



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
FACULDADE/INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM REDE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA-PROFEI**

VANESSA CRISTINA ALVES

**INDISPENSABILIDADES FORMATIVAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES REGENTES PARA A
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL**

**CUIABÁ - MT
2024**

VANESSA CRISTINA ALVES

**INDISPENSABILIDADES FORMATIVAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES REGENTES PARA A
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Rede de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva-PROFEI do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em 2024.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Sebastiana Almeida Souza

**CUIABÁ-MT
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

A474i Alves, Vanessa Cristina.

Indispensabilidades Formativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental: A formação dos professores regentes para a Alfabetização e Letramento de Estudantes da Educação Especial [recurso eletrônico] / Vanessa Cristina Alves. -- Dados eletrônicos (1 arquivo : 147 f., il. color., pdf). -- 2024.

Orientadora: Sebastiana Almeida Souza.

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva em Rede, Cuiabá, 2024.

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

Inclui bibliografia.

1. formação. 2. educação inclusiva. 3. alfabetização e letramento. 4. ensino fundamental. 5. educação especial. I. Souza, Sebastiana Almeida, *orientador*. 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.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: “INDISPENSABILIDADES FORMATIVAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES REGENTES PARA A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL”

AUTORA: MESTRANDA VANESSA CRISTINA ALVES

Dissertação defendida e aprovada em 18 de Outubro de 2024.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. **Dra. Sebastiana Almeida Souza** (Presidente Banca/Orientadora)
2. **Dr. Claudio Alves Benassi** (Examinador Externo)
3. **Dra. Tatiane Lebre Dias** (Examinadora Interna)
4. **Dra. Marta Maria Covezzi** (Examinadora Suplente Externa)

CUIABÁ, 18/OUTUBRO/2024.



Documento assinado eletronicamente por **SEBASTIANA ALMEIDA SOUZA, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 30/10/2024, às 17:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **TATIANE LEBRE DIAS, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 31/10/2024, às 09:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **CLAUDIO ALVES BENASSI, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 01/11/2024, às 11:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7309000** e o código CRC **59A4C371**.

Referência: Processo nº 23108.078258/2024-02

SEI nº 7309000

À minha querida avó materna, Isaura. Que na infância me contou histórias, ensinou-me a escrever e a fazer “continhas” e que com orgulho dizia ter sido “Professora primária” (In Memoriam).

Ao meu pai, Sebastião, agradeço pela oportunidade de entender a minha história na educação especial, por meio da sua, por me ensinar a ser curiosa e ver o mundo com outros olhos, por me ensinar do seu jeito a questionar, a buscar e a lutar para entender, “ Quem somos?, De onde viemos? E para aonde iremos?” (In Memoriam).

Tenho a certeza, que vocês estão orgulhosos, pela realização deste grande um sonho! Meu, Amor e Gratidão, eterna!

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me fortalece em todos os momentos, que conhece minha luta, meu esforço para chegar neste tão sonhado objetivo, conhece os meus anseios e me concede todo amor de Pai, para minha evolução neste mundo, “tudo posso naquele que me fortalece”.

A minha mãe, que sempre foi e será meu alicerce. Não existem palavras, para demonstrar minha gratidão por tudo o que fez e faz por nós. Agradeço por tudo e pela oportunidade vir a este mundo e ser melhor. Amo-te!

A minha filha Alice, que é a luz da minha vida, meu trevo da sorte e minha melhor escolha nesta vida. Você é meu raio de sol!

Ao meu esposo, Wesley, que me ensina em nossas diferenças o que é o amor, a resiliência, a tolerância e a fé em nossa família. Sou grata, por tudo o que construímos nestes mais de 10 anos juntos. Minha família é minha fortaleza.

A minha irmã de coração, Fabiane Alves Ferreira, que na adolescência me deu o presente de conhecer Carlos Drummond de Andrade, Fernando Pessoa e outros autores. Incentivou-me a leitura e viu potencialidade em minha “esquisitice”. Quando eu, iria imaginar que em nossas brincadeiras de escrever poemas e cartas, e enviar pelo correio umas às outras, ajudar ia-me chegar até aqui. Saiba que mesmo à distância, com os nossos pequenos atrasos (risos), ter você em nossas vidas, me fortalece e me conforta. Amo-te sempre!

Ao meu grande amigo da dança, Pedro Brink, que desde muito pequeno já chamava a atenção para sua inteligência e talento. Saiba o quanto admiro e tenho orgulho de você. Sou admiradora de suas potencialidades e tenho você, como meu exemplo de uma “mente brilhante”. Gratidão por tudo e Amo tu!!

A minha colega de jornada na Educação Especial, Simone Gardes, que desde o primeiro dia de trabalho me deu as mãos e me ajudou a mergulhar neste universo da inclusão. Sou eternamente grata, por aprender com você. Sou admiradora do seu trabalho, é transformador conhecer suas práticas. Gratidão, por embarcar comigo nessa “loucura” do mestrado. Lembro, que me disse que faríamos este mestrado juntas e assim se fez.

Às minhas colegas de trabalho, Professora Áurea e a Professora Celi, que enriquecem minha prática profissional com seus amplos saberes e conhecimentos, sou grata por aprender com vocês.

A minha orientadora, Professora Doutora Sebastiana Almeida Souza, que Deus me presenteou, quando eu já não acreditava mais que podia ingressar na pós-graduação. Não sei como agradecer por tornar esses dois anos de pesquisa, os melhores anos da minha vida, por me ajudar

a crescer como profissional, como pessoa, como pesquisadora e como professora da Educação Inclusiva. Obrigada, por escutar minhas inquietações e angústias profissionais, e com sua experiência me ajudar a construir este tão sonhado estudo. “Ninguém cruza nosso caminho por acaso e nós não entramos na vida de ninguém sem nenhuma razão” (Chico Xavier). Serei grata eternamente!

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação Inclusiva (PROFEI), pelos amplos conhecimentos ofertados a nós mestrandos, nestes dois anos de curso. Em especial, à coordenadora Professora Tatiane Lebre Dias, pelo apoio prestado nesta jornada.

Aos membros examinadores da Banca, que com sua vasta experiência contribuíram para tornar este estudo melhor.

À Direção e Coordenação, da EMEB Osmar José do Carmo Cabra, por aceitar e me dar o suporte para a realização desta pesquisa.

Às Professoras participantes deste estudo, que admiro e agradeço por refletirem comigo sobre a Educação Especial e Inclusiva, por partilharem de suas angústias diárias e fazê-las às minhas. Sou eternamente grata por tornarem esta pesquisa possível.

Aos colegas do GEELIP - Grupo de Estudos de Ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua e a Professora Sebastiana, por me aceitarem neste grupo tão enriquecedor, por me proporcionar novamente o contato com a Libras, que amo profundamente, por me apresentar novos conceitos de aprendizagem. Como deixar de agradecer, por fazer parte deste círculo de estudiosos.

A minha família do coração, Elaine, karol, Beto e Leo, que estão comigo nestes anos de sonhos e lutas e sabem da minha caminhada para chegar até aqui. Amo vocês imensamente!

A todos os outros familiares, amigos ou conhecidos, que auxiliaram em meu amadurecimento e evolução nesta caminhada pessoal e profissional, que me ajudaram a ser mais resiliente para nunca desistir dos meus objetivos e dos meus sonhos. Minha gratidão, por compreender que são nestas complexas relações, que me vejo no outro e percebo as possibilidades para me constituir e me refratar, no outro e com os outros, no intuito de ser uma pessoa melhor e uma melhor profissional, mais consciente para além da grande busca e da missão, de ser Professora da Educação Especial e Inclusiva.

A alfabetização não é um luxo nem uma obrigação; é um direito” (Ferreiro, 2005)

RESUMO

Esta pesquisa, propôs demonstrar as indispensabilidades formativas dos professores regentes dos anos iniciais do ensino fundamental, por compreender que o processo de alfabetização e letramento, é um direito social e individual dos estudantes da Educação Especial e direito e deve ser vinculado aos documentos norteadores de competências e habilidades, nacional e municipal. Desta maneira, formulou-se três perguntas de pesquisa, sendo elas: A) Quais as indispensabilidades formativas na formação inicial, continuada e/ou em serviço dos professores regentes, para alfabetizar e letrar estudantes da Educação Especial? B) Qual a necessidade de formação destes professores regentes mediante suas experiências no chão da escola para que o processo de alfabetização e o letramento dos estudantes da Educação Especial em sala de aula regular ocorra efetivamente? C) As formações continuadas ou em serviço que os professores regentes dos anos iniciais do ensino fundamental, possuem e recebem, os capacitam para compreender como contemplar as habilidades essenciais previstas pela BNCC para os estudantes da Educação Especial? Por conseguinte, para respondê-las delineou-se os seguintes objetivos: 1) Analisar a formação dos professores regentes dos anos iniciais do ensino fundamental para a alfabetização e letramento de estudantes da Educação Especial. 2) Especificar o tipo de formação que os professores regentes dos anos iniciais do ensino fundamental dispõem, de forma inicial e continuada e obtém em serviço, para alfabetizar e letrar estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/ superdotação. 3) Discutir as indispensabilidades formativas do professor regente para alfabetizar e letrar estudantes da educação especial, de acordo com suas vivências e experiências diárias em sala de aula. 4) Propor reflexões sobre a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e o processo de alfabetização e letramento para estudantes da Educação Especial a partir do direcionamento de competências e habilidades prevista pela BNCC e pela Política Educacional Municipal. Para fundamentar a base teórica deste estudo, realizou-se um delineamento bibliográfico por meio de livros impressos e eletrônicos, artigos, teses e dissertações, além do levantamento documental das principais legislações que corroboram com o estudo. Deste modo, esta pesquisa se inseriu na perspectiva qualitativa e exploratória por meio de uma pesquisa-ação, em que se utilizou como instrumento a entrevista semiestruturada por meio de um roteiro com questões correlacionadas aos objetivos delineados. Para a análise de dados e discussão dos resultados, a metodologia proposta fundamentou-se na perspectiva enunciativa discursiva Bakhtiniana para a reflexão de conceitos teóricos de alteridade e do excedente de visão, constituído pela voz do professor, como participante do processo reflexivo. E ainda se alicerçou em outros autores, como Mantoan, Mendes, Vygotsky, Nóvoa, Góes e outros referenciais teóricos relevantes para a pesquisa. Em consequência de todo o percurso traçado, conseguiu-se responder às perguntas propostas para esta pesquisa, e por meio da “voz” dos professores regentes alcançamos os objetivos deste estudo que demonstrou que as necessidades formativas dos professores regentes desde a formação inicial, continuada e em serviço devem ser repensadas, pois ainda não capacita o professor para o processo de alfabetização e letramento de estudantes da educação especial de acordo com documentos norteadores de competências e habilidades.

Palavras-chave: formação; educação inclusiva; alfabetização e letramento; ensino fundamental; educação especial.

ABSTRACT

The present research aimed to demonstrate the need for essential training requirements of teachers leading the early years of elementary education for the literacy and acquisition of reading and writing skills among special education students. This process is based on the premise that the process of literacy and reading development is a social and individual right for special education students, and must be aligned with national and municipal guidance documents on competencies and skills. To better understand the research object, three questions were formulated: A) What are the essential training requirements in the initial, ongoing, and/or in-service education of teachers leading the classes, in order to effectively literate and teach reading and writing to special education students? B) What is the need for training for these teachers based on their daily experiences in the school environment to ensure that literacy and reading and writing processes for special education students in regular classrooms occur effectively? C) Do the ongoing or in-service training programs that teachers leading the early years of elementary education have and receive equip them to comprehend how to meet the essential skills outlined by the BNCC for special education students? Consequently, to answer these questions, we delineated the following objectives: 1) To analyze the training of elementary education teachers leading the early years regarding the literacy and acquisition of reading and writing skills of special education students. 2) To specify the type of training that teachers leading the early years of elementary education have, both initially and ongoing, and what they obtain in-service, to effectively literate and teach students with disabilities, global developmental disorders (GDD), and high abilities/giftedness. 3) To discuss the essential training requirements for teachers leading classes to literate and teach the target audience of special education, based on their daily experiences and practices in the classroom. 4) To propose reflections on the training of early years elementary education teachers and the processes of literacy and acquisition of reading and writing skills for special education students, based on the competencies and skills outlined by the BNCC and by the Cuiabana School Policy. To underpin the theoretical foundation of this study, a bibliographic review was undertaken through printed and electronic books, articles, theses, and dissertations, in addition to a documentary survey of the key legislation that supports the study. The methodological procedures adopted situated within a qualitative and exploratory perspective through action research, utilizing semi-structured with formulated questions correlated with the study objectives. For data analysis and result discussion, the proposed methodology was grounded in Bakhtinian enunciative-discursive perspectives and included reflections on theoretical concepts of alterity and surplus vision, constituted by the voice of the teacher as a participant in the reflective process. Additionally, it drew upon other authors, such as Mantoan, Mendes, Vygotsky, Nóvoa, Góes, and other theoretical references relevant to the research. As a result of the entire trajectory outlined in this study, we managed to answer the proposed research questions, and through the "voice" of the leading teachers, we achieved the objectives of this work, which demonstrated that the training needs of teachers, from initial, ongoing and in-service training, must be rethought, as they still do not adequately prepare teachers for the literacy process and the acquisition of reading and writing skills of special education in accordance with guiding documents on competencies and skills.

Keywords: training; inclusive education; literacy; elementary education; special education.

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
CAAEE- 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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 CAPÍTULO 1- A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS TRANSFORMAÇÕES SOCIO HISTÓRICAS PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	21
1.1 Um breve histórico das Pessoas com Deficiência em diferentes tempos sociais	21
1.2 Os Documentos Internacionais que ampliaram os direitos da pessoa com deficiência	24
1.3 A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil	29
1.4 O público da Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado.....	32
1.5 A Educação Especial no Município de Cuiabá: diretrizes e aspectos legislativos	34
2 CAPÍTULO 2- O CONTEXTO FORMATIVO DE PROFESSORES NO BRASIL: PERCURSO HISTÓRICO E LEGISLATIVO	38
2.1 As Políticas Educacionais da Escola Cuiabana para a formação de professores	46
2.2 A Base Nacional Comum Curricular e a BNC para a formação inicial e continuada de professores.....	48
2.3 A formação de professores para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.....	51
3 CAPÍTULO 3- ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E SUA RELEVÂNCIA PARA O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.....	59
3.1 Breve aspecto conceitual da Alfabetização e do Letramento no Brasil.....	59
3.2 A dimensão Social e Individual do processo inicial da leitura e da escrita	62
3.3 A base Nacional Comum Curricular e a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Práticas De Linguagem, Objetos De Conhecimento e Habilidades.....	64
3.4 Políticas Nacionais para Alfabetização e a alfabetização e o letramento na Escola Cuiabana	67
4.0 CAPÍTULO 4-CAMINHOS PERCORRIDOS.....	73
4.1 Metodologia de Pesquisa	73
4.2 Objetivos da Pesquisa.....	75
4.2.1 <i>Objetivo Geral</i>	75
4.2.2 <i>Objetivos Específicos</i>	76
4.2.2.1 <i>Perguntas da Pesquisa</i>	76
4.3 O local de Pesquisa	76
4.4 Participantes da Pesquisa	77
4.5 O Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais da EMEB Osmar José do Carmo Cabral.....	78

4.6 Procedimentos metodológicos.....	79
<i>4.6.1 A Pesquisa-ação e a formação de professores</i>	<i>79</i>
<i>4.6.2 Fase de Exploração</i>	<i>81</i>
<i>4.6.3 Metodologia de geração dos dados: dando voz aos professores regentes</i>	<i>82</i>
4.7 Metodologia de Análise de dados.....	85
4.8 Aspectos Éticos.....	85
5- CAPÍTULO 5- “NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA”.....	87
5.1 Além dos horizontes da Educação Especial e Inclusiva e a sala de aula regular.....	87
5.2 Análise dos Dados e Discussão dos Resultados	88
5.3 O Recurso Educacional.....	115
5.4 Metodologia.....	117
5.5 Descrição do Produto	118
5.6 Público-alvo do Recurso Educacional e Resultados esperados	119
6 CAPÍTULO 6- CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	126
ANEXO A – Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Práticas de Linguagem, Objetos de Conhecimento E Habilidades para os 1º E 2º anos.....	139
ANEXO B – competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental	147

INTRODUÇÃO

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, vindo sendo amplificada com o avançar da sociedade e da educação, muitos paradigmas excludentes foram substituídos por novas percepções em relação à participação social e educacional 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, Transtorno Global do Desenvolvimento (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, TGD 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, que também influenciam nas práticas inclusivas dentro da escola.

Com a participação dos estudantes da Educação Especial no ensino regular, 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, 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.

Como professora do AEE desde 2020, na rede municipal de ensino do município de Cuiabá-MT e mediante os relatos dos professores regentes, o compartilhamento de experiências e as observações realizadas para o desenvolvimento de habilidades essenciais e estruturantes estabelecidas pela BNCC e pela política da Escola Cuiabana, muitos questionamentos surgiram na tentativa de evidenciar os aspectos formativos dos professores regentes e suas necessidades para atuar na alfabetização e letramento deste público no ensino regular.

Com o intuito de demonstrar as necessidades de formação inicial, continuada e em serviço, além de outras indispensabilidades formativas que perpassam o fazer pedagógico do professor regente, que se justifica a relevância deste estudo, trazendo novos olhares para o processo de alfabetização e letramento, como um direito social e individual dos estudante da Educação Especial, e direito de capacitação do professor regente dos anos iniciais do ensino fundamental, que é a base de referência dessa significativa etapa escolar deste município mato-grossense.

De acordo com o Estatuto da Pessoa com deficiência, em seus art. 27 e 28 afirma-se que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. E visa também a adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino (BRASIL, 2015).

Visando este desenvolvimento escolar nos anos iniciais do ensino fundamental e ainda a possibilidade de ampliar as habilidades para o processo de ler e de escrever dentro das necessidades específicas de aprendizagem e ainda construir competências para sua formação em anos subsequentes que torna-se relevante demonstrar as indispensabilidades de formação do professor regente que atua com estudantes da Educação Especial no município de Cuiabá-MT.

A partir da Base Nacional Comum Curricular, a alfabetização deve ocorrer no 1º e no 2º ano do ciclo de formação dos estudantes, com o enfoque da prática pedagógica centrado na leitura e a escrita para “garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (Brasil, 2018 p. 59).

A LDB (1996 p. 1, **grifo** nosso) em seu Art. 59, dispõe sobre os direitos que deverão ser garantidos aos estudantes com deficiência:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem **como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns** [...];

Assim, para a política da Escola Cuiabana as bases conceituais do processo escolar estão regulamentadas pela 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 da Educação Especial. 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 Nº 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).

Deste modo, evidenciando 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, sendo esta formação inicial, continuada ou em serviço, ampara a relevância de analisar o contexto formacional destes professores trazendo para a realidade do município de Cuiabá-MT, por compreender a relevância social e individual do processo de alfabetização e do letramento, para a escolarização de estudantes da Educação Especial e a perspectiva da educação inclusiva na atualidade.

Por conseguinte, inicia-se este estudo apresentando a introdução e a justificativa, seguido de sete capítulos, sendo que no capítulo 1- intitulado, A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e suas Transformações Socio Históricas para as Pessoas com Deficiência, em que apresenta-se um breve histórico das Pessoas com Deficiência em diferentes tempos sociais, os documentos internacionais e as legislações nacional e municipal para a Educação Especial e Inclusiva.

No capítulo 2, evidencia-se o contexto de formação do professor no país, apresentando aspectos históricos da formação inicial, continuada e em serviço, além das 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 e a formação de professores para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

No capítulo 3, evidencia-se a relevância da Alfabetização e Letramento para o processo de escolarização, com breves aspectos conceituais da Alfabetização e do Letramento no Brasil, a dimensão Social e Individual do processo inicial da leitura e da escrita, a Base Nacional Comum Curricular e a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Práticas de Linguagem, Objetos de Conhecimento e Habilidades e as Políticas Nacionais para Alfabetização e a Alfabetização e o Letramento na Escola Cuiabana.

No capítulo 4, denota-se a metodologia de pesquisa e os caminhos percorridos para a realização do estudo, considerando o local de Pesquisa, os participantes, o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais, os procedimentos metodológicos, a pesquisa-ação na formação de professores e os aspectos éticos.

No capítulo 5, intitulado “no Meio do Caminho tinha uma Pedra”, apresenta-se a análise dos dados e discussão dos resultados, que propõe trazer um novo olhar sobre as relações de alteridade, de excedente de visão e da empatia por meio da análise discursiva Bakhtiniana, além de outros autores que fundamentam este estudo. Seguido do capítulo 6, em que se descreve o recurso educacional, sua metodologia, o público-alvo e os resultados esperados, com o objetivo de compartilhar os resultados do estudo e as principais reflexões sobre as indispensabilidades

formativas dos professores regentes. E assim, encerra-se esta dissertação com as considerações finais, as referências e os anexos da pesquisa.

Deste modo, objetivou-se com este estudo analisar qual a formação dos professores regentes do ensino fundamental dos anos iniciais, para a alfabetização e letramento de estudantes da Educação Especial. Para iniciar o percurso deste trabalho, seguiremos para o primeiro capítulo, em que apresentaremos uma retrospectiva histórica e documental da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, e suas transformações socio históricas para as Pessoas com Deficiência.

1 CAPÍTULO 1- A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS TRANSFORMAÇÕES SOCIO HISTÓRICAS PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

1.1 Um breve histórico das Pessoas com Deficiência em diferentes tempos sociais

Para compreender as transformações sociais, as políticas públicas, a inclusão educacional e também por consequência a Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva ao longo dos tempos, faz-se necessário, resgatar uma trajetória histórica de segregação, exclusão, preconceito e mitos sobre as pessoas deficientes ou com necessidades especiais. Para Sasaki¹ (2011 p.10), estas terminologias “são compatíveis com os valores vigentes em cada sociedade enquanto evolui em seu relacionamento com as pessoas que possuem este ou aquele tipo de deficiência ou necessidade especial”.

