

E-BOOK



INDISPENSABILIDADES FORMATIVAS
PARA A ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO
ESPECIAL

Vanessa Cristina Alves

Sebastiana Almeida Souza

Vanessa Cristina Alves
Sebastiana Almeida Souza



**INDISPENSABILIDADES FORMATIVAS PARA A
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO
ESPECIAL**



UFMT

Universidade Federal do Mato Grosso

Programa de Pós-Graduação



PROFEI

Mestrado Profissional em Educação Inclusiva

AUTORAS

Vanessa Cristina Alves
Sebastiana Almeida Souza

EXECUÇÃO DO PROJETO

Vanessa Cristina Alves

ILUSTRAÇÕES/IMAGENS

Licença de Conteúdo do Pixabay

FERRAMENTAS

Word/ Heyzine Flipbook

<https://heyzine.com/flip-book/ef0e8f0259.html>



Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

A474i Alves, Vanessa Cristina.

Indispensabilidades formativas para a alfabetização e letramento na educação especial [recurso eletrônico] / Vanessa Cristina Alves, Sebastiana Almeida Souza. -- Dados eletrônicos (1 arquivo : 73 f., il. color., pdf). -- 2024.

Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede - PROFEI) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2024.

Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.

Inclui bibliografia.

I. Souza, Sebastiana Almeida. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado

AIEF- Anos Iniciais do Ensino Fundamental

BDTD-Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

BNC-Base Nacional Comum Formação Inicial

BNC-Base Nacional Comum Formação Continuada

CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAAE- Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CEP-Comitê em Ética e Pesquisa

CFE- Conselho Federal de Educação

CLE-Consentimento Livre e Esclarecido

CNE- Conselho Nacional de Educação

CORDE-Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

CONSEPE- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

DCN-Diretrizes Curriculares Nacional

DUDH- Declaração Universal dos Direitos Humanos

EMEB-Escola Municipal de Educação Básica

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação e Cultura

OEA- Organização dos Estados Americanos

ONU- Organização das Nações Unidas

PNAIC-Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE- Plano Nacional de Educação

PNEE- Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva

PPP- Projeto Político Pedagógico

ProAC-Programa de Alfabetização Cuiabano

PROMP- Programa de Melhoria de Proficiência

PROFEI- Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva

SEESP- Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação

SME-Secretaria Municipal de Educação

SRM- Sala de Recurso Multifuncional

SASE-Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino

TEA-Transtorno do Espectro Autista

TGD- Transtorno Global do Desenvolvimento

TDAH- Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UNESCO-Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF-Fundo das Nações Unidas para a Infância

Descrição técnica do Recurso Educacional

Origem deste recurso: este e-book interativo é o resultado da pesquisa intitulada Indispensabilidades Formativas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: A Formação dos Professores Regentes para a Alfabetização e Letramento de Estudantes da Educação Especial desenvolvido no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (Profei).

Nível de ensino a que se destina: Educação Básica.

Área de conhecimento: Educação

Público-alvo: professores regentes dos anos iniciais do ensino fundamental, professores da SRM, gestores e comunidade acadêmica

Categoria do recurso: cartilha digital interativa

Finalidade: compartilhar os resultados e reflexões da pesquisa demonstrando a importância de novas discussões sobre as especificidades de formação dos professores regentes para a alfabetização e letramento de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades e a relevância social deste processo de escolarização e o direito à aprendizagem significativa nos anos iniciais do ensino fundamental.

Disponibilidade: aberto, desde que seja respeitado os direitos autorais e não seja comercializado.

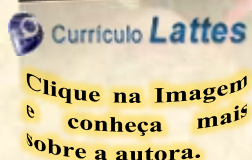
Divulgação: site Profei UFMT

Instituição envolvida: Universidade Federal do Mato Grosso

“O que vejo do outro é justamente o que só o outro vê quando se trata de mim” (Bakhtin, 1997).

CONTEXTUALIZAÇÃO

Conhecendo as Autoras



Para elucidar os caminhos que me levaram a este estudo, retorno aos anos 2000, quando me tornei professora de ballet. Podem perguntar sobre a correlação de uma área cultural com a docência e a educação, mas respondo com uma citação de Paulo Freire sobre a arte e a educação.

A educação é uma obra de arte. É nesse sentido que o educador é também artista: ele refaz o mundo, ele redesenha o mundo, repinta o mundo, recanta o mundo, redança o mundo (Freire, 2000b: 6m42-7m02).

E assim, por meio da dança que me tornei professora, inicialmente sem compreender todos os processos que envolvem o ensino, foi a partir deste percurso na dança que conheci a inclusão, as deficiências e as práticas pedagógicas para a inclusão. A formação em Fisioterapia, me trouxe os conhecimentos sobre o corpo, o cérebro e o aprendizado neuropsicomotor. Mas, ainda faltava algo. Mesmo sendo formada em Fisioterapia, continuei dando aula de dança em uma instituição de ensino, e isso me fez buscar a faculdade de Pedagogia, pois eu queria ser Professora.

Com a finalização dos estudos na Pedagogia, uma outra pós em Educação Especial e outra em Docência e Tradução e Interpretação da Libras em 2017, mudei para Cuiabá-MT e aqui neste município, tive a oportunidade de trabalhar como intérprete de Libras no ensino fundamental e no ensino superior. Apesar de exercer a mesma função em momentos diferentes do processo educacional, o contexto escolar e os anos iniciais do ensino fundamental, demandaram um olhar muito mais pedagógico e docente do que somente a mediação da comunicação em outra língua.

Vivenciando estes dois universos, conflitantes, que surgiram inúmeros questionamentos. Passei a compreender os dois universos da língua de sinais, o da comunicação e o universo da aprendizagem dentro do ambiente escolar. A partir daí, surgiram inquietações sobre o papel do professor, sobre a escola inclusiva, sobre a proficiência desse professor para ensinar um estudante

com uma especificidade linguística. Além disso, perguntava-me: e sua alfabetização e os anos subsequentes?

Então em 2020, comecei a trabalhar como professora do AEE, na sala de recursos multifuncionais que estou atualmente. Um ano completamente inesperado e complexo para todos. A pandemia surpreendeu a todos e as aulas na SRM, também sofreram impactos e influências dos estudos à distância, a falta de acessibilidade tecnológica e digital, as dificuldades socioeconômicas dos alunos da Educação Especial e a invisibilidade dos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades, novamente me trouxe inquietações.

Em 2021, tive a oportunidade de ser professora da sala de apoio às aprendizagens, em que utilizamos estratégias de ensino diferenciadas com o intuito de auxiliar no desenvolvimento escolar de estudantes com dificuldades de aprendizagens não específicas. Partindo desta experiência, comecei a questionar sobre como seria direcionado o desenvolvimento de habilidades estruturantes aos alunos da Educação Especial. Qual a formação inicial professor regente, a fim de desenvolver habilidades estruturantes e essenciais para estes estudantes? Como desenvolver habilidades e competências com estudantes com necessidades específicas de aprendizagem em sala de aula regular?

Por conseguinte, na tentativa de amenizar minhas inquietações e com o intuito de proporcionar melhorias para minha formação docente, para o trabalho dos professores regentes, e também favorecer a aprendizagem dos estudantes da Educação Especial, que tive a oportunidade de ingressar no mestrado profissional em Educação Inclusiva, e ter a benção de receber como orientadora, uma mestra humana, presente, compreensiva e que abraçou minhas angústias e inquietações como professora da SRM. Como não me antecipar e externar meu eterno, fraterno e profundo agradecimento. Assim, apresento a vocês a Professora Dr^a Sebastiana Almeida Souza, que nestes dois anos me possibilitou transformar meu grande sonho em realidade.



CLIQUE EM CIMA DA IMAGEM



Doutora em Estudos de Linguagem - UFMT/2021, com a tese intitulada "Construindo Saberes da LP como L2: uma experiência enunciativo-discursiva com estudantes surdos através do Atendimento Educacional Especializado". Mestre em Estudos de Linguagem -UFMT/2014, com a dissertação intitulada:" A Metodologia da Sala de Recursos Multifuncionais para a educação linguística dos surdos: um estudo Bakhtiniano". Possui Especialização em Educação Especial e Saúde – UNIVAG (1997), Neurociências e Educação - Faculdade Metropolitana (2020). Coordena o grupo de Pesquisa GEELIP: Grupo de Estudos em Ensino de Língua Portuguesa como L2 para estudantes surdos. Orientadora da Pós-Graduação/PROFEI- Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - UFMT. Docente do curso de Letras Libras Licenciatura, do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso. Principais temas de Pesquisa e Orientação: educação especial, políticas de educação inclusiva na Educação Básica e Ensino Superior, processo de ensino e aprendizagem da LIBRAS como L1 e Língua Portuguesa como L2 para estudantes Surdos e o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica e Ensino Superior, práticas curriculares; formação de professores e inovação tecnológica aplicada à educação especial/inclusiva.

Acessem! E conheça mais sobre a autora.



Curriculo Lattes

APRESENTAÇÃO

Este livro interativo, foi elaborado como recurso educacional e sua criação sintetiza os resultados obtidos pela pesquisa intitulada Indispensabilidades formativas nos anos iniciais do ensino fundamental: A formação dos professores regentes para a alfabetização e letramento de estudantes da Educação Especial, de autoria de Vanessa Cristina Alves, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Sebastiana de Almeida Souza.

Sua elaboração, é requisito obrigatório ao Programa de Mestrado em Educação Inclusiva (PROFEI), junto com o texto da dissertação que para este estudo, objetivou analisar qual a formação de professoras regentes dos anos iniciais do ensino fundamental para alfabetizar e letrar estudantes da Educação Especial por meio de entrevista semiestruturada. Assim, este livro tem a finalidade de informar, compartilhar e favorecer novas discussões sobre as especificidades de formação dos professores regentes para a alfabetização e letramento de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades nos anos iniciais do ensino fundamental, alicerçados no desenvolvimento de habilidades e competências estabelecidas pela BNCC e a Escola Cuiabana.

Sua organização, será a partir de Unidades Temáticas correlacionadas ao estudo, a fim de proporcionar momentos de reflexão e aprofundamento do conhecimento sobre os fundamentos teóricos que corroboram com os temas desenvolvidos na pesquisa, além de documentos legislativos que amparam a proposta do estudo.

Espera-se, que este e-book interativo possa contribuir para novas discussões sobre o contexto de formação dos professores regentes, seja inicial, continuada e/ou em serviço, para o processo de alfabetização e letramento de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades nos iniciais do ensino fundamental, favorecendo este processo de escolarização como um direito social e pessoal dos estudantes da Educação Especial.



METODOLOGIA

Este recurso educacional fundamentou-se em documentos norteadores, nas principais legislações para a Educação Especial e em autores Mantoan (2003), Mendes (2010), Vygotsky (1924 a 1931), Nóvoa (2002), Góes (2002), destacando os principais marcos da história da educação especial e inclusiva e da formação de professores, mediante o direito da alfabetização e do letramento para estudantes da Educação Especial como um princípio libertador, social e pessoal para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Para o delineamento do estudo, utilizou-se a pesquisa-ação por compreender a relevância do envolvimento do professor no AEE no processo de alfabetização e letramento dos estudantes da Educação Especial e por observar necessidade de analisar qual a formação dos professores regentes para atuarem nesse processo de escolarização.

Utilizou-se, como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada com o intuito de promover o diálogo, a reflexão e a participação, bem como proporcionar um momento de fala, suas vivências, angústias e desafios para a atuar com a Educação Especial em sala de aula regular, favorecendo assim o compartilhar de suas necessidades formativas mediante suas experiências diárias no chão da escola com a criação desta cartilha digital.

A utilização desta metodologia, foi estabelecida como forma de manter um diálogo leve e reflexivo deixando as professoras participantes à vontade para expressar seus sentimentos revelando suas dificuldades, anseios e percepções acerca da formação dos professores regentes para a alfabetização e letramentos de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades nos anos iniciais do ensino fundamental.

Este livro digital interativo, está dividido em unidades temáticas correlacionados a pesquisa desenvolvida, além do material textual será disponibilizado hiperlinks para que o leitor possa ser direcionado para outros conteúdos adicionais.



INTRODUÇÃO & JUSTIFICATIVA

As discussões relacionadas a inclusão escolar e os processos inclusivos, intrínsecos ao ensino e a aprendizagem em sala de aula regular para os estudantes da Educação Especial, vêm sendo ampliados com o avançar da sociedade e da educação, muitos paradigmas excludentes foram substituídos por novas percepções em relação à participação social das pessoas com deficiências, suas necessidades para o desenvolvimento humano e uma formação digna para a vida.

Notabiliza-se, estes avanços legislativos internacionais e nacionais para a Educação Especial historicamente e conseqüentemente mais direitos sociais e educacionais foram conquistados. Com a ampliação da Educação Especial como uma modalidade de educação escolar reconhecida por lei, surgiram outras necessidades para o trabalho e a vida em sociedade, além do acesso à educação, a permanência e a aprendizagem escolar para os estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades. Assim, o Atendimento Educacional Especializado-AEE, ofertado em diferentes espaços escolares com o intuito de atender as necessidades específicas destes estudantes tornou-se realidade (MEC, 2008).

A Educação Especial, fez com que novas reflexões sobre os direitos de aprendizagem destes estudantes fossem rediscutidas em todo ambiente escolar para que uma proposta de Educação Inclusiva pudesse abranger as necessidades formativas para o ensino e o desenvolvimento da aprendizagem de estudantes com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e altas habilidades/ Superdotação a fim de promover condições de acesso, permanência e continuidade de estudo.

Por conseguinte, para promover as condições necessárias para o desenvolvimento escolar dos estudantes, a formação do professor precisa se alicerçar em diversos contextos, os saberes docentes, o fazer pedagógico, as práticas na formação docente, as metodologias de ensino, as percepções das relações de alteridade e dialogismo com os outros sujeitos também influenciam nas práticas inclusivas dentro da escola.

A partir destas participações ativas dos estudantes da Educação Especial, outras necessidades específicas como o acesso ao currículo do ciclo de formação em que estão matriculados e o desenvolvimento de habilidades essenciais e competências previstas por documentos norteadores puderam

fazer parte desse contexto do professor e da realidade da sala de aula, contribuindo para perceber que suas necessidades formativas também se transformaram com o tempo.

A alfabetização e o letramento, é um processo que permeia a formação nos anos iniciais do ensino fundamental e está relacionada às práticas de ensino para o desenvolvimento de habilidades essenciais e estruturantes que construirão as competências necessárias para a leitura e a escrita (Souza e Alves, 2024; BNCC, 2018). Nesse sentido, tanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a política educacional da Escola Cuiabana direcionam o aprimoramento destas habilidades nos três primeiros anos do ensino fundamental, sendo consolidado gradativamente as habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais como prevê os documentos norteadores.

