alunos no sistema educacional, independentemente de suas características individuais. Tais políticas representam um avanço notável na promoção da igualdade e na eliminação da discriminação no âmbito educacional.

A Política de 1994, embora mantendo os pressupostos sedimentados em padrões homogêneos de participação e aprendizagem, não conduziu a uma reformulação das práticas educacionais que valorizasse os distintos potenciais de aprendizagem no ensino comum. Em vez disso, a responsabilidade pela educação desses estudantes permaneceu predominantemente sob o domínio da educação especial.

Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, introduziu avanços substanciais ao reconhecer a necessidade de sistemas de ensino providenciarem currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades dos alunos. Ademais, assegurou a terminalidade específica para aqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental devido a suas deficiências, além da aceleração de estudos para os superdotados.

A lei viabilizou o avanço nos cursos e nas séries mediante a verificação do aprendizado, bem como a oferta de oportunidades educacionais adequadas às características, interesses e condições de vida e trabalho dos alunos, por meio de cursos e exames. O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/01, ressaltou a importância da edificação de uma escola inclusiva que atendessem à diversidade

humana, configurando-se como um grande avanço a ser alcançado ao longo da década da educação.

Não obstante, apontou desafios vinculados à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação dos professores, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Convenção da Guatemala (1999), ratificada pelo Brasil por meio do Decreto nº 3.956/01, enfatizou que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais.

Qualquer diferenciação ou exclusão baseada na deficiência é considerada discriminação, impedindo ou anulando o exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais. Este cenário teve um impacto marcante na educação, demandando uma reinterpretação da educação especial no contexto da inclusão, com o intuito de eliminar as barreiras que impedem o acesso à educação.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, prescreve que as instituições de ensino superior devem inserir na organização curricular a formação docente voltada para a atenção à diversidade. Tal medida implica capacitar os professores para lidar com as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em síntese, essas legislações e políticas representam progressos significativos em direção à construção de um sistema educacional mais inclusivo no Brasil, embora desafios relacionados à implementação efetiva ainda subsistam.

3.2.1 Decreto nº 6.571/2008 que dispõem sobre o Atendimento Educacional Especializado

O Decreto nº 6.571/2008 representa um marco regulatório significativo para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil. Esse decreto é crucial para garantir que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham acesso a uma educação inclusiva e de qualidade.

Ao abordar a importância desse decreto e do AEE, diversos autores destacam sua relevância. Maria Teresa Mantoan (2015) renomada na área de inclusão escolar, enfatiza que a inclusão é um direito humano fundamental, e o AEE desempenha um

papel crucial para garantir esse direito. Além disso, o decreto está alinhado com princípios dos direitos humanos, como igualdade e não discriminação. Autores como César Coll e Susan Stainback (1999) ressaltam que a educação inclusiva vai além da presença física na escola, buscando proporcionar acesso a uma educação que atenda às necessidades individuais de cada aluno.

O AEE, conforme estabelecido no decreto, visa proporcionar o acesso à educação de qualidade para todos. Philippe Perrenoud argumenta que o AEE é essencial para promover o desenvolvimento pleno dos alunos com deficiência, permitindo que alcancem seu potencial máximo.

O decreto reconhece a importância de adaptações curriculares e estratégias pedagógicas individualizadas. Autores como Teresa Siqueira e Maria Teresa Eglér Mantoan (2015) destacam que a inclusão escolar promove a convivência e a interação entre alunos com e sem deficiência, enriquecendo o ambiente escolar e preparando os alunos para viver em uma sociedade diversificada.

Além disso, o decreto estabelece a necessidade de formação continuada para os professores que atuam no AEE. Maria Salete Fábio Aranha (2006) argumenta que a formação dos educadores é crucial para o sucesso da inclusão, pois eles precisam estar preparados para atender às necessidades variadas dos alunos.

Em suma, o Decreto nº 6.571/2008 desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão escolar no Brasil, ao estabelecer diretrizes para a oferta do Atendimento Educacional Especializado. Através dessas diretrizes, o decreto busca garantir que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades no sistema educacional, independentemente de suas necessidades individuais, contribuindo assim para uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

3.2.2 Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU e o Decreto nº6.949/2009

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, ratificada pelo Decreto nº 6.949/2009, ergue-se como um monumento significativo na defesa dos direitos humanos e da equidade para as pessoas com deficiência. Em sua essência, a Convenção, no Artigo 5, reitera o princípio da não discriminação e a responsabilidade de assegurar igualdade de oportunidades a esse segmento da sociedade.

Michel Foucault, renomado sociólogo francês, nas décadas de 1970 e 1980, desvelou as intrincadas formas de discriminação e estigmatização, delineando a relevância de políticas que fomentem a igualdade.

A acessibilidade, abordada no Artigo 9 da Convenção, garante o acesso pleno a ambientes físicos, transporte, informação e comunicação para as pessoas com deficiência. O saudoso ativista pelos direitos dessas pessoas, Stephen Hawking, ao longo de sua vida e obra até 2018, enfatizou incansavelmente a necessidade premente de tornar o mundo mais acessível.

O direito à participação plena e efetiva na vida cultural, recreativa, esportiva e política da sociedade, delineado no Artigo 29, destaca-se como uma peça fundamental da Convenção. Martha Nussbaum, filósofa norte-americana, desde a década de 1980, discorreu sobre as capacidades e a importância da participação na vida pública, contribuindo para o entendimento dessa dimensão essencial.

No domínio da educação inclusiva, o Artigo 24 da Convenção ressalta o direito fundamental à educação inclusiva. Teresa Eglér Mantoan, pedagoga brasileira desde a década de 1990, tem sido uma voz proeminente, advogando pela inclusão escolar e pela adaptação do sistema educacional para atender às diversas necessidades dos alunos.

O Artigo 19 da Convenção, ao abordar o direito de viver de forma independente e ser incluído na comunidade com o devido apoio, representa um avanço significativo. Judy Heumann, ativista norte-americana desde a década de 1970, tem sido uma fervorosa defensora da independência das pessoas com deficiência e da importância crucial dos serviços de apoio.

Em resumo, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, ratificada pelo Decreto nº 6.949/2009, não apenas assinala um progresso crucial na promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência, mas também serve como farol a iluminar a consciência de governos, organizações e da sociedade em geral sobre a imperatividade de garantir igualdade, acessibilidade e participação plena para todas as pessoas, independentemente de suas capacidades individuais. Autores de diversas esferas têm, ao longo do tempo, enriquecido a compreensão e a promoção desses direitos inalienáveis.

3.2.3 Diretrizes operacionais para o Atendimento Especializado na Educação Básica- modalidade Educação Especial Resolução nº. 4 CNE/CEB 2009

As Diretrizes de 2009 reiteram o compromisso solene do Brasil para com a educação inclusiva, fomentando a concepção de que cada infante, alheio às suas peculiaridades, é detentor do direito inalienável a uma educação de primazia.

A Resolução sobressai a relevância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) enquanto serviço concomitante ao ensino regular. Este serviço personalizado visa suprir as necessidades singulares dos discentes com deficiência, fomentando seu progresso tanto acadêmico quanto social.

As diretrizes delinham procedimentos minuciosos para a identificação e avaliação das demandas educacionais especiais dos educandos, assegurando uma orientação pertinente e eficaz.

O documento sublinha imperativamente a necessidade de ajustes no currículo escolar e a garantia de acessibilidade física, comunicacional e pedagógica nos estabelecimentos de ensino, a fim de forjar um ambiente inclusivo e propício ao aprendizado universal.

Concedendo o devido reconhecimento à magnitude dos educadores, as diretrizes enfatizam a premente exigência de uma formação continuada dos professores, capacitando-os para abordar com eficácia a rica diversidade dos educandos.

3.2.4 Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (estatuto da pessoa com deficiência) Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

A promulgação, em 6 de julho de 2015, da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também reverenciada como Estatuto da Pessoa com Deficiência, constitui um avanço de magnitude na propulsão dos direitos e na tessitura da inclusão social dos indivíduos com deficiência no território brasileiro.

Esta legislação abarca um espectro amplo de facetas, desde a promulgação de acessibilidade até a salvaguarda da equidade de oportunidades, consagrando, desse modo, a dignidade e os direitos primordiais de toda e qualquer pessoa, independentemente de suas aptidões.

Segundo os autores Mariano; Cunha; Gonçalves; Pereira, (2017, p. 38.),

O novo parâmetro de deficiência baseados nos direitos humanos traz um novo modelo de visão social, onde o próprio ambiente influencia diretamente na liberdade da pessoa com deficiência, necessitando de estratégias políticas, jurídicas e sociais, que excluam os obstáculos e as discriminações.

No modelo de visão social, encontramos diversos obstáculos, ao analisar a citação dos autores, percebemos que não são apenas obstáculos de impedimentos físicos, mentais ou sensoriais, são obstáculos encontrados na sociedade, no ambiente, no qual necessita estratégias para a efetivação das políticas, que eliminem os desafios, barreiras, discriminações, preconceito, e até mesmo o capacitismo.

O direito da acessibilidade a pessoa com deficiência é perante Estatuto, direito de ter um ambiente propício a sua necessidade, tendo autonomia, sem a necessidade de depender de terceiros.

No artigo 3º, inciso I, dispõe sobre o que seria a acessibilidade:

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Acessibilidade é denominada como eliminação de obstáculos. Segundo, Manzini (2014), temos diferentes tipos de acessibilidade: acessibilidade atitudinal; acessibilidade pedagógica; acessibilidade comunicativa. No quadro 05 descrevemos os tipos de acessibilidade.

Quadro 5 Tipos de acessibilidade

Tipo de Acessibilidade	Descrição
Acessibilidade atitudinal	é aquela que une o conceito de acessibilidade ao de atitude, em relação a inclusão da pessoa com deficiência.
Acessibilidade pedagógica	é entendida como formação de professores para atender aos alunos com deficiência.
Acessibilidade comunicativa	refere-se como a comunicação que pode se tornar funcional, por meio de objetos, acessórios e softwares específicos
Acessibilidade educacional	segundo Camargo (2013), refere-se a ações e estratégias para o processo de ensino e aprendizagem.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024).

Ao analisar as acessibilidades, percebe-se a importância no âmbito educacional, familiar e na sociedade, pois para ter uma educação inclusiva de qualidade é preciso que exista o acesso a acessibilidade, e que as pessoas com deficiência possam utilizar deste direito para uma melhor qualidade de vida.

A importância da acessibilidade educacional é garantida para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Os documentos que garantem à acessibilidade às pessoas com deficiência são distintos, isto demonstra a preocupação na inclusão nos ambientes educacionais.

Apresento os documentos que norteiam a acessibilidade às pessoas com deficiência: a Constituição da República Federativa do Brasil, a lei nº 7.853 que estabelece sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, a Declaração de Jomtien, a Lei nº 8.069 no qual estabelece sobre o Estatuto da Criança e outras providências (Brasil,1990). A Lei nº 9.394 no qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil,1996), a Declaração de Salamanca no qual orienta os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (Unesco, 1996).