A visão e a compreensão que as diferentes sociedades tinham em relação as deficiências, foram se modificando ao longo da história da humanidade. O caminho de segregação pode ser compreendido pelo fato de existir poucos relatos e dados registrados sobre como a sociedade Grega e Romana se relacionava com a deficiência. As atividades econômicas que subsidiavam estes países eram fundamentadas na pesca, na agricultura, no comércio e no artesanato e o homem em questão só tinha valor, ou seja, era considerado funcional se conseguisse trabalhar em prol das necessidades da classe economicamente superior (Aranha, 2005, p.7).

De acordo com Aranha (2005, p.9), a estrutura social e política da época era baseada na existência de dois grupos sociais: o da nobreza - senhores que detinham o poder social, político e econômico, e o populacho - considerados sub humanos, dependentes economicamente e propriedade dos nobres. Desse modo, considerando esta organização da sociedade na antiguidade a pessoa que não se adequava aos padrões de normalidade e apresentava limitações físicas e funcionais eram abandonadas e praticamente eliminadas da população.

A própria Bíblia sagrada apresenta referências sobre os leprosos, os cegos e os mancos e os traz como pedintes e rejeitados pelo corpo social em que viviam. Além do medo e do desconhecimento que a sociedade tinha das doenças, as crenças auxiliavam para segregação e a exclusão das pessoas com necessidades especiais, pois a maioria considerava a deficiência uma maldição (Aranha, 2005, p.9).

¹ A terminologia utilizada baseou-se em estudos de Sasaki (2011), que apresentou diversos termos corretos e incorretos destinados às pessoas com deficiência, mas, que neste estudo utilizou-se de nomenclaturas fundamentas nas principais legislações, nacional e internacional.

No capítulo 21 da Bíblia, levítico nos versículos 16 a 20, nota-se o tratamento destinado às pessoas com necessidades especiais:

Diga a Arão: Pelas suas gerações, nenhum dos seus descendentes que tenha algum defeito poderá aproximar-se para trazer ao seu Deus ofertas de alimento. Nenhum homem que tenha algum defeito poderá aproximar-se: ninguém que seja cego ou aleijado, que tenha o rosto defeituoso ou o corpo deformado; ninguém que tenha o pé ou a mão defeituosos, ou que seja corcunda ou anão, ou que tenha qualquer defeito na vista, ou que esteja com feridas purulentas ou com fluxo, ou que tenha testículos defeituosos.

Mesmo com o avanço da sociedade, o início da idade média não modificou a organização econômica da civilização ocidental, mas houve uma significativa mudança na estrutura político-administrativa. O fortalecimento da Igreja Católica e do Cristianismo possibilitou a constituição de um novo segmento político denominado Clero, sendo que seus constituintes assumiam cada vez maior poder social, político e econômico, pois excomungavam e vedavam, assim, a entrada no céu àqueles que, por razões mais ou menos justas, os desagradassem (Aranha, 2005, p.10).

As primeiras instituições para abrigar deficientes mentais e as primeiras legislações iniciaram no século XIII. Nesta época, a educação era segmentada em dois objetivos, um de cunho religioso visando construir elementos para o Clero e o outro visava as necessidades da nobreza variando de formação para a guerra e até a formação para as artes (Aranha, 2005, p.11).

Com o surgimento da Inquisição Católica e a reforma protestante, a partir do século XII uma situação generalizada de abuso e de manifestação de inconsistência entre o discurso religioso e as ações de grande parte do clero colocou em risco o poder político e econômico da Igreja. Desta maneira, para tentar restaurar seu poder e proteger as conquistas do clero, a igreja inicia o período de perseguição, caça e extermínio de seus dissidentes, sob o argumento de que eram hereges, ou “endemoninhados”, sendo considerado uma das épocas mais tristes e cruéis da história da humanidade (Aranha, 2005, p.11).

Laraia (2009, p.27), relata que com o final da Idade Média, a visão acerca das pessoas com deficiência se modificou:

No período denominado Renascimento, no final da Idade Média, a visão assistencialista verificada até então começou a ceder lugar para uma postura profissionalizante e integrativa das pessoas com deficiência. Era uma nova maneira de ver o mundo. Este grupo, que até então vivia à margem da sociedade, passou a receber mais atenção das comunidades.

Para Rodrigues e Lima (2017 p.4), após o período em que a igreja exerceu sua influência, desencadeia na história a Revolução Burguesa, que foi responsável pela queda do poder religioso. Mas, somente no século XVII, novos avanços na medicina fortaleceram outras ideias e a tese da organicidade ampliou o entendimento da deficiência como um processo natural. A tese da organicidade favoreceu o tratamento das pessoas com deficiência, juntamente com a

tese do desenvolvimento por meio da estimulação, ainda que lentamente, para ações de ensino a partir do século XVIII (Aranha, 2005).

A idade Moderna trouxe uma significativa transformação social, política e cultural e também um novo paradigma. Para compreender melhor este conceito, Aranha (2005 p.15), o apresenta como “um conjunto de ideias, valores e ações que contextualizam as relações sociais” e o primeiro paradigma formal a caracterizar a relação da sociedade com a parcela da população constituída pelas pessoas com deficiência, denominado Paradigma da Institucionalização.

Por este novo modo de ver os denominados deficientes pela sociedade moderna e o grande aumento de pedintes e mendigos nas ruas, exigindo das autoridades locais a criação de instituições de assistência, para oferecer abrigo e educação a esse grupo antes marginalizado. Desse modo, os asilos, os conventos e também os hospitais psiquiátricos se constituíram em locais de confinamento e aprisionamento, ao invés de um local de tratamento e educação para os deficientes (Aranha, 2005).

O século XX, trouxe muitos avanços em relação a produtos auxiliares e elementos tecnológicos assistidos para pessoas com deficiência. A criação e/ou o aprimorados de próteses, órteses e linguagens para a comunicação foram de grande importância foram elaborados cadeira de rodas, bengalas, bastões, sistema de estudo para surdos e cegos, coletes, macas, veículos adaptados, camas móveis, entre outros (Aranha, 2005; Pena, 2011).

Infelizmente, este paradigma da Institucionalização perdurou único por mais de 500 anos, mesmo com todo avanço da medicina e a sistematização de novos conhecimentos sobre as deficiências, estes locais se caracterizavam por retirar os deficientes do convívio com sua comunidade de origem e do contato com sua família, para segregá-los em instituições residenciais ou escolas especiais (Aranha, 2005).

A partir da Revolução Industrial, no século XVIII, a modificação da manufatura à indústria mecânica, a questão da habilitação e da reabilitação da pessoa com deficiência para o trabalho ganhou um amplo espaço. Com o surgimento do capitalismo novas demandas para realização do trabalho, como ler, escrever e calcular foram exigidos para exercer um ofício. Estas novas demandas, marginalizavam ainda mais as pessoas com deficiência por não cumprirem tais exigências (Fernandes; Schlesener; Mosquera, 2011; Nakano, 2008).

Segundo Pena (2011), no século XIX, houve uma nova percepção de outras necessidades para os deficientes e reabilitados da guerra:

A consciência de que as pessoas com deficiência necessitavam também de atenção especializada, não apenas de abrigos e hospitais, levou à constituição das primeiras organizações para estudar os problemas das especificidades de cada deficiência, além de organizações para lutar pela reabilitação dos feridos pelo trabalho (Pena, 2011 p.19).

Por volta de 1902 até 1912, instituições e organizações foram criadas na Europa, para preparar pessoas com deficiência para o convívio cotidiano em sociedade. Mas, o Paradigma da Institucionalização, ainda prevalecia e muitos autores da época publicaram estudos com enfoque na inadequação e na ineficiência deste modelo de assistência ao deficiente, sendo fortemente criticado a partir da década de sessenta (Aranha, 2005; Pena, 2011).

A década de 60, evidenciou a luta por direitos humanos no mundo e também no Brasil, a reivindicação por melhores condições de vida e maior participação na sociedade de grupos antes segregados e excluídos socialmente, fez surgir novos conceitos como o da desinstitucionalização e o “da ideologia da normalização, que defendia ajudar as pessoas com necessidades especiais adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal”. (Aranha, 2005 p.20)

Com os problemas ocasionados pela primeira e a segunda guerra mundial, devido às condições físicas e mentais dos que conseguiam retornar dos campos de batalha, fez com que a transformação econômica pelo capitalismo resultasse um novo olhar para o tratamento e as práticas de educação voltadas aos deficientes. Neste momento discutia-se como favorecer, preparar e recuperar as pessoas com necessidades especiais para viver em sociedade, isto fez com as nações se unissem em prol do bem comum mundial e assim direcionassem acordos, declarações e legislações internacionais que ampliassem um movimento universal por direitos, dignidade, respeito e paz a todos (Pena, 2011).

1.2 Os Documentos Internacionais que ampliaram os direitos da pessoa com deficiência

Com os grandes problemas sociais, humanos e econômicos ocasionados pelas guerras mundiais, pela revolução industrial e pelo capitalismo, a população teve que aprender a lidar com a nova realidade; os sobreviventes que retornaram dos campos de batalha e apresentavam alguma deficiência ou transtorno mental e a necessidade de integrar na sociedade os indivíduos deficientes anteriormente segregados e marginalizados em épocas passadas.

Isso exigiu da sociedade e das instituições de saúde readequação no tratamento destas pessoas e na adaptação delas para o trabalho e para a vida. Este novo cenário evidenciou mundialmente a exigência de criação de organizações que instituíssem documentos internacionais norteadores para as políticas de paz e de direitos humanos para todos, incluindo os grupos minoritários e neste caso as pessoas deficientes.

Com a criação da Organizações das Nações Unidas (ONU), e a apresentação de seus propósitos e princípios por meio da Carta das Nações Unidas, após o final da segunda guerra mundial em 26 de junho de 1945, promoveu-se relevantes reivindicações relacionadas aos flagelos advindos de duas guerras mundiais, o que gerou irreversíveis sofrimentos à humanidade e a tentativa de preservar as gerações futuras reafirmando que “a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direito dos homens e das mulheres” eram primordiais (ONU, 1945 p.1).

Em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), foi elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, sendo um marco na história por direitos dos indivíduos. A Declaração foi proclamada em Paris pela Assembleia Geral das Nações Unidas e estabeleceu, pela primeira vez a proteção universal dos direitos humanos (ONU, 2023).

A convenção sobre o direito das crianças adotada pela ONU, em 20 de novembro de 1989, e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990, dispõe em seu quinto princípio sobre os direitos dos portadores de necessidades especiais, levando os educadores, em geral, a assumirem a responsabilidade de valorizá-los como indivíduos e como seres sociais (UNICEF, 1989).

O Artigo 23, desta Convenção sobre o direito das crianças, reconhece que:

Para os Estados Partes à criança mental e fisicamente deficiente, tem o direito de desfrutar de uma vida plena e decente, em condições que garantam sua dignidade, favoreçam sua autonomia e facilitem sua participação ativa na comunidade. – Os Estados Partes reconhecem à criança deficiente o direito de se beneficiar de cuidados especiais.

E em seu artigo 28, garante que para o direito da criança à educação, e para que ela possa exercer esse direito progressivamente e em igualdade de condições, os Estados Partes, devem:

Reconhecer e tornar o **ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos**; estimular o desenvolvimento dos vários tipos de ensino secundário, inclusive o geral e o profissional, tornando-os disponíveis e acessíveis **a todas as crianças**; e adotar medidas apropriadas, como a oferta de ensino gratuito e assistência financeira se necessário. Os Estados Partes devem promover e estimular a cooperação internacional em questões relativas à educação, visando especialmente contribuir para a eliminação da ignorância e do analfabetismo no mundo e facilitar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos e aos métodos modernos de ensino (UNICEF, 1989, **grifo** nosso).

A partir desta convenção, nota-se uma maior preocupação com as crianças, seu acesso à educação e ao ensino primário de forma obrigatória a todos. Dessa maneira, amplia-se estes direitos às crianças deficientes e com outras necessidades especiais, garantindo o acesso e a permanência deles na instituição escolar. Apesar dos esforços para garantir acesso ao ensino básico e satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de uma parcela importante da

sociedade. A década de 80 enfrentou muitos problemas sociais e econômicos que impossibilitaram o avanço e o acesso à educação básica, principalmente em países mais pobres (UNICEF, 1989).

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, apresenta como meta principal a educação básica a todos reafirmando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro e que ainda pode:

Contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional; sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social (UNICEF, 1990).

No primeiro artigo do documento da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, afirma-se que a educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma, ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes e que crianças, jovem ou adultos, todos, devem ter acesso aos meios para aproveitar as oportunidades educacionais com o intuito de melhorar suas necessidades essenciais de aprendizagem (UNESCO, 1998, p.3).

A Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais, ocorrida em Salamanca na Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, culminou em um importante documento, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Esta declaração, tornou-se referência e um marco na história das pessoas com necessidades educacionais especiais, pois, além de cumprir o objetivo da declaração Mundial de Educação para todos, a declaração passou a nortear mudanças fundamentais de políticas para estabelecer uma nova perspectiva de uma educação inclusiva, orientando e capacitando as instituições de ensino para atender a todas as crianças e também as crianças com necessidades educativas especiais ²(UNESCO, 1994).

A Declaração de Salamanca (1994, p.1, **grifo** nosso) apresenta em seus princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma **Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades**, Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva **constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias** criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; Garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica,

² O termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. (Declaração de Salamanca, 1994 p. 3)

programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluem a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.

Dentre estes direcionamentos e outros promulgados na declaração de Salamanca, a educação inclusiva passa a ter um novo olhar para as pessoas com deficiência e a sociedade, considerando a escola como um espaço relevante para a construção de uma sociedade inclusiva e a para o estabelecimento de uma aprendizagem significativa para todos, independentemente de suas dificuldades e diferenças.

Compreendendo que a Educação Inclusiva se tornou o único caminho para a construção de um mundo mais equitativo, com menos discriminação e barreiras para as pessoas portadoras de deficiência, a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, aprovada pelo Conselho Permanente da Organização dos Estados Americanos na sessão realizada em 26 de maio de 1999, na Guatemala vem reafirmar sobre os direitos humanos, as liberdades fundamentais e o direito de não ser sujeito a discriminação com base na deficiência. E ainda reiterar o direito da dignidade e da igualdade inerentes a todo ser humano (OEA, 1999).

A Convenção de Guatemala, definiu a terminologia da “Deficiência” entendendo como “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. E ainda objetivou prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade (OEA, 1999 p.3).

A Carta para o Terceiro Milênio, aprovada em 9 de setembro de 1999, em Londres, Grã-Bretanha, pela assembleia Governativa, proclamou a transformação da visão de proteção e reconhecimento em direitos humanos em realidade (Rehabilitation International, 1999). Outros dois tratados internacionais foram publicados neste período, a Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão e uma ‘Sociedade Inclusiva’ convocou o Conselho Canadense de Reabilitação e Trabalho e solicitou aos governos, empregadores, trabalhadores e a toda à sociedade civil para firmar o compromisso e desenvolvimento do desenho inclusivo em todos os ambientes, produtos e serviços (Congresso Internacional Sociedade Inclusiva, 2001).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, validada em reunião da assembleia geral pela ONU, em 13 de dezembro de 2006 para comemorar o Dia Internacional dos Direitos Humanos se tornou um marco para muitos ativistas da justiça e equidades sociais e para o público que se destinava naquele momento. Com o tema em evidência à categoria de tratado do direito internacional, a convenção objetivou “promover, defender e garantir

condições de vida com dignidade e a emancipação dos cidadãos e cidadãs do mundo que apresentam alguma deficiência” (ONU, 2006, p.9).

Dentre os princípios apresentados nesta Convenção estão:

O respeito pela dignidade inerente, a independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a autonomia individual, a não-discriminação, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, o respeito pela diferença, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a igualdade entre o homem e a mulher e o respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2007 p.9).

No artigo 24, a convenção trata do tema da Educação, e apresenta uma importante reflexão sobre a Inclusão escolar:

A inclusão escolar é o processo de adequação da escola para que todos os alunos possam receber uma educação de qualidade, cada um a partir da realidade com que ele chega à escola, independentemente de raça, etnia, gênero, situação socioeconômica, deficiências etc. **É a escola que deve ser capaz de acolher todo tipo de aluno e de lhe oferecer uma educação de qualidade, ou seja, respostas educativas compatíveis com as suas habilidades, necessidades e expectativas.** Por sua vez, a integração escolar é o processo tradicional de adequação do aluno às estruturas física, administrativa, curricular, pedagógica e política da escola (Sasaki, 2008 p.84 e 85, **grifo** nosso).

Para Sasaki (2008, p.84, **grifo** nosso), a utilização da palavra “necessidades especiais” não vem substituir a palavra “deficiência” como a maioria das pessoas podem imaginar. As pessoas com deficiência podem apresentar necessidades especiais na escola, no trabalho e em outros setores sociais, econômicos e educacionais, mas é válido ressaltar que nem sempre as pessoas com necessidades especiais apresentam uma deficiência. E por isto, esta convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, **defende um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.**

Além de defender a mudança do sistema educacional direcionando para a diversidade humana, nenhum aluno deverá ser rejeitado pelas escolas, e a educação inclusiva de acordo com a convenção se apresenta como um conjunto de procedimentos e princípios, implementados pelos sistemas de ensino adequando as instituições escolares à realidade do alunado. Portanto, “a escola inclusiva percebe o aluno como um ser único e ajuda-o a aprender como uma pessoa por inteiro” (Sasaki, 2008 p.85),

Esta Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, apresenta que um dos objetivos da educação é:

A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre. O que exige a construção de escolas capazes de garantir o desenvolvimento integral de todos os alunos, sem exceção. Uma escola em processo de modificação **sob o paradigma da inclusão** é aquela que adota medidas concretas de acessibilidade. Quem deve adotar estas medidas? Professores, alunos, familiares, técnicos, funcionários, demais componentes da comunidade escolar, autoridades, entre outros. Cada uma destas

peças tem a responsabilidade de contribuir com a sua parte, por menor que seja, para a construção da inclusividade em suas escolas (Sasaki, 2008, p.85, **grifo nosso**).

Percebe-se que com todo o avanço social, educacional e as mudanças no paradigma da integração para o paradigma da inclusão no mundo, a legislação internacional fortaleceu a implementação de leis e políticas públicas no Brasil, favorecendo o processo de inclusão na sociedade brasileira e conseqüentemente nas escolas, ampliando a discussão sobre as necessidades educacionais especiais para os espaços institucionais escolares e ampliação da Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil.

1.3 A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil

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 ³apresentada 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, on-line).

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 documento, o artigo 9, determina que alunos com deficiências mentais ou físicas, alunos com defasagem quanto à idade regular de matrícula e os que apresentam superdotação receberiam um tratamento diferenciado de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, on-line).

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, on-line).

³ Este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência. (todos pela a educação, 2023)

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) 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, 2008, p.7).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, “preconiza aos estudantes da Educação Especial o acesso a currículo, métodos, recursos e organização específicos” para atender às suas necessidades de aprendizagem. De acordo com o capítulo 5, 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, 2008, p.16, grifo nosso).

Conceituando, a Educação Especial de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (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, 2002, p. 6).

Para acompanhar os indicadores da educação especial é realizado anualmente o Censo Escolar pelo MEC e pelo 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 (PNEE), 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).

1.4 O público da Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado.

Por um longo período, subestimou-se a capacidade de convívio social e aprendizagem da pessoa com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades⁴ 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).

Para a PNEE (2008 p.15), consideram-se alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação aqueles que apresentam:

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. Alunos com altas habilidades/superdotação aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, também apresentando elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

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

⁴ Os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação são o público-alvo da educação especial, definidos de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e com o Decreto Federal nº 6571/2008, posteriormente substituído pelo Decreto Federal nº 7611/2011. O termo transtorno global do desenvolvimento (TGD) foi substituído em 2019 por transtorno do espectro autista (TEA) na coleta de dados do Censo Escolar, em consonância com as alterações nas normativas legais nacionais (Lei nº 12764/2012) e internacionais (DSM V) (BRASIL, 2022, p7).

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).

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 outra 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.

1.5 A Educação Especial no Município de Cuiabá: 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 Educação (SME), 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 substituíam a da escola regular, objetivando proporcionar aos alunos práticas de ensino condicionantes de forma que pudessem melhorar seus níveis de independência e autonomia (Cuiabá, 2010, p.24).

Três anos depois, a preocupação com as crianças com comportamento inadequado ou com consideráveis dificuldades de aprendizagem tornou-se evidente, pois os documentos oficiais desta época demonstravam esta apreensão. Na tentativa de solucionar imediatamente os

problemas identificados, outros profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos e reeducadores foram designados para realizar intervenções junto a estes alunos, criando-se uma equipe multidisciplinar para auxiliar a demanda anunciada. Nestes atendimentos eram realizados um estudo de vários aspectos da vida do estudante, a instrução dos professores de sala, a orientação da escola e da família (Cuiabá, 2010).

Nos anos de 1995 e 1996, a 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 de Cuiabá, o Atendimento Educacional Especializado desenvolvido nas Salas Multifuncionais, 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 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 política 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 e atenção estão nas diversidades sociais, cognitivas e culturais existentes no ensino regular, firmando um compromisso de todos para o desenvolvimento das potencialidades e a vivência plena do currículo por parte dos estudantes. Entende-se então a relevância de compreender a história e a trajetória de formação dos professores, capítulo a seguir.

2 CAPÍTULO 2- O CONTEXTO FORMATIVO DE PROFESSORES NO BRASIL: PERCURSO HISTÓRICO E LEGISLATIVO

Considerando o foco principal deste estudo e a significância da temática para a educação, que iremos realizar um retrospecto histórico, apresentando fatos e documentos oficiais 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 nos 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, TGD 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, faz-se presente também aos estudantes da Educação Especial, exigindo do professor regente conhecimentos específicos para desenvolver as “práticas de linguagem, os objetos de conhecimento e habilidades”⁵ estabelecidas por um documento comum nacional e por uma política municipal de educação nos anos iniciais do ensino fundamental (BNCC, 2018, p.94).