Para a Escola Cuiabana, as bases conceituais do processo escolar estão fundamentadas na Base Nacional Comum Curricular (2018), e em autores citados pela política municipal, organizando seu currículo do “Ensino Fundamental em cinco áreas do Conhecimento que tem seu papel na formação integral dos estudantes, considerando as características específicas de cada um e as demandas pedagógicas de cada fase do processo de escolarização” (Escola Cuiabana, 2019, p120).

De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (2023), estavam matriculados 1.551 estudantes com deficiência na rede pública de ensino de Cuiabá, não sendo possível encontrar informações específicas de quantos estudantes com deficiência estão matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental e quantos professores regentes atuam em turmas com estudantes PAEE. Atualmente, na instituição de ensino pelo qual desenvolveu-se a pesquisa estão matriculados 20 estudantes com deficiência, TGD, altas habilidades e/ou possíveis transtornos em investigação.

A Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores, que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) e em seu artigo de número 3 expõe:

As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido

conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 2020 p.2).

Mediante a escassez de dados, direcionados à formação do professor regente nos anos iniciais do ensino fundamental e a alfabetização e letramento de estudantes da educação especial seja inicial, continuada ou em serviço, justificou-se a relevância de analisar o contexto formacional destes professores trazendo para a realidade do município de Cuiabá-MT, compreendendo a relevância social e individual deste processo de escolarização e a perspectiva da educação inclusiva na atualidade.

Para iniciar as reflexões propostas neste livro digital, iremos realizar um retrospecto histórico e evidenciar alguns marcos legislativos da Educação Especial e Inclusiva na unidade a seguir com o objetivo de recapitular aspectos da trajetória da pessoa com deficiência no contexto educacional contextualizando com a política educacional no Brasil e no município de Cuiabá-MT.

UNIDADE 1

A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva



Com todos os avanços sociais, legislativos, políticos e educacionais no mundo e no Brasil, a Educação Especial no país começa a ser melhor repensada quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que estabeleceu diretrizes e bases para a Educação Nacional, isto incluiu na época a educação dos excepcionais apresentada no trecho “ a

educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade.” (BRASIL,1961)

Em pleno regime militar nos anos de 1964 a 1985, uma nova Lei de diretrizes e bases para a educação brasileira substituiu a anterior. Neste segundo documento um novo posicionamento para os alunos com deficiências mentais ou físicas, alunos com defasagem quanto à idade regular de matrícula e os que apresentam superdotação receberiam um tratamento diferenciado. (BRASIL, 1971)

Apesar de um novo olhar para as pessoas com deficiência e superdotação, a lei não promovia a inclusão escolar na escola regular e como as regras seriam estabelecidas pelo conselho de educação, estes alunos seriam encaminhados para as escolas especiais.

A Constituição Federal de 1988, reconheceu a educação como um direito fundamental compartilhado entre o Estado, a família e a sociedade. Em seu Artigo 205 é determinado que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988).

A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, instituiu o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e também na área da educação estabelecendo que:

- a) Inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas; c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino; d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência; e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo; f) **a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino;** (Brasil, 1989, grifo nosso)

Embora a legislação possibilitasse maior acesso à educação escolar para as pessoas com deficiência, este último trecho da legislação que faz referência às condições de participação social e de aprendizagem, promovendo a exclusão de uma grande parcela de crianças com deficiência e com diferentes graus de comprometimento, sejam estes intelectual, físico ou sensorial por influir a incapacidade de interagir socialmente com os demais e também de aprender. (Brasil, 2015)

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) considerada por muitos estudiosos da área da inclusão um retrocesso por não solidificar o acesso equitativo a todos e ainda promover padrões homogêneos de participação e aprendizagem, pois orientava o processo de “integração instrucional” condicionando ao acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) apresentavam condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 1994,p.3).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, “preconiza aos estudantes público alvo da Educação Especial o acesso a currículo, métodos, recursos e organização específicos” para atender às suas necessidades de aprendizagem. De acordo com o capítulo cinco dessa lei, em seu artigo 58, a educação especial pode ser compreendida como “**uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação**”. (BRASIL, 1996, **grifo** nosso)

Conceituando a Educação Especial de acordo com dados do INEP (2022 p.6):

É uma modalidade de educação escolar que integra a proposta pedagógica da escola regular, promovendo, entre outras ações, o atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação. (Brasil,2022 p. 6)

Para acompanhar os indicadores da educação especial é realizado anualmente o Censo Escolar pelo MEC e pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais-INEP a fim de averiguar o acesso à educação básica,

a matrícula na rede pública, como está o ingresso nas classes comuns, a oferta do atendimento educacional especializado, formação docente para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos entre outros (Brasil, 2008).

A partir do Censo escolar de 2004, novos registros foram implementados possibilitando monitorar o percurso escolar. Ampliando o contexto da pesquisa e agregando informações individualizadas da escola, professores, turmas e estudantes. Conforme dados da Educação Especial, o Censo Escolar registrou um aumento nas matrículas de 337.326 em 1998, para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. Ainda que estes dados demonstrassem um crescimento no acesso à escolar regular muitos caminhos precisariam ser percorridos na tentativa de efetivar as ações para uma Educação Inclusiva (Brasil,2008).

Em 1998 registrou-se 179.364 (53,2%) alunos na rede pública e 157.962 (46,8%) nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com relação à formação inicial dos professores que atuam na educação especial, o Censo de 1998, indica que 3,2% possui ensino fundamental, 51% ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores nessa função, 0,62% registram ensino fundamental, 24% ensino médio e 75,2% ensino superior (BRASIL,2008 p.7).

Com a elaboração do documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2007, a Educação Especial passa a ter um novo panorama, pois objetiva promover “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais”. (BRASIL, 2008 p.8) E ainda estabeleceu a garantia de:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; • Atendimento educacional especializado; • Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; • Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; • Participação da família e da comunidade; • Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e

informação; e • Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008 p.8).

O desenvolvimento de pesquisas na área da educação e dos direitos humanos modificou conceitos, as legislações, as práticas educacionais e de gestão, demonstrando a necessidade de reestruturar às escolas de ensino regular e da educação especial. Atendendo a nova realidade educacional, devido às diferentes ações para efetivar a educação inclusiva no país, a PNEE embasa outras políticas de promoção ao ensino de qualidade a todos e também orienta o público alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008).

PARA SABER MAIS...



CLIQUE AQUI!

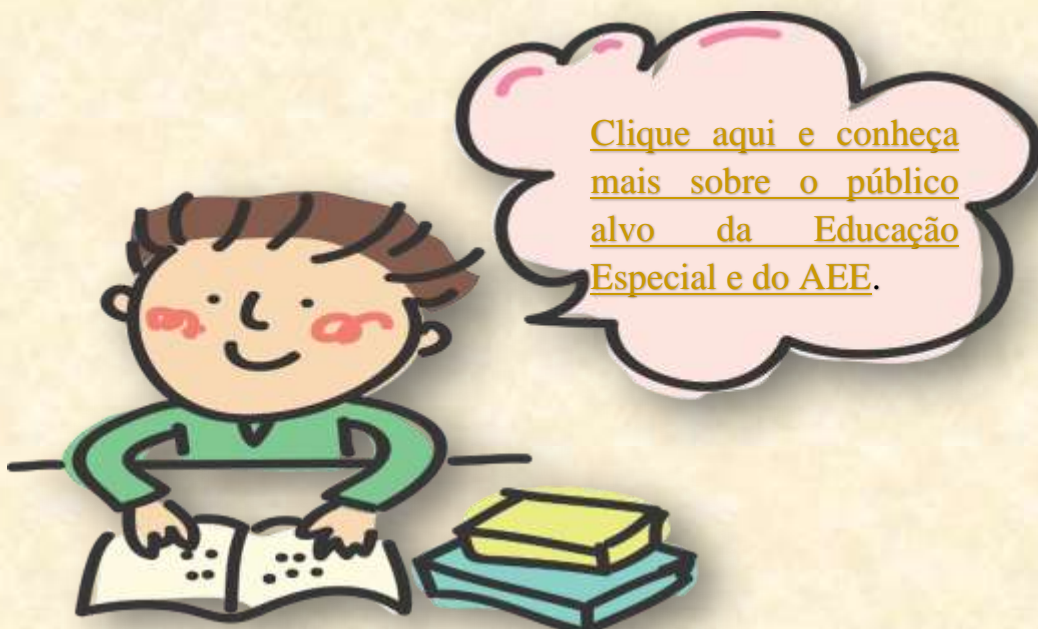
O público alvo da Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE)



Por um longo período subestimou-se a capacidade de convívio social e aprendizagem da pessoa com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades e superdotação, persistindo a educação especial paralela à escola regular. Vale destacar, que esta pesquisa segue documentos nacionais orientativos antigos e atuais, podendo apresentar alterações em nomenclaturas e termos devido a atualização da legislação e a ampliação de direitos da pessoa com deficiência.

De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) consideram-se alunos com deficiência:

Àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação. (BRASIL,2015 p.1)



[Clique aqui e conheça mais sobre o público alvo da Educação Especial e do AEE.](#)

Para a PNEE (2008 p.9), os transtornos globais do desenvolvimento incluíam estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil, pois apresentavam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restritas, estereotipadas e repetitivas.

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, definiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e considera que:

A pessoa com transtorno do espectro autista é aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos: I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012, on-line)

Alunos com Altas habilidades ou superdotação, apresentam elevado potencial intelectual, acadêmico, de liderança, psicomotor e artístico, de forma isolada ou combinada, além de apresentarem grande criatividade e envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (Brasil, 2022p.7)

No documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial do MEC, a inclusão é compreendida como a garantia, a todos do acesso frequente ao espaço comum em sociedade, do esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. Como parte integrante desse processo encontra-se a inclusão educacional (MEC, 2001 p. 20).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular, além de mediar pedagogicamente favorecendo o acesso ao currículo dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou

superdotação atendendo às suas necessidades educacionais específicas (MEC, 2008 p.1; Brasil, 2022).

As atividades propostas pelo AEE, são diferenciadas na sala de aula regular e não substituem a escolarização. Estes atendimentos poderão complementar e/ou suplementar o desenvolvimento dos alunos visando à autonomia e independência dentro e fora da escola.

Estes atendimentos serão realizados nas salas de recursos multifuncionais (SRM), da própria escola, em escola de ensino regular polo, ou em centros de atendimento educacional especializado (CAEE), públicos ou particulares. (Brasil, 2022 p.11)

Almejando o desenvolvimento de diversas habilidades, as práticas realizadas no AEE, propõem-se estimular habilidades cognitivas, socioafetivas, psicomotoras, comunicacionais, linguísticas, identitárias e culturais dos estudantes, sempre respeitando suas singularidades, além disso, todas as ações pedagógicas elaboradas pelo professor especializado têm o objetivo de apoiar o professor na classe comum. (Brasil, 2022)

São algumas atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial; [...] d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; [...] h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. i. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros (MEC/SEESP, 2008 p.4).

Considerando a relevância das ações pedagógicas, promovidas na sala de recursos multifuncionais e sua contribuição para os processos inclusivos na escola e na sala de aula regular, as aulas realizadas pelo professor no AEE têm o intuito de auxiliar o desenvolvimento escolar dos estudantes público

alvo da educação especial, bem como, promover parceria com o professor regular para que o acesso ao currículo respeite as suas especificidades. Compreendendo os avanços na educação inclusiva e escolar se nota a relevância de revisitar alguns aspectos legislativos municipais para a Educação Especial que garantiram e ampliaram os direitos das Pessoas com Deficiência no município de Cuiabá-MT.



Regue seus conhecimentos clicando aqui!!

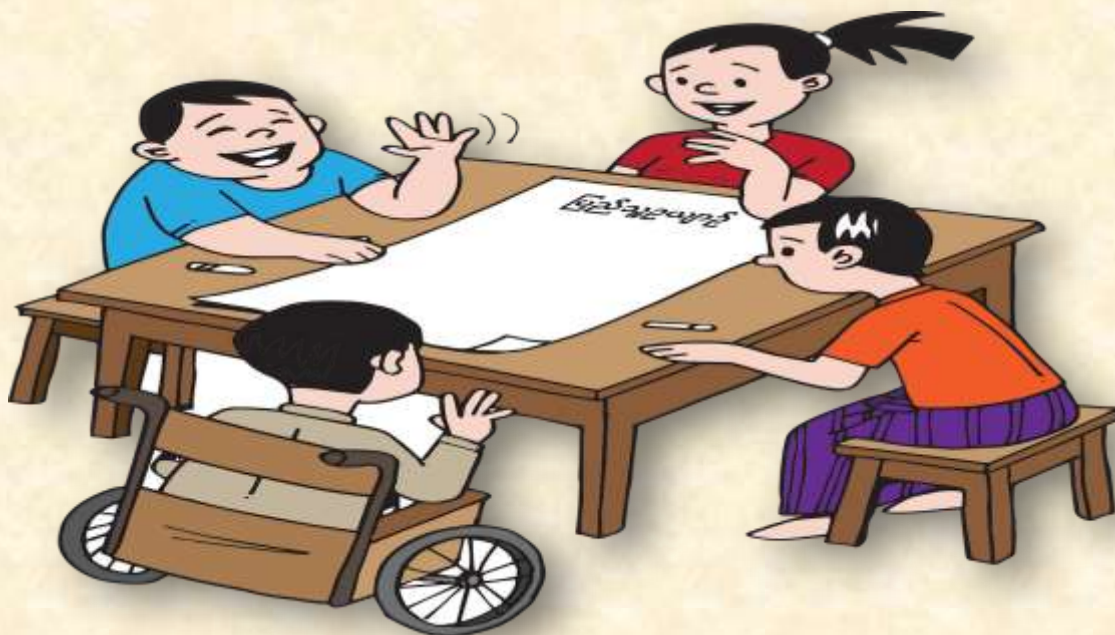
ANOTEM AÍ!

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) define a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular. E a sala de Recursos é um destes Serviços (Leme, 2021).