O Decreto nº 3.298 que regula a lei no 7.853, sobre a Política Nacional para a integração da pessoa com deficiência (Brasil,1999), a Declaração de Washington que orienta sobre as perspectivas globais sobre vida independente para o próximo milênio (ONU, 1999). A Lei nº 10.048 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida, e dá outras providências (Brasil, 2000^a),

Decreto nº 3.956 que orienta sobre a convenção interamericana para a Eliminação de Todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (BRASIL, 2001), a Declaração de Montreal orienta sobre a inclusão

(APAE,2001), a Declaração de Sapporo que orienta sobre a educação inclusiva (Unesco, 2002), a Declaração de Madri orienta para uma visão da deficiência como uma questão de direitos humanos (Unesco, 2002).

Declaração de Caracas orienta para equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência (Unesco,2002), o Decreto nº 5.296 regulamentas as nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, e a lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências (BRASIL, 2004),

ABNT NBR 15.599 Acessibilidade – Comunicação na Prestação de Serviços (ABNT, 2008), o Decreto nº 6.949 que estabelece a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 (BRASIL, 2009).

O Parecer CEB/CNE 8 que estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública (BRASIL, 2010). A Lei nº 13.005 estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências (BRASIL, 2014).

Lei nº 13.146 Estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015).

ABNT NBR 9050 Acessibilidade a Edificações Mobiliário, Espaços e Equipamentos Urbanos (ABNT, 2015), a ABNT NBR16537 Acessibilidade sinalização tátil no piso e as diretrizes para elaboração de projetos e instalação (ABNT, 2016).

O assunto sobre a acessibilidade educacional deve estar sempre presente no âmbito da educação, principalmente nas políticas públicas e concretizada pelo Estado, diminuindo os obstáculos, valorizar a acessibilidade no espaço educacional é garantir a inclusão das pessoas com deficiência, pois devem sentir-se seguras, acolhidas e incluídas em todos os espaços escolares. Segundo Melo (2011, p.114), a acessibilidade educacional: “[...] não é possível se pensar em acessibilidade na escola sem levar em consideração as barreiras existentes no ambiente dentro e fora dela”.

Visto que as barreiras existem, porém não devem limitar-se a elas. O autor Mendes (2018, p. 26) conclui que “as características dos espaços escolares e do mobiliário podem aumentar as dificuldades para a realização de atividades, o que leva a situações de exclusão”.

A acessibilidade escolar e pedagógica é indispensável na aprendizagem dos estudantes, visto que a estrutura, equipamentos apropriados favorece na aprendizagem, investir na acessibilidade é promover a educação inclusiva. Ao tratar da acessibilidade, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), respalda sobre a importância da acessibilidade educacional, em seu artigo nº 53: “A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência e com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social [...]” (BRASIL, 2015).

Todos têm o direito de conviver em sociedade, exercer os seus direitos garantidos em lei, visto que a adaptação no espaço escolar é necessária para minimizar os obstáculos e garantir equidade educacional. Segundo a Unesco (2019) a equidade educacional pressupõe a preocupação em que todos os estudantes sejam considerados como de igual importância.

Quando mencionamos a acessibilidade educacional, falamos de possibilidades para que todas as pessoas com deficiência possam utilizar os espaços educacionais com autonomia e segurança, por exemplo: as rampas, corrimões, banheiros adaptados são exemplos de acessibilidade educacional.

A acessibilidade educacional é um assunto pertinente, pois acessibilidade é mais que do adaptar uma infraestrutura escolar, é integrar o estudante com deficiência em um ambiente apropriado de acordo com as suas necessidades. A adaptação curricular também se encaixa em uma acessibilidade educacional, pois ela só acontece quando há uma preocupação com a aprendizagem do estudante com deficiência.

A mudança da acessibilidade educacional não deve apenas partir do somente do professor, deve partir de toda a comunidade escolar, de maneira empática, tendo um preparo para receber todos os estudantes, sem preconceito. Ela acontece em distintas maneiras, no equipamento, no comportamento, na comunicação, na técnica, na pedagógica, e em todos os momentos de convívio escolar.

Acessibilidade atitudinal no espaço educacional acontece espontaneamente, engloba a atitude em relação a pessoa com deficiência, são práticas inclusivas que promovem a participação da pessoa com deficiência na sociedade.

Segundo Sarraf (2007), conceitua a acessibilidade no processo de eliminação de barreiras, não só físicas, mas do campo de informações, das atitudes.

A acessibilidade comunicativa define a garantia da comunicação, visa eliminar as barreiras da comunicação. Os autores, Santos e Ribas (2005), definem a acessibilidade como convivência entre as diferenças.

Embora a acessibilidade educacional seja útil para a inclusão no espaço educacional, porém para acontecer a inclusão não depende apenas dos tipos de acessibilidade, mas depende do contexto todo. Portanto, a acessibilidade educacional é importante na educação formal, indispensável para efetivação da inclusão das pessoas com deficiência.

4 – A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E SUA ATUAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao analisar a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008), a formação dos professores da Educação Especial, deve ter como base, a formação inicial e continuada, conhecimentos gerais e específicos para a docência. A formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e na atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (Brasil, 2008, p. 17-18).

E assim permaneceram promovendo a formação de professores para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais até a criação da Lei nº 9.394 de 1996, intitulada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), que em seu capítulo IV: “Dos Profissionais da Educação” apontava a formação docente como ponto forte para melhoria do sistema nacional de ensino. A referida Lei explicita exigências e propõe metas que deram o direcionamento para as ações empreendidas pelo Governo, a partir de sua publicação.

De acordo com a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE), em seu artigo 4º, o Curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Resolução nº 1/2006).

A formação de professores, mais especificamente a formação inicial, tem sido foco de discussões intensas. O cotidiano do professor vem sendo estudado por vários autores com o intuito de estimular o professor a participar da construção social da sua realidade profissional. Pensar em saberes docentes e na construção da prática docente significa, necessariamente, pensar na formação de professores, que deve estar fundamentada na articulação entre a formação inicial e a continuada, alicerçada na relação teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico. (Tardif 2012, p. 128).

Conforme Tardif (2012), os saberes e competências que fazem parte da profissionalidade docente são heterogêneos, de fontes distintas e variam ao longo da trajetória profissional e em função de circunstâncias e contextos. Esses saberes têm origem na família, na experiência pessoal como aluno, na formação acadêmica, no exercício profissional, nas práticas cotidianas e na formação continuada.

São permanentemente reelaborados de acordo com as fases da carreira ou com a própria história de vida do professor influenciando na sua profissionalidade docente. Os saberes, comportamentos, atitudes e valores do professor em início de carreira irão sendo reavaliados, ressignificados e reelaborados com o passar dos anos e com a maturidade profissional.

Os saberes que o professor possui são construídos muito antes do início de sua formação. O professor começa a construir a sua identidade docente a partir de suas experiências como aluno. Essas experiências serão reelaboradas e transformadas em saberes durante a sua prática docente. É na convivência escolar, no contato diário e pessoal com colegas de sala e com seus professores que os alunos, futuros professores, irão vivenciar e internalizar experiências (boas ou ruins) acerca das práticas usadas para ensinar e para resolver conflitos surgidos durante essas práticas e estas experiências armazenadas ao longo de toda a vida acadêmica servirão de suporte na construção da identidade docente como professora.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades da educação básica e superior. Ela disponibiliza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), os recursos especializados e orienta quanto à utilização destes nas turmas comuns do ensino regular, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A Educação Especial é obrigação do Estado. Inicia com a idade de 0 até 6 anos, respeitando que todos os alunos com necessidades especiais tenham acesso aos cuidados dos segundos professores, com um olhar mais voltado para esses alunos, são somente na educação infantil, mas em todos os níveis.

Gla, Pletsch e Fontes (2007, p. 334), comenta que “essa geração precisa de uma educação escolar com alternativas menos segregativas de absorção desses educandos nas redes de ensino.” Desta mesma forma, as novas demandas, expectativas sociais, globalização e tantas outras transformações que vêm ocorrendo nas últimas décadas, impulsionaram as pesquisas em torno de novas e melhores

formas de educação escolar, “quando falamos em Educação Especial, temos que falar sobre a Inclusão Escolar” ressalta Oliveira (2003, p. 124). Nessa direção, pode-se sugerir que o reconhecimento da Educação Inclusiva seja uma política educacional prioritária na maioria dos países, entre eles, o Brasil, que colocou como princípio básico a Educação Inclusiva.

Entretanto, atuar na Educação Especial não é uma tarefa fácil, pois cada estudante possui sua singularidade, e até mesmo as possibilidades de intervenções pedagógicas são diferentes. Segundo Porta (2015) e Nantes (2019), a complexidade do processo inclusivo no desenvolvimento das práticas pedagógicas é instigante.

Refiro-me, carinhosamente ao estudante com deficiência, no qual tive o privilégio de conhecer e ser a professora no período de 2022 a 2023, aluno este, que é pessoa com deficiência intelectual e dificuldade motora. O estudante gosta de estar na escola, interage com professores, colegas, aprende o que é ensinado, tem disposição, realiza suas atividades.

As possibilidades de aprender as atividades diversificadas, depende muito do profissional/professor que está conduzindo o processo, junto ao professor da turma. É necessário entender que este estudante precisa de autonomia, de acordo com Mantoan (2001, p.106) as atividades diversificadas são distintas, por exemplo:

os alunos, em pequenos grupos ou individualmente, dedicam-se em trabalhos diversificados, livremente escolhidos, tais como: fazer uma quebra – cabeça, brincar de casinha, construir com blocos de madeira, jogar bolinhas de gude, arrumar o armário, preparar um suco. No transcorrer dessas atividades, a professora observa o trabalho de cada grupo e/ou de cada aluno, intervindo oportunamente, de forma a explorar o que ele está fazendo e desafiar-lhe o pensamento, a fim de que o explique (Mantoan 2001, p.106).

Na minha prática pedagógica, em sala de aula com o estudante do Ensino Médio, não é trabalhado o “jogar bolinhas de gude”, devido ser estudantes de Ensino Médio, como a autora descreve, mas são realizadas atividades coletivas e atividades diversificadas, que envolvem temas como sentimentos, pertencimento, autonomia, diversidade, a importância de estar e trabalhar em grupo, diálogo, divisão de tarefas, solução de problemas, inclusão, entre outros aspectos que contribuem para o processo de autonomia do estudante.

Segundo Brasil (1990), o que tange a preservação da autonomia da criança pode ser entendido como a preservação de sua criatividade, espontaneidade, do poder falar, se expressar, perguntar e agir por conta própria no que a idade permite.

Quanto a formação pedagógica para atuar na Educação Especial, trazemos o autor Freire (2019) que reflete sobre a formação docente e sobre a prática em favor da autonomia do estudante. Para Freire (2019) formar é muito mais que treinar alunos, sugere o trabalho pedagógico não é meramente de formação, enfatiza que professores e professoras têm a responsabilidade ética no exercício da tarefa docente.

Este diálogo nos remete que não basta somente ter o conhecimento, precisa ter um conjunto, o conhecimento e a prática pedagógica. A prática pedagógica depende de formação, embora ter a formação é necessário a aplicação em sala de aula, para que não seja apenas teoria, a prática é fundamental, o momento de troca de conhecimento dos estudantes com os professores, inovação do ensino, reconhecer que o estudante possui conhecimento, respeitar as divergências, são inúmeras maneiras distintas de aprender com o outro.