De acordo com o dicionário de Língua Portuguesa, Rios (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

⁵ - As práticas de linguagem, os objetos de conhecimento e habilidades propostas pela BNCC, serão apresentadas no anexo A, desta dissertação.

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 acadêmica 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 citadas anteriormente, evidenciar acontecimentos da formação dos professores no Brasil, torna-se significativo para compreender os desafios que influenciam atualmente as problemáticas relacionadas a formação inicial, continuada e em serviço, também por entender que as demandas sociais e educacionais foram se transformando 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).

Saviani (2009, p143), retrata que no país a preparação de professores manifestou-se fortemente após a independência por cogitarem a organização do ensino popular e ainda por “articulação das questões pedagógicas com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos”. Este autor distingue as seguintes fases na história da formação de professores no Brasil:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais. **2.** Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo. **3.** Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. **4.** Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971). **5.** Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). **6.** Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Para Gatti; Barreto (2009, p.37), com a fundação das “Escolas Normais que compatibilizavam com o nível secundário” no final do século XIX, fez com que à instrução de professores para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos fosse implementada. Porém é válido ressaltar que por longo período, a oferta de ensino era insuficiente no país e atingia a poucos.

Apesar da escassez de escolas secundárias e o número reduzidos de alunos, no início do século XX, surge uma nova preocupação para a formação de professores para o nível secundário em cursos periódicos e especiais (atualmente este nível corresponde aos anos finais do Ensino

Fundamental e ao Ensino Médio) surgiram com a fundação das Universidades, visto que quem exercia este tipo de trabalho eram profissionais autodidatas ou liberais (Gatti; Barreto, 2009).

Não se pode negar que com o avanço da industrialização em nosso país, uma maior necessidade de escolarização foi imposta aos trabalhadores alavancando um pouco o sistema de ensino e demandando mais professores. Dessa forma, na década de 30 “a partir da formação de bacharéis, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, está dirigida à formação de docentes para o ensino secundário (formação que veio a denominar-se 3 + 1)” (Gatti, 2009, p. 1356).

Esta formação também foi aplicada ao curso de Pedagogia, regimentado em 1939, com o objetivo de formar bacharéis especializados em educação e formar docentes para as Escolas Normais, os quais tinham portaria ministerial e por extensão a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário. (Gatti; Barreto, 2009; Saviani. 2009).

Assim, novos horizontes surgiram com a implantação dos institutos de educação por serem idealizados como ambientes de “cultivo da educação e de pesquisa” e não somente como “objeto de ensino”. Para estes fins houve a criação e a implantação do instituto de Educação do Distrito Federal por Anísio Teixeira no ano de 1932, tendo como diretor Lourenço Filho; e o instituto de Educação de São Paulo em 1933 concebido por Fernando de Azevedo. (Gatti; Barreto, 2009; Saviani. 2009).

Com o avançar na história, estes dois importantes estabelecimentos de ensino passaram a ser considerados de nível universitário, tornando-se um pilar dos estudos na educação para o nível superior. Com isso, o instituto paulista integrou-se à Universidade de São Paulo, criada em 1934, e o instituto carioca foi agregado à Universidade do Distrito Federal, instituída em 1935. E a partir destas bases de estudo que estruturaram os cursos de formação de professores direcionadas às escolas secundárias, disseminados nacionalmente pelo decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização permanente à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Gatti; Barreto, 2009; Saviani. 2009; Borges; Aquino; Puentes, 2011)

Com a implementação deste decreto adotou-se nos cursos de Licenciatura e Pedagogia, o “esquema 3+1”, formando professores em diversos conteúdos dos currículos das escolas secundárias e também direcionavam a formação para o exercício da docência nas Escolas Normais. Neste modelo adotado pelo decreto, os três primeiros anos estudavam-se as matérias específicas ou conteúdos cognitivos e no ano seguinte se aprofundava na formação didática (Gatti; Barreto, 2009; Saviani. 2009; Borges; Aquino; Puentes, 2011).

Segundo Gatti e Barreto (2009,p.37), esse modelo 3+1, foi utilizado no curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, e tinha o objetivo de “formar bacharéis especialistas em

educação e, complementarmente, formar professores para as escolas normais, os quais poderiam, por extensão e portaria ministerial, lecionar algumas disciplinas no ensino secundário”.

Com o Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (Brasil, 1946), houve uma reformulação para que o curso normal pudesse estar em conformidade com os outros cursos de nível secundário. Dividiu-se então em dois ciclos de acordo com Saviani (2009, p.146):

O primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. Estes, além dos cursos citados, contariam com jardim de infância e escola primária anexos e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares.

Para este mesmo autor notou-se uma dualidade, pois os cursos de licenciatura centraram nos conteúdos-cognitivos, em detrimento do aspecto pedagógico-didático considerado com menor importância ao ser encarado como “simples obrigação formal para atender à exigência para obtenção do registro profissional de professor no curso de didática”. Assim, o Curso de Pedagogia também foi marcado por dois modelos:

[...]Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. (Saviani, 2009, p.147)

Com o golpe militar de 64, alterações na legislação de ensino promoveram adequações para o currículo o que caracterizou a exigência de uma “habilitação específica de magistério substituindo a habilitação da escola normal”. Assim, em 1968, a lei nº 5.540 de vinte e oito de novembro aprovou a Reforma Universitária o que estabeleceu normas para funcionamento e organização do ensino superior (Borges; Aquino; Puentes, 2011)

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e com esta nova base as escolas normais desvaneceram e se regulamentou uma habilitação específica de 2º grau para o exercer o magistério de primeiro grau. (Brasil, 1971). Para Saviani (2009, p.147) o Parecer nº 349/72 organizou a habilitação do magistério em duas modalidades básicas:

A primeira com a duração de três anos (2.200 horas), habilitaria a lecionar até à 4ª série; e a segunda com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitaria ao

magistério até a 6ª série do 1º grau. Desse modo, o currículo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a fornecer a formação geral, e uma parte diversificada, visando à formação especial. O curso normal antigo cedeu lugar a uma habilitação de 2º grau.

Para Saviani (2009, p.147), com estas mudanças, “a formação de professores para o antigo ensino primário foi, assim, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade preocupante”. Para Cury (2003, p.12), “a indicação n. 22/73 do Conselho Federal de Educação (CFE), pronuncia-se a favor de uma revisão da política de formação docente, a partir de diretrizes gerais para o conjunto de professores e para os pedagogos em especial.

A partir deste ordenamento legislativo, na década de 80, um abrangente movimento para reformular os cursos de Pedagogia e de outras Licenciaturas ocorreu adotando a premissa de que a “docência seria a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” fazendo com que muitas instituições situassem como atribuição dos cursos de Pedagogia, a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental) (Silva, 2003, p. 68 e 79).

Com a alteração no art.30 da Lei nº 7.044/82, a formação em habilitação em magistério foi mantida e outras possibilidades de formação para docentes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental foram introduzidas. Criaram também cursos de licenciatura curta em nível superior⁶, com menos horas-aula do que as licenciaturas plenas para formar docentes que poderiam atuar de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries. Em 1986, o conselho federal de Educação reformulou o curso de Pedagogia e aprovou o Parecer nº 161, o qual delegou a esse curso a oferta também de formação para a docência de 1ª a 4ª séries (ou de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental) (Borges; Aquino; Puentes, 2011, p.102).

Desta maneira, o curso de pedagogia admitia neste momento formar especialistas em educação, em diversas áreas como direção escolar, orientadores educacionais, supervisão escolar e inspetor de ensino, além de formar professores habilitados para exercer o magistério. Com o final da ditadura militar e o lançamento de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, muitos mobilizadores da educação no país alentavam-se com a perspectiva de resolver o problema da formação docente, porém a Lei de Diretrizes e Bases, não atingiu às expectativas ao direcionar como alternativa “aos cursos de Pedagogia e de licenciatura os institutos de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada e barata, por meio de cursos de curta duração” (Saviani, 2009, p.148).

⁶ - As licenciaturas curtas só foram extintas com a promulgação da nova LDB.

Em 1996, o Congresso Nacional sancionou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e estabeleceu em seu artigo 1º que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” e ainda apresenta os níveis e as modalidades de educação e ensino a composição destes níveis escolares, os profissionais da Educação e a formação destes profissionais, a formação docente, entre outros (LDB, 1996, p.8 e 45).

De acordo com o capítulo V, da lei referida acima, a educação especial, é entendida como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. E que deveria garantir a estes educandos:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; **III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;** IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora [...] (LDB, 1996, p. 43, **grifo** nosso).

Evidencia-se, neste trecho do artigo 59 acima em negrito, a preocupação em capacitar os professores do ensino regular para que as garantias estabelecidas por esta Lei fossem ofertadas em classes comuns aos estudantes da Educação Especial. Sabe-se que o termo “integração”⁷ se refere em uma terminologia inutilizada atualmente, mas que para o período referia-se à modificação dos educandos com deficiência para serem inseridos no ambiente escolar (LDB, 1996; Aranha, 2005)

Deste modo, a LDB (1996. p. 45), determina que para atender as particularidades do exercício das atividades para atuar na educação básica, o nível superior passa a ser uma exigência em curso de licenciatura plena, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal.

E ainda instituiu, que:

⁷ 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)

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério e que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. [...] (LDB, 1996. p.45).

Borges, Aquino e Puentes (2011, p.104), retratam que muitas propostas sobre a formação dos professores, despontaram com a proclamação da LDB 9.394/96, porém os resquícios do período anterior ainda eram percebidos nas formações ofertadas. Somente em 2002, com a promulgação da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN) pelo Conselho Nacional de Educação pela resolução 1, de 18 de fevereiro, que institui-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena o que favoreceu “as primeiras adaptações nos currículos de formação docente” (CNE/CP, 2002, p.1; Borges; Aquino; Puentes, 2011, p.105).

De acordo com Gomes *et,al* (2019,p.3), as DCNs orientam ainda que a “prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, em qualquer especialidade (Art. 12) e explicitam “a flexibilidade necessária, de modo que, cada instituição formadora, construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores mencionadas pelas diretrizes” (Art. 14).

Em 2009, o decreto nº 6755, de 29 de Janeiro, instituiu a política nacional para formação de professores do magistério da Educação Básica, sob supervisão da CAPES com o intuito de fomentar os programas de formação inicial e continuada tendo como proposta em seu (Art. 1º), apoiar “a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior”. Pretendeu-se ainda equalizar nacionalmente as “oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (Art. 3º, incisos II e III) (Gomes *et, al*, 2019, p.4)

Este decreto favorecia ações para a formação e “articulação entre as instituições de Ensino Superior e as redes de ensino da Educação Básica e a participação dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública, com projetos pedagógicos fomentados pela Capes que propunham a inovação das matrizes curriculares e percursos formativos, bem como propostas de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura e pesquisa que impactam a formação de docentes (Arts. 10º e 11º) (Borges; Aquino; Puentes, 2011, p.107).

Em 25 de junho de 2014 a Lei nº 13.005, aprova o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos e institui pacto de contínuo esforço para a “eliminar as desigualdades históricas no País”, além de “incorporar os princípios do respeito aos direitos

humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias” (Brasil, 2014; MEC/SASE,2014, p.9)

Este documento estabeleceu também “metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais”. Sobre a formação de professores assegurou que:

Todos os professores da educação básica tenham formação específica de nível superior obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, o planejamento deve se dar a partir da análise das reais necessidades de cada escola, consideradas na gestão de cada rede ou sistema, com contínuo aperfeiçoamento das estratégias didático- pedagógicas (MEC/SASE,2014, p.13)

O decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 dispõe sobre a política nacional de formação dos profissionais da educação básica e em seu Art. 2º, estabelece vários princípios norteadores para atender as especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação dos profissionais da educação, porém destacaremos os princípios direcionados à formação dos professores:

[...] A formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais; Os projetos pedagógicos das instituições formadoras que reflitam a especificidade da formação dos profissionais da educação básica, que assegurem a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorram para essa formação e a sólida base teórica e interdisciplinar e que **efetivem a integração entre teoria e as práticas profissionais** (Brasil, 2016, grifo nosso)

Neste decreto em seu artigo III, evidencia-se alguns objetivos importantes descritos na Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:

- IV - Promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa; V - Apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE⁸;
- VI - Promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo;
- VII - assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional

⁸ Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam ((MEC/ SASE), 2014,p.48).

e escolar, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno (Brasil, 2016, online).

Denota-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 que exige discussões e reflexões para as problemáticas vivenciadas nas instituições formadoras, 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 (AIEF)⁹, 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.

2.1 As Políticas Educacionais da Escola Cuiabana para a formação de professores

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

⁹ Citado por Brzezinski, 2008, p. 1152.

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, fez-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.

2.2 A Base Nacional Comum Curricular e a BNC para a formação inicial e continuada de professores

Com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de forma relativamente recente, novas reflexões sobre o direcionamento para o desenvolvimento de habilidades e competências ¹⁰a serem consolidadas, o ensino e a aprendizagem surgiram para o processo de escolarização dos estudantes, com o intuito de torná-los “protagonistas da construção de conhecimentos e da sociedade em que vivem” (Santos; Leal, 2022, p. 34).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC¹¹) 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, a 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 (2021, 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.

¹⁰ Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017: Parágrafo Único: Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art.35-A e no §1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE)

¹¹ Em conformidade com a versão final da BNCC, homologada pela Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017, e fundamentada pelo Parecer CNE/CP nº 15, de 15 de dezembro de 2017(BRASIL, 2018, p. 7).

Estas aprendizagens essenciais de acordo com a BNCC (2021, p.8), “devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, ¹²que 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, 2021, 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).

¹² As competências gerais da Educação Básica, serão apresentadas no anexo B, desta dissertação.

Várias entidades educacionais¹³, 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 dispõe que:

¹³ Entidades educacionais que repudiam as concepções da BNC-formação: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) (Leal e Santos, 2022, p.41).

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.

2.3 A formação de professores para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

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 (Novoa, 2002). 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 (Novoa, 2002).

Neste sentido, Silva (2007, p.105), afirma que “nessa concepção, o professor é reduzido a reprodutor 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. (Novoa, 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 LDBEN 9394/96, 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).

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 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 das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica., 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, percebo que o professor regente do ensino fundamental é um mediador primacial 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 se comparados há algumas décadas, 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 desenvolvidos 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 apto para ensiná-lo e compreender como realizar as adaptações em suas práticas pedagógicas e em suas estratégias de ensino (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 e 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. Costa e Santos (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).

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.

Torna-se relevante então, 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, tornou-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.

3 CAPÍTULO 3- ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E SUA RELEVÂNCIA PARA O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

3.1 Breve aspecto conceitual da Alfabetização e do Letramento no Brasil

Compreendendo a escola, como um espaço e ambiente sistematizador de conhecimentos e saberes essenciais para o processo de alfabetização e do letramento, que julgamos significativo apresentar a temática da alfabetização e do letramento neste capítulo devido sua importância no processo de escolarização. Evidencia-se que o intuito da pesquisa, não é se aprofundar em métodos específicos para a alfabetização e para o letramento, nem muito menos criticá-los e subjugar a prática docente, mas sim ampliar o tema da alfabetização e do letramento especificado pela BNCC, para os estudantes com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades¹⁴.

Possibilitar discutir aspectos específicos do processo inicial da leitura e da escrita nos primeiros anos do ensino fundamental e do desenvolvimento de habilidades propostas pela BNCC, aos estudantes da educação especial, embasa e reforça a necessidade de formação do professor regente dos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, a compreensão destas especificidades, possibilitará refletir sobre a complexidade da alfabetização e do letramento como uma necessidade social e individual do processo que permeiam a evolução humana e cidadã.

Desse modo, retratam na história da alfabetização no Brasil, que ler e escrever também fazia parte da população elitizada da época, em 1820 apenas 0,20 % da população estimava-se alfabetizada. Em 1872, realizou-se a primeira pesquisa nacional para entender os índices de alfabetizados no país, apenas 17,7 entre pessoas de 5 anos e mais eram considerados alfabetizados. Para esta época uma pessoa alfabetizada era aquela que compreendia as letras iniciais, ou seja, dominava as “habilidades básicas ou iniciais do ler e do escrever”. De acordo

¹⁴ O termo TGD está sendo utilizado de acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008. Considera as seguintes características, Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (MEC, 2009, p.2). Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (MEC, 2009, p.2).

com os dados do censo nacional no final do século XIX, 18% da população eram alfabetizados e no início do século XXI 83% de alfabetizados no país (Batista, 2006, p.15).

É notável que a alfabetização também passou por transformações estruturais, culturais e educacionais influenciados por questões políticas e sociais. De fato, uma conquista de extrema relevância na história da humanidade, pois representa não só a capacidade de ler e escrever, mas a capacidade de compreender o mundo de forma letrada e simbolizada que representa habilidades essenciais para a comunicação, educação e participação plena na sociedade.

Por volta de 1970, Paulo Freire (UNESCO, 2003, p.34), experimentou novas metodologias de alfabetização e apresentou uma nova abordagem:

Essa abordagem de conscientização enfocava a alfabetização como um processo educacional, que ensina as pessoas a perguntar por que as coisas são como são e a tomar iniciativas autônomas no sentido de transformá-las. Os alunos deixaram de ser vistos como meros beneficiários – como "objetos", na terminologia de Freire – passando a ser considerados como atores e "sujeitos". Embora a abordagem de Paulo Freire a princípio fosse vista como uma metodologia de aquisição de alfabetização, seu impacto transferiu a alfabetização da sala de aula para a arena sociopolítica.

Segundo Mortatti (2014), a utilização de cartilhas se baseava em critérios sintéticos para iniciar o ensino da leitura e da escrita por meio do conhecimento das letras e dos nomes delas. Posteriormente, se ensinava os grupos silábicos, palavras com as mesmas formações silábicas e frases separadas sem contextos. Já escrita a cópia, os ditados, a formação frasal, a ortografia e o traçado das letras eram enfatizados com caligrafia.

Por volta de 1980, a utilização das cartilhas e métodos antigos de ensinar a ler e a escrever começou a ser contestada. Novas necessidades políticas e sociais estenderam também ao ensino, uma vez que os problemas na escola e com a alfabetização de crianças eram evidentes. Soares (2014), evidencia que o termo “alfabetização” é de uso geral e comumente utilizado por todas as pessoas, sejam estas alfabetizadas ou não, por estar inseridos em uma sociedade letrada.

Para muitos, o vocábulo alfabetização está relacionado com “o processo de ensinar a ler e a escrever”. Mas entre “os profissionais do ensino e da Educação”, esse significado começou a ser posto em debate em meados dos anos 80, devido as necessidades “sociais de leitura e de leitura e escrita em sociedades grafocêntricas, como são quase todas as sociedades modernas, evidenciaram a insuficiência de apenas saber ler e escrever” (Soares, 2014, s/p., on-line).

Surge então, um pensamento construtivista sobre a alfabetização advindo de estudos sobre “a psicogênese da língua escrita” elaborada por Emília Ferreiro e outros colaboradores. Isto foi fundamental para concentrar as discussões sobre os métodos de ensino, desviando o foco para o processo de aprendizagem da criança. Neste momento, o construtivismo não se

apresentava como um novo modo de alfabetizar, mas sim como uma “revolução conceitual”, pois exigia dentre outros aspectos deixar de utilizar teorias e práticas conservadoras, para “desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas” (Mortatti, 2006, p. 10).

Devido esta nova demanda, o conceito de alfabetização precisou ser estendido para que o “uso competentes da leitura e da escrita nas situações sociais” fossem incluídos. Soares (2016), destaca que o sentido “de letramento passou a ser integrante da prática alfabetizadora, o que proporcionou aos aprendizes, além da escrita e da leitura, o conhecimento da função social da escrita” (Sabará; Gonçalves; Hayashi, 2022, p.378).

Para Soares (2001, p. 15), “letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita: e também o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de se ter apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

Desta maneira, para a construção do processo de alfabetização e letramento muitas habilidades são exigidas, o amadurecimento para as diferentes fases para o desenvolvimento inicial da leitura e da escrita, a elaboração de diversas conjecturas relacionadas às palavras, a compreensão do sistema de escrita alfabética e suas representações são essenciais para o domínio destas habilidades (Morais, 2012; Soares, 2021).

Bordignon e Paim (2015, p.102), reforçam a importância do alfabetizar e do letrar concomitantemente:

Alfabetizar visando o letramento não significa considerar somente as dimensões técnicas de “leitura” e “escrita”, mas também a apropriação das representações e das demandas que se constituem em torno dessa leitura. Não obstante a isso, o fato mais evidente a respeito do letramento é que ele é um fenômeno social e que qualquer visão de letramento é essencialmente política.

Evidencia-se, o reconhecimento dado ao ato de ler e escrever por meio de Ferreiro e Teberosky (1990b: 25-6 *apud* Soares, 2021, p. 63, **grifo** nosso) que enfatiza sobre “[...] a conceitualização da atividade que chamamos de **ler** é muito mais complexa do que a que chamamos **escrever**”.

Mediante estes breves aspectos conceituais, notou-se a complexidade de tratar da alfabetização e do letramento de forma conceitual e não se aprofundar em métodos específicos, devido à ausência de literaturas antecessoras que direcionem os métodos de alfabetização aos estudantes da Educação Especial.

Portanto, refletir sobre as barreiras do processo de alfabetização e letramento por envolver diferentes necessidades humanas psíquicas, cognitivas e linguísticas naturalmente e fundamentá-la como um direito humano essencial para a vida é considerar o estudante da

Educação Especial, como sujeito atuante no ensino e na aprendizagem em sala de aula, tendo direito à uma aprendizagem significativa que será primacial para seus desenvolvimento em anos subsequentes, sua formação para a vida dentro e fora da escola e sua inclusão em uma sociedade subsidiada na leitura e na escrita.

3.2 A dimensão Social e Individual do processo inicial da leitura e da escrita

“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, **grifo** nosso).

Considera-se, este subitem a base de sustentação e fundamentação deste estudo, por considerar a alfabetização e o letramento uma dimensão que perpassa aos aspectos de escolarização e estão relacionados às questões humanas individuais e sociais, o que justifica a necessidade para a plena formação do indivíduo, sua preparação para a vida e o mundo do trabalho.