Compreendendo as especificidades de estudantes da Educação Especial

A [Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146](#) (2015, online), conforme já apresentada anteriormente, dispõe em seu Art. 2º, que a pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

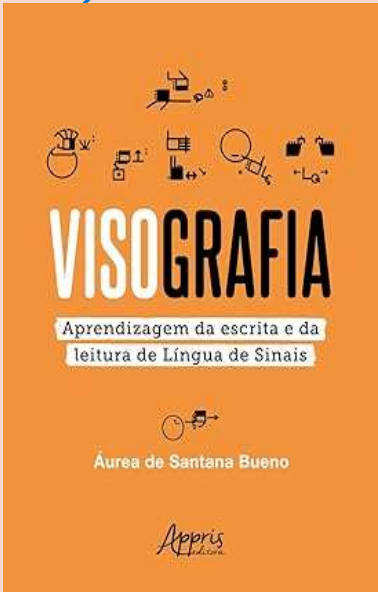
Sabe-se, que os diversos tipos de deficiências implicarão em intervenções e atividades que favorecerão a participação da criança com deficiência e, conseqüentemente, oportunizar experiências de aprendizagem na escola. As deficiências podem ser classificadas em sensoriais, físicas ou intelectuais. Mas, também podemos dividi-las em seis tipos: Deficiência Visual (DV), Deficiência Auditiva (DA) / Surdez, Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Física (DF), Deficiência Múltipla (DMu) e Surdocegueira (Uzêda, 2019, p.14)



Entender suas especificidades para as aprendizagens, auxiliará o professor direcionar melhor os aspectos de ensino para os estudantes da Educação Especial. Apresenta-se então um quadro com a conceituação das deficiências aqui apresentadas, porém ressalta-se que a intenção não é retomar o paradigma anterior que valorizava apenas a deficiência, mas sim relacionar as especificidades para aprendizagem que a deficiência promove,

com as questões intrínsecas do aprendizado e conseqüentemente de suas adaptações necessárias para o processo de alfabetização e letramento.

| Deficiência | Conceituação | Estratégias em sala de aula |
|---|---|--|
| <p>Deficiência Visual/ baixa visão e cegueira.</p> | <p>Segundo Bruno (2009, p. 237 apud Uzêda, 2019, p.16) a baixa visão, no âmbito educacional, é definida como "a capacidade potencial de utilização da visão para o planejamento e execução de tarefas do cotidiano". Esse estado caracteriza-se por uma perda parcial da visão em ambos os olhos, conferindo à pessoa uma visão residual. Destaca-se que, mesmo quando uma criança possui deficiência visual, mas consegue utilizar o resíduo visual para leitura, escrita e exploração do ambiente, ela é classificada como uma criança com baixa visão. A cegueira é conceituada como a ausência completa de visão até a perda da capacidade de indicar a projeção de luz; nesse contexto, a aprendizagem ocorrerá por meio da utilização integrada dos demais sentidos - tato, olfato, audição, paladar e cinestesia (Pires, 2005 apud Uzêda, 2019, p.16).</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Descrever objetos, atividades e situações, proporcionando à criança a oportunidade de integrar informações, formar conceitos e reconhecer o mundo ao seu redor. -Exploração Tátil. - Braille. -Desenhos, a associação do texto ou da história infantil ao uso de miniaturas e de objetos concretos. -Fonte Ampliada nos tamanhos 16 e ou 18 com melhor contraste deixando com melhor destaque. -Caderno de pauta ampliada. -Iluminação do ambiente. -Recursos ópticos (quando indicado e avaliado como necessário para o desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula). -Bola com guizo entre outros. |
| <p>Deficiência Auditiva / Surdez</p> | <p>Deficiência Auditiva (DA) é definida como a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por meio do ouvido. O termo "pessoa com deficiência auditiva" refere-se àqueles cuja percepção dos sons está comprometida, mas que fazem uso funcional do resíduo auditivo ou utilizam próteses auditivas, como</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Bilinguismo. - Língua Brasileira de Sinais – Libras. - O uso de imagens, de desenhos, de textos, de palavras escritas. - Letramento visual. - O ensino da língua portuguesa (L2) com base nos conhecimentos adquiridos através da língua de sinais (L1). |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), Implante Coclear, entre outros. A definição de surdez considera o surdo como alguém que possui uma diferença linguística e, por conseguinte, uma diferença cultural, afirmando que não é deficiente. Campos (2014, p. 48 <i>apud</i> Uzêda, 2019, p.20) define o surdo como aquele que apreende o mundo por meio de contatos visuais, sendo capaz de se apropriar da língua de sinais e da língua escrita, proporcionando seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social.</p> | <p>-Visografia (Aprendizagem da escrita e da leitura da Língua de Sinais)</p>  |
| <p>Deficiência Intelectual</p> | <p>A deficiência intelectual é caracterizada por limitações tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, expresso em habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021, p. 01). Além dessa dimensão conceitual, é crucial refletir sobre o processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual. Considerando que essa condição pode acarretar atrasos no desenvolvimento motor e cognitivo, é comum observar dificuldades em funções cognitivas como memória, pensamento e linguagem.</p> | <p>- Jogos simbólicos e objetos concretos. - Associação da palavra ao objeto/imagem. - Contação de histórias, dramatização, faz de conta, jogo da memória com letras, palavras ou números. - Pranchas de comunicação. -</p> |
| <p>Deficiência Física Deficiência Múltipla/</p> | <p>O decreto nº 5.296, de 2004, conceitua e classifica a deficiência física como alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo</p> | <p>- Comunicação alternativa. - Tecnologia assistiva para favorecer a leitura e escrita.</p> |

| | | |
|-----------------------------|--|--|
| | <p>humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (Brasil, 2004, online)</p> <p>Já a Deficiência Múltipla para o MEC, Secretaria de Educação Especial (2006, p. 11) é definida por associar uma ou mais deficiências podendo ser estas de ordem sensorial, mental, física, emocional ou comportamental.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Acessibilidade para a utilização com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias. -A utilização de recursos como o alfabeto móvel, composto por letras em emborrachado ou madeira, algumas vezes equipadas com velcro para fixação. - Teclado, seja ele comum ou adaptado. -A presença de um escriba, responsável por registrar as letras ou palavras apontadas ou indicadas pela criança em uma prancha de comunicação. - Plano inclinado. -Engrossador de lápis e ponteiras ou sistemas de varredura para utilização do computador. -Alfabeto móvel, pranchas com letras e palavras, computadores, teclados e mouses acessíveis, acionadores, órtese de mão funcional para escrita e digitação, ponteiras de boca ou cabeça. |
| <p>Surdocegueira</p> | <p>A múltipla deficiência sensorial é caracterizada pela presença simultânea de deficiência visual e auditiva, associadas a outras condições comportamentais e comprometimentos, abrangendo áreas físicas, intelectuais ou emocionais, além de enfrentar</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Língua de sinais tátil. - Método Tadoma. - Alfabeto datilológico. - Percepção Tátil. - O uso do braille ou das letras de forma dependerá da condição visual apresentada: cegueira ou baixa visão associada à perda auditiva. |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>dificuldades de aprendizagem. É comum observar que não apenas os canais de visão e audição são afetados, mas também outros sistemas, como tátil (toque), vestibular (equilíbrio), proprioceptivo (posição corporal), olfativo (aromas e odores) ou gustativo (sabor) (Nascimento, 2006, p.13)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Objetos de referência associado a rotina escolar. - Calendário com nomes, ações, atividades e pessoas, e a criança faz a leitura desses nomes e ações nos objetos que manipula e os utiliza para comunicar-se com os mediadores. |
| <p>Transtorno do Espectro Autista (TEA)</p> | <p>De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é a terminologia atualmente adotada para descrever indivíduos que enfrentam desafios na comunicação e interação social, manifestando comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos. O TEA abrange condições como o transtorno de autismo, a síndrome de Asperger e o transtorno invasivo do desenvolvimento não especificado (Uzêda, 2019, p.26)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Rotina e planejamento bem estruturado. - Recursos Visuais. - Modificação do ambiente e adequação das estratégias de acordo com às necessidades da criança com TEA. - Importante associar às palavras ou números, imagens e gravuras representativas. - Aprendizado por meio do estímulo tátil. - Conectar a leitura à rotina. - Ampliar o repertório de interesse e de comportamentos da criança. - Atividades que apresentem instruções simples e diretas. - Grau de complexidade do mais simples para o mais complexo gradativamente. - Flexibilização das atividades a fim de evitar a poluição visual. - Ajuste do tempo de realização da atividade ou da leitura ao ritmo da criança. |
| <p>Altas Habilidades / Superdotação</p> | <p>A terminologia proposta pelo Ministério da Educação (MEC) para descrever indivíduos que se destacam em uma ou mais áreas de</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Atividades Enriquecedoras. - Projetos específicos de acordo com sua habilidade ou interesse. |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>inteligência sugere que os termos 'pessoas com altas habilidades' e 'superdotação' são mais adequados para identificar crianças ou adolescentes que apresentam sinais ou indícios de habilidade superior em alguma área do conhecimento em comparação com seus colegas (Brasil, 2007).</p> | <p>-Atividades diferenciadas. - Estimulação e valorização da criatividade. - Jogos e brincadeiras, visitas a locais específicos da comunidade (praças, museus, cinemas, parques, etc.)</p> |
|--|--|---|

Fonte: Uzêda, 2019; Nascimento, 2006; Bueno, 2023; Brasil, 2006 e 2007.

Diante estas especificações, que possibilitam compreender as diferentes necessidades de aprendizagem dos estudantes da Educação Especial, devido às suas particularidades relacionadas às deficiências, o que justifica a formação do professor regente para entender e direcionar estratégias em sala de aula que possibilitarão estes alunos a participarem do processo de alfabetização e letramento.

Para Uzêda, (2019, p. 29), à necessidade de oferecer suportes adequados para assegurar a efetividade do processo inclusivo, destaca-se a importância de não isolar o professor da escola comum, bem como de não permitir que atue sem apoio. A inclusão, conforme salientado, não é uma responsabilidade única de uma pessoa, demandando esforços mútuos e complementares de diversas instâncias sociais.



ACESSEM!

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

https://www.cnmp.mp.br/portal/images/lei_brasileira_inclusao_pessoa_deficiencia.pdf

<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30882/1/eBook%20-%20Educacao%20Inclusiva.pdf>

A Educação Especial no Município de Cuiabá-MT



Diretrizes e Aspectos Legislativos

As diretrizes pedagógicas, é um documento inspirador para as escolas municipais da rede de ensino de Cuiabá-MT, pois norteiam a elaboração de espaços de ensino inclusivos, com o direito de todos a conviverem e frequentar o mesmo espaço escolar, independentemente de suas condições intelectuais, físicas e sensoriais (Cuiabá, 2010).

Sempre respeitando às diferenças para promover o acesso e permanência de todos os alunos na escola comum, a gestão está envolvida com as políticas públicas que priorizam a garantia aos direitos humanos e ainda desenvolvem ações para eliminar barreiras que impeçam a participação escolar e a acessibilidade física aos prédios escolares, a aquisição de equipamentos e a implementação de programa de formação docente com o foco à diversidade humana (Cuiabá, 2010 p.11).

Trançando um breve relato histórico da Educação especial, no município de Cuiabá na década de 1990, a Secretaria Municipal de Cuiabá, baseava-se seu trabalho no princípio da integração, já que integrava os estudantes com deficiências com poucos comprometimentos na sala de aula do ensino comum e em contraturno realizava o Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos. Os alunos com deficiências mais graves eram encaminhados para classes especiais, com uma proposta de ensino que substituíria ao da escola regular, objetivando propor aos alunos práticas de ensino condicionantes de forma que pudessem melhorar seus níveis de independência e autonomia (Cuiabá, 2010 p.24).

Nos anos de 1995 e 1996, a Secretária Municipal de Educação (SME), promoveu eventos para beneficiar a formação de professores da rede de

ensino de Cuiabá-MT com a presença de palestrantes conhecidos nacionalmente na área da Educação Especial discutindo as principais legislações da época, sobre as deficiências e a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de ensino. Convênios com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e com a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) foram aprovados e o Centro de Atendimento ao Deficiente Auditivo, foi beneficiado com aparelhos de audiometria de modernos e salas acústicas ideais para o Atendimento Educacional Especializado foram criadas (Cuiabá, 2010).

De 1999 a 2000, a SME abrangia o atendimento à 160 alunos com deficiência mental e múltipla em 19 classes especiais, e o atendimento a 115 alunos com deficiência auditiva integrados nas salas regulares, e em 14 salas de recursos e 5 (cinco) formações para professores do ensino regular e da Educação Especial, nas áreas das deficiências mental, visual, auditiva, múltipla e altas habilidades. Um novo documento foi elaborado com o título de Escola Sarã – Cuiabá nos ciclos de formação, mantendo o objetivo de atender aos alunos da Educação e especial manter o corpo técnico para realizar a triagem, orientação, supervisão escolar e orientação da família. (Cuiabá, 2010 p.26 e 27).

A Secretaria Municipal de Educação em 2004, (Cuiabá, 2010 p.27) aderiu ao Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de:

Garantir o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais à escola por meio da construção da rede de apoio a todos os municípios, multiplicando conhecimentos, conceitos e práticas adquiridos no Curso de Formação de Gestores e Educadores desenvolvido pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. (Cuiabá, 2010 p.27)

Nos anos de 2005 a 2007, Secretaria Municipal de Educação promoveu o II Seminário de Educação Inclusiva: direito à diversidade, e filiou-se a mais uma ação do programa, o Projeto Educar na Diversidade. Nesse período, a modalidade de Educação Especial na rede de ensino municipal ofertava como Atendimento Educacional Especializado as salas de recursos para alunos com surdez, as classes especiais para alunos cujo comprometimento não favorecia a aprendizagem comum a todos, e as salas de apoio específico, para os deficientes mentais (Cuiabá, 2010 p.27 e 28).

Propondo a definição de uma política educacional, alicerçada na perspectiva da inclusão e em que a escola se promovia como um local privilegiado de formação humana e construtora de saberes, valores e atitudes na tentativa de romper com todas as formas de exclusão no seu interior, a SME aderiu-se ao aderir ao Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (Cuiabá, 2010).

Ainda no ano de 2007, O Ministério da Educação requisitou do município a presença de um profissional no curso de formação de tutores para acompanhar as turmas de formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado nas salas de recurso multifuncional. Estes estudos acordaram com os propósitos da Secretaria Municipal de Educação e proporcionou subsídios direcionadores para a estruturação de uma equipe de profissionais para a Educação Especial, com o objetivo de apresentar a uma nova concepção de Atendimento Educacional Especializado. (Cuiabá, 2010 p.29).

Para a Secretaria Municipal de Educação, (Cuiabá, 2010 p.33) o Atendimento Educacional Especializado desenvolvido nas Salas Multifuncionais, na rede municipal de ensino, baseia-se na proposta disseminada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva da Secretaria de Educação Especial e Define o AEE como:

Atendimento específico diagnosticado a partir de estudo de caso previsto em plano de ensino personalizado, que possibilita ao aluno da modalidade de educação especial o acesso ao currículo comum a todos os alunos da turma em que se encontra matriculado, levando-se em consideração as potencialidades de cada um. Este serviço se realiza preferencialmente em sala multifuncional. Entende-se como sala multifuncional os espaços estruturados com diferentes recursos e equipamentos específicos para Atendimento Educacional Especializado das diversas deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades/superdotação, desenvolvido por professores especializados com fluxograma apropriado às necessidades de cada aluno atendido (Cuiabá, 2010 p.33).

Atualmente a Rede Municipal de Ensino de Cuiabá, segue a proposta da Escola Cuiabana estruturada por meio de movimentos internos e externos da Secretaria Municipal de Educação (SME) e das unidades educacionais, mediante um exímio trabalho de reflexão, diálogo e produção com um olhar cuidadoso para o trabalho pedagógico das unidades educacionais, para o

conhecimento pedagógico construído pela Rede Municipal de Ensino de Cuiabá e para os trezentos anos de história e cultura cuiabana na persecução do arcabouço legal e teórico que pudesse respaldar a proposta (Escola Cuiabana, 2019 p.11).