No ambiente escolar, o professor é o mediador do processo, como descreve Imbernón (2010), o professor pode ser o sujeito de sua própria formação, de modo a romper com a formação continuada tradicional, em que o saber estava centrado nos outros, que repassavam os professores. Entretanto, percebe-se que a prática pedagógica deverá ser colaborativa entre os pares, professores, escola, alunos e comunidade.

A Instituição pesquisada por leituras (2019, p.69) descreve que “permeiar a transformação da escola em espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos”. A mudança no espaço escolar depende de mim e de você, depende de todos nós seres humanos.

Segundo Mantoan (2015, p.60), a inclusão torna-se “um motivo a mais para que a educação se atualize”, a inclusão é o melhor caminho de práticas escolares, até quando iremos nos perguntar de como fará a inclusão acontecer? Precisamos nos incluir nesta caminhada, precisamos nos convencer que a inclusão depende de mim e de você. A autora Mantoan (2015) declara que há inúmeros desafios para que a inclusão aconteça de fato. Um dos desafios é mudar as condições excludentes que originaram na própria escola, é preciso considerar o princípio democrático da educação para todos, apesar de a luta ser grande é preciso lutar.

De acordo com Mantoan (2015), apresenta pontos relevantes para que o processo de inclusão escolar aconteça de fato: a recriação do modelo educativo, a reorganização dos aspectos pedagógicos e administrativos da escola, a preparação do professor inclusivo para sua atuação voltada a turma toda; ela propõe também uma pedagogia da diferença.

São tantos pontos pertinentes, necessários para uma educação inclusiva com significado, temos que ter formação, preparação do professor inclusivo para todos os estudantes, porém a educação inclusiva não está somente na escola, está em nosso meio, todos os segmentos de trabalho, de cursos, de cursos de licenciaturas, graduações, todos devemos ter o conhecimento da Educação Inclusiva, da Educação Especial, ter “formação humana”, a partir de uma pedagogia participativa com uma formação da diferença.

5 – RELATO DE EXPERIÊNCIA: UMA PROFESSORA ATUANDO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial é uma modalidade de ensino no qual sou apaixonada, aprendi a valorizar os pequenos acertos, as pequenas conquistas. Educação especial é a passos lentos, que a cada dia que passa você percebe o desenvolvimento do estudante com deficiência.

Há dias em que você sai do seu trabalho realizada, de tarefa cumprida, há dias em que você sai pensando o que faltou da sua parte enquanto docente para o aluno atingir o objetivo, são inúmeras emoções.

Na função de docente como pedagoga, ao analisar o desenvolvimento gradativo de um estudante em pouco prazo de tempo é gratificante.

Você encontra desafios, você percebe em sua volta que a inclusão ainda está acontecendo em passos lentos, você encontra dificuldades até para conversar com os seus colegas sobre o assunto, há pessoas em sua volta que pensam que você está ali atuando na educação especial apenas como auxiliar, não como docente.

Um dos desafios encontrados é a adaptação dos componentes curriculares, pois a formação da pedagoga é abrangente, não é específica para cada componente curricular. Notemos a importância da inclusão não apenas dos estudantes, mas dos colegas de profissão, pois para adaptar um conteúdo específico, eu enquanto pedagoga preciso do auxílio do colega de profissão no qual é habilitado na sua disciplina.

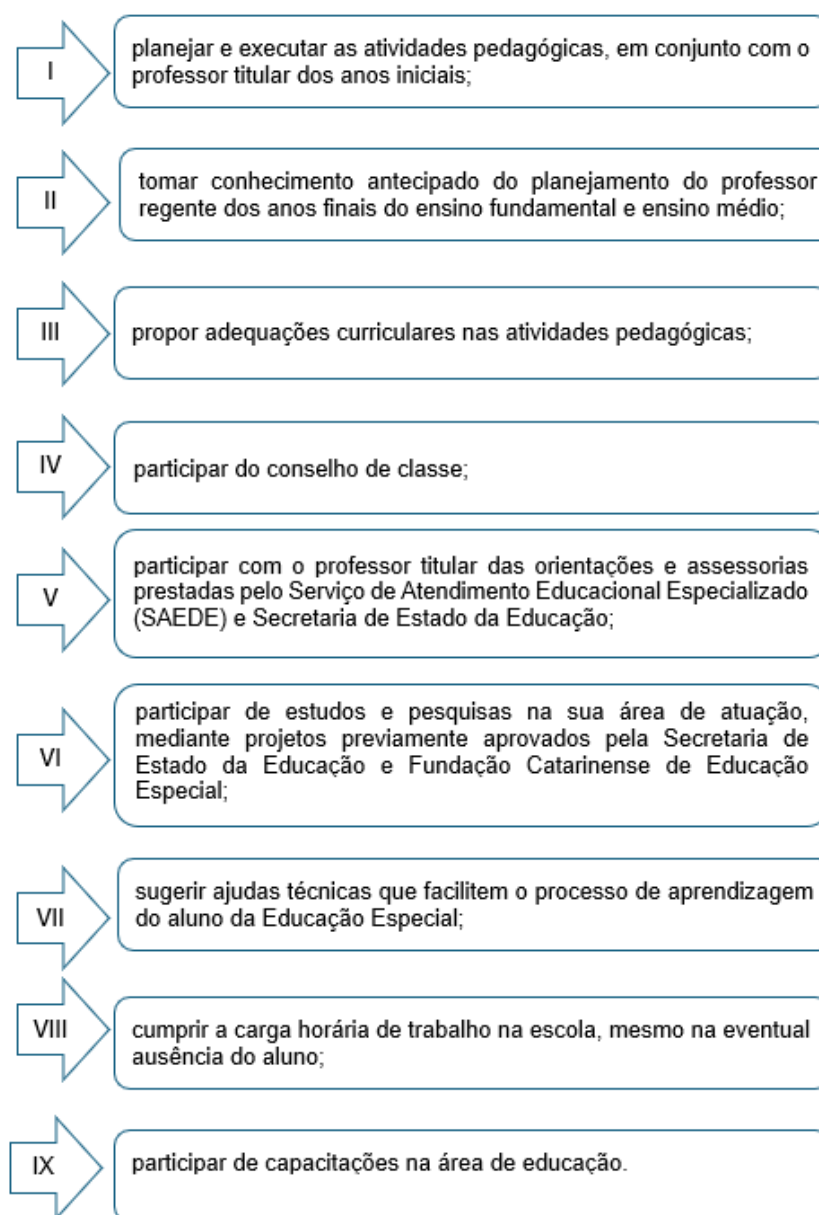
Trabalhar na Educação Especial me proporcionou muitos momentos de alegrias, nos quais senti que consegui realizar um bom trabalho, pois é quando os alunos mostram o que aprenderam e enquanto docente aprendemos com eles, são nesses momentos que tenho a certeza de que quero seguir em frente com essa profissão.

Na educação inclusiva encontramos obstáculos, porém o objetivo é inclusão, é não atender somente o estudante com deficiência, mas entender que todos são estudantes, e todos merecem as mesmas oportunidades, os mesmos olhares, até porque o segundo professor de turma, na rede estadual atende a todos na turma, desde quando seguir essa profissão sempre busquei pela inclusão de todos, e sempre fui interessada por assuntos assim.

Em sala de aula, leciono como segunda professora de turma, visto que “segundo professor de turma”, é a nomenclatura regida pelo Estado.

De acordo com a Lei nº 17.143, de 15 de maio de 2017, que dispõe sobre a presença do segundo professor de turma nas salas de aula das escolas de Educação Básica da Rede Estadual, no artigo 3º, constituem as atribuições do segundo professor de turma, apresentadas na figura 03;

Figura 5 Atribuições do segundo professor de turma conforme Lei nº 17.143 15 de maio de 2017



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir da legislação (2024)

Percebe-se que não é apenas incluir o aluno no ambiente educacional, é ter conhecimento da sua função, da Educação Especial, é ter acesso antecipado do planejamento dos professores regentes (dos componentes curriculares específicos), porém sabemos que há resistência por parte de alguns professores regentes em colaborar com o planejamento antecipado, mas na prática auxiliam os estudantes com deficiência a realizar as atividades, juntamente com a colaboração da segunda professora de turma.

Por isto, é necessário que a segunda professora de turma tenha conhecimento dos componentes curriculares para adaptação dos conteúdos e atividades propostas, assim tornando o processo de aprendizagem para o público-alvo da Educação Especial significativo e possa oportunizar que estes estudantes aprendam e participem das atividades com a mesma oportunidade dos demais estudantes da turma.

O diálogo entre os professores é fundamental para o processo de adaptação das atividades a serem desenvolvidas no componente curricular (disciplina). O papel da segunda professora em sala é de auxiliar no processo de aprendizagem, identificando a/as dificuldade/s do estudante e “adaptando” o material necessário para explorar o conteúdo que será trabalhado com este estudante.

Eu, Maria Eduarda, sou graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI na modalidade de Ensino a Distância, na turma PED1500 com duração de 8 semestres e habilitação em educação infantil e anos iniciais, tenho especialização na área de Práticas Pedagógicas Interdisciplinares em Educação Especial e Práticas Inclusivas, cursada na Faculdade do Norte Novo de Apucarana - Facnopar.

Ao abordar a formação inicial de professores como um dos eixos centrais desta pesquisa, é preciso verificar como os cursos de Pedagogia, que foram pedagogos, em sua matriz curricular abordam o tema educação especial. É realizada uma breve análise dos cursos de duas instituições que estão situadas na cidade de Lages-SC e que em seu site disponibilizam a matriz curricular e ementário das disciplinas. Destacamos que a formação inicial da pesquisadora, aconteceu no Centro Universitário Leonardo da Vinci – Uniasselvi.

Por ter habilitação na Educação Infantil e Anos Iniciais, a matriz curricular do curso volta as disciplinas para este campo, além dos componentes necessários para

compreensão do processo educativo. No campo da Educação Inclusiva, apenas duas disciplinas integram o currículo, como apresentadas no quadro 06;

Quadro 6 Matriz Curricular do curso de Pedagogia – Uniasselvi

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre
1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre
Metodologia Científica – 80h; Educação Inclusiva – 80h; Língua Brasileira e Sinais – 80h; Seminário Interdisciplinar – 40h;	Comunicação e Linguagem I – 80h; Educação, Sociedade e Práxis Educacional- 80h; Fundamentos do processo educativo no contexto histórico filosófico I – 120h; Psicologia da educação e da aprendizagem – 80h; Seminário Interdisciplinar II 60h;	Teorias e práticas do Currículo – 80h; Currículo – 80h; Políticas Educacionais I- 80h Políticas Educacionais II- 80h Didáticas e a formação do professor I – 80h; Didáticas e a formação do professor II – 80h; Educação e diversidade – 80h; Educação e diversidade – 80h; Seminário Interdisciplinar – 80h; Seminário Interdisciplinar – 60h;	Educação e tecnologias- 80h; Pedagogia da Educação Infantil – 120h; Metodologia do ensino da arte I – 80h; Lúdico e musicalização na educação infantil – 80h; Seminário Interdisciplinar – 60h;
5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre
Literatura Infantojuvenil I – 80h; Psicomotricidade I – 80h; Organização do Trabalho Educativo em Ambiente Não escolar – 80h; Fundamentos e Metodologia e Alfabetização e Letramento – 80h; Seminário Interdisciplinar – 60h;	Estágio Curricular Obrigatório I: Educação Infantil 100h; Metodologia e Conteúdos Básicos de Ciências Naturais e Saúde Infantil I – 120h; Metodologia e Conteúdos Básicos de Geografia - 80h; Educação de Jovens e Adultos – 80h; Seminário Interdisciplinar VI – 60h;	Estágio Curricular Obrigatório II Anos Iniciais do Ensino Fundamental I – 100h; Estágio Curricular Obrigatório II Anos Iniciais do Ensino Fundamental II – 100h; Metodologia e Conteúdos Básicos de Língua Portuguesa I – 80h; Metodologia e Conteúdos Básicos de Língua Portuguesa II – 80h; Metodologia e Conteúdos Básicos de Matemáticas I – 80h; Metodologia e Conteúdos Básicos de Matemáticas II – 80h; Metodologia e Conteúdos Básicos de História I – 80h; Metodologia e Conteúdos Básicos de História II – 80h; 34 Seminário Interdisciplinar VII – 60h;	Estágio Curricular Obrigatório III- Gestão Educacional I – 100h; Gestão educacional I – 80h; Gestão e desenvolvimento de pessoas I – 80h Projeto de Ensino em Educação – 80h Seminário Interdisciplinar VIII – 60h;

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base na matriz curricular (2024).