Além disso, ao considerar o professor regente o alicerce do processo de alfabetização e letramento e este processo de escolarização uma necessidade humana individual e social, sustenta-se a necessidade de uma formação docente que possa correlacionar às necessidades específicas de aprendizagem para o desenvolvimento inicial da leitura e da escrita para os estudantes da Educação Especial. 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, desde o nascimento 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 precedido por conceitos de Vygotsky, sobre o aprender uma vez que “desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento, sendo 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, **grifo** nosso), 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.

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 este tópico, o processo inicial da leitura e escrita é profundamente influenciado pelas dimensões, social 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. Para tanto, faz-se necessário revisitar o documento normativo nacional que subsidia o desenvolvimento das aprendizagens essenciais no país, a todos os estudantes nos estados e nos municípios ao longo da Educação Básica.

3.3 A base Nacional Comum Curricular e a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Práticas De Linguagem, Objetos De Conhecimento e Habilidades

Nestes anos como professora da SRM, recebi muitos relatos dos professores regentes e pedidos de apoio, mediante as dificuldades em direcionar as habilidades aos estudantes da Educação Especial e desta maneira, apresento este tópico como parte significativa para as futuras discussões em relação a formação dos professores regentes dos anos iniciais para a Educação Especial a fim de proporcionar aos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades, os direitos de aprendizagem e seu desenvolvimento escolar em anos subsequentes.

Sabe-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), garante a normatização orgânica e contínua das aprendizagens essenciais a todos os estudantes ao longo da Educação Básica, prevista em todas as etapas e modalidades dos ciclos de formação escolar. Seu propósito é garantir o pleno desenvolvimento e aprendizado dos estudantes, conforme estipulado no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p.7).

Para a BNCC (2018, p.89 e 90), no decorrer do processo educacional, desde o nascimento e durante a Educação Infantil, a criança participa de diversas práticas letradas. Contudo, é nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no 1º e 2º anos, que se espera que ocorra a alfabetização. O foco pedagógico deve estar voltado para esse processo, no qual os estudantes devem adquirir conhecimento sobre o alfabeto e compreender a mecânica da escrita e leitura. Isso implica a capacidade de "codificar e decodificar" os sons da língua em material gráfico, envolvendo o desenvolvimento da consciência fonológica e o conhecimento do alfabeto em diferentes formas, sejam estas "letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas, além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua".

Assim, observa-se que a partir deste documento que o objetivo educacional nos dois primeiros anos do ensino fundamental, está correlacionado ao processo de alfabetização com o intuito de "garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos" (BNCC, 2018, p.59).

Entende-se, que alfabetizar e compreender o "sistema de escrita do português do Brasil", não se resume em uma tarefa simples, pois se trata de um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e transcodificação linguística. A partir da Base Nacional Comum Curricular, reconhece-se lidar com uma nova forma de representar o português do Brasil por meio do alfabeto e o trabalho de alfabetização consiste, portanto, na apropriação da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo o longo processo de construção do conhecimento sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante (BNCC, 2018, p.89 e 90).

Para tanto, é necessário conhecer as relações fono-ortográficas, que se referem às complexas relações entre os sons da fala e as letras da escrita. Perceber as nuances dessas relações envolve a consciência fonológica da linguagem, compreendendo como os sons se separam e se unem em novas palavras. Assim, notabiliza-se neste documento que:

conhecer a "mecânica" ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc (BNCC, 2018, p.89 e 90).

Desta maneira, prevê-se em pesquisas pela BNCC¹⁵(2018), que para adquirir o aprendizado de sinais gráficos a criança precisa apresentar para este processo:

¹⁵ A Base Nacional Comum Curricular, propõe pesquisas, entretanto, não especifica quais pesquisas seriam estas e quais autores corroboram com estes estudos propostos.

Diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos); desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura; construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão; perceber quais sons se deve representar na escrita e como; construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos; perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação; até, finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica.

Segundo a base, partindo deste processo básico para a alfabetização considera-se que para construir o conhecimento destas “relações fonografêmicas” em uma língua específica, **que pode se dar em dois anos**, “complementando-se por outro mais extenso, nomeado de ortografização, “que complementarà o conhecimento da ortografia do português do Brasil”. E ainda reconhece a complexidade desta segunda “relação fono-ortográfica” por haver “pouca regularidade de representação entre fonemas e grafemas no português do Brasil” (BNCC, 2018, p.91, **grifo** nosso).

Por conseguinte, a BNCC (2018, p.93) estabelece que “as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização, como sendo capacidades de (de)codificação” e que devem contemplar:

Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); • Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script); • Conhecer o alfabeto; • Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; • Dominar as relações entre grafemas e fonemas; • Saber decodificar palavras e textos escritos; • Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras; • Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento)(BNCC, 2018, p. 93).

Depreendendo a complexidade do processo de alfabetização apresentado pela BNCC (2018), que muitas inquições relacionadas ao direcionamento de capacidades/habilidades inerentes ao processo de alfabetização e letramento para os estudantes da Educação Especial surgiram nestes anos de atuação. Além de aspectos formativos dos professores, outras barreiras, sejam estas de acessibilidade, atitudinais, metodológicas, linguísticas, além de aspectos socioeconômicos e educacionais podem impactar no desenvolvimento deste estudante, dificultando esta consolidação das aprendizagens em dois anos como orienta o documento.

Desta maneira, como professora do AEE, presenciei o avanço de muitos estudantes da Educação Especial para os anos subsequentes sem a consolidação deste “processo básico” para a alfabetização de acordo BNCC. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), artigo 4, alínea XI ¹⁶ garante que a “alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e

¹⁶ (incluído pela lei nº 14.407, de 2022) na **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.

objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos” devem ser efetivados na Educação escolar.

Logo, torna-se significativo ampliar as discussões sobre as indispensabilidades de formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental correlacionando com os direitos e objetivos de aprendizagem para os estudantes da Educação Especial no município de Cuiabá, haja vista, que além destas habilidades a serem desenvolvidas outras necessidades para a aprendizagem como recursos de tecnologia assistiva precisam ocorrer em conjunto na sala de aula regular.

3.4 Políticas Nacionais para Alfabetização e a alfabetização e o letramento na Escola Cuiabana

Compreendendo, a complexidade do processo do ensino e da aprendizagem para alfabetização e do letramento de estudantes neste ciclo de formação ao longo da história, nota-se também a preocupação com esta etapa de evolução escolar pela legislação brasileira. Para Mortatti (2004, p. 15), “Saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano, são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis para o exercício pleno da cidadania [...]”.

Mediante a afirmação deste autor, que revisitamos a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 205, dispõe que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e visa ao pleno desenvolvimento pessoal, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Percebe-se assim, a preocupação com o pleno desenvolvimento do indivíduo para exercer seu papel de cidadania e se qualificar para o trabalho, sendo que nesse processo de desenvolvimento pessoal está intrínseco o sujeito ser alfabetizado e letrado, ou seja, conseguir utilizar socialmente os aspectos da leitura e da escrita na vida cotidiana.

As diretrizes e bases da educação nacional estabelecida pela Lei nº 9.394/1996 (LDB, 2021, p.8), no título I, dispõe em seu art. 1º e em seus incisos que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Ainda de acordo com a LDB, em seu Art. 32, determina que o ensino fundamental será obrigatório, com nove anos de duração, gratuito na escola pública, começando aos seis anos de idade, tendo por objetivo a formação básica do cidadão, mediante “o desenvolvimento da

capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”.

A LDB de (1996), não fazia referência específica ao processo de alfabetização, apenas em 2022 por determinação da Lei 14.407 inclui-se no artigo 4º da LDB, alínea XI, a garantia de que a “alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica serão como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos”.

Dando seguimento na legislação relacionada à educação, e intrinsecamente o direito à alfabetização, em 2014 é sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei 13.005, com vigência por 10 anos que determinava vinte metas a serem cumpridas, sendo que a meta 5 se dava em “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (Plano Nacional de Educação – PNE, 2014, p. 85).

Seguindo esta perspectiva, de alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano, que se considera alfabetizada uma criança que adquire habilidades de leitura, escrita e matemática, capacitando-se para uma efetiva participação na sociedade. Nessa abordagem, a leitura e a escrita não são apenas ferramentas para o desenvolvimento de aspectos cognitivos, mas também meios que possibilitam a participação da criança em diversos contextos, ampliando suas capacidades de expressão e domínio de diferentes formas de linguagem (Plano Nacional de Educação, 2014).

A alfabetização contemporânea, vai além da simples decodificação mecânica de letras e sílabas, exigindo uma compreensão em relação à participação efetiva da criança nas práticas de letramento, tanto dentro como fora do ambiente escolar. Deste modo, é crucial considerar os usos e funções da língua escrita com base na elaboração de atividades significativas de leitura e escrita nos contextos cotidianos das crianças (Plano Nacional de Educação, 2014).

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014, online), estabeleceu algumas estratégias para o cumprimento desta meta N°5 ao considerar:

Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, **a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças; Apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades**, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal (**grifo** nosso).

Objetivando o cumprimento da meta proposta pela PNE, instituiu-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que representou e ainda representa um compromisso oficial reconhecido pelos governos federal, estaduais, do Distrito Federal e

municipais para garantir que todas as crianças alcancem a alfabetização até os oito anos de idade, ao término do terceiro ano do ensino fundamental (Plano Nacional de Educação – PNE,2014).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa -PNAIC (BRASIL, 2015b, p. 7), enfatiza que:

A alfabetização é o processo em que as crianças aprendem não somente a ler e a escrever, mas também a falar e a escutar em diferentes contextos sociais, e que a leitura, a escrita, a fala e a escuta representam meios de apropriação de conhecimentos relevantes para a vida.

A Rede Municipal de Cuiabá, adotou o modelo de Ensino Fundamental de nove anos em 1999, anteriormente à implementação nacional estabelecida pela Lei 11.274/2006. Essa abordagem, baseada nos Ciclos de Formação Humana da Escola Sarã, destaca a importância da formação integral, indo além do aspecto cognitivo para abranger as dimensões social e afetiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LEI Nº 9394/96), reforça essa perspectiva indicando a necessidade de construção de valores e fortalecimento das relações sociais (Escola Cuiabana: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão, 2019, p.120).

A Escola Cuiabana, alinhada aos princípios mencionados e em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (2018), estrutura o currículo do Ensino Fundamental em cinco Áreas do Conhecimento. Essa organização visa facilitar a comunicação entre diferentes disciplinas, reconhecendo o papel fundamental dessas áreas na formação integral dos estudantes (Escola Cuiabana: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão, 2019, p.120).

A abordagem pedagógica da política da Escola Cuiabana, destaca a complexidade curricular na alfabetização e letramento nos anos iniciais, mantendo uma perspectiva interdisciplinar ao longo de toda a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e dos Anos Iniciais para os Anos Finais, incluindo o processo de ensino e aprendizagem nos Anos Finais com a subsequente ingresso no Ensino Médio (Escola Cuiabana: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão, 2019, p.120).

De acordo com a proposta educacional, da Rede Municipal de Cuiabá, especificamente a Escola Sarã (2000), a ênfase está na promoção de um ensino voltado para a construção de uma escola inclusiva, que respeita o ritmo individual de aprendizagem de cada aluno. Essa abordagem destaca a importância de uma transição contínua e livre de rupturas entre os diferentes ciclos educacionais (Escola Cuiabana: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão, 2019, p.127).

Quadro 1 - Estrutura do Ciclo para o Ensino Fundamental no município de Cuiabá-MT

3ª Infância (6 a 7 anos) crianças pequenas	Tempo-espço: 1º Ano - 2º Ano - EF	Anos Iniciais/EF/ Alfabetização
Meninice - (8 a 9 anos) crianças	Tempo-espço: 3º Ano - 4º Ano - EF	Anos Iniciais/EF
Puberdade - (10 a 11/12 anos) crianças	Tempo-espço: 5º Ano - 6º Ano - EF	Anos Iniciais/Anos Finais EF
Adolescência - (12 a 14/15 anos)	Adolescência - (12 a 14/15 anos)	Adolescência - (12 a 14/15 anos)

Fonte: DGGE/SME (2018 *apud* Escola Cuiabana: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão, 2019, p.127).

Segundo o documento oficial, da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá, o currículo para o Ensino Fundamental reflete uma abordagem que se baseia na progressividade e sistematização ao longo dos 9 anos, destacando-se como uma junção de direitos de aprendizagem e habilidades. Conforme expresso pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) de 2018, as "dez competências gerais" desempenham um papel fundamental no contexto pedagógico, incorporando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BNCC, 2018, p. 8). A interconexão entre as contribuições do Programa Nacional Pela Idade Certa (PNAIC), a normatização da BNCC e as expressões culturais e socioambientais específicas de Cuiabá resultam na construção de um Currículo Cuiabano (Escola Cuiabana: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão, 2019, p.133).

Desta maneira, o Currículo de Referência para o Território Mato-Grossense/BNCC, para o Ensino Fundamental, direciona que:

As equipes gestoras considerarem em seus Projetos Políticos Pedagógicos ações voltadas para esse período de inserção, assegurando a utilização de metodologias adequadas para a faixa etária (Mato Grosso, 2017, p. 131 *apud* Escola Cuiabana: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão, 2019, p.138).

É importante ressaltar, que a consolidação desse processo varia entre as crianças, influenciada por diversos fatores que podem afetar tanto a aprendizagem quanto a não aprendizagem. Diante disso, reforça-se a importância da escolha pelos Ciclos de Formação Humana, com a convicção nas contribuições que a escola pode e deve fazer na construção do processo de humanização dos sujeitos, respeitando suas individualidades e assegurando suas aprendizagens. (Escola Cuiabana: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão, 2019, p.133).

De acordo com as ideias apresentadas, sobre o ato de alfabetizar letrando propostos na Escola Cuiabana, a compreensão de alfabetização e letramento como conceitos indissociáveis, mas com definições distintas, implica que a prática pedagógica deve possibilitar aos estudantes

a habilidade de ler e escrever, desenvolvendo competências linguísticas, leitoras e de produção de texto em contextos reais e sociais de uso da escrita. (Escola Cuiabana: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão, 2019, p.134).

Segundo Soares (2011), a alfabetização é concebida como multifacetada e complexa. Nesse contexto, a ação alfabetizadora visa capacitar o aprendiz para a sociedade atual, marcada pelo letramento e tecnologia, onde as habilidades leitoras e escritoras desempenham um papel crucial no cotidiano. Soares (2015) destaca a importância de não dissociar, mas sim complementar os termos "alfabetização" e "letramento" na apropriação da leitura e da escrita. (Escola Cuiabana: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão, 2019, p.134).

A Rede Municipal de Educação, adota a proposta de alfabetizar durante o 1º e 2º anos, com foco na aquisição do sistema de escrita alfabética. No entanto, ressalta a importância de abordar de maneira efetiva o 3º ano, o 4º e o 5º ano, como uma continuidade desse processo. Essa abordagem específica para os Anos Iniciais está inserida no contexto da alfabetização e letramento, visando um percurso educacional consolidado de acordo com a complexidade curricular correspondente (Escola Cuiabana: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão, 2019, p.135).

Desta forma, pensando em favorecer o processo de alfabetização e letramento na rede municipal que se criou o Programa de Alfabetização Cuiabana, conhecido como (ProAC)¹⁷, visando consolidar todas as iniciativas para o avanço da alfabetização mencionadas anteriormente. Embasado na abordagem sócio-histórico-cultural, o ProAC, parte integrante da Escola Cuiabana, busca assegurar a todos os estudantes/crianças cuiabanas o direito de aprender, fortalecendo, assim, o processo de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de Cuiabá (Escola Cuiabana: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão, 2019, p.137).

Com foco nos alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, o ProAC almeja auxiliar na construção de novos conhecimentos por meio da apropriação da linguagem escrita e da leitura compreensiva, capacitando-os a tornarem-se usuários proficientes da língua e garantindo a continuidade da aprendizagem, nas etapas subsequentes da Educação Básica (Escola Cuiabana: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão, 2019, p.137).

No âmbito do Programa ProAC, a Secretaria Municipal de Educação (SME), concentra seus esforços na promoção da alfabetização, estabelecendo parcerias especializadas, como a colaboração com a Editora Aprender. Através dessa parceria, são disponibilizadas avaliações

¹⁷ -Programa de Alfabetização Cuiabano (ProAC), para estudantes da Educação Infantil 4 e 5 anos e do 1º ao 3º ano/Ensino Fundamental, em parceria com a Aprender Editora (SME,2023p,2).

diagnósticas, materiais estruturados destinados a professores e estudantes, além de programas de formação continuada enfocando a aplicação de metodologias diversificadas para a alfabetização. O programa também engloba a aplicação de avaliações diagnósticas e somativas, a produção de relatórios de aprendizagem e um acompanhamento sistemático, que inclui intervenções pedagógicas em tempo real (Escola Cuiabana: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão, 2019, p.138).

Em 2018, uma avaliação diagnóstica conhecida como "A Prova Cuiabá", foi conduzida para analisar os elementos relacionados à construção da leitura e da escrita em língua portuguesa nos 1º e 2º anos. Os resultados desta avaliação serviram como base para a definição de metas e estratégias que orientariam as atividades no ano letivo subsequente, em 2019 (Escola Cuiabana: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão, 2019, p.138).

O material estruturado, adotado pelo programa, está fundamentado numa perspectiva que reconhece a leitura e a escrita como atividades sociais, enfatizando a importância do letramento no cotidiano das salas de aula. Nesse contexto, são propostas atividades que visam o desenvolvimento das dimensões relacionadas ao domínio da tecnologia da escrita, paralelamente ao desenvolvimento da competência para utilizar essa tecnologia (Escola Cuiabana: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão, 2019, p.138).

Assim, mediante a contextualização das políticas nacionais e municipal que alicerçam a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, que se objetivou no capítulo a seguir apresentar os caminhos percorridos para que o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa fossem alcançados.

4.0 CAPÍTULO 4-CAMINHOS PERCORRIDOS

4.1 Metodologia de Pesquisa

Refletindo sobre a complexidade do trabalho do professor regente, na sala de aula regular e o direito ao ensino e uma aprendizagem significativa, para o processo de alfabetização e letramento que os estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades possuem, surgiu a necessidade de analisar a formação dos professores regentes em dada realidade escolar, vinculando o grande papel social e pessoal do processo de escolarização nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para fundamentar a base teórica deste estudo, realizou-se um delineamento bibliográfico, por meio de livros impressos e eletrônicos, artigos, teses e dissertações, correlacionando-as às temáticas de formação de professores regentes, a alfabetização e letramento de estudantes da Educação Especial e o desenvolvimento de habilidades e competências proposta pela BNCC e a Escola Cuiabana, além do levantamento documental das principais legislações que corroboram com o estudo.

Desta maneira, realizou-se uma busca por teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações- BDTD, relacionando o título do trabalho “A Formação dos Professores Regentes para a Alfabetização e Letramento de Estudantes da Educação Especial, apenas uma dissertação foi publicada, porém não foi utilizada para leitura por não estar de acordo com a proposta do estudo. Ao filtrar o campo de busca, retirando a palavra “regente” do campo de busca inicial, foram selecionadas 65 dissertações e 14 teses que se correlacionaram com alguns descritores de busca como: formação; alfabetização e letramento, professores e professores alfabetizadores. Após análise, apenas uma dissertação, intitulada “A formação do professor alfabetizador de crianças com deficiência na rede pública estadual de ensino de Santa Catarina”, da autora Rita de Cássia Cardoso Mendes (2021), estava de acordo com a proposta deste estudo.

Assim, compreendendo a ausência de estudos na área, realizou-se uma nova busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando o título da pesquisa para uma busca inicial, porém nenhum resultado foi selecionado. Na tentativa de encontrar outras pesquisas, filtrou-se uma nova busca retirando do título a palavra regente, entretanto, apenas uma dissertação foi selecionada e após leitura do trabalho, este não estava de acordo com o objetivo do estudo.

Considerando a multiplicidade teórica, que esta pesquisa propõe a metodologia adotada para seu desenvolvimento se insere na perspectiva, qualitativa e exploratória, por meio de uma pesquisa-ação, visando investigar a formação docente e fatos que evidenciam a necessidade de uma nova percepção para dentro do universo escolar e as indispensabilidades para a atuação no processo de alfabetização e letramento do professor regente dos anos iniciais do ensino fundamental para estudantes da Educação Especial. E ainda, por compreender à ausência de dados e informações científicas relacionados à temática para propor “um novo discurso interpretativo” (Deslandes 2007 p.20), envolvendo pesquisador e pesquisados, em diferentes etapas dos processos de alfabetização dos estudantes atendidos pelo AEE, nesta instituição de educacional.

Para Guerra (2014, p.15), nesta perspectiva qualitativa, objetivo da pesquisa é a compreensão dos fenômenos estudados, as ações dos participantes, das comunidades ou organizações em seu próprio local de atuação ou contexto social. Tripp (2005, p.3) discorre sobre a pesquisa-ação na educação como sendo “principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” [...] (Tripp,2005, p.3).

Para elucidar os conceitos desta metodologia proposta para as temáticas envolvidas, que são, a formação de professores, a alfabetização, o letramento e a educação especial, considero relevante apresentar alguns aspectos conceituais referentes aos procedimentos da pesquisa-ação, suas implicações na área da educação como elementos importantes para o desenvolvimento deste estudo.

Silva, Oliveira e Ataíde (2021, p.4), retratam que a partir da década de 40 a abrangência das pesquisas sociais de abordagem qualitativa começa surgir a fim de entrelaçar a teoria e a prática. Porém, não se pode afirmar verdadeiramente sua origem e surgimento, pois os indivíduos sempre investigaram suas práticas e refletiram sobre elas com o intuito de melhorá-las (Tripp, 2005, p.445).