Segundo o Documento da Escola Cuiabana, a Educação Especial apoia-se na transversalidade e na especificidade, pois compreende que o ensino e aprendizagem é Direito de Todos, ainda que os estudantes são diferentes entre si e vão se transformando, crescendo, se desenvolvendo e se diferenciando ao longo da vida (Escola Cuiabana, 2019 p.156).

Nessa perspectiva, a Política Educacional da Secretaria de Educação de Cuiabá, segue proposições legais que garantem um sistema educacional inclusivo com propostas didático pedagógica e um currículo inclusivo, fundamentando-se que:

O currículo não deve se fixar apenas na necessidade especial de um dos estudantes, mas na possibilidade de flexibilizar a prática educacional para atender a todos de um grupo, propiciando, por meio do atendimento às diferenças individuais, o acesso de todos os estudantes ao currículo. Portanto, o foco não será na deficiência ou dificuldade de um estudante em particular, mas sim nas potencialidades e particularidades que todos os estudantes possuem, com deficiência ou não, no processo de ensino-aprendizagem, por meio dessa flexibilidade curricular (Escola Cuiabana, 2019 p.159).

Portanto, mediante todo o processo histórico-cultural da Educação Especial no Município de Cuiabá, bem como as ações desenvolvidas para o desenvolvimento dos estudantes, a formação de professores, gestores e equipe escolar observa-se que na perspectiva de Escola Inclusiva, o foco está na atenção à diferença e às diversidades sociais, cognitivas e culturais existentes no ensino regular e na sala de aula, firmando um compromisso de todos de desenvolver, ao máximo, as potencialidades e garantir a vivência plena do currículo por parte dos estudantes.



UNIDADE 2



- + Breve Contextualização histórica.
- + As Políticas Educacionais da Escola Cuiabana para a formação de professores
- + A Base Nacional Comum Curricular e a BNC para a formação inicial e continuada de professores
- + A formação de professores para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Considerando o foco principal deste estudo, e a significância da temática para a educação que iremos realizar um retrospecto histórico, apresentando fatos e documentos relevantes para a formação dos professores no Brasil. Entende-se a complexidade da temática na educação escolar, ainda mais quando se objetiva direcionar a formação docente para uma área ainda mais específica, que é a formação dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental para a Educação Especial, por compreender as demandas de um processo escolar tão relevante para a construção de habilidades previstas na BNCC e pela Escola Cuiabana, a fim de consolidar competências para a alfabetização e o letramento em anos seguintes do ensino fundamental.

Porém, é evidente que para tratar de um tema relativamente recente para a educação escolar que é a inclusão de estudantes com deficiência e altas habilidades em escolas regulares, faz-se necessário compreender brevemente aspectos históricos e marcos legais da formação dos professores de forma geral em nosso país e, assim direcionar um olhar mais inclusivo para os problemas atuais em sala de aula regular.

Nesse sentido, o ambiente de sala de aula regular e o desenvolvimento da leitura e sua compreensão de mundo se faz presente também aos estudantes da Educação Especial, exigindo do professor regente

conhecimentos específicos para desenvolver estas habilidades¹ estabelecidas por um documento comum nacional e por uma política municipal de educação.

De acordo com Rios, no dicionário de Língua Portuguesa (2010, p.251) a palavra “formação” apresenta como significado “maneira de constituição de mentalidade ou caráter e também instrução e educação”. Para Brzezinski (2008, p. 1143) baseadas em ideias de outros autores propõe-se refletir sobre a problemática como um caminho que inclui “referências conceituais e teorias a respeito de formação, de formação de professores e de profissão docente”, uma vez que a palavra “formação” em seu sentido amplo é susceptível a múltiplas interpretações.

Mediante os múltiplos conceitos, para a formação em contexto geral e direcionando a formação para os professores, que Ferry (1987 *apud* Brzezinski, 2008, p. 1144) “destaca que a formação de professores possui uma natureza específica e apresenta particularmente três traços distintivos de qualquer outra formação”:

a) é uma dupla formação, pois, simultaneamente, é acadêmico científica e pedagógica; b) é uma formação profissional, porquanto tem por finalidade formar pessoas que irão se dedicar à profissão-professor; c) constitui formação de formadores, porque se desenvolve em um espaço em que se realiza a formação de quem se forma ao mesmo tempo em que ocorre a prática profissional do formador.

Partindo destas particularidades de uma formação acadêmica científica, pedagógica e profissional, que podemos compreender os desafios que influenciam atualmente as problemáticas relacionadas a formação inicial, continuada e em serviço, além das demandas sociais e educacionais que se transformaram por diferentes fatores ao longo da história da profissão do professor, exigindo discussões acerca das dificuldades vivenciadas no chão da escola e para a formação de professores, mediante as particularidades que a educação escolar apresenta (Brzezinski, 2008, p. 1144).

Evidencia-se, que todo o processo histórico e legislativo para a formação de professores muitos desafios foram agregados ao longo do percurso educacional brasileiro e trata de uma temática complexa exige discussões e reflexões para as problemáticas vivenciadas nas instituições formadoras e principalmente nas escolas e pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Como neste momento o intuito desta pesquisa não é analisar criticamente as legislações e os problemas para a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental (AIEF⁵), advindos de questões políticas e estruturais da educação, seguiremos para tempos mais atuais e com documentos relevantes para demonstrar a necessidade de uma formação específica para os professores do ensino fundamental e alfabetizadores direcionados para os estudantes público alvo da Educação Especial e Inclusiva.

Neste sentido, apresenta-se a seguir as políticas educacionais desenvolvidas pela Escola Cuiabana para a formação continuada de professores, tendo como fundamentação a BNCC como um documento de referencial para a organização e estruturação do ensino no município cuiabano.

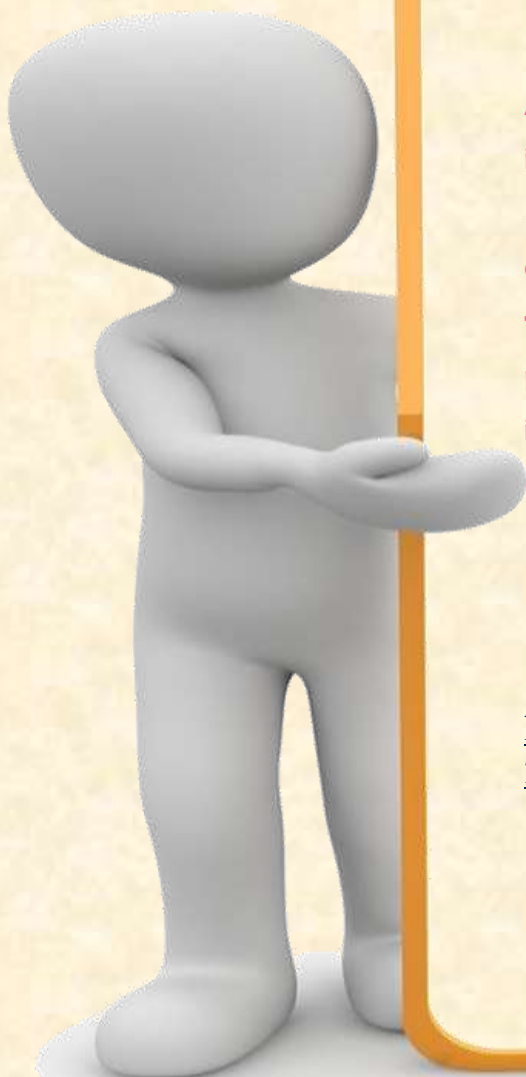
Para saber +!

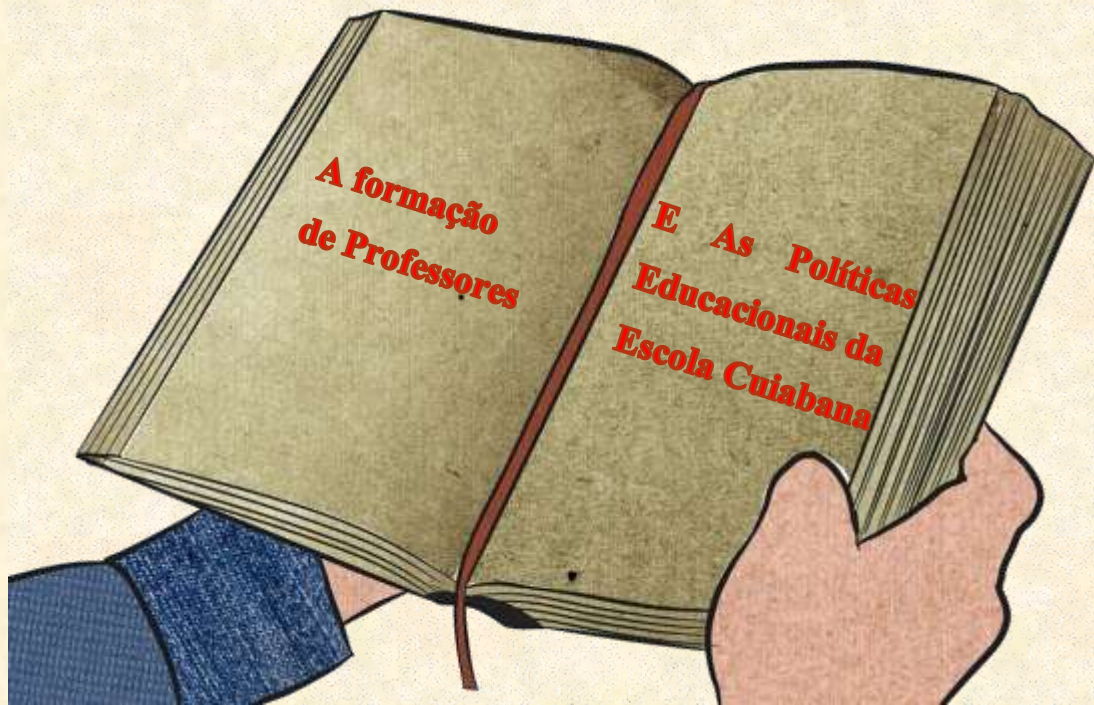
*Após o Paradigma da Institucionalização adotou-se as ideias de Normalização, criando-se o conceito de **integração**, que se referia à necessidade de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais, de forma que esta pudesse vir a se assemelhar, o mais possível, aos demais cidadãos, para então poder ser inserida, integrada, ao convívio em sociedade (Aranha, 2005, p.18)*

ACESSEM!

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/construindo.pdf>

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm





Ao considerar o contexto deste estudo, faz-se necessário direcionar as concepções de formação continuada de acordo com o projeto político pedagógico do município de Cuiabá que apresenta o Programa de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação. Nesse sentido a Escola Cuiabana implementou:

O programa de formação que promova o aprimoramento da atuação dos professores em sala de aula com vistas a impactar positivamente o processo educativo de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos cuiabanos. Por meio de um desenho metodológico consistente com as reais demandas e diversidade da Rede e coerente com as demais ações de política educacional da SME, realizando o monitoramento e avaliação desta política (Secretaria de Educação de Cuiabá, 2019, p. 235 e 236).

Assim, de acordo com a Escola Cuiabana (SME, 2019, p. 235), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 representou um marco referencial para uma grande reforma na educação na década de 90. E que com estas alterações educacionais as políticas, a regulação e a regulamentação do trabalho docente, bem como os sindicatos, das associações de pesquisa da área educacional, das instituições formadoras e contratantes desses profissionais precisam considerar:

Efetivamente o que pensam e o que fazem os professores. E nesse sentido, as vozes dos profissionais da educação precisam ser ouvidas, eles têm muito a dizer sobre a problemática escolar, sobre a aprendizagem dos estudantes e sobre os rumos da instituição educativa, o que certamente contribui para a produção de uma educação e de uma escola de qualidade social para todos.

A escola é considerada uma instituição formativa fundamental, pois certos aspectos só podem se desenvolver nela e por ela (Secretaria de Educação de Cuiabá, 2019, p. 235 e 236).

Desta maneira, com a implementação da Política Educacional da Escola Cuiabana “as políticas voltadas para a formação continuada dos profissionais da educação, a expectativa se baseia na aposta de novos olhares e novas posturas para a formação” foram reelaboradas objetivando construir e elaborar um documento orientador/norteador para o aperfeiçoamento das políticas de formação continuada de professores e demais profissionais ((Secretaria de Educação de Cuiabá, 2019, p.236).

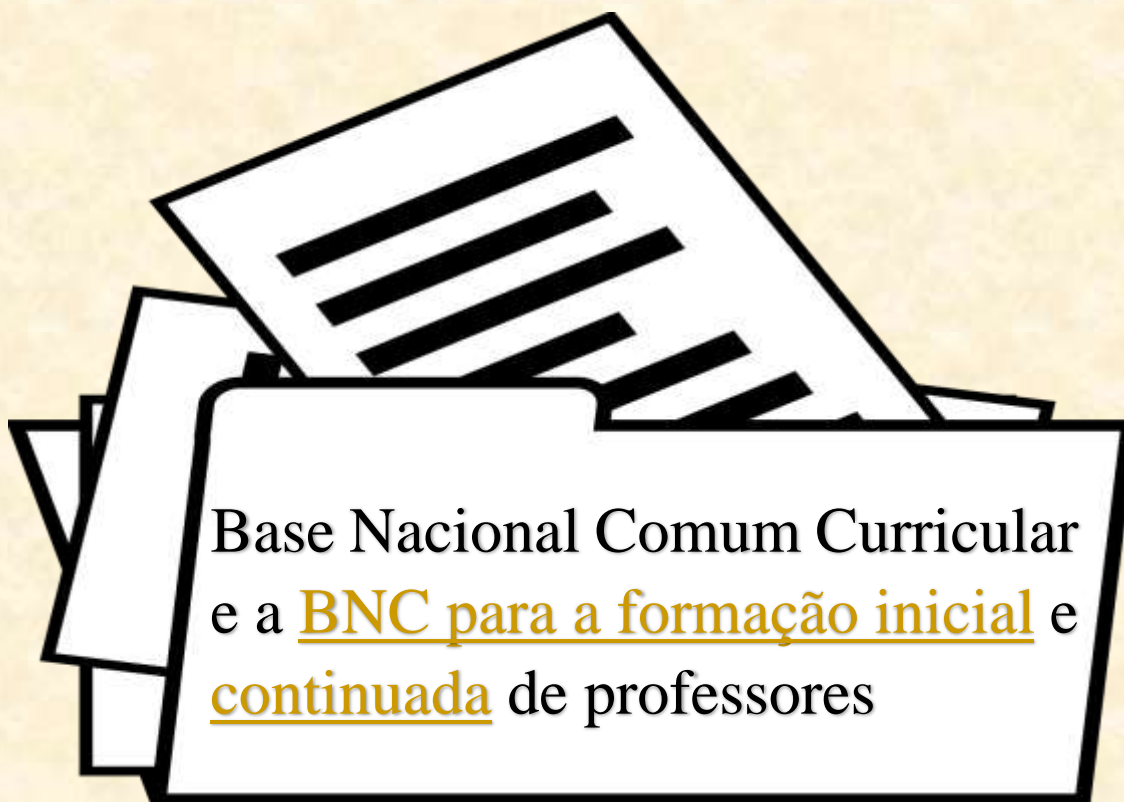
Ainda com o intuito de fortalecer as vivências de um desenvolvimento frequente, pessoal e geral, de estudo e reflexão, e associadamente, possibilitar o conhecimento para novas tecnologias, saberes e metodologias de ensino e aprendizagem que se incrementou o projeto Roda de Conversa para a formação continuada dos profissionais nas unidades educacionais a fim de “alcançar o trabalho coletivo e colaborativo na teorização da prática pedagógica no próprio espaço escolar” (Secretaria Municipal de Cuiabá, 2019, p. 93)

Seguindo os pressupostos legislativos nacionais, a Escola Cuiabana fundamentou-se pela Base Nacional Comum curricular e estruturou a organização curricular do Ensino fundamental em cinco áreas do conhecimento com seus componentes curriculares especificados neste documento municipal com que tem a importante incumbência na formação integral dos estudantes “considerando as características específicas de cada um e as demandas pedagógicas de cada fase do processo de escolarização” (Secretaria Municipal de Cuiabá, 2019, p. 236).