Conforme matriz curricular é possível perceber que a formação em Pedagogia valoriza contextos mais amplos e diversificados, o campo da Educação Especial na grade curricular desta universidade é desenvolvida apenas em algumas disciplinas tais como: no 1º **Semestre**, a disciplina de **Língua Brasileira de Sinais e Educação Inclusiva**, no 2º Semestre não é explorado disciplinas que contemplam a Educação Especial, no 3º Semestre, a disciplina **Educação e diversidade** que abrange **diversidade**, a inclusão de todos, não somente o público alvo da Educação Especial, no 4º e 5º semestre não temos disciplina específica de Educação Especial, no 6º, 7º e 8º Semestre percebemos o início dos estágios obrigatórios, porém identificamos que não há estágio obrigatório para o público alvo da Educação Especial.

O campo da Educação Especial, exige conhecimento, teoria e prática, ao analisar a grade curricular percebemos que para este público da Educação Especial não existe estágio obrigatório, através do estágio o estudante constitui-se em processo de formação, a aprendizagem é validada na oportunidade de aperfeiçoamento, habilidades e competências, são constituídas ao longo da formação.

Segundo Pimenta o componente curricular de estágio não se configura apenas como disciplina, mas como atividade (Pimenta,1995). Para ele, a finalidade do estágio é “levar os alunos a uma análise das realidades sobre os quais atuarão, e servir como fonte de experiências concretas para as discussões sobre as questões de ensino e procedimentos pedagógicos” (Pimenta,1995, p.65). É no estágio, na prática que observamos a realidade, e nós construímos como sujeitos, acadêmicos e profissionais.

Para compreender a formação inicial de professores de pedagogia, apresentamos e analisamos a matriz curricular do curso de Pedagogia da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), do município de Lages. Durante o período da graduação a matriz curricular traz “pinceladas” sobre a educação especial, trabalhando em uma perspectiva mais generalista. De acordo com o Parecer Consuni nº 47, de 13 de dezembro de 2023, no Artigo1º resolve aprovar a Nova Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia, apresentada no quadro 06.

Quadro 6 Matriz Curricular do curso de Pedagogia

1º SEMESTRE						
Disciplinas	C/ H	Créditos	L a b.	E xt .	Sala de Aula	Extraclas se PCC
Filosofia da Educação	8 0	4	-	-	66	14
Sociologia da Educação	8 0	4	5	-	61	14
História da Educação	8 0	4	5	-	61	14
Profissão Docente*	4 0	2	-	-	33	7
Tecnologias da Informação e Comunicação**	8 0	4	-	-	-	-
Total da carga horária do semestre	3 6 0	18	1 0	-	221	49
2º SEMESTRE						
Disciplinas	C/ H	Créditos	L a b.	E xt .	Sala de Aula	Extraclas se PCC
Antropologia da Educação	4 0	2	-	-	33	7
Alfabetização e Letramento	8 0	4	1 0	-	56	14
História da Educação Brasileira	8 0	4	-	-	66	14
Políticas Públicas da Educação Básica *	4 0	2	-	-	33	7
Psicologia da Educação *	4 0	2	-	-	33	7
Cultura, Diferença e Cidadania **	8 0	4	-	-	-	-
Práticas Extensionistas*	4 0	2	-	40	-	-
Total da carga horária do semestre	4 0 0	20	1 0	40	221	49
3º SEMESTRE						
Disciplinas	C/ H	Créditos	L a b.	E xt .	Sala de Aula	Extraclas se PCC
Tecnologia da Educação	4 0	2	2 0	-	13	7
Alfabetização e Numeralização I	8 0	4	2 0	-	46	14
Psicologia da aprendizagem	8 0	4	-	-	66	14
Literatura Infante juvenil	4 0	2	-	-	33	7
Currículos e Saberes *	4 0	2	-	-	33	7
Língua Portuguesa **	8 0	4	-	-	-	-

Práticas Extensionistas*	4 0	2	-	40	-	-
Total da carga horária do semestre	4 0 0	20	4 0	40	191	49
4º SEMESTRE						
Disciplinas	C/ H	Crédit os	L a b.	E xt .	Sala de Aula	Extraclas se PCC
Processos Socioculturais Formais e Não Formais	4 0	2	-	-	33	7
Educação e Necessidades Especiais*	4 0	2	-	-	33	7
Fundamentos da Didática	4 0	2	-	-	33	7
Alfabetização e Numeralização II	8 0	4	2 0	-	46	14
Estágio Curricular Obrigatório I	8 0	4	-	-	80	-
Iniciação à Pesquisa Científica **	8 0	4	-	-	-	-
Práticas Extensionistas*	6 0	3	-	60	-	-
Total da carga horária do semestre	4 2 0	21	2 0	60	225	35
5º SEMESTRE						
Disciplinas	C/ H	Crédit os	L a b.	E xt .	Sala de Aula	Extraclas se PCC
Didática *	8 0	4	-	-	66	14
Estágio Curricular Obrigatório II	8 0	4	-	-	80	-
Projeto Pedagógico e Cotidiano na Educação Infantil	4 0	2	-	-	33	7
Fundamentos da Educação Infantil e Direitos da Infância	8 0	4	1 0	-	56	14
Ambiente e Desenvolvimento Sustentável **	8 0	4	-	-	-	-
Práticas Extensionistas*	6 0	3	-	60	-	-
Total da carga horária do semestre	4 2 0	21	1 0	60	235	35
6º SEMESTRE						
Disciplinas	C/ H	Crédit os	L a b.	E xt .	Sala de Aula	Extraclas se PCC
Estágio Curricular Obrigatório III	8 0	4	-	-	80	-
Alfabetização e Numeralização III	8 0	4	1 0	-	56	14
Conhecimentos Curriculares dos Anos Iniciais I	8 0	4	1 0	-	56	14
Práticas Pedagógicas da Educação Especial	8 0	4	1 0	-	56	14
Libras I *	4	2	-	-	33	7

	0					
Pesquisa e Prática Pedagógica I *	40	2	-	12	21	7
Práticas Extensionistas*	60	3	-	60	-	-
Total da carga horária do semestre	460	23	30	72	302	56
7º SEMESTRE						
Disciplinas	C/H	Créditos	Lab.	Ext.	Sala de Aula	Extraclasse PCC
Conhecimentos Curriculares dos Anos Iniciais II	160	8	40	-	90	30
Alfabetização e Numeralização IV	80	4	10	-	56	14
Estágio Curricular Obrigatório IV	80	4	-	-	80	-
Libras II *	40	2	-	-	33	7
Pesquisa e Prática Pedagógica II *	40	2	-	10	23	7
Práticas Extensionistas*	60	3	-	60	-	-
Total da carga horária do semestre	460	23	50	70	282	58
8º SEMESTRE						
Disciplinas	C/H	Créditos	Lab.	Ext.	Sala de Aula	Extraclasse PCC
Andragogia	80	4	-	-	66	14
Alfabetização e Numeralização na Educação de Jovens e Adultos - EJA	80	4	10	-	49	21
Conhecimentos Curriculares dos Anos Iniciais III	80	4	10	-	50	20
Estágio Curricular Obrigatório V	80	4	-	-	80	-
Gestão de Processos Educacionais *	40	2	-	-	33	7
Pesquisa e Prática Pedagógica III *	40	2	-	10	23	7
Total da carga horária do semestre	400	20	20	10	301	69
Total da Carga horária	3.320	166	190	352	1.978	400
Atividades Complementares	200	-	-	-	-	-
Carga horária Total do Curso	3.520	166	190	352	1.978	400

*Disciplinas Compartilhadas (Obs. A disciplina de Práticas Extensionistas também será compartilhada entre os cursos de Licenciaturas)

**Disciplina Institucional, de acordo com a Resolução CONSUNI n. 355, de 19/06/2018.

Composição da Estrutura Curricular	Carga Horária
Disciplinas Compartilhadas*	520
Disciplinas Institucionais**	400
Disciplinas Específicas	1.648
Estágio Curricular Obrigatório	400
Atividades Complementares	200
Atividades de Extensão	352
TOTAL	3.520

Fonte: Página de resoluções da Uniplac – acesso em abril de 2024. Link: <https://data.uniplaclages.edu.br/publicacoes/resolucoes/939b98e9d00f25ef9a49ef3c84b2f3af.pdf>

Este documento é o eixo central para o desenvolvimento do Curso de Pedagogia, aprovado pela RESOLUÇÃO nº 580/2024, de 20 de fevereiro de 2024 e de acordo com o Parecer Consuni nº 47, de 13 de dezembro de 2023, a sua composição da Estrutura Curricular é formado por disciplinas compartilhadas (carga horária 520), disciplinas institucionais (carga horária 400), disciplinas específicas (carga horária 1.648), estágio curricular obrigatório (carga horária 400), atividades complementares (carga horária 200) e atividades de extensão (carga horária 352), no qual corresponde ao total de 3.520 horas.

A matriz do Curso de Pedagogia apresenta 51 (cinquenta e um) disciplinas, cada uma tem a sua pontuação de créditos, divide-se em semestres, tendo ao total de 8 (oito) semestres. No primeiro semestre são 05 (cinco) disciplinas, no segundo semestre são 07 (sete) disciplinas, no terceiro e quarto semestre são 07 (sete) disciplinas, no quinto semestre 06 (seis) disciplinas, no sexto semestre 07 (sete) disciplinas, no sétimo semestre 06 (seis) disciplinas, e no oitavo semestre total de 06 (seis) disciplinas e atividades complementares.

As disciplinas como Gestão de Processos Educacionais e Pesquisa e Prática Pedagógica é compartilhada entre os cursos de Licenciaturas, além da disciplina Institucional, de acordo com a Resolução CONSUNI n. 355, de 19/06/2018.