Para este autor, é complexo trazer um conceito único para a pesquisa-ação, por ser “um processo natural” que se apresenta sob diversos aspectos e se desenvolve de modo diferente em distintas aplicações. Já a pesquisa-ação educacional é considerada uma tática que irá desenvolver “professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas” (Tripp, 2005, p.445)

Thiollent (1986, p.14), conceitua a pesquisa-ação sendo:

Um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Assim, pensando em refletir e solucionar os problemas enfrentados na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental para a alfabetização e letramento de estudantes da Educação Especial e pelo professor do AEE na sala de recursos multifuncionais que participa de maneira indireta deste processo que se torna significativo promover este trabalho reflexivo em parceria e cooperação entre estes profissionais.

Baldissera (2001, p.6), afirma que:

A pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre os pesquisadores e pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo/ coletivo. A participação dos pesquisadores é explicitada dentro do processo do “conhecer” com os “cuidados” necessários para que haja reciprocidade/complementariedade por parte das pessoas e grupos implicados, que têm algo a “dizer e a fazer”. Não se trata de um simples levantamento de dados (Baldissera, 2001, p.6).

Conforme o exposto, a pesquisa-ação exerce um papel importante para as metodologias nas ciências sociais, apesar de várias controversas existentes a respeito, pode-se considerá-la um “método ou estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação” (Thiollent, 1986, p. 25).

Desta maneira, compreendendo seu importante papel como pesquisador, será possível seguir um planejamento previsto para esta estratégia de pesquisa. Sendo que este processo de planejar é muito “flexível”, diferente de outros tipos de pesquisa, não é preciso seguir uma série de fases rigidamente estruturadas (Thiollent, 1986, p.47)

Portanto, para responder o problema evidenciado nos anos iniciais do ensino fundamental, e as perguntas correlacionada ao estudo, que se apresenta a seguir os objetivos da pesquisa, que se subdivide em: Objetivo Geral e Objetivos Específicos. E também as perguntas da pesquisa.

4.2 Objetivos da Pesquisa

4.2.1 Objetivo Geral

Analisar a formação dos professores regentes dos anos iniciais do ensino fundamental para a alfabetização e letramento de estudantes da Educação Especial.

4.2.2 Objetivos Específicos

- Especificar o tipo de formação que os professores regentes dos anos iniciais do ensino fundamental, dispõem de forma inicial e continuada e obtém em serviço, para alfabetizar e letrar estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/ superdotação.

- Discutir as indispensabilidades formativas do professor regente para alfabetizar e letrar estudantes da educação especial, de acordo com suas vivências e experiências diárias em sala de aula.

- Propor reflexões sobre a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e o processo de alfabetização e letramento para estudantes da Educação Especial a partir do direcionamento de competências e habilidades prevista pela BNCC e pela política da Escola Cuiabana.

4.2.2.1 Perguntas da Pesquisa

Para que possamos responder às nossas inquietações, formulou-se as seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais as indispensabilidades formativas na formação inicial, continuada e/ou em serviço dos professores regentes, para alfabetizar e letrar estudantes da Educação Especial?

- Qual a necessidade de formação destes professores regentes, mediante suas experiências no chão da escola diariamente para que o processo de alfabetização e o letramento dos estudantes da Educação Especial, em sala de aula regular ocorra efetivamente?

- As formações continuadas ou em serviço que os professores regentes dos anos iniciais do ensino fundamental, possuem e recebem, os capacitam para compreender como contemplar as habilidades essenciais previstas pela BNCC, para os estudantes da Educação Especial? Deste modo, apresenta-se a seguir o local para a realização do estudo.

4.3 O local de Pesquisa

O local definido para realização deste estudo se deu em virtude da atuação profissional da pesquisadora no AEE na sala de recursos multifuncionais da unidade educacional, EMEB Osmar José do Carmo Cabral, situada na Rua: 09 Quadra 21 s/n - Osmar Cabral, Cuiabá - MT, 78093-590. A Escola Municipal tem como missão a formação humana por meio de estratégias coercitivas que respeitam as diversidades e são contra a discriminação e o preconceito. Além

disso, busca implementar um ensino de qualidade disponibilizando “recursos didáticos e tecnológicos disponíveis a fim de intermediar e ajudar os nossos alunos a construírem sua própria história a fim de contribuírem para uma sociedade mais igualitária/inclusiva, justa, fraterna, solidária e feliz” (SME/PPP, 2022, p.39).

A unidade educacional atende aproximadamente 620 estudantes, em turmas da Terceira Infância (1º e 2º anos) e Meninice (3º e 4ºanos) do Ensino Fundamental, nos períodos matutino e vespertino, totalizando 25 turmas, sendo: 02 turmas do 1º ano no período matutino, 02 turmas do 1º ano no período vespertino, 03 turmas do 2º ano no período matutino, 04 turmas do 2º ano no período vespertino, 03 turmas do 3º ano período matutino e 04 turmas do 3º ano período vespertino, 03 turmas do 4º ano no período matutino e 04 turmas do 4º período vespertino.

A escola conta com uma equipe profissional, de aproximadamente 65 profissionais em exercício na unidade educacional, sendo: 03 membros da Equipe Gestora (Diretora, Coordenadora Pedagógica e Secretário); 20 professores efetivos e 10 técnicos. Oferta ainda, nos dois períodos, a Sala de Recurso Multifuncional com o AEE e o Atendimento Pedagógico Domiciliar (SME/PPP, 2022, p.83). Deste modo, a instituição de ensino tem por objetivo garantir:

A eliminação de barreiras, respeitando as características dos alunos com deficiência e altas habilidades/superdotação oportunizando condições adequadas para o acesso ao ensino e aprendizagem de qualidade e inclusão. Inserindo o respectivo aluno no cotidiano escolar, por meio de estratégias e metodologias inclusivas com o objetivo de proporcionar a interação destes alunos em sala de aula, individualmente ou de forma coletiva de acordo com suas limitações e necessidades específicas (SME/PPP, 2022, p.53).

Assim, entendendo que para o acesso ao ensino e a aprendizagem de qualidade em sala de aula regular, os processos metodológicos e didáticos precisam ser efetivados dentro da sala de aula e, portanto, é necessário conhecer os atores deste estudo, por compreender o grande papel do professor regente em sala de aula diariamente, consolidando e desenvolvendo habilidades e competências que sustentarão a base de conhecimento em anos subsequentes para a educação escolar e para a educação especial.

4.4 Participantes da Pesquisa

Para a realização deste estudo participaram seis professoras regentes com formação inicial em pedagogia com idade entre 26 a 55 anos, efetivas ou contratadas com o tempo de experiência nos anos iniciais do ensino fundamental de 2 a 11 anos. Este grupo foi escolhido

por apresentar características profissionais e atuação no processo de alfabetização e letramento de estudantes da Educação Especial.

A escolha do método selecionado para a amostra se deu pela atuação profissional destas professoras no primeiro ciclo de formação do ensino fundamental (3ª infância e/ou Meninice) com estudantes atendidos pelo AEE, na sala de recursos multifuncionais da EMEB Osmar José do Carmo Cabral, da rede municipal de ensino de Cuiabá-MT, no período de 2021 a dezembro de 2022, em virtude do retorno presencial das aulas devido a pandemia do Covid 19.

Foram excluídos do estudo os professores de área, como os professores de artes e educação física, devido a especificidade de atuação de acordo com a proposta de desenvolvimento de habilidades e competências previstas pela BNCC (2018), e pela escola Cuiabana (2019), exigindo um estudo diferenciado por contemplarem outras necessidades formativas.

4.5 O Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais da EMEB Osmar José do Carmo Cabral

O atendimento na sala de recursos multifuncionais, é iniciado após a entrega de um laudo médico ou relatório de outros profissionais da saúde especificando a deficiência e a necessidade específica de aprendizagem do estudante, salienta-se que a falta de laudo médico não pode impedir a participação do aluno no AEE e na escola. Após, analisar as particularidades do educando, é realizada uma anamnese por meio de entrevista com os pais e/ou responsáveis para compreender aspectos importantes de sua aprendizagem e necessidades específicas em termos de adaptações de materiais e conteúdos escolares. Ao final desse contato inicial com os pais, é conduzida uma avaliação diagnóstica do estudante, abordando aspectos como desenvolvimento cognitivo, psicomotor, linguístico e raciocínio lógico-matemático.

Com base nessa avaliação, são desenvolvidos materiais adaptados, jogos e atividades para os estudantes com deficiência, considerando suas potencialidades e adequando o currículo para promover o melhor desenvolvimento e acesso ao aprendizado escolar. Além disso, há um contato frequente com os professores regentes da sala regular, professores de educação física e de artes para esclarecer temas relacionados às deficiências, adaptações e flexibilização do currículo escolar.

São atendidos na SRM, estudantes da unidade escolar ou de escolas situadas próximas à região do bairro Osmar Cabral, estes estudantes apresentam deficiência física, deficiência

múltipla, paralisia cerebral, microcefalia, deficiência intelectual, baixa visão, TEA (transtorno do espectro autista) e TDAH e altas habilidades/superdotação.

Contextualizando com a nossa realidade de atuação no AEE, apresento as especificidades de alguns estudantes atendidos pela SRM no período de setembro de 2021 a dezembro de 2022, a fim de correlacionar com as habilidades essenciais e estruturantes que os professores regentes precisam consolidar para que as competências para a leitura e a escrita sejam aprimoradas no processo de alfabetização e letramento.

Quadro 2- Especificidades e Ciclo de formação dos estudantes na SRM

Especificidade	Ciclo de Formação	Idade
TEA com nível de suporte 3 + Deficiência Intelectual (DI).	1º ano (Terceira Infância)	6 anos
TEA com nível de suporte 1+ Altas habilidades.	2º ano (Terceira Infância)	7 anos
Deficiência Múltipla (TEA com nível de suporte 3+TDAH+D.I)	3º ano (Meninice)	8 anos
Deficiência Múltipla (Tetraplegia espástica com possível D.I não especificado em laudo)	3º ano (Meninice)	8 anos
Paralisia Cerebral com comprometimento motor de membros superiores, inferiores e na fala.	4º ano (Meninice)	9 anos

Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH). Fonte: própria da autora

4.6 Procedimentos metodológicos

4.6.1 A Pesquisa-ação e a formação de professores

A partir da década de 40 a abrangência das pesquisas sociais de abordagem qualitativa começa a surgir a fim de entrelaçar a teoria e a prática. Porém, não se pode afirmar verdadeiramente sua origem e surgimento, pois os indivíduos sempre investigaram suas práticas e refletiram sobre elas com o intuito de melhorá-las (Tripp, 2005, p.445; Silva, Oliveira e Ataíde, 2021, p.4).

Para estes autores, é complexo trazer um conceito único para a pesquisa-ação por ser “um processo natural” e que se apresenta sob diversos aspectos, se desenvolve de modo diferente em distintas aplicações. Já a pesquisa-ação educacional é considerada uma tática que irá desenvolver “professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas” (Tripp, 2005, p.445).

Deste modo, compreende-se a importância de aprimorar as práticas em sala de aulas para os estudantes da Educação Especial, a partir do envolvimento profissional existente entre o professor regente e o professor da sala de recursos multifuncionais. Para Baldissera (2001, p.6), a pesquisa-ação requer:

Uma estrutura de relação entre os pesquisadores e pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo/ coletivo. A participação dos pesquisadores é explicitada dentro do processo do “conhecer” com os “cuidados” necessários para que haja reciprocidade/complementariedade por parte das pessoas e grupos implicados, que têm algo a “dizer e a fazer”. Não se trata de um simples levantamento de dados.

Franco (2005, p.535), retrata que no século 20, mais aproximadamente na década de 1990, nas novas bibliografias sobre a formação de professor reflexivo mudaram de perspectiva, pois antes centrava-se em “aspectos metodológicos e curriculares para uma perspectiva que leva em consideração os contextos escolares”. Esta autora afirma que:

As organizações escolares produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham. Não são apenas divulgadoras, mas também produtoras de práticas sociais, de valores, de crenças e de conhecimentos, movidas pelo esforço de procura de novas soluções para os problemas vivenciados (Franco, 2005, p.535).

Nota-se que, refletir sobre os processos de ensino que ocorrem no dia a dia da escola, possibilita construir discussões pertinentes às formações de professores e as práticas docentes incluindo todo o contexto escolar. Isso permite que o professor do AEE, também experimente deste mesmo processo, das formações e das reflexões geradas na sala de aula regular, pois o estudante não é apenas de um professor ou de única sala, mas sim, é pertencente a escola como um todo e todos no “chão de escola” são influenciados por pelo contexto cultural, social e pedagógico que a escola produz.

Para Silva, Oliveira e Ataídes (2021, p.12), a pesquisa-ação trata-se de um método que se fundamenta na ação e prática evidenciada, sendo utilizadas em “propostas formativas de professores por considerar que os docentes são pesquisadores da própria prática visando sua transformação, tanto da ação docente quanto do desenvolvimento profissional. “Ela promove a aprendizagem durante o processo de pesquisa tanto para aprimorar a prática como para ampliar os conhecimentos, contribuindo assim, com a investigação proposta pelo pesquisador”.

Assim, Tripp (2005, p.445), apresenta importantes considerações sobre a pesquisa-ação educacional “sendo uma principal “estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.

Desta maneira, demonstra-se a intenção deste estudo, refletir sobre a formação necessária para o processo de alfabetização e letramento de estudantes da Educação Especial, bem como,

promover discussões sobre as barreiras para as metodologias de ensino sejam efetivas dentro de sala de aula regular e o professor regente possa se sentir apto e seguro para conduzir um etapa fundamental na vida do estudante.

Silva, Oliveira e Ataídes (2021, p.13), pressupõe que a pesquisa-ação no ambiente da formação do professor terá a função de “auxiliar os docentes a compreenderem a realidade, avaliar as situações e questionar para agir novamente, favorecendo a formação reflexiva, a criticidade e a autonomia diante dos desafios a serem enfrentados e da própria constituição do educador”. Nesse sentido, apresenta-se o desenvolvimento da metodologia proposta deste estudo seguindo as fases da pesquisa-ação.

4.6.2 Fase de Exploração

Refletindo sobre os conceitos da pesquisa-ação, e sua relevância para as pesquisas na área educacional, que se apresenta uma breve explicação sobre a primeira etapa deste estudo sua relevância para determinar os caminhos percorridos para a constituição deste estudo.

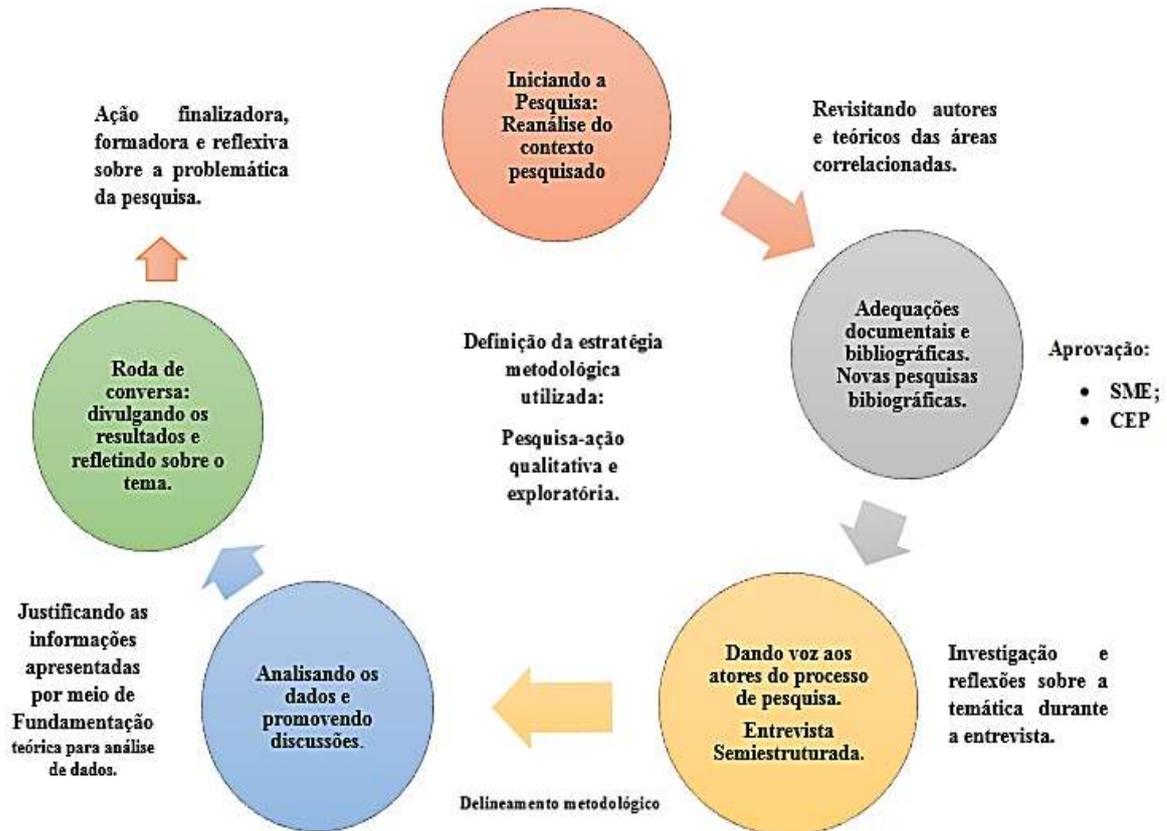
Por conseguinte, para Thiollent (1986, p.48), a fase exploratória consiste em:

descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou "diagnóstico") da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações. Nesta fase também aparecem muitos problemas práticos que são relacionados com a constituição da equipe de pesquisadores e com a "cobertura" institucional e financeira que será dada à pesquisa.

Partindo deste pressuposto, para a fase inicial apresentada por Thiollent, que se reestruturou o projeto inicial e elaborou a documentação para a autorização da pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá-MT e pela direção da instituição de ensino EMEB Osmar José do Carmo Cabral. Neste período novas bibliografias sobre educação inclusiva, alfabetização e letramento e a formação de professores foram acrescentadas na revisão bibliográfica, por considerar as transformações sócio-histórica, os avanços na legislação e o cenário educacional para a educação especial em sua perspectiva inclusiva.

Para elucidar melhor o cenário estudado, determinou-se as etapas para a execução da pesquisa-ação apresentado na imagem a seguir por meio de um diagrama.

Figura 1- Planejamento para a pesquisa-ação



Fonte: própria da autora fundamentado por estudos da pesquisa-ação.

4.6.3 Metodologia de geração dos dados: dando voz aos professores regentes

Com a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em outubro de 2023, pode-se iniciar a fase de recrutamento com a apresentação do CLE e o agendamento das entrevistas, sendo seis professores regentes de turmas que atuaram no ensino fundamental dos anos iniciais, da 3ª infância e/ou Meninice¹⁸, e que ainda estavam em efetivo exercício na unidade escolar e lecionaram para os estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/ superdotação, no período de setembro de 2021 a dezembro de 2022, de modo a representar o recorte temporal desta pesquisa.

No que concerne a entrevista, Lüdke e Menga (1986 p.33), afirma que:

É na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em

¹⁸ Terminologia utilizada de acordo com a política da Escola Cuiabana. Sendo a 3ª Infância (6 a 7 anos) para as Crianças pequenas/Tempo-espaço: 1º Ano - 2º Ano - EF Anos Iniciais/EF/ Alfabetização e Meninice (8 a 9 anos) /Tempo-espaço: 3º Ano - 4º Ano - EF Anos Iniciais/EF. Fonte DGGE/SME (2018)

que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão e maneira notável e autêntica (Lüdke; Menga 1986, p.33-34).

O instrumento de pesquisa utilizado, foi a entrevista individual presencial, gravada e transcrita automaticamente por meio da ferramenta, de “digitação por voz”, disponível nos documentos do google, com dez perguntas abertas semiestruturadas, para que as reflexões sobre a temática pudessem ocorrer durante o diálogo proposto. Ressalta-se, que serão apresentadas no quadro abaixo apenas as perguntas que estão correlacionadas com os objetivos deste estudo e serão analisadas posteriormente.

Para a análise dos dados e as discussões dos resultados, as perguntas foram 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. As perguntas do roteiro foram apresentadas em quadros e realçadas com a letra **Q**, com o numeral de **1 a 6** e as letras **A e B**, para questões com mais de uma pergunta. As respostas dos professores regentes também foram apresentadas em quadros com realce para a letra maiúscula **P** e com o numeral de **1 a 6**, para distingui-los e favorecer a compreensão dos dados. No caso de mais de uma resposta em uma mesma pergunta, as respostas poderão ser separadas pelas letras, **A e B**.

Quadro 3- Roteiro semiestruturado para a entrevista dos participantes

1-Categoria de Formação Inicial e Continuada
Q1-A) Na sua formação em pedagogia você teve alguma disciplina acerca da Educação Inclusiva? B) Se sim, esta disciplina possibilitou compreender sobre as metodologias de ensino para a alfabetização e letramento de estudantes da Educação Especial?
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?
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?
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?
2-Indispensabilidades Formativas dos professores regentes
Q4A- A 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?
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?
3-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?

Fonte: própria da autora

A entrevista foi agendada previamente com cada professor regente participante da pesquisa, sendo os dias e os horários definidos de acordo com o cronograma de execução e a disponibilidade do participante, sendo ainda fora de seu horário de trabalho. Em caso de interrupção da entrevista, sem que as perguntas pré-estabelecidas no roteiro semiestruturado fossem finalizadas, poderiam ser agendados um ou dois encontros a mais com professor regente participante, para que as perguntas de pesquisa fossem respondidas e gravadas. Estes encontros poderiam ter duração de uma a duas horas por encontro, conforme a necessidade.

As entrevistas ocorreram dentro do cronograma proposto, e dentro do prazo estabelecido para a produção de dados de acordo com o Comitê de Ética em Pesquisa, apesar das dificuldades em marcar um horário no último semestre, devido ao acúmulo de trabalho de atividades dos docentes, todos os professores participantes foram entrevistados individualmente, para que não houvesse constrangimento ao responder as perguntas do roteiro. O roteiro foi estruturado para direcionar as perguntas da pesquisa sem limitar que o professor e o pesquisador fizessem reflexões durante a entrevista.