Mediante esta perspectiva, a esquematização pedagógica nesta política para a etapa do Ensino Fundamental tem o “foco na complexidade curricular efetivado na alfabetização e letramento nos Anos Iniciais e as Áreas do Conhecimento sem perder de vista a possibilidade interdisciplinar e a contribuição para a formação integral dos estudantes” (Secretaria Municipal de Cuiabá, 2019, p. 119).

Assim, faz-se necessário evidenciar breves conceitos da BNCC para a construção de habilidades e a consolidação de competências para o processo de alfabetização e o letramento nos anos iniciais do ensino fundamental e ainda mencionar dois documentos mais atuais para a formação inicial,

continuada e em serviço que é a BNC-formação inicial de 2019 e a BNC-formação continuada de 2020.



Com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil de forma relativamente recente, novas reflexões sobre a escola, o currículo escolar direcionados para as habilidades e competências a serem consolidadas, o ensino e a aprendizagem e os professores surgiram a fim de orientar e auxiliar o processo de escolarização dos estudantes tornando-os “protagonistas da construção de conhecimentos e da sociedade em que vivem” (Santos; Leal, 2022, p. 34).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é estabelecida como:

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) E ainda se constituir como referência na construção dos currículos escolares do território brasileiro, a Base anuncia mudanças estruturais para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, a produção de materiais didáticos e os processos de avaliação da aprendizagem em nível nacional (Brasil, 2018, p. 7, **grifo** dos autores).

Compreende-se, assim que, está Base Nacional Comum Curricular está norteada “pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, respaldado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) aplicado unicamente à educação escolar, definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2018, p. 7)

Esclarecendo os termos utilizados no contexto do ensino e da aprendizagem, a BNCC (2018, p.7) estabeleceu as aprendizagens essenciais ao longo da Educação Básica. É relevante ressaltar que esta pesquisa se fundamenta apenas nas aprendizagens essenciais e competências para os anos iniciais do ensino fundamental e o processo de alfabetização e o letramento dos estudantes da Educação Especial corroborando com os objetivos deste estudo.

Estas aprendizagens essenciais de acordo com a BNCC (2018, p.8) “devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” e articulam-se “na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB”.

Competência é conceituada “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p.8).

Para Santos e Leal (2022, p.40), a BNCC instituiu-se como “referência na construção dos currículos escolares do território brasileiro” e ainda atribuiu mudanças estruturais para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica [...] (Brasil, 2021). Em 2019, por determinação da resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro, “definiu-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019, p.1).

Para estes autores, a BNC-Formação Inicial de Docentes apresenta finalidades expressas em seu Artigo 1º com a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e como determinado, apresenta uma

“perspectiva de currículo uniforme e centralizador, baseado em competências e habilidades que o aluno deve desenvolver ao longo da trajetória escolar” (Santos; Leal, 2022, p.41).

E ainda complementa sobre a nova perspectiva do trabalho docente:

Ao ser baseado na execução curricular e desvinculado da processo formativo inicial de professores da educação básica e suas implicações nas práticas pedagógicas escolares no Brasil dos dias atuais: uma releitura crítico-reflexiva a Formação de professores e profissão docente no Brasil: aspectos históricos, tendências e inovações autonomia docente e de uma concepção de formação emancipadora de homem e sociedade. E ainda propõe o novo modelo de ser e fazer docente, centralizado no desenvolvimento de competências e habilidades previstas na BNCC. Com isto, o modelo de profissionalidade docente ideal é aquele que é formando para ser executor de um currículo padronizado para todas as regiões do Brasil (Santos, Leal, 2022, p.41).

É relevante destacar, que idealização e a publicação desta base de formação inicial de professores foi fortemente criticada por entidades científicas que não aprovam a concepção de formação docente apresentado pela resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Schmidt, 2003; Silva, 2005 *apud* Santos; Leal, 2022, p.42).

Várias entidades educacionais, de referência nacional para a área de formação de professores ou profissionais da educação questionam a concepção de formação docente baseada em competências por contrariar “toda produção do conhecimento educacional científico relacionado à formação docente no Brasil, além de deslegitimar as concepções crítica e pós-crítica sobre currículos” (Schmidt, 2003; Silva, 2005 *apud* Santos; Leal, 2022, p.42).

Mesmo com tantos questionamentos, em 2020, a resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro preceituou sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) e em seu Art. 3º apresenta as competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada ao considerar que:

É exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando

propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - Conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes. (Brasil, 2020, p.2).

A partir destes documentos recentes referentes tanto a formação inicial e a formação continuada do professor, que se questiona sobre o direcionamento para a formação docente para a Educação Especial e Inclusiva. Somente no artigo 16 da resolução CNE/CP Nº 2 de 20 de dezembro de 2019, é direcionado as orientações para as licenciaturas em áreas específicas como a Educação Especial.

As licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução e, por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE). Parágrafo único. As licenciaturas referidas no caput, além de atender ao instituído nesta Resolução, devem obedecer às orientações específicas estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada modalidade⁹, definidas pelo CNE (Brasil, 2020, p.9).

E para a formação continuada no artigo 8 da resolução CNE/CP Nº 1 de 27 de outubro de 2020, aponta que:

A Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução (Brasil, 2020, p.5).

A partir destes novos documentos sobre a formação de professores, muitas discussões surgiram principalmente no âmbito político-educacional, porém neste momento pretende-se demonstrar a necessidade de repensar nas

formações de professores para os anos iniciais do ensino fundamental para a alfabetização e o letramento de estudantes da Educação Especial. Nesse sentido, apresenta-se a seguir aspectos legislativos e teóricos para esta formação.



Compreendendo as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência, os paradigmas superados com a evolução da sociedade e as transformações educacionais, que se discute a tempos os impasses para que o professor regente consiga promover o ensino de educação de qualidade e mais equitativo aos estudantes da Educação Especial.

Em sua concepção mais atual do termo “Formação de Professores” pode ser mais observada a partir da década de sessenta mediante as transformações do ensino permanente e da formação de outros formadores. Desse modo, convém destacar que na década de 1980 houve um grande aumento na demanda de práticas de formação e de instituições organizadoras, isto fez com que por muito tempo a formação de professores tinha o objetivo de desenvolver o sistema de ensino e não o profissional docente (Nóvoa, 2002).

Neste sentido, Silva (2007, p.105), afirma que “nessa concepção, o professor é reduzido a reproduzidor de conhecimentos já instituídos, cumprindo apenas os programas decididos por especialistas que nem sequer conhecem a realidade cotidiana da escola”. Assim, observa-se que muitas formações ainda carregam estas características de apenas transmitir as informações do sistema de ensino e torná-lo apto a desenvolver os métodos propostos pelas instituições sem refletir as reais necessidades da sala de aula,

os desafios cotidianos e as dificuldades em colocar em prática a teoria estudada em sua formação inicial (Nóvoa,2002).

Mendes (2006), diz ser “necessário que se faça uma pesquisa mais engajada nos problemas da realidade e que tenham implicações práticas e políticas mais claras”. E ainda traz a importância de planejar a “formação de recursos humanos” dando a estes educadores condições para exercer seu ofício em um ambiente de interação e troca de experiências entre os formadores advindos das universidades em conjunto com a escola (Mendes, 2006 *apud* Vilaronga; Mendes, 2014 p.142).

Partindo dessa premissa, de uma formação direcionada às necessidades de atuação do professor regente que se julga válido resgatar breves aspectos legislativos e históricos da Educação Especial em sua perspectiva Inclusiva, com o foco na formação de professores ao longo do tempo. Compreende-se a complexidade das temáticas propostas neste estudo e os problemas intrínsecos relacionados aos processos educacionais para a alfabetização e o letramento nos anos iniciais e as dificuldades de atuação em um processo escolar tão peculiar que como citado em outro documento irá preparar o estudante para “a vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2021, p.6).

A educação especial, pode ser considerada consequência do amadurecimento da sociedade em relação às pessoas com deficiência, e também a evolução das políticas públicas frente a pressão exercida pelos movimentos sociais sobre o Estado, visando à consolidação dos direitos a estes cidadãos. Assim, esta modalidade de ensino também é fruto da necessidade de um novo paradigma educacional para a efetiva implementação da educação inclusiva nas instituições escolares (Costa; Martianiak; Padilha, 2021, p.28).

Segundo as análises dessas autoras, a primeira menção oficial à educação especial foi identificada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, no artigo 88, que estipula que "A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade" (Brasil, 1961)

Ao longo do processo educacional das pessoas com deficiências e com políticas públicas implementadas, houve aumento significativo do número de estudantes com deficiência matriculados na rede regular de ensino o que

levou à criação de classes especiais, com professores especializados, com o objetivo de enfrentar os desafios educacionais que surgiram (Costa; Martianiak; Padilha, 2021, p.28).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9.394/96), especificou um capítulo inteiro sobre a Educação Especial, o que auxiliou a sociedade ter um novo olhar para a pessoa com deficiência. Para a escola, um novo desafio surge, o da inclusão, que se abordado de maneira apropriada, poderia levar a uma melhoria na qualidade da educação em todos os níveis, assegurando aos alunos com deficiência o acesso pleno à educação (Costa; Martianiak; Padilha, 2021, p.28).

A LDBEN (1996), estabeleceu a Educação Especial como uma modalidade de ensino, enquanto o Plano Nacional de Educação difundiu diretrizes por meio da definição de 28 objetivos e metas a serem alcançados em 10 anos, conforme determinado pelo plano nacional. Além disso, o Conselho Nacional de Educação elaborou o parecer CNE/CEB n. 2 de 11 de setembro de 2001, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Nessa resolução, definiu-se que as diretrizes abrangem a educação de alunos com necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Essas diretrizes, enfatizam que o atendimento escolar para esses alunos começa na educação infantil, nas creches e pré-escolas, garantindo-lhes serviços de educação especial sempre que necessário, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade. A Educação Especial, como modalidade da educação escolar, é definida como:

Um processo educacional que assegura recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, visando garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 1996, p.1)

Dessa maneira, estas normas estabeleceram que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ocorrer em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. Assim, as escolas da rede regular de ensino deveriam prever e prover na organização de suas classes comuns:

Professores capacitados e especializados, distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar, flexibilizações e adaptações curriculares, serviços de apoio pedagógico especializado em classes comuns e em salas de recursos, condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, entre outros aspectos (Brasil, 1996, p. 2)

Seguindo ainda os preceitos deste documento, definiu-se por ele os requisitos para os professores atuarem com estudantes com deficiência:

Serem capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, bem como para professores especializados em educação especial. Tais professores devem demonstrar competências específicas em suas formações, comprovadas por cursos de licenciatura em educação especial ou áreas afins, complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, e também devem receber oportunidades de formação continuada. Ademais, as diretrizes curriculares nacionais para todas as etapas e modalidades da Educação Básica estendem-se para a educação especial, assim como estas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial estendem-se para todas as etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 1996, p.3)

Em 2008, com a implementação da Política Nacional de Educação Especial Na Perspectiva da Educação Inclusiva, desencadeou-se um movimento de luta para que a inclusão como “uma ação política, cultural, social e pedagógica em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. E definiu também a Educação Inclusiva:

Constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p.5)

Costa, Martianiak e Padilha (2021, p. 27), denotam que os desafios enfrentados pela educação inclusiva abrangem desde as estruturas físicas das escolas até a capacitação dos profissionais para atender às demandas educacionais. A formação, tanto inicial quanto continuada dos professores tem sido um tema recorrente nos discursos e nas políticas educacionais. No entanto, ainda há uma significativa lacuna na formação dos professores, no sentido de incentivá-los a compreender as singularidades no processo de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência.

Mittler (2003, p. 16 *apud* Costa, Martianiak e Padilha, 2021, p. 27)) ressalta que a inclusão não se efetiva ao apenas colocar as crianças nas escolas regulares, mas é necessário transformar as escolas. Envolve auxiliar todos os professores a assumirem a responsabilidade pela aprendizagem de todas as crianças, e não apenas daquelas rotuladas com o termo "necessidades educacionais especiais".

De acordo com a PNEE, a educação inclusiva faz com que a educação especial integre a proposta pedagógica da escola, direcionando-se aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como outros casos que envolvem transtornos funcionais específicos. Nesses contextos, a educação especial colabora de forma coordenada com o ensino regular, visando atender às necessidades educacionais especiais desses alunos (Brasil, 2008, p.15).

Este documento ainda direciona sobre a atuação do professor na Educação Especial, o professor deve possuir uma base sólida de formação, tanto inicial quanto continuada, que englobe conhecimentos gerais para o exercício da docência, além de conhecimentos específicos da área. Essa formação capacita o professor a fornecer atendimento educacional especializado e deve intensificar a natureza interativa e interdisciplinar da atuação em várias instâncias educacionais, como salas de aula comuns do ensino regular, salas de recursos, centros de atendimento educacional especializado, núcleos de acessibilidade das instituições de ensino superior, classes hospitalares e ambientes domiciliares, visando disponibilizar serviços e recursos de educação especial. (Brasil, 2008, p.15).

Oliveira (2017, p.57), destaca que para a formação docente se faz necessário:

Repensar na formalização dos conhecimentos de forma contextualizada, não exigindo, assim, apenas o domínio técnico, mas a amplitude de saberes como construção social, e do docente ao envolver-se com o conhecimento científico e com o conhecimento do valor humano existente no processo formativo e na relação estabelecida com o outro, numa relação dialética e recíproca.