No ementário as disciplinas do **1º Semestre** contemplam a disciplina de **Filosofia da Educação**, tendo como ementa a filosofia e educação. Educação como objeto de reflexão filosófica. Filosofia da educação no Brasil, a disciplina de Sociologia da Educação tem como ementa a Abordagem sociológica da educação. Educação no pensamento sociológico clássico e contemporâneo. Sociologia da educação na

América Latina e no Brasil. Educação e trabalho. A disciplina de **História da Educação** tem como ementa a História da educação. Introdução aos períodos: da antiguidade, idade média, moderna e contemporânea. As implicações político-pedagógicas do Humanismo Renascentista, da Reforma e Contrarreforma. Fundamentos teórico-metodológicos na formação do educador. Principais teorias e práticas educacionais desenvolvidas na história da humanidade. A disciplina **Profissão Docente** tem como ementa a Profissão professor: identidade e exigências atuais. Formação pedagógica e os desafios contemporâneos. Formação inicial e continuada dos professores. Função da aula no processo de construção do conhecimento. A disciplina **Tecnologias da Informação e Comunicação** tem como ementa o Ensino superior e educação a distância. Informática básica. Comunidades de aprendizagem virtual. Ambientes colaborativos. Softwares e sistemas de informação direcionados para as áreas do conhecimento. Já no **2º Semestre**, a disciplina de **Antropologia da Educação** tem como ementa as Diferentes formas de organização societária. Sociedade, cultura e educação com ênfase nas sociedades contemporânea. Parentesco e família. Multiculturalismo e a educação. Ritos, rituais e práticas escolares. Lugares e não lugares antropológicos na educação. Políticas de identidade. Prática antropológica: o método e a pesquisa em antropologia e educação. A disciplina de **Alfabetização e Letramento** tem como ementa os Conceitos. Diferenças e inter-relações entre alfabetização e letramento. Teorias da aquisição da linguagem. Aspectos psicolinguísticos da aquisição da fala e da escrita. A disciplina **História da Educação Brasileira** tem como ementa a História da educação no Brasil no período colonial e imperial. Estudo das lutas e movimentos sociais. Historicidade do fenômeno educativo na sociedade brasileira. História da educação e da escola no Brasil republicano. Surgimento da escola e da sala de aula no Brasil, em Santa Catarina e em Lages. A disciplina **Políticas Públicas da Educação Básica** tem como ementa a Educação básica: objetivos, princípios e diretrizes curriculares. Organização, funcionamento e financiamento da educação básica. Legislação: marcos regulatórios da educação básica. Relação entre educação, estado e sociedade. A disciplina **Psicologia da Educação** tem como ementa a História da psicologia educacional e escolar. Teorias contemporâneas na interface psicologia e educação. Teorias de desenvolvimento e da aprendizagem com inter-relação nas dimensões biológicas, socioculturais, afetivas e cognitivas. A disciplina **Cultura, Diferença e Cidadania** tem como ementa a Abordagem conceitual: cultura,

etnocentrismo e relativismo cultural. Diversidade cultural: biológica, geográfica e cultural. Identidade cultural: raça, racismo e relações étnico-raciais. Identidade e diferença: gênero e sexualidade. Cidadania no Brasil: desafios e conquistas. Cidadania, movimentos sociais e direitos humanos. Saberes necessários a uma cidadania planetária. Panorama das políticas públicas de direitos humanos e diversidade cultural no Brasil. Fundamentos de ciência política. Políticas públicas de inclusão. A disciplina **Práticas Extensionistas** tem como ementa os Princípios da extensão universitária. Função acadêmica e social. Práticas extensionistas integradoras e articuladas de acordo com o perfil do egresso. No **3º Semestre** a disciplina **Tecnologia da Educação** tem como ementa a Informática e educação. Sala de aula e as tecnologias digitais de informação e comunicação. A disciplina **Alfabetização e Numeralização I** tem como ementa as Metodologias de alfabetização e fundamentos da numeralização. A disciplina **Psicologia da Aprendizagem** tem como ementa as Teorias contemporâneas da aprendizagem. Construtivismo e sociointeracionismo. Processos de desenvolvimento humano e construção da linguagem e pensamento. A disciplina **Currículos e Saberes** tem como ementa a Construção histórica, cultural, epistemológica, social e ideológica do currículo. Currículo, escola e sociedade. Propostas curriculares alternativas. A disciplina **Língua Portuguesa** tem como ementa a Introdução à comunicação. Ato comunicativo. Noção de texto. Níveis de leitura do texto. Hipertexto. Comunicação e o texto. Especificidades da estrutura frásica no texto. Qualidade da frase. Relações sintáticas na expressividade: concordância, regência e colocação. A disciplina **Práticas Extensionistas** tem como ementa as Práticas extensionistas integradoras e articuladas de acordo com o perfil do egresso. No **4º Semestre** temos a disciplina **Processos Socioculturais Formais e Não Formais** tem como ementa a Educação formal e não formal: concepções, aspectos históricos, sociológicos e culturais. A disciplina **Educação e Necessidades Especiais** tem como ementa a Educação especial. Fundamentos históricos, epistemológicos e pedagógicos da educação especial. Necessidades educacionais especiais. Especificidades nas áreas visual, auditiva, mental, motora e socioemocional e de altas habilidades/superdotação. A disciplina Fundamentos da Didática tem como ementa as Tendências pedagógicas. Organização espaço temporal das atividades escolares. Propostas pedagógicas. A disciplina **Alfabetização e Numeralização II** tem como ementa as Diferentes linguagens. Função subjetiva e social do registro e do discurso. Representação e

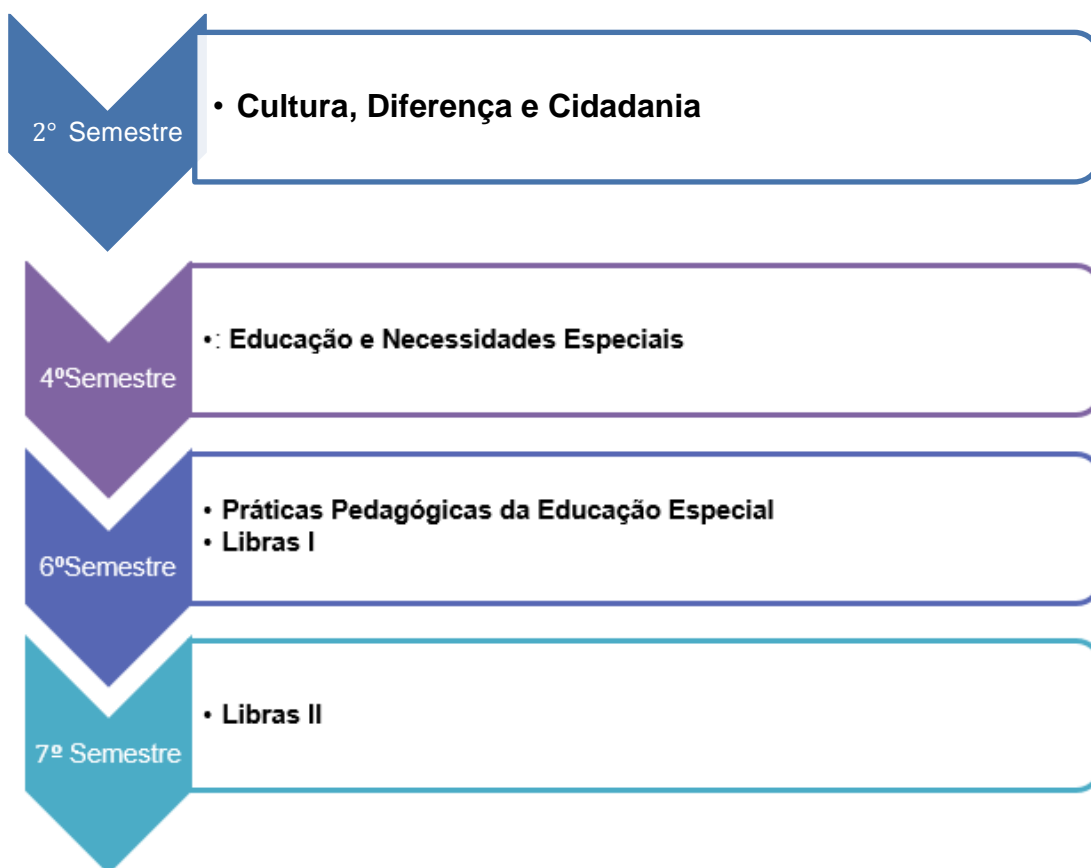
operacionalização do número. A disciplina **Estágio Curricular Obrigatório I** tem como ementa a Observação participante em ambientes educacionais. A disciplina **Iniciação à Pesquisa Científica** tem como ementa a Interação entre ciência, pesquisa e inovação. Elaboração de protocolos de pesquisa: pergunta de pesquisa, justificativa/problema, objetivos, hipóteses, revisão de literatura, métodos e técnicas da pesquisa científica. Organização e análise de dados científicos. Pesquisa em bases de dados. Normas de produção e apresentação de trabalhos científicos. Normas de publicações específicas por área do conhecimento. A disciplina **Práticas Extensionistas** tem como ementa as Práticas extensionistas integradoras e articuladas de acordo com o perfil do egresso. A disciplina Didática tem como ementa o Planejamento escolar. Conteúdos curriculares. Metodologia de ensino e aprendizagem. Políticas de avaliação e avaliação da aprendizagem. No **5º Semestre** temos a disciplina **Estágio Curricular Obrigatório II** tem como ementa as Dimensões da prática docente no cotidiano na Educação Infantil. Reflexão como fundamento das práticas pedagógicas. Docência e a mediação nos processos de ensinar e aprender. Intervenção na realidade educacional e desenvolvimento do projeto de estágio. A disciplina **Projeto Pedagógico e Cotidiano na Educação Infantil** tem como ementa a Organização do cotidiano na educação infantil: tempo e espaço. Proposta e prática pedagógica na Educação Infantil: currículo, ludicidade, jogos e brincadeiras. Planejamento: atividades, registro e avaliação. A disciplina **Fundamentos da Educação Infantil e Direitos da Infância** tem como ementa as Concepções de criança, infância e educação infantil. Histórico da educação infantil no Brasil. Política brasileira de atendimento à criança de 0 a 6 anos incompletos. Papel do Estado: políticas públicas em relação às crianças e as infâncias. Instituições educacionais para a infância de 0 a 12 anos, educação infantil, famílias e socialização das crianças. Crianças em contexto de vulnerabilidade social. A disciplina **Ambiente e Desenvolvimento Sustentável** tem como ementa a Estrutura, funcionamento e dinâmica dos ecossistemas. Conceitos ambientais. Desenvolvimento sustentável. Globalização e meio ambiente. Educação ambiental. Aspectos e impactos das atividades humanas no ambiente. Controle de poluição do solo, ar e água. Tratamento de resíduos e conservação de recursos naturais. Políticas públicas e legislação ambiental. Objetivos do desenvolvimento sustentável – ODS. A disciplina **Práticas Extensionistas** tem como ementa as Práticas extensionistas integradoras e articuladas de acordo com o perfil do egresso. No **6º Semestre** a disciplina **Estágio**