Os diálogos foram enriquecedores, com momentos de profundas reflexões sobre a formação dos professores regentes, sobre a efetividade dos processos inclusivos para alfabetização e letramento na Educação Especial, sobre metodologias de ensino e flexibilização curricular, sobre o desenvolvimento de habilidades e competências e as reais necessidades do professor regente, para que a inclusão realmente ocorra em sala de aula regular, além disso, o diálogo proporcionou momentos de emoção, de angústias, de choro e confissões tornando estes momentos reflexivos de grande relevância para a pesquisa.

Para Thiollent (1986, p.64), a coleta de dados “é efetuada por grupos de observação e pesquisadores sob controle do seminário central. As principais técnicas utilizadas são a entrevista coletiva nos locais de moradia ou de trabalho e a entrevista individual aplicada de modo aprofundado”.

As reflexões sobre a temática proposta, com cada um dos participantes do estudo durante as interlocuções evidenciaram a necessidade de compreender a realidade dos professores regentes, mesmo que sendo delimitada por um pequeno grupo que representa a comunidade escolar local. Assim, direciona-se para a metodologia de análise de dados, que buscou captar informações relevantes para o processo investigativo considerando os dados coletados e os

elementos implícitos observados por meio dos gestos, das expressões, do choro e do silêncio dos professores.

4.7 Metodologia de Análise de dados

“Para Bakhtin, eu apenas existo a partir do outro” (Palavras e Contrapalavras, 2009, p13-14, **grifo** nosso).

A partir da compreensão do percurso histórico, cultural, social, educacional das pessoas com deficiências e conseqüentemente dos estudantes da Educação Especial, que constituímos nosso estudo a partir desta relação com o outro, ou seja, do professor, estudantes, pais, técnicos, amigos e gestores e na interação do exercício de alteridade. Compreender os reais aspectos fundamentadores para a inclusão escolar e metodológica em sala de aula regular, nos faz deparar com a relação em constante mudança que a educação inclusiva propôs a sociedade. Só é possível vivenciar os problemas enfrentados no chão de escola, porquê a inclusão abriu portas para as diferentes necessidades humanas que estão em constante processo de consolidação social.

Deste modo, a metodologia de análise de dados e discussão dos resultados, fundamentou-se na perspectiva enunciativo discursivo Bakhtiniano (1997; 2005), para a reflexão de conceitos teóricos constituídos por outras vozes, pela voz do outro como participante do processo reflexivo. Além disso, alicerçou-se em outros autores como Mantoan (2003), Mendes (2010), Vygotsky (1924 a 1931)¹⁹, Nóvoa (2002), Góes (2002) e outros referenciais teóricos que vão de encontro com a finalidade do estudo e comprovam a necessidade de discussões para o processo formativo do professor regente nos anos iniciais do ensino fundamental para a educação especial e inclusiva.

4.8 Aspectos Éticos

Com o parecer satisfatório, emitido pelos órgãos educacionais municipais competentes e pela direção da unidade escolar, foram organizados os documentos obrigatórios para apreciação do Comitê de ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal de Mato Grosso de acordo

¹⁹ Período que abrange ensaios, palestras e prefácio na coletânea Fundamentos de Defectologia de Vygotsky. Nestes estudos são tratados principalmente os processos de indivíduos (em referência mais frequentes à infância) com deficiência mental, surdez, cegueira e deficiência múltipla (Góes, 2002, p.95).

com a Resolução Consep nº 103, de 02 de outubro de 2014. A pesquisa iniciou-se somente após a aprovação do CEP, sob o número da CAAE: 71453723.6.0000.5690.

Para o recrutamento dos participantes da pesquisa, o documento de Consentimento Livre e Esclarecido (CLE), com informações da pesquisa sobre os direitos do participante, foi elaborado em duas vias, sendo que uma via permaneceu com o professor participante e outra via com a pesquisadora atendendo a todos os critérios éticos e normativos estabelecido pelo CEP. Nestes esclarecimentos, incluíram-se a justificativa e objetivos da pesquisa, o procedimento para a realização de coleta de dados e o desenvolvimento da entrevista que utilizou um questionário semiestruturado elaborado pela própria pesquisadora correlacionando as perguntas ao objetivo principal e aos específicos.

Neste documento, também informou-se a possibilidade de um ou mais encontros presenciais para a realização da entrevista e o tempo a ser disponibilizado para sua realização, o armazenamento dos dados e o período de armazenamento, o desconforto, os riscos, os benefícios, o sigilo, a privacidade, o ressarcimento, a indenização, o acompanhamento, a assistência, os critérios de encerramento ou suspensão da pesquisa, o contato em caso de dúvidas sobre a pesquisa e o papel do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), para acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas que envolvem seres humanos.

Ressalta-se, que todos os preceitos éticos foram rigorosamente preservados, respeitando todas as determinações éticas para a proteção dos participantes. Desta forma, garantiu-se o sigilo das identidades ou de qualquer informação, que possa identificar o participante, assegurando também a plena liberdade ao integrante da pesquisa, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, uma vez que sua participação não é obrigatória e nem remunerada, em qualquer fase da pesquisa, sem ônus e penalização alguma, via contato telefônico da pesquisadora e ou e-mail informados. Destacou-se ainda, que em caso de desistência de participação na pesquisa após a entrevista os dados seriam excluídos imediatamente e permanentemente do computador.

Por conseguinte, seguiu-se para o próximo capítulo de análise de dados e discussão dos resultados, em que se constituiu as reflexões apresentadas a partir dos diálogos realizados durante as entrevistas, considerando não somente as respostas dos envolvidos, mas suas angústias, seus acertos, suas dores e frustrações. Os dados analisados, respaldam-se em documentos oficiais que se tratam da formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, alfabetização e letramento e educação especial e inclusiva e referenciais teóricos que sustentam a relevância deste estudo.

5- CAPÍTULO 5- “NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA”

5.1 Além dos horizontes da Educação Especial e Inclusiva e a sala de aula regular

Ressalto neste capítulo, 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.

Correlaciona-se estes pontos relevantes elencados acima, com o poema de Carlos Drummond de Andrade (1967), “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 criaram entraves 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, Mantoan (2003), 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.

Em suma, denota-se que para a análise dos dados e a discussão dos resultados a seguir, iremos recapitular o perfil das participantes da pesquisa, sendo que se caracterizou por professoras licenciadas em pedagogia com idade entre 26 a 55 anos e com tempo de atuação nos anos iniciais do ensino fundamental e conseqüentemente no processo de alfabetização e letramento entre 2 a 11 anos.

5.2 Análise dos Dados e Discussão dos Resultados

Iniciou-se esta análise e discussões dos resultados da pesquisa, refletindo sobre os desafios e os avanços para a Educação Especial nas escolas a partir do fortalecimento dos processos de inclusão no ensino regular, com a regulamentação das legislações para a educação inclusiva e as discussões sobre o grande papel da comunidade escolar e os atores educacionais frente a inclusão dos estudantes da Educação Especial em sala de aula.

Entretanto, fez-se necessário discutir as “pedras” ainda existentes para que o professor regente consiga compreender as necessidades específicas de aprendizagens de estudantes com deficiência, TGD ²⁰ e altas habilidades de acordo com as habilidades proposta pela BNCC (2018) e pela Escola Cuiabana (2019), e desta forma proporcionar “as aprendizagens essenciais que **todos** os estudantes devem desenvolver e expressar, considerando e atendendo a igualdade educacional e singularidade”(BNCC, 2018, p.13, **grifo** nosso).

Enfatizou-se novamente a relevância dos anos iniciais do ensino fundamental, para a consolidação do processo de alfabetização e letramento e conseqüentemente a construção de competências para o uso social da leitura e da escrita. Mendes (2017, p.21), considera que “o professor alfabetizador” ²¹, assume o compromisso de alfabetizar todas as crianças até os oito

²⁰ De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.15), consideram estudantes com transtornos globais do desenvolvimento 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. De acordo com a Classificação Internacional de Doenças Mentais – ONU – CID-11, lançado em janeiro de 2022, o Transtorno do Espectro do Autismo é identificado pelo código 6A02 em substituição ao F84.0, DSM-5, o Autismo passa a ser chamado de Transtorno do Espectro do Autismo, classificado como um dos Transtorno do Neurodesenvolvimento e caracterizado pelas dificuldades de comunicação e interação social e também os comportamentos restritos e repetitivos (Instituto Inclusão Brasil, 2023, online).

²¹ Para Mendes (2017, p.21), o professor alfabetizador corresponde ao professor de uma classe multisseriada (1º e 2º ano do Ensino Fundamental). Para a política da Escola Cuiabana e a estruturação para o ciclo de formação do ensino fundamental, o professor regente é atuante no processo de alfabetização que ocorre na 3ª infância para crianças pequenas entre 6 e 7 anos e na meninice para crianças de 8 anos (DGGE/SME, 2018, p.124).

anos de idade de acordo com a meta 5 do atual Plano Nacional da Educação, o que se configura em um grande desafio e um grande problema social”.

Há duas décadas a UNESCO, afirmava que “a alfabetização continua sendo parte dos assuntos não-resolvidos no século 20 (UNESCO, 2003, p.15). Desta maneira, pensando nos assuntos não resolvidos e fundamentais para o desenvolvimento escolar dos estudantes da Educação Especial, em um mundo contemporâneo que se objetiva analisar as entrevistas realizadas com os professores regentes dos anos iniciais do ensino fundamental, para que se possa refletir nas reais necessidades de formação do professor e as necessidades específicas de aprendizagens dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades em sala de aula regular.

A sociedade avançou nestes últimos tempos e a educação escolar com seus problemas anteriores não resolvidos, agregaram outros novos. Novas discussões, novas necessidades e o direito a uma aprendizagem significativa veio se fortalecendo com a educação inclusiva, e ser o mediador de um processo tão importante para a vida, como a alfabetização e o letramento, precisa considerar suas particularidades, seus desafios e necessidades.

Como citado anteriormente, as respostas transcritas poderão ser apresentadas na íntegra ou em fragmentos para que facilite a compreensão e análise dos dados coletados, além de enriquecer e alicerçar situações inerentes à educação inclusiva, a formação dos professores regentes e alfabetização e letramento de estudantes da Educação Especial, que fundamentaremos as informações destacadas por meio de legislações e autores, que corroboram com as áreas temáticas deste estudo.

A primeira categoria apresentada no quadro abaixo, 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 4- Formação inicial

<p>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?</p>
<p>P1- 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”. P1- 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”.</p>
<p>P2- A “Não, e no meu processo de formação não tivemos nenhum aprofundamento na disciplina”. P2-B “Não tivemos nem como optativa que são aquelas disciplinas não obrigatórias e nem as obrigatórias e quando se tinha na matriz curricular do curso não havia os professores, então não tínhamos”.</p>
<p>P3- A “Não”. P3-B “Não tive essa disciplina, e eu só vim conhecer as habilidades e a disciplina para trabalhar com criança especial, realmente quando estava atuando que eu tive necessidade de fazer algum curso de aprimoramento, e especializar um pouco mais sobre o trabalho que é feito com alunos especiais”.</p>

P4- A “Que eu me lembre, não”.
P4- B “Não tive nenhuma disciplina acerca da educação inclusiva. Entendo que isso até tenha contribuído, mas de uma forma negativa, para que eu como professora encontrasse um pouco dificuldade em trabalhar melhor essas metodologias de alfabetização e letramento na educação especial”.
P5- A “Sim”.
P5-B “tive disciplina voltada para a educação especial, mas de maneira geral e não aprofundada e também não foi direcionada para a alfabetização e letramento”.
P6- A “Sim, tive no curso de Pedagogia”.
P6- B “Teve a disciplina, mas de forma bem superficial. Não sendo o suficiente para fazer e desenvolver qualquer atividade com a criança especial em sala de aula”.

Fonte: própria da autora

Mediante quatro respostas negativas das professoras 1, 2, 3 e 4, sobre a oferta da disciplina de educação inclusiva no curso de pedagogia, que se questiona o preparo inicial para compreender fundamentos básicos e essenciais para a inclusão de estudantes da Educação Especial na formação do professor. Entende-se, a preocupação com as problemáticas sociais e educacionais advindas com a transformação de uma educação repensada para a pluralidade humana, entretanto, ainda não está previsto uma obrigatoriedade, como existe para a disciplina de Libras em cursos de licenciatura, nota-se a relevância do tema para cursos específicos e a priorização da disciplina de Educação Inclusiva no currículo de formação inicial do professor, além da correlação das habilidades essenciais previstas na BNCC e a Educação Especial.

Faço-me presente nesta reflexão, sobre a minha formação em pedagogia em que cursei a disciplina de educação inclusiva, ofertada em 40 horas e totalmente a distância. Não estou julgando a qualidade do que foi ofertado, mas procuro enfatizar a quão ampla é a temática da educação inclusiva para os estudantes da Educação Especial, e quão relevante ela se torna ao direcioná-la para futuros profissionais docentes do ensino regular, que poderão também atuar nos anos iniciais do ensino fundamental e conseqüentemente, no processo de alfabetização e letramento.

Deste modo, a partir da fala da professora 1, “na época foi ofertada como disciplina optativa, porém eu fiquei sabendo recentemente que na reformulação da matriz curricular ela foi adicionada como disciplina obrigatória”. Constata-se um avanço na organização curricular e a oferta da disciplina na formação inicial no curso de Pedagogia, porém evidencia-se a relevância da capacitação inicial para os fundamentos essenciais que compõem a perspectiva inclusiva na educação especial e os impactos para as práticas e estratégias pedagógicas dos professores regentes dos anos iniciais em sala de aula a partir desta fala, “teve a disciplina, mas de forma bem superficial, não sendo o suficiente para fazer e desenvolver qualquer atividade com a criança especial em sala de aula”.

Outro ponto para se refletir, destaca-se a unanimidade de respostas negativas sobre o direcionamento para as metodologias de ensino para a alfabetização e o letramento para a

Educação Especial, na formação inicial dos professores regentes, ressaltando alguns trechos que comprovam estas necessidades de direcionamento e formação para o desenvolvimento destas habilidades.

“Assim do que era falado mencionado era mais no sentido geral sobre as necessidades especiais de deficiência, mas **nada voltado para a alfabetização**”; “não tivemos nem como optativa que são aquelas disciplinas não obrigatórias e nem as obrigatórias”; “Não tive essa disciplina e eu só vim conhecer as habilidades e a disciplina para especial para trabalhar com crianças especial, realmente quando estava atuando”; Não tive nenhuma disciplina acerca da educação inclusiva. Entendo que isso até tenha contribuído, **mas de uma forma negativa** para que eu como professora encontrasse **um pouco dificuldade em trabalhar melhor essas metodologias de alfabetização e letramento na educação especial**”; “Teve a disciplina, mas de forma bem superficial. **Não sendo o suficiente para fazer e desenvolver qualquer atividade com a criança especial em sala de aula**” (Professores participantes do estudo, **grifo** nosso).

Assim, ao considerar o contexto analisado em relação a formação inicial do professor dos anos iniciais do ensino fundamental nos cursos de pedagogia, compartilho destes mesmos sabores que minhas colegas de trabalho, por também possuir a mesma instrução primacial que não me alicerçou compreender aspectos tão intrínsecos da Educação Inclusiva e o processo de alfabetização e letramento. Denota-se aqui, que a intenção não é criticar a qualidade de um curso X ou Y, mas sim promover discussões enquanto professora da Educação Especial, sobre as necessidades formativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, para atuar em sala de aula regular com estes estudantes e contribuir para os componentes formativos possam contemplar e nos preparar para o ensino mediante amplas especificidades e diversidades.

Ter a possibilidade de discutir sobre a Educação Especial em sua perspectiva inclusiva, é um inquestionável avanço, mas o horizonte da inclusão que vivenciamos na escola, demonstra que as exigências correlacionadas à educação escolar, as metodologias, o acesso, a permanência, os recursos, a didática e adaptações precisam ser repensadas no âmbito da sala de aula regular para os estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades.

De acordo com a RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1/2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, “define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2006, p.4). Porém, ainda é notável um distanciamento entre as teorias formativas aplicadas pelos cursos de formação inicial e a realidade vivenciada pelos professores em atuação no chão da escola. A antiga frase conhecida

por todos, “a teoria é linda, mas na prática tudo muda” ainda é proferida pela maioria dos professores quando ensino é direcionado à Educação Especial.

Deste modo, proporcionar um direcionamento ao professor regente, é oportunizar a ele segurança e proficiência para entender as potencialidades do seu estudante, uma vez que compreenderá como direcionar estratégias para que o estudante aprenda. Por mais que se discuta sobre o processo de inclusão na escola, sobre o acesso e a permanência dos estudantes da Educação Especial, é preciso repensar se a formação que recebemos, abrange o cenário atual da educação escolar e alicerça o professor para o ensino. A educação especial, ainda é vista para o professor como mais uma sobrecarga de trabalho, e isso precisa ser modificado desde a formação inicial, para que assim o professor se sinta preparado e compreenda sobre os direitos de aprendizagem destes estudantes e a função social da alfabetização.

Góes (2002, p.95), em seu capítulo sobre “a relação de desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural” retrata as contribuições a partir dos fundamentos da Defectologia por Vygotsky (1989), que se propôs a elucidar o desenvolvimento humano em sujeitos com deficiência, investigando o cenário educacional para a formação da pessoa com deficiência.

Partindo destas contribuições de Vygotsky e a Defectologia (1981, 1984, 1987), Góes (2002, p.99), apresenta a perspectiva dos processos humanos que retrata que:

O homem significa o mundo e a si próprio não de forma direta, mas por meio da experiência social e o desenvolvimento é um processo dialético complexo que implica revolução, evolução, crises desiguais de diferentes funções, incrementos e transformações qualitativas de capacidades.

Repensando neste processo complexo, que envolve o desenvolvimento humano e a experiência que se adquire socialmente ao longo da vida por meio da escola, que o CNE (2002 p.1), instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena aplicado em todas as etapas e modalidades da educação básica”. Assim, estas diretrizes orientam a organização do currículo do curso de licenciatura e graduação plena conforme a LDB 9394/96, e estabelece outras formas de orientação “inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para o ensino visando à aprendizagem do aluno” [...] (Brasil/CNE, 2002, p.1).

Conforme a Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), destinada para “todas as etapas e modalidades da Educação Básica”, sugere que a Educação Especial como modalidade de ensino, precisa preparar o professor e o ensino para a aprendizagem do estudante com deficiência, TGD e altas habilidades

Góes (2002, p.95), por meio de estudos de Vygotsky (1981/84/87) evidencia que:

A criança é desde sempre um ser social e que sua singularização ocorre junto com sua aprendizagem e as leis gerais do desenvolvimento são igualitárias para **todas** as crianças. Entretanto há particularidades na organização sociopsicológica da criança com deficiência e que seu desenvolvimento requer caminhos alternativos e recursos especiais (**grifo** da autora).

Em seguimento às orientações destas diretrizes para a formação inicial do professor, e sua preparação para desenvolver a “aprendizagem do aluno”, que se deve preparar o professor regente para atuar com estudantes com necessidades específicas de aprendizagens, pensando na organização curricular em sala de aula regular. Pondera-se então, que a preparação do professor regente e alfabetizador deve ser pensada desde sua formação inicial.

Com base em minha formação inicial em pedagogia, como os professores regentes deste estudo, especialista em Educação Especial e participante indireta do processo de alfabetização e letramento de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades no AEE, questiono como uma disciplina atualmente obrigatória de 40 horas, poderá aprofundar em aspectos tão peculiares que a educação especial implica a nós professores. Entende-se que a rotina em sala de aula, a planeamento das aulas em período regular e a estrutura curricular semanal, exige um desenvolvimento metodológico diferente do que é ofertado no AEE na sala de recursos multifuncional, que tem por objetivo desenvolver habilidades gerais no intuito de auxiliar também a aprendizagem no ensino regular.

Desse modo, no ensino regular são desenvolvidas disciplinas como português, matemática, ciências, geografia, história e ensino religioso que envolvem também o desenvolvimento de habilidades previstas na Matriz de Referência Curricular²², além dos programas estabelecidos pela secretária de educação, os livros didáticos trabalhados em aula e as atividades para a construção de competências²³.

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (BNCC, 2018, p.57).

²² Para a SME (2023, p.1) a Matriz de Referência Curricular é um documento que norteia o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na unidade escolar. Ela contém competências e habilidades a serem trabalhadas a cada ano/turma e, que compõem o Plano Anual. A cada bimestre um grupo de habilidades do Plano Anual são selecionadas para a estruturação do trabalho.

²³ De acordo com a BNCC (2018, p.6) competência é definida 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.

Logo, precisa-se refletir que para os estudantes da Educação Especial que necessitam de diferentes metodologias, de recursos de acessibilidade, de materiais didáticos adaptados e tecnologias assistivas no ensino regular, como o professor regente poderá favorecer “a progressiva sistematização de experiências” advindas de anos anteriores, se ele ainda desconhece como colocar em prática o desenvolvimento de habilidades destes estudantes em um dos aspectos formacionais dos anos iniciais do ensino fundamental, que é a língua Portuguesa. E ao considerar esta etapa, o processo de ensino está voltado para o aprendizado da leitura e da escrita, o que nos faz repensar a relevância de proporcionar uma formação inicial aos professores que o auxiliem no desenvolvimento destas habilidades para os estudantes da Educação Especial (BNCC,2018,p.57).

Nota-se, este foco da ação nos anos iniciais do ensino fundamental na própria base nacional comum curricular:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, **a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização**, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem **do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos**. [...] Afinal, **aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes**, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BNCC, 2018, p.58/63, **grifo** nosso).

Portanto, ao observar as ações pedagógicas para o desenvolvimento das habilidades próprias da alfabetização, como um direito humano fundamental para a formação social do indivíduo, constata-se a grande necessidade de repensar na formação inicial dos professores regentes para direcioná-los a compreender as especificidades de aprendizagem dos estudantes da Educação Especial, refletindo sobre a importância social desta etapa de escolarização para a vida futura, tanto na escola quanto fora dela.

De acordo com as respostas apresentadas nas entrevistas, percebe-se a justificabilidade de uma formação inicial voltada para a temática da alfabetização de estudantes da Educação Especial, entretanto, as participantes do estudo já estavam em atividade docente e a análise sobre a formação continuada se apresentou significativo para complementar este estudo.