Mediante este sucinto regresso histórico e legislativo, que se nota a incompreensibilidade de abarcar um tema tão relevante que é a formação de professores. Entende-se as dificuldades sociais, culturais, políticas e econômicas que influenciam no processo de capacitação do professor.

Independente de formação inicial, continuada ou em serviço é preciso repensar nas realidades vivenciadas na escola diariamente, principalmente para as etapas dos anos iniciais do ensino fundamental que prepara o estudante para consolidar habilidades essenciais para a vida em sociedade.

Nestes anos como professora do AEE, e mediante vários relatos pude compreender que o professor regente do ensino fundamental, é um mediador primordial para que nos anos subsequentes estes estudantes da Educação Especial possam consolidar suas habilidades e construir competências para o desenvolvimento ao longo da vida. Porém, como professores da SRM, sinto que ainda existe uma ponte, em que a Educação Especial e Inclusiva se encontra de um lado e o Ensino Regular ao final do outro lado.

Como todo processo de passagem e de transição, as idas e vindas de um lado ao outro desta ponte geram modificações e estabelecem novas reflexões pelas transformações intrínsecas nesse processo evolutivo e particular que é a educação escolar. Mas, é perceptível as dificuldades e as barreiras ainda existentes para o trabalho em conjunto do professor do AEE e do professor da sala de aula regular, claro que vários fatores interferem nessa relação de trabalho e não iremos aprofundar nestas questões neste momento, mas só o fato do professor da SRM trabalhar no contraturno em que o estudante recebe o atendimento educacional geram impossibilidades e barreiras de comunicação para a troca de saberes e experiências entre estes profissionais.

Percebe-se então, a necessidade de que estes dois profissionais trabalhem de forma colaborativa complementando os saberes necessários para o desenvolvimento escolar dos estudantes da Educação especial. A resolução CNE/CEB Nº 2, de 2001, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em seu artigo oitavo dispõe sobre a organização das classes comuns pelas escolas da rede regular de ensino:

I - Professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade; III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória; IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a)

atuação colaborativa de professor especializado em educação especial [...]
(Brasil, 2001, p.2, grifo nosso)

Mesmo com os avanços legislativos, quando comparados há algumas décadas atrás, é preciso extinguir a dicotomia de uma educação regular ou especial dentro da sala de aula. O estudante da Educação Especial é pertencente a mesma turma, está no mesmo ambiente que os outros, participará da mesma rotina escolar e cumprirá a mesma carga horária prevista no currículo. O professor regente, ensinará seu grupo de estudantes e os processos educacionais serão desenvolvimento para o ciclo de formação que os estudantes com deficiência e altas habilidades estão inseridos.

Ressalto, que não estou ignorando as necessidades específicas de aprendizagem que os estudantes da Educação Especial apresentam ao incluí-los na mesma turma, pelo contrário, meu intuito é demonstrar que o estudante da Educação Especial é pertencente a turma que ele está matriculado e que o professor precisa se sentir preparado para o ensino e o desenvolvimento da aprendizagem, e isso exige que o professor regente faça reformulações em suas práticas pedagógicas e em suas estratégias de ensino para os estudantes da Educação Especial (Capellini; Mendes, 2007).

Para tanto, é de grande valia que se considere as indispensabilidades formativas, tanto do professor para estar apto a compreender como favorecer o ensino e o acesso ao currículo deste estudante da Educação Especial nos primeiros anos do ensino fundamental que objetiva a alfabetização como primordial para o desenvolvimento ao longo da vida e do estudante com deficiência e altas habilidades para que tenha uma aprendizagem equitativa e significativa para a vida em sociedade.

Para Capellini e Mendes (2007, p. 118), para o desenvolvimento da prática com o foco na diversidade, todo professor precisa:

Refletir, acima de tudo, sobre o processo de inclusão escolar e as modificações que este acarreta nas escolas. Esses saberes construídos na prática, quando públicos, tornam-se saberes da ação pedagógica e formam o repertório de saberes disponíveis, capazes de auxiliar na profissionalização do ofício de professor.

E ainda complementam por meio de Bueno (1999), a importância de se repensar na formação inicial e continuada de professores uma vez que:

Concernentes à formação do professor para a educação inclusiva, aponta a necessidade de capacitação de dois tipos de profissionais: professores do ensino comum com formação básica

para lidar com a diversidade e professores especializados, os quais trabalhariam como equipe de atendimento e apoio (Capellini; Mendes, 2007, p. 118).

Partindo desse princípio, de trabalho em conjunto e em equipe, que muitas pesquisas nacionais e internacionais retratam a importância do ensino colaborativo em que professor regente e professor especialista da Educação Especial trabalham em parceria na sala de aula. Santos e Costa (2020, p. 779). denota sobre o Ensino Colaborativo e que seu surgimento está vinculado como:

Um trabalho de parceria entre o professor de ensino comum e o professor de Educação Especial, dividindo a responsabilidade do ensino, considerando as especificidades, os ritmos e os estilos de aprendizado, para favorecer o acesso e a aprendizagem de todos, inclusive dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Vilaronga e Mendes (2014, p.142), em um de seus estudos sobre o ensino colaborativo ou coensino, denotam que este tipo de ensino envolve a reestruturação da função dos professores de ensino especial, por estar com o foco na “classe comum e não somente e não somente em serviços que envolvam a retirada dos alunos com deficiência das salas de aula regulares” (Wood, 1998 *apud* Vilaronga; Mendes, 2014, p.142).

Nesse sentido, estas autoras demonstram que esta concepção de ensino entre o professor de Educação Especial e da sala regular, já faz parte da realidade de alguns países no intuito de “promover a inclusão escolar de alunos com deficiência”, porém no Brasil, esse modelo “é conhecido e/ou realizado pela maioria dos municípios, sendo utilizado apenas em casos pontuais e experimentais” (Vilaronga; Mendes, 2014, p.143).

De fato, vivenciei estes casos pontuais em que o ensino em colaboração em sala de aula regular, mesmo que esporádico, modificou a atuação do professor regente por auxiliá-lo na vinculação de suas práticas e estratégias de aulas ao estudante da Educação Especial, e ao estudante com deficiência por promover sua participação nas atividades de sala de aula junto com os demais. Além disso, o olhar do professor do AEE sobre os recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva possibilita um melhor desenvolvimento das metodologias de ensino proposta pelo professor regente e ainda favorece estratégias de aulas mais inclusivas a todos.

Assim, torna-se relevante repensar na possibilidade de estudos com o foco nas problemáticas enfrentadas na sala de aula pelos professores regentes

dos anos iniciais do ensino fundamental, para que o “contexto inclusivo não permaneça somente na retórica, deve-se pensar em formação de recursos humanos, em condições de trabalho para esse professor e em espaço de diálogo entre os formadores (no caso, a universidade) e a escola” (Vilaronga; Mendes, 2014, p.143).

Por conseguinte, compreendendo a complexidade correlacionada à formação de professores no Brasil devido aos amplos processos educacionais e formacionais, inicial e continuado e práticos intrínsecos à profissão docente, que indago sobre as indispensabilidades de formação do professor regente para alfabetizar e letrar estudantes da Educação Especial em sala de aula.

Souza (2023, p.6), demonstra a importância do papel professor regente mediante a inclusão nas unidades de ensino e ainda complementa que esta função está concernente com um “planejamento específico até a execução das atividades em sala de aula, acompanhando de antemão o desenvolvimento intelectual, afetivo, social e psicomotor desses alunos”. Depreende-se então que o professor regente além de atuar para o desenvolvimento do estudante nas habilidades previstas precisa compreender como direcionar este planejamento específico para o processo de alfabetização e letramento visto as necessidades específicas de aprendizagem de estudantes da Educação Especial.

Desse modo, considera-se necessário explorar conceitos e resgatar aspectos históricos da Alfabetização e do Letramento no capítulo a seguir, além de considerar este processo como um direito social e individual dos estudantes da Educação Especial.

**CLIQUE AQUI E
LEIAM MAIS
SOBRE O TEMA!**



<https://amplaeditora.com.br/books/2022/01/FormacaoProfessores.pdf>

https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Maria-Helena_Formacao-2017.pdf

<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>

UNIDADE 3- A Alfabetização e o Letramento como dimensão social e individual do estudante da Educação Especial



“Por meio da alfabetização, os menos favorecidos podem encontrar sua voz. Por meio da alfabetização, os pobres podem aprender a aprender. Por meio da alfabetização, os sem-poder podem se empoderar” (Unesco, 2003, p.12).

Considera-se este subitem, a base de fundamentação desta pesquisa que visa considerar a alfabetização e o letramento, como uma dimensão que perpassa aos aspectos de escolarização e estão relacionados a questões humanas individuais e sociais. o que justifica sua necessidade para a plena formação do sujeito e sua preparação para a vida e o mundo do trabalho.

Além disso, estas dimensões sustentam a necessidade de formação direcionada às necessidades específicas de aprendizagem para o desenvolvimento inicial da leitura e da escrita por estudantes da Educação Especial, aos profissionais que são o alicerce do processo de alfabetização e letramento que é o professor regente do ensino fundamental dos anos iniciais.

Silva (1992, p. 45 *apud* Cavalcante, 2015, p.21), descreve que “ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo”.

A Unesco (2003), em seu livro “Alfabetização como Liberdade” considera “a alfabetização um fenômeno social” para gerar uma sociedade mais justa e igualitária. Exatamente há 20 anos, discutia-se, em uma

assembleia geral, maneiras para a erradicação do analfabetismo no Brasil, sendo uma meta difícil de ser alcançada devido às problemáticas políticas, culturais, educacionais e econômicas relacionadas ao tema.

Então, é desde o nascimento que as crianças são imersas em um ambiente social que influencia significativamente sua aprendizagem. A linguagem oral, por exemplo, é um meio pelo qual a criança começa a compreender o significado das palavras e a estrutura das sentenças. A interação com cuidadores, colegas e a comunidade em geral fornece oportunidades para a prática e aprimoramento das habilidades linguísticas (Oliveira,1993).

Oliveira (1993, p.56), apresenta uma importante contribuição de Vygotsky (p, 101) sobre o aprender, pois “desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é, um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”.

Por isso, o ensino é primordial para a infância e para as outras fases da vida que virão, independente se apresenta deficiência ou não, “toda criança tem o direito a uma escola que cumpra sua função básica de promover a socialização do conhecimento produzido pela humanidade”. É nesse sentido de humanizar, que a escola irá transformar os elementos inatos através de aprendizado da cultura material e intelectual inerente à atividade humana (Mori, 2016, p.56).

Denota-se, que a leitura e a escrita não têm apenas o foco na instrução de representações ou regras, pois todo processo intrínseco à escola irá influenciar no desenvolvimento da pessoa e ainda contribuir para sua atuação em comunidade, nas questões de governança e na economia. Pressupõe-se assim que a escola, mesmo enfrentando todos os problemas advindos do capitalismo, precisa promover os processos de escolarização e efetivar o acesso ao conhecimento formal a todas as pessoas (Bueno, 2001).

Silva (2017, p.9), compreende que a educação, a leitura e a escrita têm um papel fundamental na formação do sujeito, instruindo e preparando-o para a vida social e cultural. Para a Kofi Annan, (Unesco *apud* Mortatti; Frade, 2014, p.7, **grifo** nosso).

**A alfabetização é uma ponte que leva da miséria à esperança.
É uma ferramenta para vida diária na sociedade moderna. É**

um baluarte contra a pobreza, e um bloco de construção do desenvolvimento, um complemento essencial para investimentos em estradas, barragens, clínicas e fábricas. A alfabetização é uma plataforma para a democratização, e um veículo para a promoção da identidade cultural e nacional. Especialmente para as meninas e as mulheres, é um agente de saúde da família e de nutrição. Para todos, em toda parte, a alfabetização é, juntamente com a educação, um direito humano básico... A alfabetização é, finalmente, o caminho para o progresso humano e um meio através do qual cada homem, mulher e criança pode realizar o seu potencial.

Para a Unesco (2003, p.56), tornava-se significativo promover e ampliar o acesso ao processo do ler e escrever aos grupos prioritários:

A Alfabetização para Todos concentra seu foco num espectro de grupos prioritários. Dentre os grupos prioritários alguns, em situação de maior desvantagem, exigem atenção especial, principalmente as minorias linguísticas e étnicas, as populações indígenas, os migrantes, os refugiados, as **pessoas portadoras de deficiências**, os idosos e as crianças em idade pré-escolar – em especial aquelas que têm pouco ou nenhum acesso a cuidados e educação no decorrer dos primeiros anos da infância (**grifo nosso**).

É neste sentido, que a alfabetização é posta como algo de magnitude central e deve abranger todos os níveis educacionais, e em especial para a educação básica favorecendo as necessidades educacionais de todos os seres humanos em todos os ambiente e contextos (Unesco, 2003). E ainda considerar que:

A aquisição por todos de habilidades de alfabetização estáveis e sustentáveis permitirá que as pessoas participem ativamente, no decorrer de toda a vida, de todo um espectro de oportunidades de aprendizado. A alfabetização para todos constitui-se a base do aprendizado por toda a vida para todos, e da aquisição de poder pelos indivíduos e por suas comunidades (Unesco, 2003, p.55).

Bordignon e Paim (2015, p.102), reitera que o sentido social e o direito à alfabetização e ao letramento está em:

Conceber a alfabetização e o letramento enquanto direito de todos os sujeitos, requer pensar, estudar e compreender a história das políticas públicas para a educação, neste caso para a escolaridade nos anos iniciais, além do enfoque e as ideologias que perpassam, enquanto pano de fundo, as discussões acerca da realidade concreta, o que poderá servir como subsídios para traçar metas e a necessidade de viabilização investimentos financeiros para atender a demanda de acesso e permanência de uma educação pública de qualidade para todos.

Para finalizar, o processo inicial da leitura e escrita é profundamente influenciado pelas dimensões sociais e individual. Compreender essa interação complexa é essencial para desenvolver novas estratégias de ensino e políticas que repensem no processo de escolarização levando em consideração tanto o ambiente social quanto as características individuais dos estudantes.

SUGESTÕES PARA LEITURA COMPLEMENTAR

Sabará, Stéphanie Eulália de Jesus; Gonçalves, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; Hayashi, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Alfabetização E Letramento Na Educação Especial: Um Panorama Das Teses E Dissertações Brasileiras. Poiésis, Tubarão/SC, v. 16, n. 30, p. 377-395, jul. Dez, 2022. Universidade do Sul de Santa Catarina. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/18221> Acesso em: 04 nov. 2023

UNESCO, MEC. Alfabetização como liberdade. Brasília: 2003. 72 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130300> Acesso em: 04 ago. 2023.

Mortatti, Maria do Rosário Longo; Frade, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos? / – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. 352p. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao_ebook.pdf. Acesso em: 04 ago. 2023.

Morais, Artur Gomes; Albuquerque, Eliana Borges Correia de; Leal, Telma Ferraz (org) Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 168p. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf> , Acesso em: 04 ago. 2023.