Curricular Obrigatório III tem como ementa a Intervenção na realidade educacional de estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A disciplina **Alfabetização e Numeralização III** tem como ementa a Introdução a práticas pedagógicas de letramento, alfabetização e numeralização. A disciplina **Conhecimentos Curriculares dos Anos Iniciais I** tem como ementa os Fundamentos e metodologia do ensino e da aprendizagem das Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza dos Anos Iniciais. A disciplina **Práticas Pedagógicas da Educação Especial Especial** tem como ementa as Diretrizes curriculares da Educação Especial na Educação Básica brasileira. Atendimento educacional especializado: salas multifuncionais e serviços. Fundamentos pedagógicos da Educação Especial na perspectiva histórico-cultural. Mediações pedagógicas e especificidades dos sujeitos da educação. Inserções em campo na Educação Básica. A disciplina **Libras I** tem como a ementa os Fundamentos históricos e epistemológicos da Língua de Sinais. Surdez e linguagem. Culturas e identidades surdas. Sinal e seus parâmetros. Noções gramaticais e vocabulário básico. A disciplina **Pesquisa e Prática Pedagógica I** tem como ementa a Pesquisa em educação. Pesquisa educacional no Brasil. Pesquisa no processo ensino aprendizagem. Práticas extensionistas integradoras e articuladas de acordo com o perfil do egresso. A disciplina **Práticas Extensionistas** tem como ementa as Práticas extensionistas integradoras e articuladas de acordo com o perfil do egresso. No **7º Semestre**, tem a disciplina de **Conhecimentos Curriculares dos Anos Iniciais II** como ementa os Fundamentos e metodologia do ensino e da aprendizagem das Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza dos Anos Iniciais. A disciplina **Alfabetização e Numeralização IV** tem como ementa as Práticas pedagógicas de letramento, alfabetização e numeralização. A disciplina **Estágio Curricular Obrigatório IV** tem como ementa a Intervenção na realidade educacional e desenvolvimento do projeto de estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A disciplina **Libras II** tem como ementa as Noções gramaticais e vocabulário intermediário. Uso da Libras em contextos. A disciplina **Pesquisa e Prática Pedagógica II** tem como ementa A educação, a escola e a sala de aula como campo de pesquisa. Práticas extensionistas integradoras e articuladas de acordo com o perfil do egresso. A disciplina a **Práticas Extensionistas** tem como ementa as Práticas extensionistas integradoras e articuladas de acordo com o perfil do egresso. E no **8º Semestre**, a disciplina **Andragogia** tem como ementa os Fundamentos da educação de jovens e adultos. Lugar sociopolítico da educação de jovens e adultos. Educação

de jovens e adultos na perspectiva da inclusão, autonomia e cidadania. Papel do educador na EJA e os “saberes” indispensáveis à sua prática. A disciplina **Alfabetização e Numeralização na Educação de Jovens e Adultos** – EJA tem como ementa as Práticas pedagógicas de letramento, alfabetização e numeralização na educação de jovens, adultos e idosos. A disciplina **Conhecimentos Curriculares dos Anos Iniciais III** tem como ementa os Fundamentos e metodologia do ensino e da aprendizagem das Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza na educação de jovens, adultos e idosos. A disciplina **Estágio Curricular Obrigatório V** tem como ementa a Intervenção na realidade educacional e desenvolvimento do projeto de estágio na educação de jovens, adultos e idosos. A disciplina **gestão de Processos Educacionais** tem como ementa a Gestão e organização da educação. Teorias da administração e da gestão educacional. Avaliação institucional e planejamento estratégico. A disciplina **Pesquisa e Prática Pedagógica III** tem como ementa a formação específica como campo de pesquisa. Práticas extensionistas integradoras e articuladas de acordo com o perfil do egresso.

A análise destes documentos parte em buscas de respostas sobre o tema desta pesquisa “A formação do professor para atuação com estudantes da Educação Especial: um relato de experiência”, ao analisar a matriz curricular do Curso de Pedagogia, não há como negar a generalização da formação para atuação do pedagogo na área da educação especial. Na figura 5 está destacado as disciplinas ofertadas no campo da Educação Especial no curso de pedagogia da Uniplac.

Figura 6 disciplinas ofertadas para o campo da Educação Especial



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

No **2º semestre** é ofertada a disciplina **Cultura, Diferença e Cidadania**, traz como ementa a discussão da abordagem conceitual: cultura, etnocentrismo e relativismo cultural. Diversidade cultural: biológica, geográfica e cultural. Identidade cultural: raça, racismo e relações étnico-raciais. Identidade e diferença: gênero e sexualidade. Cidadania no Brasil: desafios e conquistas. Cidadania, movimentos sociais e direitos humanos. Saberes necessários a uma cidadania planetária. Panorama das políticas públicas de direitos humanos e diversidade cultural no Brasil. Fundamentos de ciência política. Políticas públicas de inclusão. Essa disciplina abrange a ementa de Diversidade e traz discussões sobre as Políticas de Inclusão, a relevância desta disciplina é conceituar e apresentar as políticas de inclusão como

formação humana, abordar a diversidade no espaço escolar, está disciplina totaliza uma carga horária de 80 horas.

A disciplina de Educação e Necessidades Especiais é ofertada apenas no **4º semestre** do Curso, a ementa traz uma discussão sobre a **Educação Especial, os fundamentos históricos, epistemológicos e pedagógicos da Educação Especial** e algumas discussões sobre as especificidades da Educação Especial, totalizando 40 horas. É uma disciplina generalista, não aprofunda o conhecimento das deficiências, propõe um diálogo abrangente do campo da Educação Especial.

No **6º semestre** com a mesma carga horária é ofertada a **disciplina de Libras I**, noção básica, apresenta-se os fundamentos históricos e epistemológicos da Língua de Sinais, neste mesmo semestre é ofertada a disciplina de Práticas Pedagógicas da Educação Especial, 80 horas, tendo como ementa a legislação pertinente a modalidade da Educação Especial, apresenta-se uma noção sobre o atendimento educacional especializado (AEE), conhecimento das salas multifuncionais e serviços, as mediações pedagógicas e a especificidades do público alvo da Educação Especial.

No **7º semestre** é ofertada a disciplina de **Libras II**, tendo uma carga horária de 40 horas, apresenta uma noção básica sobre a gramática e o vocabulário intermediário, contextualiza o uso da Libras em diversos contextos.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (PNEEPEI), a “formação de professores para os profissionais da educação para a inclusão e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)” (Brasil,2008b, p.14), orienta que a formação para atuar na Educação Especial deve contemplar o professor que apresenta:

[...] como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial (Brasil, 2008b, p. 17).

De acordo com Harlos (2015, p.69), seria uma formação “dual”, uma formação mista, no qual contempla formação para a docência e os conhecimentos específicos, compartilha conhecimentos mistos, interdisciplinares entre a sala de aula comum e sala de recursos.

A Universidade do Planalto Catarinense- UNIPLAC, oferece no 2º semestre a disciplina de Cultura, Diferença e Cidadania, 4º semestre oferece a disciplina de Educação e Necessidades Especiais, 6º semestre oferece a disciplina de Práticas Pedagógicas da Educação Especial e Libras I e no 7º semestre oferece a disciplina de Libras II, as disciplinas são de relevância para a modalidade da Educação Especial, a disciplina do 2º semestre, “Cultura, Diferença e Cidadania” traz assuntos pertinentes à inclusão, destacando a importância da diversidade, do panorama das políticas públicas de direitos humanos, apresenta-se a diversidade cultural no Brasil, por meio de discussões sobre o respeito, o conhecimento dos direitos humanos, os movimentos sociais, a formação humana.

Temos no 4º semestre, a Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), oferece a disciplina de Educação e Necessidades Especiais, traz reflexões sobre o público da Educação Especial, apresenta as especificidades nas áreas visual, auditiva, mental, motora e socioemocional e de altas habilidades/superdotação. No 6º semestre, a disciplina de práticas pedagógicas da Educação Especial, apresenta as diretrizes curriculares que embasam a Educação Especial, traz as mediações pedagógicas e especificidades dos sujeitos da Educação Especial, e os fundamentos básicos de comunicação, Libras.

E no 7º semestre, a universidade oferece a disciplina de Libras II, apresenta as noções gramaticais e vocabulário intermediário.

Na Universidade Uniasselvi, foi estudado no 1º semestre, a disciplina de Educação Inclusiva, que deve considerar não somente as pessoas com deficiência, mas todos os estudantes. A disciplina de Língua Brasileira e Sinais também é ofertada pela universidade Uniasselvi, foi apresentado os conceitos básicos desta disciplina, e a prática intermediária. No 3º semestre, a universidade Uniasselvi, oferece a disciplina de Educação e diversidade, traz discussões sobre a diversidade em nosso meio.

Ao analisarmos as duas matrizes curriculares o curso de Pedagogia da Uniplac oferta 5 (cinco) disciplinas que abordam e dialogam com o campo da educação especial. O currículo do curso de Pedagogia da Uniasselvi, a Universidade que realizei minha formação oferta durante o curso apenas 3 (três) disciplinas que perpassam a educação especial. O curso de pedagogia tem por objetivo habilitação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas é necessário que as disciplinas sobre Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Especial estejam

presentes na formação do pedagogo, que em sua prática atua com uma diversidade de estudantes.

O período ofertado das disciplinas da Educação Especial é curto, apenas uma noção básica da disciplina de Libras, sendo que em nosso meio temos estudantes com deficiência auditiva, a ausência de professores preparados, principalmente em Libras, no qual permite que o professor leciona em disciplinas apenas tendo uma noção básica. Segundo Silva (2003), afirma que a criação do Curso de Pedagogia surgiu da necessidade de formar profissionais para cargos não de licenciatura, como orientação educacional, administração, planejamento, e não da necessidade de formar o professor para a disciplina em que leciona.

Enquanto profissional da Educação, trilhei diversos caminhos até a chegada da Educação Especial. Iniciei a minha jornada no Município de Capão Alto onde realizei o primeiro processo seletivo a qual fui aprovada e iniciei minha trajetória de professora na Educação Básica no período matutino e atuava como regente na turma do 1º ano e no período vespertino atuava como regente na turma do 3º ano dos anos iniciais. Permaneci por dois anos consecutivos com estas turmas.

Ao final do contrato realizei o processo seletivo para a Rede Estadual de Santa Catarina no município de Lages. Foi neste momento que minha trajetória como professora se encontra com a Educação Especial em uma turma do ensino médio, como segunda professora do estudante Vitor, a qual em seu laudo apresentava a deficiência intelectual e dificuldade motora. Atuei nesta escola e acompanhei o estudante por dois anos.

Ao assumir a vaga estava ansiosa para o início imediato, mas confesso que não me sentia preparada para a atuação no campo da Educação Especial, principalmente devido a formação enquanto acadêmica, visto que a grade curricular do curso de Pedagogia é ampla e não tem aprofundamento no campo da Educação Especial, porém estava ciente da responsabilidade, e sempre em busca de aprendizado.

Ao chegar na sala de aula, conheci os estudantes da turma, os professores, todos foram receptivos, acolhedores, teve o momento da apresentação dos estudantes e por mim também. O estudante Vitor, no primeiro momento estava tímido, sentava-se na primeira carteira da sala de aula, bem na “frente”, e a mesa do segundo professor já estava exposta ao lado dele o que me chamou a atenção. Em diálogo perguntei ao professor se na sala tinha espelho de classe, o professor respondeu que

não, porém o lugar de sentar-se do estudante com deficiência e o segundo professor de turma sempre era naquele lugar, um ao lado do outro. Após conversas, risadas e acolhimento, perguntei ao estudante se ele se sentia bem por sentar-se na frente, respondeu tímido que “sim”, porém com três dias de aula, percebi que a maioria dos estudantes mudavam de lugar, praticamente o tempo todo, menos o Vitor que tinha seu lugar demarcado na frente.

Questionei ao Vitor em qual local da sala ele gostaria de sentar-se e ele respondeu que preferia no meio da sala com os colegas. Neste momento realizamos a troca de lugar.