Sabe-se que a formação continuada faz parte da vida profissional dos professores, recebemos e realizamos constantes atualizações, sejam elas em cursos de especializações, cursos livres e/ou de extensão, geralmente fornecidos pelas universidades e instituições de ensino.

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da

aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, p.2).

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 5- 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”.
P2- “Não de forma aprofundada, apenas as palestras né, que são oferecidas pela própria rede. Por exemplo, as palestras anuais sobre dislexia, as demais palestras como essas ou formações elas são muito mais direcionadas. Então assim elas não atendem, por exemplo na semana pedagógica [...] pela rede mesmo para os profissionais do ensino fundamental, então seria mais específico para professores que atuam na sala de recurso”.
P3- “Na disciplina sobre o letramento e alfabetização com alunos deficientes e eu senti necessidade agora, vendo que essa disciplina é muito especial para o curso de pedagogia, é necessário, e inclusive já tem, a UFMT já oferece né esse curso, que facilita a vida do docente em sala de aula e quando ele chega se depara com uma criança com certos tipo de deficiência, aí, é que a realidade aparece né, a falta do aprendizado, do curso, a falta da disciplina na formação”.
P4- “Tive uma disciplina optativa na faculdade sobre educação especial, eu estudava no período matutino e essa disciplina era optativa não obrigatória aos estudantes da pedagogia na UFMT. Era oferecida à noite, se não me engano uma vez por semana com carga horária de 40 horas. Nessa disciplina não houve trabalhos referentes à metodologias para alfabetização e letramento, nela foram apresentados a história da educação especial [...], a constituição federal de 1988, que passava a estabelecer para o estado deveria garantir atendimento especializado aos portadores deficiência, foi trabalhar também sobre a lei de diretrizes e bases da educação de 1996, e também foi trabalhado discutido sobre a Declaração de Salamanca em 1994, que além de trabalhar as necessidades especiais dos alunos na escola regular foi apresentado a importância de que ocorresse uma pedagogia centrada na criança”.
P5- “Não, nem os cursos e até mesmo estágio né, foram voltados somente para alfabetização de crianças ditas normais e nenhum momento específico né para criança especial”.
P6- “Sim, fiz alguns cursos e algumas formações em educação especial”.

Fonte: própria da autora

Nota-se, que novamente quatro professores responderam que não receberam uma formação direcionada para a alfabetização de estudantes com deficiências, TGD e altas habilidades em sala de aula regular. Apenas, uma professora disse saber que já existe a disciplina e reconhece a falta que esta disciplina faz para auxiliar na atuação profissional docente em sala de aula.

Enfatizo, que outros questionamentos podem surgir em relação aos contextos formacionais e variáveis relacionados à formação de professores, mas que neste estudo não serão aprofundados em virtude dos objetivos da pesquisa, no entanto, pensando que todas as professoras entrevistadas pertencem ao mesmo contexto de formação, por atuarem na educação

básica e nos anos iniciais do ensino fundamental, que defendo a necessidade de direcionar cursos voltados para a realidade do professor regente no ensino regular.

É notável, mediante os comentários destas professoras, a relevância de se sentir preparado para atuar com tantas diversidades de aprendizagens em sala de aula. De fato, é considerável o quanto avançamos em direitos e quebramos paradigmas para nossos estudantes da Educação Especial, contudo, se queremos uma educação inclusiva significativa, precisamos direcionar o professor que é a base do processo de alfabetização, para que ele compreenda realmente as necessidades formativas destes estudantes, uma vez, que entende-se que os conceitos norteadores desta modalidade de ensino já fazem parte do cotidiano do professor regente e devem chegar às instituições formadoras por meio do interesse do próprio professor, além das suas entidades representacionais.

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 me relacionar com os outros sujeitos, que alicerçam o desenvolvimento escolar destes estudantes e não exercer a empatia e a exotopia proposta por Bakhtin (2010, p. 62 *apud* Paschoal, *et.al*, 2020, p.15, **grifo** nosso):

Nesse processo, cada um tem excedente de visão único, condicionado pela singularidade do lugar ocupado, que permite que se veja no outro o que ele próprio não consegue ver. A empatia consiste na aproximação ao outro de modo a reconhecê-lo e/ou colocar-se, mesmo que provisoriamente no seu lugar, já a exotopia diz respeito ao distanciamento necessário para a produção do conhecimento.

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 ocorra, além de proporcionar uma nova visão sobre como se colocar no lugar do outro, para que outras discussões possam se abrir para além das responsabilidades da profissão docente, contribuindo assim para que a missão social do professor, possa proporcionar uma formação digna para a vida, independente das deficiências, das barreiras ou das adversidades impostas pela vida em sociedade.

Depreendendo, a relevância destas relações e mediações entre professores regentes e professores do AEE, que Nascimento, (2022, p. 17), apresenta o conceito de alteridade

enunciada por Bakhtin (1997; 2005), para a constituição destes professores regentes, tendo como base uma perspectiva de ensino inclusivo em sala de aula regular:

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 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, que é o ambiente escolar, que acredito 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.

É preciso repensar na realidade vivenciada diariamente por estes professores no chão da escola, e o quanto isso impacta na aprendizagem destes indivíduos em anos subsequentes. Desta maneira, além das formações iniciais que preparam o professor para ministrar aulas, as formações continuadas também são importantes recursos de aquisição de conhecimentos e saberes para a prática docente. Mantoan (2003, p.43), menciona sobre a formação inicial e continuada com o foco na inclusão escolar:

Estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis.

E ainda complementa, que a inclusão nas instituições de ensino não pode se encaixar em um “paradigma tradicional de educação” uma vez que a preparação do docente com o intuito inclusivo, precisa apresentar um “design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional” (Mantoan, 2003, p.43).

Nesse sentido, investigamos também a formação continuada destes professores regentes, que atuam com estudantes da Educação Especial nos anos iniciais do ensino fundamental nos cursos de especialização. Questionou-se também, sobre a formação direcionada para a alfabetização e letramento de estudantes da Educação Especial realizada por estes professores regentes nestes cursos e sobre sua contribuição para a atuação docente em sala de aula regular.

Quadro 6- Formação Continuada

<p>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?</p>
<p>P1- “Sim, em educação inclusiva com ênfase em Libras”. P1 “Nem mesmo para o 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”.</p>
<p>P2- “Sim, eu possuo em gênero e sexualidade”. P2- “Não, porque não era uma especialização direcionada para esse tema, então em nenhum momento fez essa abordagem, apenas as fases da criança e o seu processo de desenvolvimento. mas nada para a educação especial ou até mesmo a criança com deficiência ou transtorno”.</p>
<p>P3- “Em gestão ambiental”. P3- “Para educação especial eu tive que fazer alguns cursos pequenos, de curta duração, para que pudesse entender um pouco mais sobre a educação especial”.</p>
<p>P4- “Sim, em Educação Especial .Eu tenho especialização em educação especial mas, não achei o curso aprofundou na questão da alfabetização da criança especial e se tratou mais de leis, da estrutura física da escola, como receber esse aluno na escola, quais são os direitos deles, mas, não me auxiliou dentro da alfabetização e de que forma eu vou trabalhar com esse aluno, as facilidades para esse aluno, isso ficou a desejar dentro do curso”. P4- Na especialização tive uma disciplina chamada educação especial e inclusão escolar, no entanto, essa disciplina tratou pouco sobre a alfabetização e letramento de estudantes da Educação Especial, tratava mais sobre a necessidade do atendimento e da inclusão desses alunos no ensino regular”.</p>
<p>P5- “Sim, possuo especialização em infantil e educação anos iniciais do ensino básico [...]”. P5- “Não, não teve uma alfabetização voltada para o aluno especial, como eu já disse na pergunta anterior, só se tratou de leis, direitos e da estrutura. Mas, especificamente alfabetização não é só falar de atividades recreativas para o aluno, de atividades de músicas [...] faltam as adaptações voltadas para a alfabetização”.</p>
<p>P6- “Sim, em Psicopedagogia Clínica, Institucional E Educacional”. P6- “Não, em algumas disciplinas houve sugestões de atividades, mas nada aprofundado em alfabetização e letramento em sala de aula regular</p>

Fonte: própria da autora

Refletindo sobre a nossa formação continuada, para os anos iniciais e participante indireta do processo de alfabetização e letramento de estudantes da Educação Especial por atuar no AEE, por pertencer ao mesmo contexto formacional destas professoras e possuir especializações em diferentes áreas da Educação Especial e Inclusiva que reforço a necessidade de um novo olhar formativo nestes cursos, pois assim como nenhuma delas, também recebi uma formação direcionada para o processo de alfabetização e para o letramento em sala de aula regular, visto que uma das atribuições do professor do AEE, é auxiliar e orientar o professor nos processos educacionais no ensino regular.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional especializado na educação básica (2009, p. 4), uma das funções do professor do AEE, é “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando dispor de serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares”.

Mantoan (2003, p.43), evidencia que a construção de docentes para a inclusão é muito mais atribulada e que merece atenção para questionar “ o que existe, mas, ao mesmo tempo, apresentar outras maneiras de se preparar profissionais para transformar a escola, na perspectiva de uma abertura incondicional às diferenças e de um ensino de qualidade”.

Sendo assim, percebe-se a diversificação de formações que os professores apresentam, não que estas formações não tragam conhecimentos ao professor e não sejam relevantes, mas questiono-me quanto a preparação dos professores regentes precisam ser repensada para a realidade de atuação no contexto escolar abrangendo a Educação Especial, por contemplar as especificidades para o ensino nos anos iniciais do ensino fundamental, que se alicerça para o processo de alfabetização e o letramento.

Reitero, que minha intenção não é julgar a qualidade dos cursos e nem as instituições, mas sim abrir perspectivas de discussão para as verdadeiras necessidades formativas dos professores regentes a partir de suas observações em seu processo formacional para a inclusão sala de aula com estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades.

O professor precisa encontrar formações que o alicerçam para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem aos estudantes da Educação Especial em sala de aula. Torna-se evidente por meio do relato destas professoras regentes, que mesmo em cursos direcionados para a Educação Inclusiva, a abordagem ainda se encontra voltada para questões históricas, legislativas e de acessibilidade, sendo que a atuação do professor, é muito mais complexa por estar vinculada ao desenvolvimento de habilidades e competências como explicado anteriormente.

Art. 5º As Políticas da Formação Continuada de Professores para a Educação Básica, de competência dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os marcos regulatórios definidos pela LDB e, em especial, pela BNCC e pela BNC-Formação, tem como um dos princípios norteadores: **IV - Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional** (Brasil, 2020, p.3, grifo nosso).

Para sermos os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos”, como preconiza a legislação citada, são necessárias formações mais sólidas, do que estas que recebemos até o momento, para fundamentar o nosso conhecimento e, conseqüentemente, as nossas práticas profissionais. É indiscutível, mediante a unanimidade de respostas sobre a falta de formação destes professores, para a alfabetização e o letramento na sala de aula regular, para os estudantes público alvo da Educação Especial.

Para Mantoan (2003, p.25), “todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas

de ensino adequadas às diferenças” e que a formação inicial e continuada que tem como objetivo a inclusão na escola não se pode se firmar em um projeto de trabalho que se alicerça apenas em “uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos”.

Costa (2022.p.195), afirma que:

Para que haja na sala de aula um ensino de qualidade que venha a atender as necessidades educativas especiais de cada aluno, é necessário um olhar diferente para a turma, é necessário um conhecimento teórico-prático sobre as especificidades da educação especial.

Sabe-se, que atualmente a tecnologia possibilitou um grande acesso a informações, e ampliou o conhecimento teórico-prático para o ensino de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades, no entanto, compreender as especificidades do ensino para a Educação Especial nos anos iniciais do ensino fundamental, exige do professor regente uma preparação para compreender aspectos fundamentais para o ensino, como a flexibilização curricular, a adaptação de conteúdo e de materiais, as tecnologias assistivas e outros recursos de acessibilidade, que irão favorecer tanto o ensino quanto a aprendizagem destes alunos.

Para Costa (2022, p.196), uma formação de qualidade aos professores deve considerar que:

O ato de educar com êxito alunos com diferentes níveis de desempenho, requer dos professores o uso de diversas maneiras diversificadas de ensino para atender de fato seus discentes. Constantemente professores precisam rever suas práticas de ensino, para se atentarem se estas, são as melhores formas para a promoção da aprendizagem ativa por parte destes (Costa, 2022, p.196).

Partindo do princípio, em 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 7- 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?
P1 -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.
P2 - Particpei de diversas formações continuadas mas, nenhuma tem foco na temática até mesmo nas formações que são da própria proposta de alfabetização da turma por exemplo, Promp e ProAC, é para o público geral e nem um momento considera de forma específica o estudante da Educação Especial e vai do professor dinamizar e criar suas estratégias para atender seus alunos com deficiência.
P3 - Sim, com certeza é muito importante essa participação nas formações continuadas, porquê ali você pega até mesmo experiência de professor que já vivenciaram com alunos especiais em sala de aula e que você pode também aprender ali naquele momento na prática mesmo. Saber como é que ele lidou com aquela situação

porque cada criança tem mais especificidade diferenciada e você pode ficar captando com esse ou com aquele que já teve a experiência e [...] você pode fazer um planejamento conforme o seu aluno.
P4- Participo das formações, mas na realidade as escolas geralmente fornecem mais palestras do que formações continuadas, geralmente são mais voltadas à apresentação de um transtorno do que apresentar metodologia de como alfabetizar e letrar esse alunado.
P5- Eu faço, mas nunca é pensado no estudante especial. A gente busca a formação, mas para a educação especial é sempre o último caso.
P6- Sim, participo. Na maioria das formações temos informações e explicações gerais, não aprofundadas tipo, específico para alfabetização e letramento.

Fonte: própria da autora.

Ao minudenciar as respostas apresentadas nesta categoria, nos deparamos com informações que nos permitem questionar o contexto formacional em serviço dos professores e a ausência de direcionamento pelas entidades formadoras e mantenedoras da Educação Básica para uma formação contínua que prepare o profissional docente para a realidade vivenciada em sala de aula com estudantes da Educação Especial.

“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” [...].

“Participei de diversas formações continuadas, mas nenhuma tem foco na temática até mesmo nas formações que são da própria proposta de alfabetização, **PROMP e ProAC**²⁴, é para o público geral e nem um momento considera de forma específica o estudante da Educação Especial” [...].

“Sim, com certeza é muito importante essa participação nas formações continuadas, porquê ali você pega até mesmo experiência de professor que já vivenciaram com alunos especiais em sala de aula” [...].

“Participo das formações, mas na realidade as escolas geralmente fornecem mais palestras do que formações continuadas, geralmente são mais voltadas à apresentação de um transtorno do que apresentar metodologia de como alfabetizar e letrar esse alunado” [...].

“Eu faço, mas nunca é pensado no estudante especial. A gente busca a formação, mas para a educação especial é sempre o último caso.

“Sim, participo. Na maioria das formações temos informações e explicações gerais, não aprofundadas tipo, específico para alfabetização e letramento” (Professoras participantes, 2023, **grifo** nosso).

Nóvoa em seu livro formação de professores e o trabalho pedagógico (2002. p. 63), em subtítulo práticas de formação contínua de professores propõe algumas teses para debates e argumenta que “a formação continua de professores deve alimentar-se de perspectivas inovadoras, que não utilizam preferencialmente formações formais”, mas que procurem investir do ponto de vista educativo as situações escolares”. Assim, o intuito deste estudo é despertar a atenção para uma necessidade formativa destes professores a fim de prepará-los e dar condições de atuarem na educação especial e educação inclusiva no ensino regular.

²⁴ Programa de Melhoria da Proficiência (PROMP), para estudantes do 4º ao 9º ano/Ensino Fundamental, em parceria com a Editora Moderna (SME,2023p,2).

Programa de Alfabetização Cuiabano (ProAC), para estudantes da Educação Infantil 4 e 5 anos e do 1º ao 3º ano/Ensino Fundamental, em parceria com a Aprender Editora (SME,2023p,2).

Outro ponto que indagamos, após a leitura dos documentos orientadores destes dois programas PROMP e o ProAC desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME), com o “objetivo de criar estratégias para assegurar a aprendizagem efetiva dos estudantes” não direcionam orientações para promover estratégias para os estudantes da Educação Especial. É evidente que diante das orientações contidas no documento da Escola Cuiabana, o professor tem autonomia para planejar suas próprias práticas e estratégias de ensino, mas repensando em um material expressivo para a consolidação de habilidades aos estudantes de forma geral, seria essencial uma formação para auxiliar o docente na realização de adaptações e flexibilizações deste material, uma vez que ele já vem estruturado e muitos alunos da Educação Especial, precisam de recursos de acessibilidade ou de recursos metodológicos para seu aprendizado em sala de aula.

Mesmo com todos os avanços, que a educação inclusiva proporcionou aos estudantes da Educação especial se evidencia que as demandas inerentes ao processo de inclusão dentro da escola estão em constante modificações. Nesse sentido, todos os atores que participam deste progresso educacional precisam compreender as exigências específicas de uma etapa tão significativa, que é a alfabetização e o letramento. Não apenas no sentido de ler e escrever, pois, é necessário repensar a formação para atuação na alfabetização e no letramento, tornando-os mais inclusivos. Muitos de nossos estudantes da Educação Especial apresentam particularidades para o desenvolvimento do ato de escrever, mas nada os impedem de serem alfabetizados ou letrados. Nada os impede de realizar a leitura do mundo, conforme Paulo Freire nos ensinou (Freire, 1989).

E para que esta leitura de mundo seja realmente efetivada por meio das práticas de ensino a todos, o professor regente ou referência²⁵ precisa se sentir preparado para desenvolver melhor sua função. Para Costa (2022, p.197) as formações docentes com o objetivo de inclusão não são simples como parecem:

Investir numa formação continuada qualificada para professores, é uma tarefa complexa, pela perspectiva de que além do trabalho de uma boa fundamentação teórica, envolve o desafio de reflexão sobre a prática docente [...]. Para além disso, precisamos ter como base em nossas formações continuadas para docentes o levante de uma reflexão a respeito da importância de ressignificarmos o conteúdo escolar voltado, por exemplo, para a pessoa com deficiência. Essa formação deve levar em consideração as barreiras de aprendizagem do aluno, bem como suas habilidades já apresentadas, pois, só assim, trabalhando em cima do interesse e das especificidades dos alunos é que iremos obter sucesso nessa jornada educativa (Costa, 2022, p.197).

Considerando a premência de formações continuadas, que possam capacitar os professores regentes para lidar com as barreiras de aprendizagem dos estudantes da Educação

²⁵ Conforme citado na Política Educacional da Secretaria de Educação de Cuiabá (2019).

Especial nos anos iniciais do ensino fundamental, e mediante os significativos dados apresentados anteriormente, sobre a formação continuada em serviço que apresentamos a segunda categoria para a análise dos dados.

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 a partir das questões a seguir.

Quadro 8- Tempo de atuação no processo de alfabetização e letramento

<p>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?</p>
<p>P1- Há exatamente dois anos e meio. Todas as possíveis dificuldades relacionadas a pouca 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 informação nos capacita plenamente tendo em vista a multiplicidade das necessidades especiais e na prática que vamos amadurecendo tanto nosso conhecimento, como as estratégias para um atendimento mais assertivo para todos os alunos.</p>
<p>P2- Há Três anos. E a minha maior dificuldade foi justamente a questão de recursos mesmo. Eu acho que esse é o principal, recurso em sala, os materiais disponibilizados e falta, muita falta disso [...]então, a minha grande dificuldade foi nisso, na questão de recursos e a questão de formação também [...].</p>
<p>P3- Há 4 anos. O primeiro ano eu já tive uma criança com TDAH, aí eu precisei de informação para trabalhar com ela. Ela na época não tinha laudo e eu tive que buscar junto à família um laudo específico para que eu soubesse qual era o real problema que a criança tinha. Então no primeiro ano eu tive essa experiência e depois disso eu tive outras experiências com mais duas crianças, uma que realmente tinha múltiplos transtornos, essa foi a mais difícil, porquê realmente eu não tinha como trabalhar com ela, eu não sabia o que fazer com ela, então realmente essa foi a aluna especial que eu tive mais dificuldade.</p>
<p>P4- Trabalho há 11 anos na alfabetização. E a minha maior dificuldade é conseguir adaptar materiais didáticos e atividades que auxiliam os alunos nesse processo de ensino aprendizagem.</p>
<p>P5- Estou há 8 anos como professora no processo de alfabetização. E os desafios são diários, cada aluno especial que a gente recebe sempre voltamos, no meu caso eu tenho que começar tudo de novo. É sempre um desafio, mas também contamos com bastante com auxílio, não faço nada sozinha, e busco auxílio na sala multi e dentro do que eu também já consegui entender e já conheço também, eu posso estar adaptando para o aluno.</p>
<p>P6- Há dois anos e meio. Um dos desafios é o tempo, pois os estudantes com deficiência têm o seu tempo, precisam se sentir seguros e para isso demanda atenção, paciência, amor por parte do professor, cuidador, assim quando eles querem procuram fazer algo solicitado. Há dias que a turma está agitada, temos provas e conseqüentemente se torna complicado conseguir fazer uma aula diferenciada com o aluno com deficiência. Um outro desafio são as salas cheias, acredito que as salas com alunos com deficiências deveriam ter uma menor quantidade de alunos ditos “normais” para que o professor possa dar mais atenção para os alunos com deficiências.</p>

Fonte: própria da autora

[...]” Todas as possíveis dificuldades relacionadas a pouca experiência, penso também que essas dificuldades se devem as lacunas no processo de formação do professor” [...].

[...] “A minha maior dificuldade foi justamente a questão de recursos mesmo” [...].

[...] “Eu tive outras experiências com mais duas crianças, uma que realmente tinha múltiplos transtornos, essa foi a mais difícil, porquê realmente eu não tinha como trabalhar com ela, eu não sabia o que fazer com ela” [...].

[...] “A minha maior dificuldade é conseguir adaptar materiais didáticos e atividades que auxiliam os alunos nesse processo de ensino aprendizagem”.