UNIDADE 4 - INDISPENSABILIDADES FORMATIVAS PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: Além dos horizontes da Educação Especial e Inclusiva e a sala de aula regular

Ressalto nesta unidade a importância de proporcionar às professoras participantes a oportunidade de refletir sobre o processo de inclusão educacional de estudantes da Educação Especial, sobre os marcos legislativos e os avanços para o ensino regular, além das dificuldades, das angústias e necessidades para atuar na Educação Especial concomitantemente com o ensino regular, a partir do direcionamento de habilidades previstas pela BNCC e pela a Escola Cuiabana.

Fundamenta-se estes pontos relevantes elencados acima com um verso de Carlos Drummond de Andrade “no meio do caminho tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio caminho”, nota-se em tempos contemporâneos “pedras” arrastadas ao longo da história e que criam barreiras para a formação do professor regente na Educação Especial. Por conseguinte, priorizou-se nesta análise “dar voz” às professoras, que lutam diariamente no chão da escola para alcançar estes dois horizontes da Educação Especial e o ensino regular e torná-los um único ensino, acessível a todos.

Desde 2003, Mantoan já explicitava as “pedras” para a inserção do contexto de inclusão nas escolas e que o ensino fundamental foi a modalidade de escolarização mais atingida, o que justifica uma análise das condições de ensino para “entender a razão de tanta dificuldade e perplexidade diante da inclusão, especialmente quando o inserido é um aluno com deficiência” (Mantoan, 2003, p.27).

Mesmo com a reorganização da educação básica ao longo dos anos, esta mesma autora apresenta contribuições importantes referentes a organização do ensino fundamental e do currículo escolar:

Os alunos do ensino fundamental estão organizados por séries, o currículo é estruturado por disciplinas e o seu conteúdo é selecionado pelas coordenações pedagógicas, pelos livros didáticos, enfim, por uma “inteligência” que define os saberes e a sequência em que devem ser ensinados. É certo que o ensino básico, como um todo, é prisioneiro da transmissão dos conhecimentos acadêmicos e os alunos, de sua reprodução, nas aulas e nas provas. A divisão do currículo em disciplinas como Matemática, Língua Portuguesa e outras fragmenta e especializa os saberes e faz de cada matéria escolar um fim em si mesmo, e não um dos meios de que dispomos para esclarecer o mundo em que vivemos e para entender melhor a nós mesmos (Mantoan, 2003, p.27)

Logo, partindo destas análises de Mantoan há mais de duas décadas, que se objetiva refletir sobre estes arrevesados elementos e aspectos que compõem a formação dos professores para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental com estudantes da Educação Especial e especificamente no processo de alfabetização e letramento a partir de documentos norteadores.

Evidencia-se, que para a análise dos dados e as discussões dos resultados as perguntas serão separadas em três categorias sendo elas: formação inicial e continuada; indispensabilidades formativas do professor regente para a inclusão dos estudantes da Educação Especial em sala de aula regular; BNCC e a Escola Cuiabana: formação de professores para o desenvolvimento de habilidades e competências na Educação Especial.

Quadro 1- Formação inicial

Q1-A) Na sua formação em pedagogia você teve alguma disciplina acerca da Educação Inclusiva?

Q1-B) Se sim, esta disciplina possibilitou compreender sobre as metodologias de ensino para a alfabetização e letramento de estudantes da Educação Especial?

PI- A “Não, na época foi ofertada como disciplina optativa, porém eu fiquei sabendo recentemente que na reformulação da grade ela foi adicionada como disciplina obrigatória”.

PI- B “Eu acredito que não, nem mesmo como conteúdo, [...], assim, do que era falado mencionado era mais no sentido geral sobre as necessidades especiais de deficiência, mas nada voltado para a alfabetização”.

Fonte: própria da autora

A primeira categoria apresentada, inquiriu sobre a formação inicial e continuada dos professores regentes dos anos iniciais do ensino fundamental para refletir primeiramente sobre a preparação inicial nos cursos de pedagogia e na oferta de cursos sobre a metodologia para a alfabetização e o letramento de estudantes da Educação Especial.

Quadro 2- Formação Continuada

Q2-No decorrer de sua formação acadêmica e profissional você teve alguma disciplina, cursos extras ou cursos de extensão sobre metodologias para a alfabetização e letramento de alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e altas habilidades?

P1- “Não. Nem voltado para o conteúdo. Não tinha nada nesse sentido da estratégia ou metodologia para alfabetizar na deficiência né, de nenhuma dessa diversidade. [...] se houve alguma assim mais no sentido geral, eu acredito né, de reconhecimento de identificação, de você saber a existência [...] não é nada voltado para alfabetização”.

Fonte: própria da autora

Pensando na ação reflexiva sobre as formações continuadas que nós professores recebemos ao longo do exercício da profissão docente, e na preparação para lidar com as diversidades metodológicas na escola que se questionou aos participantes sobre estes aspectos formativos para a alfabetização e o letramento na Educação Especial.

Quadro 3- Formação Continuada

Q3- Você possui especialização? Se sim, em qual área?

Q3.1- Nesta especialização, você teve alguma disciplina que direcionava o conteúdo para a alfabetização e letramento de estudantes da Educação especial? Se sim, ela contribuiu para sua atuação em sala de aula regular? De que forma?

P1- “Sim, em educação inclusiva com ênfase em Libras”.

P1 “Nem mesmo para estudante visual, no caso o surdo, até porque a modalidade da escrita de língua de sinais foi apenas citada como um sistema existente, assim foi mencionada, então assim se compreendemos a alfabetização e o letramento como o aprendizado das duas modalidades, então posso dizer que não”.

Fonte: própria da autora

Investigamos também, a formação continuada destes professores regentes que atuam com estudantes da Educação Especial nos anos iniciais do ensino fundamental. Sendo assim, direcionando para o foco deste estudo

questionou-se também sobre a formação direcionada para a alfabetização e letramento de estudantes da Educação Especial realizada por estes professores regentes e sobre sua contribuição para a atuação docente em sala de aula regular.

Quadro 4- Formação Continuada em Serviço

Q3.2 Você participa das formações continuadas? Se sim, estas formações auxiliam para atuar no processo de alfabetização e letramento de estudantes com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e altas habilidades?

PI - Sim, eu participo. Mas, até então não houve oferta de nenhuma formação com foco no processo de alfabetização e letramento de estudante com deficiência ou como transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades. Quando há essas informações elas atendem no sentido de identificação e compreensão do real problema, o que já ajuda na busca por novos conhecimentos, mas, especificamente relacionado a alfabetização e letramento não.

Fonte: própria da autora

Partindo do princípio, que as formações continuadas em serviços são indispensáveis aos professores e o auxiliam na reflexão de suas práticas de ensino, que se questionou sobre estas formações e o direcionamento para que o professor regente possa atuar na alfabetização e no letramento de estudantes da Educação Especial.

Quadro 5- Tempo de atuação no processo de alfabetização e letramento de estudantes da Educação Especial

Q4A- Há quanto tempo você atua com alfabetização e o letramento nos anos iniciais do ensino fundamental? B-Nestes anos de atuação quais foram seus desafios para alfabetizar e letrar estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades?

PI- Há exatamente dois anos e meio. Todas as possíveis dificuldades relacionadas a pouco experiência, penso também que essas dificuldades se devem as lacunas no processo de formação do professor. Como já mencionei não havia na minha graduação uma disciplina de Educação Especial que me habilitasse minimamente para esses atendimentos, digo minimamente porquê tenho consciência de que nenhuma formação nos capacita plenamente tendo em vista a multiplicidade das necessidades especiais, é na prática que vamos amadurecendo tanto nosso conhecimento, como as estratégias para um atendimento mais assertivo para todos os alunos.

Fonte: própria da autora

Assim, esta categoria buscou evidenciar o tempo de atuação nos anos iniciais do ensino fundamental e conseqüentemente no processo de

alfabetização e também as indispensabilidades formativas do professor regente para a inclusão dos estudantes da Educação Especial em sala de aula regular por meio de suas experiências, dificuldades e anseios.

Quadro 6- Indispensabilidades formativas do professor regente para a inclusão dos estudantes da Educação Especial em sala de aula regular

Q5- Considerando sua atuação profissional referente aos estudantes da educação especial e suas vivências, suas dificuldades e experiências em sala de aula diariamente, na sua opinião qual é a real necessidade de formação enquanto professor regente para alfabetizar e letrar alunos com deficiência, TGD e altas habilidades?

PI- Penso que necessitamos de formações específicas que contemplam as reais necessidades, porém, não há como nenhuma graduação atender a todas as especificidades. Nesse caso, as formações precisam ser pontuais, especialmente quando nos deparamos com as reais necessidades, contudo as formações continuadas são essenciais para nos dar ao menos um norte, em como atender e entender a forma como esses alunos aprendem.

Fonte: própria da autora

Deste modo, compreendendo as barreiras e os impasses que os professores regentes ainda enfrentam em sala de aula, seja pela falta de formação específica ou pela falta de estrutura e recursos adequados para as práticas pedagógicas no ensino regular para estudantes da Educação Especial, que consideramos significativo compreender as necessidades formativas deste grupo de professores regentes a partir de suas vivências e experiências em sala de aula diariamente.

Quadro 7- A BNCC e a Escola Cuiabana: a formação de professores para desenvolvimento de habilidades e competências para estudantes da Educação Especial

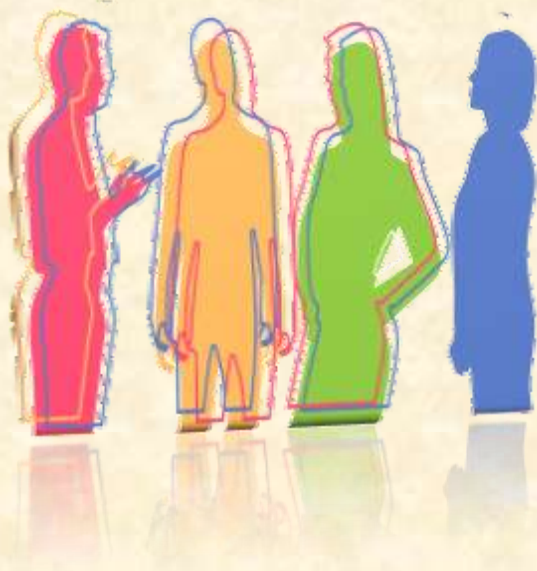
Q6-A base Nacional Comum Curricular auxilia você enquanto professor regente a compreender e direcionar as habilidades essenciais e estruturantes para que os estudantes da Educação Especial possam desenvolver as competências necessárias para seu processo de escolarização?

PI- Acredito que ajudaria se houvesse mais conhecimento de como direcionar essas habilidades essenciais e estruturantes necessárias para o desenvolvimento das competências desses estudantes, digo isso, porque quando iniciei como professora não tinha nenhum conhecimento sobre o funcionamento de utilização da BNCC, para mim era tudo muito abstrato o uso era puramente mecânica, hoje já consigo ter uma compreensão mínima de como direcionar certas habilidades, mas, não em relação aos alunos com deficiência.

Fonte: própria da autora

Assim, entende-se as diversas implicações para a formação do professor regente para a Educação Especial e as dificuldades deste professor direcionar suas práticas pedagógicas para o desenvolvimento de habilidades essenciais e estruturantes previstas na BNCC e na escola Cuiabana. Nesse sentido, indagou-se aos professores regentes sobre este documento norteador de habilidades e sobre seu suporte orientador para a Educação Especial e Inclusiva.

A relação de alteridade do professor regente e do professor do AEE: uma perspectiva Bakhtiana



“Muitas dificuldades [...] A palavra é essa é mesmo, assustada [...]” [...] quando você é incapaz de atender esse aluno, é muito emocionalmente falando, porque eu vinha para escola e voltava para casa e pensava nessa aluna e na minha incapacidade de atender [...] (Neste momento a professora se emocionou e chorou). “[...] Eu cheguei a me perguntar o que que eu vou fazer com essa criança”. [...] Fiquei assim o que eu faço, por onde eu começo com essa criança, eu não sabia o que fazer eu fiquei com muita dificuldade [...]” (Professores dos anos iniciais do ensino fundamental, participantes do estudo).

É indiscutível, como professora do AEE não me projetar em situações relacionadas a atuação dos professores regentes com os estudantes da Educação Especial, é humanamente impossível não se relacionar com os outros sujeitos que alicerçam o desenvolvimento escolar destes alunos. Durante diversos diálogos referentes aos nossos estudantes da Educação Especial, nestes anos na sala de recursos multifuncionais e durante as entrevistas, que compreendi a significância de me projetar a partir do outro, entendendo que não será possível avançar na educação inclusiva se apenas julgarmos o professor e deixarmos de considerar o sujeito, vendo-o como parte fundamental do processo de inclusão.

É preciso então, compreender aspectos mais intrínsecos desta relação humana para que a inclusão em sala de aula regular se efetive, além de proporcionar reflexões sobre como se colocar no lugar do outro, poderá abrir portas para entender as atribuições da profissão docente e a missão social de proporcionar uma formação digna para a vida independente das deficiências, barreiras ou das adversidades impostas pela vida em sociedade

E, assim desta maneira, que se propôs com este estudo não julgar o professor regente e suas práticas para o ensino, mas sim, compreender suas necessidades formativas a partir de suas próprias percepções no cotidiano do chão da escola, entendendo que esse sujeito e suas formações precisam perpassar áreas específicas, possibilitando a formação humana que possa abrir conhecimentos para estas relações interpessoais e afetivas que permeiam as práticas pedagógicas em sala de aula.

Refletindo, sobre estas relações importantes com o “outro” que Nascimento (2022, p. 17), conceitua a alteridade por meio das contribuições de Bakhtin:

É na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem. O ser se reflete no outro, refrata-se. A partir do momento em que o

indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente. E este processo (...) é algo que se consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos signos. (...).

É nesta constituição do indivíduo que vem se alterando, se modificando em atitudes e ações ao longo da história das pessoas com deficiência em diferentes aspectos sociais e conseqüentemente no espaço gerador de conhecimentos, saberes, interações e diálogos etc, que é o ambiente escolar, que se acredita no potencial transformador do professor. Mesmo diante aos desafios humanos e diários que as relações com o outro, e as relações a partir do seu próprio “eu” influenciados por particularidades sociais, culturais, educacionais e políticas que o professor está inserido no processo de inclusão escolar e de todos seus elementos que compõe o fazer inclusivo.

O fazer pedagógico e os saberes, relacionados as metodologias para o ensino em sala de aula já estão presente no cotidiano escolar do professor regente. É preciso, neste momento que além das atribuições da função docente, o professor tenha um olhar mais humanizado pensando na formação para a vida e o direito de aprendizagem de todos os estudantes da Educação Especial. Se nossa missão é social, então que possamos compreender que aprofundar-se nestas relações interpessoais e afetivas que unem as práticas docentes e ensino e a aprendizagem, teremos assim professores regentes mais preocupados com o acesso ao currículo e a uma aprendizagem significativa para os estudantes da Educação Especial.