Segundo Taveira (2017), cabe ao professor ter percepções sobre o processo de inclusão do estudante nas salas regulares:

O quadro de estigmatização do aluno costuma decorrer das expectativas, valores e crenças do professor em relação à aprendizagem desta criança ou jovem com deficiência, que pode ter consequências nas percepções sobre o processo de inclusão do aluno nas turmas regulares (Taveira, 2017, p. 02).

Quando um dos professores regentes entrou na turma e percebeu a troca questionou, e respondi que o estudante gostaria de sentar-se próximo aos amigos. Por vezes, Vitor era visível aos olhos dos professores, e que apenas ele não poderia mudar de lugar, pois atrapalharia o “bom andamento” da turma.

Para realizar as atividades e o acompanhamento do estudante, eu procurava trazer uma cadeira próximo a ele, explicava as atividades que precisavam ser desenvolvidas e aproveitava para auxiliar alguns colegas que solicitava ajuda.

Na turma havia estudantes com dificuldades de aprendizagem e era necessárias intervenções individuais, nestes casos eu sentia a necessidade de auxiliar, pois no meu entendimento sou professora da turma, não apenas do estudante com deficiência, acredito que assim acontece a inclusão.

Existe um consenso de que a inclusão e a exclusão não se referem somente às pessoas com deficiência e sim a muitas crianças, jovens e adultos que sofrem qualquer tipo de exclusão educacional, seja dentro das escolas e salas de aula, quando não encontram oportunidades para participar das atividades escolares (Taveira, 2017, p.02).

Se faz necessário refletirmos sobre o processo de inclusão destes estudantes e que não aconteça a exclusão deles em sala de aula, por parte dos professores e colegas.

Em uma turma do ensino médio são vários professores que lecionam os componentes curriculares, cada professor tem sua forma de lecionar, a partir da minha percepção como professora e com os professores das disciplinas, de certa forma foi negativa, existe aquele professor que te “enxerga” como facilitador da aprendizagem, e há aqueles que te consideram apenas uma “cuidadora”, um professor exclusivo do estudante com deficiência, principalmente nos momentos de auxiliar os demais estudantes nas atividades, era nítido que alguns professores sentiam-se incomodados.

Compreendo que a formação do pedagogo não é específica para cada componente curricular e nem para a Educação Especial, porém a nomenclatura que rege este professor é “segundo professor de turma”, que apesar de não ter formação específica, permite que enquanto pedagoga possa auxiliar todos os estudantes dentro das temáticas trabalhadas e contribuir no ensino e aprendizagem.

Segundo a pesquisadora Oliveira (2011), muitos pedagogos apresentam insatisfação com relação ao processo formativo, e destaca que alguns professores defendem que “um currículo comum a todos os estudantes de Pedagogia não garante uma formação de qualidade que permita aos alunos lidarem com as demandas dos diferentes postos de trabalho em que poderão atuar, pelo simples fato de que as diferentes funções pedagógicas demandam diferentes habilidades e conhecimentos” (Oliveira, 2011, p. 77).

A percepção dos demais estudantes da turma é que o segundo professor está ali para auxiliar o estudante que possui laudo médico, alguns pensam que o segundo professor é exclusivo do estudante com deficiência, mas cabe a cada profissional refletir sobre a sua prática pedagógica, e ter um olhar atento com todos os estudantes, pois todos são seus alunos. Nos primeiros momentos os estudantes são resistentes ao “chamar” o segundo professor para auxiliar nas atividades, após a primeira ajuda percebem que o segundo professor pode auxiliar nas dificuldades que estes encontram, visto que este professor está inserido na turma para auxiliar a todos.

O planejamento é uma das peças fundamentais na vida do professor, porém quando tratamos de planejamento antecipado para o segundo professor de turma se organizar nas atividades adaptativas, percebemos que há resistência por alguns

professores dos componentes curriculares específicos em compartilharem o seu planejamento, dificultando a adaptação necessária para o estudante com deficiência.

De acordo com o autor Rezende (2008, p.20), o objeto do planejamento da organização está relacionado com as várias atividades de definição e esclarecimento coletivo do que se almeja, devendo ser amplamente discutido e assumido.

Sendo assim ressalvo a importância que o segundo professor de turma tenha em suas mãos o planejamento antecipado dos professores dos componentes curriculares das áreas específicas, para organização e até mesmo identificar as potencialidades e dificuldades em que o estudante com deficiência possui em desenvolver a atividade teórica e prática dos professores dos componentes curriculares das áreas específicas, isto facilita o processo de ensino e aprendizagem.

Por muitas vezes acontece a invisibilidade do segundo professor de turma em sala de aula, principalmente nos momentos compartilhados com os professores “regente/ dos componentes curriculares específicos”, onde que os estudantes com deficiência exercem as atividades propostas atribuídas pelos professores regentes/ dos componentes curriculares específicos, e os mesmos não auxiliam, deixando apenas o segundo professor de turma explicar e auxiliar na atividade, importante não generalizar, porém ainda acontece a invisibilidade por parte de alguns professores regentes/ componentes curriculares específicos. Importante grifar que o estudante com deficiência é aluno de todos os professores, não exclusivo do segundo professor de turma.

Devido esta invisibilidade é nítido que os estudantes com deficiência demonstram mais segurança em realizar as atividades com os segundos professores, pois nos momentos de dúvidas das atividades, pedem ajuda para os segundos professores, embora quando o professor regente/ dos componentes curriculares auxiliam, o estudante sente-se inclusivo, mas ao mesmo tempo demonstra timidez.

Quando falamos sobre invisibilidade, pensamos também sobre a percepção do professor regente/ dos componentes curriculares específicos sobre o segundo professor de turma, a maioria dos professores regentes trabalham individual em sala de aula, pois os mesmos são habilitados para dominar o conteúdo da sua formação, talvez devido a isso muitos preferem exercer a sua prática sozinho em sala, pois a formação do segundo professor de turma é abrangente, são pedagogos. Normalmente a formação do segundo professor de turma (Pedagogo) é o curso de Pedagogia, com pós na Educação Especial, ou até mesmo a licenciatura na Educação

Especial, este profissional não é formado para atuar em cada uma das disciplinas dos componentes curriculares, tem a sua formação ampla, “a formação inicial visa habituar os alunos, futuros professores, a prática profissional dos professores de profissão e fazer deles práticos reflexivos” (Tardif,2002, p.36).

Segundo Coelho (1987, p.11) o curso de Pedagogia em habilitações era para “preparar profissionais mais produtivos e capazes de planejar, dirigir e controlar a educação”. Porém na prática do cotidiano da sala de aula, o segundo professor de turma, que é o pedagogo está habilitado para auxiliar todos os estudantes no ensino aprendizagem, por isto a importância do planejamento antecipado, da colaboração de todos os integrantes que compõem o ambiente educacional.

A invisibilidade é um enigma no ambiente educacional, pois muitos dos segundos professores não são visíveis na sala de aula, dependendo do professor da disciplina, o segundo professor é visto como um “cuidador” dos estudantes com deficiência, ou até mesmo é invisível na sala de aula.

Os desafios são diários, as experiências vivenciadas são curiosas, as vezes são positivas, as vezes negativas, porém a evolução do estudante com deficiência é gratificante. Deste modo, é relatado a minha experiência, de uma professora pedagoga que atua com o público-alvo da Educação Especial. Exerço com amor, carinho, empatia e inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado principal deste estudo, encontramos na decadência da formação inicial, pois a formação inicial dos professores é ampla, não é específica para da Educação Especial, vimos que a matriz curricular das próprias universidades do Curso de Pedagogia sobre a modalidade da Educação Especial tem um prazo curto de carga horária pequeno, não é estudado as deficiências e nem as especificidades dos estudantes, vimos que quando se trata de estágios obrigatórios, a modalidade da Educação Especial não é nem obrigatória para se estagiar, sendo que a modalidade da Educação Especial é transversal a todos os níveis de ensino.

Então por meio deste relato de experiência de uma professora atuando com o público da Educação Especial na prática, procurou-se compreender a formação inicial do professor para atuação com estudantes da educação especial, a partir de um relato de experiência.

Partimos da pergunta de pesquisa: Como ocorre a formação inicial do professor para atuação com estudantes da educação especial?

Identificamos pela experiência de uma professora atuando com a modalidade da Educação Especial, a defasagem na formação deste professor, a formação não deverá ser apenas inicial, deverá ser contínua, percebemos por meio do relato de experiência os resquícios decadentes encontrados através da formação do professor, percebemos o despreparo dos professores, aqui inclui também os professores das disciplinas, pois a formação da Educação Especial deverá passar por todos os cursos de licenciatura, visto que em cada turma teremos um estudante da Educação Especial, a diversidade está em nossa volta, está em nosso meio.

A pesquisa contribuiu para um “alerta”, da importância da qualidade de uma formação, a dissertação apresentada será útil para os futuros professores atuantes da Educação Especial, para os futuros professores dos cursos de licenciaturas, para os professores atuantes da Educação e para os cursos de graduações, pedagogia como

referência para inclusão de inclusão, pois a pesquisa remete a reflexão da nossa prática pedagógica.

Através desta pesquisa, sugiro pesquisas futuras sobre a metodologia (RE) “relato de experiência”, pois através desta metodologia conseguimos repensar sobre a nossa prática pedagógica no ambiente educacional.

O relato de experiência permitiu reafirmar a importância de uma educação inclusiva, baseada nos princípios de formação, conhecimento, empatia e equidade.

Entretanto, o relato de experiência vai ao encontro sobre a falta de estudos e pesquisas que questionam sobre a formação inicial de pedagogos que atuam na Educação Especial, pois a percepção da invisibilidade é instigante, é necessário ressaltar a importância e a necessidade de uma formação com qualidade, de articulação dos diversos campos de saberes, a partir de um diálogo inclusivo, de modo que os sujeitos da Educação Especial sejam protagonistas em seus processos de aprendizagem e na sociedade.

Ao analisar os objetivos gerais e específicos desta pesquisa, todos foram alcançados, mas não cessam os questionamentos que emergem a partir da pesquisa sobre a formação inicial de professores, que se constituiu mais por lacunas do que certezas ou descobertas. Apenas um fato pode ser afirmado, ainda estamos caminhando a passos lentos quando falamos sobre Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Especial, ou da Inclusão em todos os contextos, são necessários pesquisas que abordem o tema, em especial na formação inicial de professores.

REFERÊNCIAS

ALBA, JD Professores do Brasil: **Impasses e Desafios**. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)* v. 03, 20

ALMEIDA, PCA DE; BIAJONE, J. **Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação**. *Educação e Pesquisa*, v. 2, pág. 281–295, 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR 9050: **Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050. **Acessibilidade a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos**. 3.ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

BATISTA, Bruna Rafaela de [UNESP]. **Práticas Pedagógicas De Professores Do Ensino Fundamental I Com Alunos Público-alvo Da Educação Especial**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista, 2022.

BERTOTTI, Rudimar Gomes; RIETOW, Gisele. **Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação das escolas normais às transformações da ditadura civil militar**. XI Congresso Nacional de Educação – Educere. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, de 23 a 26 de setembro de 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2/2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores**.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 25 fev. 2024.