Conseqüentemente, estas relações de alteridade que envolvem diferentes grupos de pessoas nos fazem compreender a relevância de se ler o outro e entender o discurso do outro. Isto pode ser considerado como um propósito para a vida e seu ponto de vista em diferentes perspectivas sociais e educacionais (Cavalcante Filho, 2011). Bakhtin, evidencia esta característica essencial para a linguagem ao argumentar que:

A concepção dialógica de língua, conseqüentemente, também o será a de sujeito: ambos (língua e sujeito) são povoados por discursos alheios e por relações dialógicas (confronto, aceitação, recusa, negação...) entre esses discursos. Nessas relações, são reproduzidas as dinâmicas sociais e as lutas ideológicas presentes em uma dada comunidade de classes (Cavalcante Filho, 2011, p.3)

Portanto, é partir destas lutas por ideais verdadeiramente inclusivos dentro da sala de aula regular, que se torna perceptível a importância de proporcionar aos professores regentes dos anos iniciais do ensino fundamental reflexões que possam aprofundar nestas relações dos sujeitos e dos indivíduos que participam ativamente da Educação Especial e Inclusiva, pois assim, avançaremos para também modificar pensamentos e atitudes assistencialistas e capacitistas, que ainda criam barreiras atitudinais influenciando as práticas pedagógicas para efetivar a inclusão em sala de aula regular para estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades.



**LEIA MAIS,
CLICANDO NA
IMAGEM!**

Considerações Finais

Espera-se, que com este livro digital interativo como recurso educacional, apresentar os resultados e as reflexões da pesquisa sobre a formação do professor regente para alfabetizar e letrar estudantes da Educação Especial, ampliando os conhecimentos e produzindo saberes a fim de demonstrar a importância de novas discussões sobre as especificidades de formação dos professores regentes, a alfabetização e letramento de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades em tempos de transformação educacional e a relevância social deste processo de escolarização, suas consequências para os anos subsequentes, o direito à aprendizagem significativa e a perspectiva da inclusão em tempos atuais.

Deste modo, compreendendo a relevância de proporcionar discussões e um novo olhar sobre a articulação das formações, nos anos iniciais do ensino fundamental na Educação Inclusiva, mostrou-se expressivo com este estudo, a fim de favorecer a melhoria dos processos educacionais na Educação Especial. Por conseguinte, trazer estas indispensabilidades para a formação continuada em serviço, que se demonstrou deficitária na preparação do professor regente para alfabetizar e letrar estudantes da Educação Especial no ensino regular e oportunizar capacitações correlacionadas com as práticas diárias vivenciadas pelo professor regente e alfabetizador se faz fundamental para a melhoria do ensino nesta modalidade em conjunto com as outras formações ofertadas para a profissão docente.

Desse modo, como professora do AEE, questiono também sobre situações que dificultam e impactam no trabalho em conjunto com os professores regentes e os professores da Educação Especial e um vez que a aula do AEE, ocorre em contraturno escolar, gerando barreiras para a comunicação entre os profissionais docentes, além de impedir a articulação

de estratégias mais efetivas de ensino direcionadas aos estudantes com deficiências, TGD e altas habilidades em sala de aula regular.

Em consequência de todo o percurso traçado com este estudo, conseguiu-se responder as perguntas propostas para esta pesquisa, e por meio da “ voz” dos professores regentes, alcançamos os objetivos deste trabalho, que demonstrou que as necessidades formativas dos professores, desde a formação inicial, continuada e em serviço, devem ser repensadas, pois ainda não preparam o professor regente para o processo de alfabetização e letramento de estudantes da educação especial, sendo necessário também vincular estas formações às práticas pedagógicas em sala de aula mediante as especificidades destes estudantes. Constatou-se ainda, que o tempo de atuação destes docentes, demonstra um início na carreira de professor regente e alfabetizador em períodos diferentes, o que nos leva a discutir que a problemática do processo de alfabetização e letramento na Educação Especial, advém e persiste para o ensino regular nos anos iniciais do ensino fundamental anteriormente a implementação da BNCC, até os dias atuais.

Concluiu-se também, a necessidade de direcionar estas formações para a realidade da escola contextualizada com a realidade da Educação Especial. Evidenciou-se, que a BNCC norteia e propõe as habilidades, porém não alicerça o trabalho do professor regente para o desenvolvimento de práticas e estratégias de ensino para estudantes da Educação Especial, uma vez que para uma melhor efetivação do ensino e da aprendizagem se faz necessários recursos e estratégias diferenciadas e parcerias entre os profissionais docentes ao pensar no contexto de atuação do professor regente com 25 ou 26 alunos em sala de aula

Portanto, finaliza-se este estudo apresentando a necessidade de novas pesquisas que aprofundem na temática e favoreçam novas discussões sobre as indispensabilidades formativas dos professores regentes para estudantes

da Educação Especial, em outras disciplinas, como matemática, história, geografia, ciência da natureza, ensino religioso e também o português (alfabetização), que compõem o ciclo formativo nos anos iniciais do ensino fundamental e fazem parte prática diária do professor regente, bem como em áreas específicas, como artes e educação física que também apresentam habilidades e competências específicas propostas pela Base Nacional Comum Curricular.



**CLIQUE NA IMAGEM
AO LADO E LEIA MAIS
SOBRE O TEMA!**



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 5 v. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>. Acesso em 30 abr.2023.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: **MEC/Secretaria de Educação Básica**, 2017. BRASIL. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 mar. 2019.

BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo; PAIM, Marilane Maria Wolff. História e políticas públicas de alfabetização e letramento no Brasil: breves apontamentos com enfoque para o plano nacional de educação. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 89–118, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/5038> . Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 17 jul.2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf Acesso em: 17 jul.2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p. <https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/legislacao/documentos-internacionais> Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 8.368, de 2 de dezembro de 2014.** Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 3 dez. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2014/decreto-8368-2-dezembro-2014-779648-publicacaooriginal-145511-pe.html>. Acesso em: 08 jun.2023.

BRASIL. **Direito à educação** - subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Org.: Ricardo Lovatto Blattes. – 2. ed. – Brasília: MEC, SEESP, 2006. 343 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>. Acesso em 30 abr.2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Glossário da educação especial:** Censo Escolar 2022. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/pesquisas_estatisticas_indicadores_educacionais/censo_escolar/orientacoes/matricula_inicial/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 05 ago. 2023.

BRASIL. **Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971.** Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.soleis.adv.br/>. Acesso em 24 jul. 2010.
BRASIL/MEC/CFE. Parecer 349/72. Documenta, n. 137, p. 155173, abr. 1972. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** – 5. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021. 60 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/593336/LDB_5ed.pdf. Acesso em: Acesso em: 05 set.2023.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 22 mar.2024.

BRASIL. **Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em: 04 ago.2023.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 04 ago. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 17 jul.2023.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de outubro de 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 05 ago.2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de agosto de 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 05 ago. 2023.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001. 79 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 05 ago.2023.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 02 jul.2023.

BRASIL. MEC/SEESP. **Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: MEC, 2009. _____. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192 . Acesso em 19 de jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 mai. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP9/2001** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001. BRASIL. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file> Acesso em: 27 mai. de 2023.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 23 fev. 2020.

BRASIL/MEC. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina de atuação

da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES – no fomento à programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em 20 dez. 2010.

BRASIL/MEC. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso: 20 dez. 2010.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1139–1166, set. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400010>. Acesso em: 26 maio 2024.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** 1. ed. Campinas: Papyrus, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 26 maio 2024.

BUENO, J. G. da S. Crianças com necessidades educacionais especiais, políticas públicas e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira da Educação Especial**. Piracicaba: UNIMEP, v.3, n.5, 1999.

BUENO, A.de S. **VisoGrafia: aprendizagem da escrita e da leitura da Língua de Sinais.** 1ed.-Curitiba:Appris, 2023.

CAPITAL NATURAL. CN | **Educação Inclusiva** - Parte 1. YouTube, 22. jul. 2015. Disponível em: https://youtu.be/DpvsxSMq9GE?si=_R2yRkvKIZNlnnUH. Acesso em: Acesso em 09 ago..2024

CAVALCANTE FILHO, Urbano. Língua, Discurso, Texto, Dialogismo E Sujeito. I **Congresso Nacional De Estudos Linguísticos**, Vitória-ES, 18 A 21 DE outubro de 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/conel/article/view/2014/1526> Acesso em: 17 mar. 2024.

CAVALCANTE, Valdicélia. **Alfabetização e Letramento Na Educação Inclusiva: Desafios E Possibilidades.** Curso De Desenvolvimento Humano, Educação E Inclusão Escolar – UNB/UAB. Universidade de Brasília – UNB. Instituto de Psicologia -IP. Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano PED. Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS. Orientadora: Ana Paula Pertussati Teperino. Brasília/2015. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15534/1/2015_ValdiceliaCavalcante_tcc.pdf Acesso em: 25 jun. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. p. 113–128, 2000. DOI: 10.17648/educare.v2i4.1659. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1659>. Acesso em: 23 set. 2024.

COSTA, A.M de F; MARTINIAK, V, L; PADILHA, L.M de L. A formação de professores para a educação inclusiva a partir da psicologia histórico-cultural. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 11, n. 3, 2021. DOI: 10.30681/ecs.v11i3.4537. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8855..> Acesso em: 23 set. 2024.

CUIABÁ/MT. **Escola Cuiabana**: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão. /Edilene de Souza Machado e Mabel Strobel Moreira da Silva (organizadoras). 1ª edição. Print Gráfica e Editora, 2019. 256 p. Disponível em: [https://educacao.tce.mt.gov.br/downloads/47/16143/Ebook_ESCOLA_CUIABANA_2019_\(5\).pdf](https://educacao.tce.mt.gov.br/downloads/47/16143/Ebook_ESCOLA_CUIABANA_2019_(5).pdf). Acesso em: 05 ago.2023.

CUIABÁ/MT. Prefeitura Municipal – SME. **Educação Especial no Município de Cuiabá**: Diretrizes e Propostas Pedagógicas. / Prefeitura Municipal – Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá-MT. Cuiabá: Central de Texto, 2010. Disponível em: <https://www.cuiaba.mt.gov.br/upload/arquivo/educacaoespecial.pdf> Acesso em: 03 jul 2023.

GOMES, R; MANZOTTI, R. **Gratidão**. Universal Music International. Youtube, 2019. Disponível em: https://youtu.be/I8keeMHUw8?si=W_QbVeRZW27ksOLs. Acesso em: 01. Ago,2024.

LEME, F. Inclutopia. **O que é Sala de Recursos Multifuncional/AEE?** YouTube, 24 de set. de 2021. Disponível em: <https://youtu.be/DW4qvCUSUNs?si=8IDAsUERz6qe3-4T>. Acesso em 09 ago..2024.

MANTOAN, M. T; EGLER, P. R. (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos, 1ed., São Paulo: Summus, 2006.

MENDES, Rita de Cassia Cardoso. **A Formação do Professor Alfabetizador de Crianças com Deficiência na Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Tubarão – SC 2017. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/740e73e8-f3a5-4b61-9624-4264c11004d3>. Acesso em: 24 nov.2024.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 38, n. 1, p. 51-59, jan./mar., 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26236> Acesso em 09 set.2023.

NASCIMENTO, Kelen Braga do; SEIXAS, Carlos Eduardo. O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 36, 22 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/josepho-adoecimento-do-professor-da-educacao-basica-no-brasil-apontamentos-da-ultima-decada-de-pesquisa> . Acesso em: 13 mar. 2024.

NASCIMENTO, Joseph Bezerra do In: PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti [Orgs.] **Diálogos em Verbetes. Coletânea Verbetes. noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2022/05/EBOOK_Dialogos-em-Verbetes-3.pdf. Acesso em: 24 ago. 2024.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e Trabalho pedagógico. Texto versão adaptada e reduzida. In: **Espaços de Educação, tempos de formação.** Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, 2002p. 237-263. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4903160/mod_resource/content/4/N%C3%B3voa_Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20e%20trabalho%20pedag%C3%B3gico.pdf Acesso em: 22 mar. 2024.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky-Aprendizado e desenvolvimento:** Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Sonia Maria in: SILVA, Silvana Sônia Oliveira (org). **Formação de Professores para uma sociedade Inclusiva.** 1ªed. Curitiba:Appris,2017. 258p.21 cm (Educação). Disponível em: https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Maria-Helena_Formacao-2017.pdf. Acesso em: 3 jun. 2024.

REBERTE, Luciana Magnoni. **Celebrando a vida:** construção de uma cartilha para promoção da saúde da gestante. 2008. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Obstétrica e Neonatal) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. doi:10.11606/D.7.2008.tde-05052009-112542. Acesso em: 14 ago. 2024.

SANTOS, C. E. M. dos.; COSTA, L. K. da. O Que É Ensino Colaborativo? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 779–780, out. 2020.

SANTOS, Marcos Pereira; LEAL. Adeilton Alves Freire. **Formação de professores e profissão docente no Brasil:** aspectos históricos, tendências e inovações. Campina Grande: Editora Amplla, 2022. 501 p.

SILVA, Silvana Sônia Oliveira (org). **Formação de Professores para uma sociedade Inclusiva.** 1ªed. Curitiba:Appris,2017.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva. In: FERREIRA, Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Formação continuada de professores: questões para reflexão.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97-118.

SME- CUIABÁ. Projeto Político Pedagógico Emeb Osmar José do Carmo Cabral. 2022, p.83.

SOUSA, Elma Pereira. O Papel Do Professor Regente Na Inclusão Escolar. **Conedu-VIII Congresso Nacional de Educação**, 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO_COMPLETO_EV174_MD1_ID13763_TB2186_10102022084054.pdf Acesso em: 17 mar. 2024.

SOUZA, Sebastiana Almeida; ALVES, Vanessa Cristina. A formação dos professores regentes de estudantes público alvo da educação especial dos anos iniciais do ensino fundamental em uma Emeb do município de Cuiabá: Indispensabilidades formativas e metodológicas para o processo de alfabetização e letramento após a pandemia. In: **III Jornada De Luta pela Educação Inclusiva Da Universidade De Pernambuco**. De 16 a 19 de abril de 2024. Nazaré da Mata-Pernambuco-Brasil.

SCHALOCK, R. L; LUCKASSON, R.; TASSÉ, M. J. Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports **American Association on Intellectual and Developmental Disabilities**. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de ação**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 08 jun. 2023.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por Acesso em 8 jun. 2023.

UNESCO; MEC. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: 2003. 72 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130300> Acesso em: 04 ago. 2023.

UZÊDA, Sheila de Quadros. **Alfabetização e Letramento/Educação inclusivos** Salvador: UFBA, Faculdade de Educação; Superintendência de Educação a Distância, 2019. 59 p.: il. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/553804/2/eBook%20%20Educacao%20Inclusiva.pdf> Acesso em 09 set. 2023.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog. (online)**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. 139 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt>. Acesso em 09 set. 2023.