BRASIL. Decreto Nº 6.449, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2009. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6449.htm
Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2011. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm Acesso em: 25 fev. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica.** Brasília/DF: Imprensa Oficial, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em: 25 fev. 2024.

BRASIL. LEI Nº 17.143, DE 15 DE MAIO DE 2017. **Dispõe sobre a presença do Segundo Professor de Turma nas salas de aula das escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina.**
BRASIL. Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2015. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: 25 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências,** Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm Acesso em: 25 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 33-44.

BRASIL. **Marcos históricos,** 1990 Disponível em: <https://www.studocu.com/pt-br/document/uniesp-centro-universitario/licenciatura-pedagogia/texto-educacao-especial/34189563>. Acesso em 03/ag/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994

BRASIL. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP 1/2006.** Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Revista Inclusão, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

BRASIL. Presidência da República. Resolução CNE/CP n.º 1 de 27 de outubro de 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 out. 2020.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90831-resolucoes-cp-2021> – Acesso em: 03 agosto.2024

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 580/2024, de 20 de fevereiro de 2024. **Aprova a Nova Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia, da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)**. Disponível em: <https://data.uniplaclages.edu.br/publicacoes/resolucoes/939b98e9d00f25ef9a49ef3c84b2f3af.pdf>

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

BELTHER, Josilda Maria. **Educação Especial**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2017.

CASSANDRA, Fontoura Peron. **Inclusão escolar na perspectiva das práticas colaborativas: processos psicológicos e pedagógicos**. 185f Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria- Centro de Educação, 2021.

CAVACO, C. DE JD **Formação de educadores numa perspectiva de construção do saber - contribuições da abordagem biográfica**. Cadernos CEDES, v. 95, pág. 75–89, 201

CUNHA, M. S. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. 2015.

Comentários sobre os artigos 58 e 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação sobre Educação Especial. Pedagogia ao Pé da Letra, 2013. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/comentario-art-ldb-sobre-educacao-especial/>>. Acesso em: 3 de agosto de 2024.

Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 6/2010 - **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**.

CÓRDULA, E. B. L.; NASCIMENTO, G. C. C. **A produção do conhecimento na construção do saber sociocultural e científico**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 18,p.1-10,2018.Disponível em:<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/12/a-produo-doconhecimento-na-construo-do-saber-sociocultural-e-cientfico>. Acesso em: 28 mar. 2022.

DE FREITAS SOARES, VERA LUCIA FELICETT, CS DE OBE **FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA: REFLEXÕES SOB A ÓTICA DOS EGRESSOS DA UNIMONTES**. REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL v.17, n.45, p. 219-238, abr./jun. | 2021, 2021.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA – **Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais - Acesso e qualidade**. Brasília: CORDE, 1994.

DO CARMO, Virginia Pabst Scholochuski. **A formação e a identidade do professor pedagogo da rede estadual do Paraná: implicações para o desenvolvimento profissional no contexto da escola básica contemporânea.** 384f Tese (Doutora em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, 2022.

EDUCABRASIL. **Declaração de Salamanca.** Disponível em: <https://educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em 22 mar .2024.

EVANGELISTA, Olinda et al. **Desventuras dos professores na formação para o capital.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador). ISBN 978-85-7591-549-3.

FELICETTI, Suelen Aparecida; BATISTA, Irinea de Lourdes. **A formação de professores para a educação inclusiva de alunos com deficiências a partir da literatura.** Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 12, n. 24, 2022. Disponível em <http://www.revformacaodocente.com.br>

FIALHO, Sylvio de Abreu. **O Instituto Imperial dos Meninos Cegos.** Revista do IHGB, Rio de Janeiro, v. 315, abr.-jun. 1977, p. 201-231, 1978

FONSECA, M. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro? In: VEIGA, I. P. A; FONSECA, M. As dimensões do projeto político-pedagógico. Campinas: Papyrus, 2003. p. 13-41

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 59. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira.** 2004. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GARCIA, V. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos?** Disponível em: <https://www.deficienteciente.com.br/educacao-inclusiva-sera-que-sou-a-favor-ou-contra-uma-escola-de-qualidade-para-todos.html>>. Acesso em: 2 jul. 2024.

GOMES, Manoel Messias; et. Al. **Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas.** Revista Educação Pública, v. 19, nº 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas>

GATTI, B. A. **Formação de professores: compreender e revolucionar.**

GATTI, Bernadete A. **Concepções e práticas na formação de professores e professoras para a educação básica.**

GATTI, Bernadete A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, p. 177-209, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Brasília: Inep, 2023a. Disponível em: Acesso em: 3/jun/2023.

Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. (1999). **Fundamentos do ensino inclusivo**.

LANA, Larissa Ribeiro Dalla Lattes. **Atuação da professora de educação especial em uma escola de educação básica**. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria – Centro de Educação, 2019.

LAURIA, Irene Rafaela C.; MACEDO, Juliana C.; AGUIAR, Maria da Conceição C. **Alunos e Egressos do Curso de Pedagogia e sua Atuação no Mercado de Trabalho**. 2012. Disponível em: . Acesso em 13 jul. 2024.

LIBÂNIO, JC **Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. Educação & sociedade , v. 27, n. 96, pág. 843–876, 2006.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. DA. **Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica**. Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 2, n. 3, p. 86-107, 18 dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/20/18> . Acesso em 01 de junho. 2024

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. DA. **Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica**. Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 2, n. 3, p. 86-107, 18 dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/20/18> . Acesso em 01 de junho. 2024

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. **Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva**. Psicopedagogia, v. 27, n. 84, p. 344–351, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **O direito à diferença na igualdade de direitos**.

MANTOAN, Maria Teresa Égler (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MANZINI, E. J. **Formação do professor para trabalhar com recursos de tecnologia assistiva: um estudo de caso em Mato Grosso**. Educação e Fronteiras (On-line). Dourados, v.2, n.5, p.98-113, 2012.

MANZINI, E. J. **Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, v. 22, n. esp2, p. 810–824, 2018.

Manzini, E. J. (2014). **Inclusão e acessibilidade**. Revista da Sobama. Rio Claro, 10 (1): 31-36, Suplemento.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Pressupostos teóricos e filosóficos da educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Palestra proferida no I Seminário sobre a Educação Inclusiva no Distrito Federal. Brasília, 1998.

MEDEIROS, E. A. de; FORTUNATO, I.; SANTOS, J. M. C. T.; ARAÚJO, O. H. A. O CURSO DE PEDAGOGIA E A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2 DE 2019: **formação de pedagogos e pedagogas para quê? Para quem?** Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, [S. l.], v. 8, n. 27, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4309>. Acesso em: 18 abr. 2024.

MENDES, E. G.. **Breve histórico da educação especial no Brasil** – Revista Educación y Pedagogía, v. 22, n. 57, may/ago. 2010, 93-109 p.

MENEZES, E.T; SANTOS, T.H. **Verbete Declaração de Salamanca**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em 27 jun. 2024

MUSSI, R. F. DE F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. DE. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico**. Práxis Educacional, v. 17, n. 48, p. 1–18, 2021.

NUNES, C.M.F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação & Sociedade, Campinas, Ano 22, n.74, p.27-42, abr. 2001.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Educa, 2002.

NÓVOA, Antonio. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997

OLIVEIRA, Lilian Haffner. **A teoria do valor em Marx e a organização do trabalho na escola: elementos para uma reflexão crítica**. in PARO, Vitor Henrique (org.) A teoria do Valor em Marx e a Educação. São Paulo. Cortez, 2006 p. 77a 117.

OLIVEIRA JUNIOR, O. N. **A técnica da escrita científica**. Revista Brasileira de Ensino de Física, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 2201--2202, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbef/v37n2/0102-4744-rbef-37-02-2201.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2024

OLIVEIRA, Fátima Inês Wolf de. **A Importância dos Recursos Didáticos Adaptados no Processo de Inclusão de Alunos com Necessidades Especiais**. Unesp PROpe, 2002. Disponível em: <https://www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/aimportanciadosreccdidaticos.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2024.

PAIVA, Rafaela de Sousa. **Educação Especial e Formação de Professores:(re)articulações de sentidos em foco**. 2021. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado de Rio de Janeiro.2015.

PEREIRA, M. G. **A introdução de um artigo científico**. Epidemiologia e Serviços em Saúde, Brasília, v. 21, n. 4, p. 675-676, dez. 2012b. Disponível em http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742012000400017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 jun. de 2024.

PIMENTA, SG **Formação De Professores - Saberes Da Docência E Identidade Do Professor**. Nuances estudos sobre Educação, v. 3, 2009.

PROFESSORES DO BRASIL: **IMPASSES E DESAFIOS**. Bernardete A. Gatti (coord.) e Elba Siqueira de Sá Barretto Brasília: Unesco, 2009, 294 p.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I COM ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. ARARAQUARA – SP: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”, 2022. SILVA, G. Revista Partes. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.partes.com.br/2008/10/01/refletindo-sobre-a-obra-profissao-professorcontribuicoes-de-antonio-novoa/> > Acesso em 27 de junho de 2024

RODRIGUES, Airton. **Do Desencanto à Esperança: narrativas de experiência de inclusão vividas por estudantes de Pedagogia na prática do estágio**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de São Paulo,2018.

ROSA, Maiandra Pavanello. **Práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial: possibilidades de acesso ao currículo**. 202f Tese (Doutora em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria – Centro de Educação, 2022.

Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2024

Revisão de literatura, 2015. Disponível em: Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072008000400018
Texto & Contexto – Enfermagem, Florianópolis, v. 17, n. 4, Oct./Dec. 2008. Acesso em 26 fev.2022.

SANTOS A. dos; SANTOS, L. K. S.; RIBAS V. G. **Acessibilidade de habitações de interesse social ao cadeirante: um estudo de caso**, 2019.

SANTOS, Juliana do Amaral. **Cenários da formação inicial de professores de Educação Especial no Estado do Rio Grande do Sul**. 95f Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

Saviani D. **A relação trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Rev Bras Educ. 2007; 12(34):152-80.

SILVA JÚNIOR, C. A. et al. (Orgs.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 229-243.

SPAZZIANI, M. DE L. **A formação inicial de professores na Unesp perspectivas dos cursos de licenciatura a partir das políticas da universidade**. In: Políticas para a formação de professores da educação básica: modelos em disputa. [s.l.] Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016. p. 39–56.

Stainback & W. Stainback (Orgs.), **Inclusão: um guia para educadores** (M.F. Lopes, Trad., pp. 21-34). Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1996)

STOCKMANN, J. I. et al. **Escrita/reescrita acadêmico-científica no ensino superior: um processo em construção permanente**. Revista Mundi Sociais e Humanidades, Curitiba, v.3,n.3,p.40-57,2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: trabalho docente elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAVEIRA, Cristiane C. **Representações Sociais de Professores Sobre a Inclusão de Alunos com Deficiência em Turmas Regulares**. In: Benjamin Constant, Brasília-DF, nº39, p.01-12, mar., 2008.

TONINI, A.; MARTINS, A. P. L.; COSTAS, F. A. T. **Dificuldades de aprendizagem específicas: uma análise entre Brasil e Portugal**. Revista de Educação Especial e Reabilitação, Lisboa, v. 18, p. 9-43, 2012.

UNESCO. **Declaração universal dos direitos humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948.

ZEPHONE, R. M. O. **A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos**. Revista Educação Especial, v. 24, n. 41, p. 363–375, 2011.