[...] “Os desafios são diários, cada aluno especial que a gente recebe sempre voltamos, no meu caso eu tenho que começar tudo de novo. É sempre um desafio, mas também contamos com bastante com auxílio, não faço nada sozinha, e busco auxílio na sala multi” [...].

[...] “Um dos desafios é o tempo, pois os estudantes com deficiência têm o seu tempo, precisam se sentir seguros e para isso demanda atenção, paciência, amor por parte do professor” (Professoras participantes, 2023).

Antes de analisar outras problemáticas apresentadas nas respostas das professoras entrevistadas, faz-se significativo revisitar alguns conceitos e noções Bakhtinianos (2015 [1952-53/1979])²⁶ explicitado por Silva (2022, p.91):

A mediação pela linguagem realizada pelos sujeitos realiza-se a partir do movimento exotópico, a capacidade do eu de se mover em direção ao outro e observar o mundo a partir de uma perspectiva alheia. Assim, é imaginável que, ao se propor a contemplar um outro, esse eu precise voltar a sua posição original no mundo. Ou seja, após contemplar o mundo pelo olhar do outro, é preciso voltar para si mesmo e para o seu próprio olhar.

Dessa maneira, como professora do AEE e partindo desse movimento em direção aos outros que participam de uma relevante etapa de escolarização, que é a alfabetização e o letramento, que passei a observar o “mundo” destas professoras para que a partir de suas realidades em sala de aula regular, surgissem novas reflexões para a formação de professores regentes para a Educação Especial pudessem ser discutidas.

Para Silva (2022, p.92), “o excedente de visão também tece relações importantes com a empatia”, que baseado na “contemplação de performances discursivas alheias” irão externar “o sofrimento, o amor, a dor, a admiração e vários outros elementos”. Este excedente de visão pode ajudar “um eu a compreender esses sentimentos do outro, possibilitando, assim, gerar um quase espelhamento da sensação alheia”.

Contemplando as respostas apresentadas, sobre as dificuldades em alfabetizar e letrar estudantes da Educação Especial, mediante todas as experiências e sentimentos vivenciados nestes anos como professora do AEE, que me coloco no lugar destes professores afim de considerar que a preparação dos professores regentes para a Educação Especial, possam capacitá-los e modificar o discurso de sobrecarga e adversidades que ainda existe para a inclusão em sala de aula regular.

Uzêda (2019, p.17), expõe sobre o desafio do professor para inclusão:

Muitos professores vivenciam o desafio da inclusão como uma experiência desestabilizadora e sentem-se impotentes diante deste universo, por vezes,

²⁶ A partir dos postulados Bakhtinianos (2015 [1952-53/1979]). Na visão Bakhtiniana, o excedente de visão é como um broto que, potencialmente, desabrocha como uma flor. Para o autor, a condição desse desabrochar é justamente que a situação do *eu* seja completada pelo horizonte alheio sem perder a sua originalidade. Ou seja, o *eu* que contempla o *outro* ao se deixar tentar compreender sua situação e imaginá-la, apoiado em sua própria visão de mundo, vivencia esse pleno desabrochar, já que se permite empaticamente compreender o que se passa com outro (Silva, 2022, p.91-92).

desconhecido. Alguns buscam a formação continuada, fazendo cursos de curta ou longa duração, pós-graduação *latu* ou *stricto sensu*. Outros buscam ajuda diretamente com os profissionais que acompanham a criança, dentre eles o professor especializado. Mas nem sempre esse diálogo é possível, pois esses profissionais, muitas vezes, encontram-se em espaços diferentes, dificultando a troca de conhecimentos entre eles e o suporte necessário.

De fato, além das problemáticas relacionadas ao contexto de formação inicial e continuada de professores dos anos iniciais, que experencio estes mesmos impasses e as dificuldades em oferecer o suporte necessário aos professores regentes durante o ensino regular, devido a proposta de contraturno do AEE e também pela demanda de trabalho que é atribuída ao professor da SRM, dificultando a mediação de saberes entres estes profissionais e apoio necessário aos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades.

Outro fato evidenciado nas respostas apresentadas, mas que não será aprofundado neste contexto de pesquisa, relaciona-se com a quantidade de alunos em sala de aula e a dificuldade do professor regente mediar as necessidades de aprendizagens destes estudantes da Educação Especial, uma vez que, nos anos iniciais do ensino fundamental os estudantes ainda são dependentes do professor para a mediação da aprendizagem por estarem em aquisição de habilidades básicas.

Notabiliza-se, por meio desta fala de uma das professoras a seguinte preocupação: “[...]. **outro desafio são as salas cheias, acredito que as salas com alunos com deficiências deveriam ter uma menor quantidade de alunos ditos “normais”**, para que o professor possa dar mais atenção para os alunos com deficiências” (Professora participante da pesquisa, 2023, **grifo** nosso).

Partindo do princípio, para compreender os sentimentos envolvidos nesta complexa relação que envolve professor e o estudante da Educação Especial, o ensino e a aprendizagem que se faz significativo contemplar estes discursivos a fim de refletir a realidade vivenciada em sala de aula regular pelos professores regentes, pois assim correlacionando com o nosso contexto escolar em que as vulnerabilidades infraestruturais, sociais e econômicas são notáveis, comprova-se que outros investimentos ainda são necessários para minimizar os problemas inerentes ao ensino na Educação Especial, além de formações direcionadas, tecnologias assistivas aos professores regentes, investimentos em recursos e materiais de suporte aos estudantes da Educação Especial em sala de aula regular, professor de apoio e especializado durante as aulas do ensino regular.

Para Mantoan (2003, p.25), e para os que lutam pela inclusão na escola, torna-se imprescindível que as instituições de ensino possam suprimir as barreiras arquitetônicas e ainda adquirir práticas de ensino que sejam apropriadas às multiplicidades de todos estudantes e

ofertem “alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências” (Mantoan, 1999, 2001; Forest, 1985 *apud* 2003, p.25).

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 por meio da questão a seguir.

Quadro 9- 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?
P1- Penso que necessitamos de formações específicas que contemplem 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.
P2- [...] tem que ter a formação, mas também tem que ter um ambiente adequado para atender esses alunos, porquê por exemplo eu com trinta alunos, dois que têm os transtornos e a deficiência, para trabalhar com eles individualmente com toda agitação da sala é muito complicado. Então, assim, primeiro que eu penso que seria necessário ter um acompanhamento com eles, não somente de ter alguém com ele, só sentado do lado e acompanhando para beber água no banheiro, mas também de realizar as propostas que são ali apresentadas para toda a turma. Porquê, são trinta alunos e eles são esses trinta alunos também, então eles também devem ser atendidos da mesma forma e muitas das vezes isso acaba dificultando. Então até eu penso que seria muito necessário ter um acompanhamento de um monitor, eu não sei bem qual a palavra utilizar mas até mesmo outro professor, um professor mesmo para estar acompanhando e desenvolvendo todas as atividades junto com essa criança porquê eu tenho certeza que o desenvolvimento seria muito melhor muito melhor e de formação, eu penso que não adianta também assistirmos um monte de palestra quando há falta recurso, falta espaço, falta qualidade entre outras coisas. Então assim, nem tudo depende só do professor nem tudo depende só de adaptar uma determinada atividade, é muito além disso.
P3- Primeiro que a formação do professor no curso de pedagogia deveria sair realmente já com essas habilidades da faculdade e da universidade, porquê quando ele sai ele depara no momento com isso, ele não tem a formação e ele tem que buscar. Então essa necessidade as universidades e as faculdades elas devem incluir essas habilidades para trabalhar com especial. E pela minha experiência profissional [...] eu tenho essa criança, mas o que eu vou fazer com essa criança, eu não sei o que fazer com essa criança e isso é um professor que já tem muito tempo na área e não está sabendo o que fazer, então isso tem que ver com a formação inicial do professor.
P4- Acredito que sim, que é uma grande necessidade por formações continuadas aos profissionais da educação para que eles sejam capazes até mesmo de identificar alguns possíveis casos dos alunos que necessitem de atendimento especializado. Além disso, precisamos ter capacitação que nos ajude a proporcionar estratégias diferenciadas capazes de atender as necessidades específicas dos alunos, além de conhecer e nos nortear de como adaptar materiais e atividades dos nossos alunos com deficiência.
P5- Eu precisaria, não só eu, como qualquer outro professor no ensino regular precisa de capacitação, precisa de cursos voltados para esses alunos, práticas e não só cursos, mas práticas que falta. São as práticas, as adaptações e o que fica a desejar nós não temos, o que se tem é na própria escola e com uma carga horária bem reduzida e isso não atende a realidade da criança, precisava ser mais de aprofundamentos. Eu acho que já seria um bom começo para nossas práticas em sala de aula, cursos sobre a Tecnologia Assistiva (TA) que oriente o professor a entender o que é e como utilizar com aquele aluno.
P6- A real necessidade de formação é urgente, formações, cursos mais aprofundados e com metodologias para a prática de alfabetização e letramento em sala de aula regular.

Fonte: Própria da autora

“Penso que necessitamos de formações específicas que contemplem as reais necessidades, porém, não há como nenhuma graduação atender a todas as especificidades. Nesse caso, as formações precisam ser pontuais” [...].
 [...] “Tem que ter a formação, mas também tem que ter um ambiente adequado para atender esses alunos, porquê por exemplo eu com trinta alunos, dois que têm os transtornos e a deficiência, para trabalhar com eles individualmente com toda agitação da sala é muito complicado. [...] (Professoras participantes, 2023).

Depara-se, novamente com outros percalços intrínsecos à educação escolar. De fato, este estudo tem o intuito de promover reflexões sobre a formação para os professores regentes e a Educação Especial, mas torna-se valoroso elencar outras necessidades para o desenvolvimento escolar, entendendo que não basta somente formações, é primordial que se tenha condições estruturais para colocá-las em prática e um sistema educacional preparado para atender as demandas advindas do processo de inclusão nas escolas.

“E de formação, eu penso que não adianta também assistirmos um monte de palestra quando há falta recurso, falta espaço, falta qualidade entre outras coisas” [...] (Professora participante, 2023).

Marques, *et.al* (2019, p.80), retrata a debilidade da educação no Brasil para a Educação Inclusiva atualmente:

Podemos constatar que a educação inclusiva no Brasil passa por extremas dificuldades, professores do ensino regular ressaltam que é quase inviável assistir um aluno especial, devido a vários fatores, dentre eles, estão a falta de preparação do corpo docente, o grande número de aluno por classe, a rede física inadequada, o despreparo da estrutura das escolas e outras. Tornando assim, cada vez mais difícil a aprendizagem do aluno especial.

A complexidade em lidar com toda a demanda que a Educação Especial propõe ao professor regente está associada paralelamente a outras barreiras educacionais pregressas, sejam estas formativas, infraestruturais e pedagógicas que influenciam negativamente a atuação docente para com os estudantes da Educação Especial que apresentam necessidades específicas de aprendizagem.

[...] Então assim, nem tudo depende só do professor, nem tudo depende só de adaptar uma determinada atividade, é muito além disso (Professora participante da pesquisa, 2023).

Para Marques e seus colaboradores (2019, p.80), responsabilizar-se pela “criança especial” exige uma preparação mais satisfatória, seja esta psicológica e física, visto que sua adaptação no ensino regular inicialmente pode ser considerada dubitável e às vezes impraticável.

O professor geralmente conta com o auxílio de vários recursos didáticos, mais nem todos podem ser adaptados, pois como todos sabem como e a preparação do material didático, ele o faz de forma que o mesmo seja utilizado por todos, deixando assim a desejar as instituições educacionais.

Além destas barreiras para a efetivação do ensino em sala de aula regular, é significativo repensar sobre o ensino colaborativo dentro do ensino regular.

[...] Então até eu penso que seria muito necessário ter um acompanhamento de um monitor, eu não sei bem qual a palavra utilizar mas até mesmo outro professor, um professor mesmo para estar acompanhando e desenvolvendo todas as atividades junto com essa criança, por que eu tenho certeza que o desenvolvimento seria muito melhor, muito melhor [...] (Professora participante, 2023).

Ferreira, et.al (2007, p.2), apresenta o conceito do ensino colaborativo como “uma parceria entre os professores de educação regular e os professores de educação especial” sendo que estes professores irão dividir “a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes”.

Marin e Braun (2013, p.53), ainda complementam a relevância desta união de saberes e o compartilhamento de responsabilidades ao explicar que:

O ensino colaborativo é uma alternativa de trabalho que envolve a cooperação entre um professor do ensino comum e um do ensino especial, os quais atuam juntos na mesma classe, quando há a presença de um ou mais alunos com necessidades educacionais especiais que demandam atenção diferenciada. O propósito é garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois professores.

Seguindo a perspectiva de direcionar um novo olhar para o professor regente, nos anos iniciais do ensino fundamental em que o processo de consolidação de habilidades para a alfabetização e o letramento estão evidenciáveis na proposta curricular dos estudantes e isso incluem os estudantes da Educação Especial, que se torna expressivo dar “voz” aos principais atores deste percurso educacional.

“Primeiro que a formação do professor no curso de pedagogia deveria sair realmente já com essas habilidades da faculdade e da universidade, porquê quando ele sai ele depara no momento com isso, ele não tem a formação e ele tem que buscar” [...].

[...] “Precisamos ter capacitação que nos ajude a proporcionar estratégias diferenciadas capazes de atender as necessidades específicas dos alunos, além de conhecer e nos nortear de como adaptar materiais e atividades dos nossos alunos com deficiência”.

“Eu precisaria, não só eu, como qualquer outro professor no ensino regular precisa de capacitação, precisa de cursos voltados para esses alunos, práticas e não só cursos, mas práticas que falta. São as práticas, as adaptações e o que fica a desejar nós não temos, o que se tem é na própria escola e com uma carga horária bem reduzida e isso não atende a realidade da criança, precisava ser mais de aprofundamentos” [...].

“A real necessidade de formação é urgente, formações, cursos mais aprofundados e com metodologias para a prática de alfabetização e letramento em sala de aula regular” (Professoras participantes, 2023).

Notabiliza-se que em todas as falas destas professoras regentes, que a necessidade de formação é unânime, entretanto, solicitam por formações que possa aprofundar conhecimentos correlacionados a inclusão escolar, ao ensino e as aprendizagens de estudantes da Educação Especial, perpassando desde a formação inicial até as formações continuadas, que precisam ser

contextualizadas com a rotina diária do professor regente, visto que, as formações recebidas ainda não promovem o suporte aos professores regentes ao direcionar o ensino para o processo de alfabetização e o letramento de estudantes da Educação Especial.

Para Costa (2022, p200-201), a formação de professores para a inclusão em sala de aula regular retrata ainda uma tarefa árdua e complexa:

A formação inicial, bem como a formação continuada de professores visando uma perspectiva inclusiva de todos os alunos, precisa levar em conta princípios de base que venham instrumentalizar e nortear uma organização de ensino e gestão de classe. Os programas de formação inicial deverão favorecer a todos uma orientação positiva sobre a deficiência, que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com o suporte dos serviços de apoio disponíveis. Nesta formação de docentes, atenção especial deverá ser dada para a preparação de todos os professores, para que exerçam sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução, para atender as necessidades especiais dos alunos, bem como para colaborar com os especialistas e responsáveis.

Desse modo, evidencia-se as dificuldades, as angústias e as tentativas de ensino dos professores regentes dos anos iniciais do ensino fundamental para lidar com a inclusão em sala de aula regular para o desenvolvimento do ensino e de aprendizagem de estudantes da Educação Especial, que se defende com este estudo a significância de propor novas formações, sejam iniciais e/ou continuadas, que promovam a proficiência do profissional docente para a alfabetização e o letramento destes alunos e de base prática para entender aspectos relacionados às aprendizagens.

Como já afirmamos anteriormente, é indiscutível como professora do AEE, não me projetar em situações relacionadas a atuação dos professores regentes de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades, 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 ser humano, como parte fundamental do processo de inclusão.

Assim, como integrante do “processo de constituição do indivíduo através de sua relação com o outro” e partindo dos pressupostos Bakhtinianos apresentados por Nascimento (2022, p. 17), que se faz relevante compreender que nesta relação de alteridade que professores regentes e professores do AEE podem se constituir para modificar as barreiras de ensino existentes para os estudantes da Educação Especial ao repensarmos que “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. (...)” (Nascimento, 2022, p.17).

É nesta constituição do indivíduo que vem se alterando, modificando-se 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 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 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 humano pensando na formação para a vida e o direito de aprendizagem de todos os estudantes da Educação Especial. Se a alfabetização e do letramento tem uma dimensão social, então que possamos compreender que aprofundar-se nestas relações interpessoais e afetivas, que unem as práticas docentes e ensino-aprendizado, teremos assim professores regentes mais preocupados com a processo de alfabetização de estudantes da Educação Especial.

Para Nascimento (2022, p.18), “as relações de alteridade fundamentam a identidade do sujeito através de sistemas axiológicos que se organizam em meio aos fios dialógicos marcados de sentidos” e complementa por meio de Bakhtin (2010, p.287), que “eu não posso me arranjar sem um outro, eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro; eu tenho de me encontrar num outro para encontrar um outro em mim”. Por conseguinte, a estes conjuntos de valores, sejam estes éticos, políticos, cognitivos e religiosos que influenciam as nossas práticas de trabalho e as condutas para a vida seja dentro ou fora da escola, que se compreende a significância desses laços entre estudantes da Educação Especial, os professores regentes e os professores do AEE (Nascimento, 2022).

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). Este autor ainda evidencia esta característica essencial para a linguagem a partir de Bakhtin 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. E considera que o nosso próprio pensamento [...] nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento” (Cavalcante Filho, 2011, p.3).

E seguindo neste sentido, de lutas por ideais inclusivos dentro da sala de aula regular, que se torna perceptível com este estudo a importância de proporcionar aos professores regentes dos anos iniciais do ensino fundamental formações que possam aprofundar-se nestas relações dos sujeitos e dos indivíduos que participam ativamente da Educação Especial e Inclusiva, pois assim poderemos avançar para uma educação escolar com professores melhores capacitados para o processo de alfabetização e letramento de estudantes da educação especial

Desta maneira, 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.

Quadro 10- 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?
P1- 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.
P2- Sim, mas não de forma tão clara, porque não é um documento que não ampara de fato as crianças com deficiência [...].
P3- Bom, falar é muito fácil, mas na prática a realidade é outra. A base diz o que temos que fazer está lá descrito certinho, mas não te dá embasamento de como trabalhar na prática.
P4- A BNCC dá um norte, mas mesmo assim acredito que haja uma grande necessidade de informações continuadas capaz de tornar o trabalho do professor mais eficiente e com maiores resultados no processo de escolarização.
P5- Compreendo, mas na prática não, na realidade com o aluno especial. eu não consigo desenvolver e não consigo executar.
P6- Infelizmente não. Ainda há muito para melhorar, pois ela fala de maneira geral e os alunos com deficiência precisam de mais, pois cada um deles tem especificidades diferentes e não dá aplicar a mesma metodologia para todos e nem todos vão se desenvolver de maneira igual.

Fonte: própria da autora

Iniciarei a sondagem destes dados, alicerçada por documentos regulamentadores que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996):

Os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica); As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu

pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores (Brasil, 2019-2020) O art. 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define as incumbências dos docentes, com destaque para o Inciso III, com a incumbência de “zelar pela aprendizagem dos alunos” (Brasil, 2019 e 2020).

Seguindo estes pressupostos para a formação dos professores, o desenvolvimento de competências profissionais e as diversas incumbências docentes para a garantia da aprendizagem dos estudantes da Educação Especial, que se julgou pertinente compreender a percepção destes profissionais diante este documento norteador nacional e municipal para o desenvolvimento de habilidades essenciais para o processo de alfabetização e letramento.

Desse modo, a partir da narrativa das professoras regentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pode-se compreender a ausência desta relação da BNCC para os estudantes da educação especial:

“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 mecânico, hoje já consigo ter uma compreensão mínima de como direcionar certas habilidades, mas, não em relação aos alunos com deficiência”.

“Sim, mas não de forma tão clara, porque não é um documento que ampara de fato as crianças com deficiência” [...].

Bom, falar é muito fácil, mas na prática a realidade é outra. A base diz o que temos que fazer está lá descrito certinho, mas não te dá embasamento de como trabalhar na prática (Professoras participantes, 2023).

O artigo 6º, da Base Nacional Comum para a Formação Inicial e continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), apresenta convicções significativas para a “política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC” como:

I-A formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes; II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão; [...] (Brasil, 2019, p.3).

Partindo destas premissas, para a garantia de uma educação de qualidade para todos os estudantes, fez-se necessário promover maneiras de correlacionar este documento orientador com o contexto formativo contínuo do professor regente afim de garantir as oportunidades de aprendizagens aos estudantes da Educação Especial.

Para Góes (2002, p.99), por meio do campo da Defectologia argumentada pelos trabalhos de Vygotsky esclarece sobre o “funcionamento humano” vinculado a alguma diferença irá depender “das condições concretas oferecidas pelo grupo social que podem ser adequadas ou

empobrecidas”. E ainda complementa que “não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse destino é constituído como a deficiência é significada, pela forma de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que são propiciadas”.

Evidenciou-se então, que direcionar competências para as formações de professores sem vincular com as reais demandas diárias do profissional pode influenciar em aspectos fundamentais para a consolidação das aprendizagens dos estudantes como preconiza a BNCC. É perceptível nas narrativas a seguir a relevância de preparar melhor o professor para compreender o direcionamento destas habilidades.

“A BNCC dá um norte, mas mesmo assim acredito que haja uma grande necessidade de formações continuadas capaz de tornar o trabalho do professor mais eficiente e com maiores resultados no processo de escolarização”.

“Compreendo, mas na prática não, na realidade com o aluno especial. eu não consigo desenvolver e não consigo executar”.

“Infelizmente não. Ainda há muito para melhorar, pois ela fala de maneira geral e os alunos com deficiência precisam de mais, pois cada um deles tem especificidades diferentes e não dá aplicar a mesma metodologia para todos e nem todos vão se desenvolver de maneira igual” (Professoras participantes, 2023).

Mediante as exigências para a construção de competências para formação do indivíduo, dentro e fora da escola, que se torna pertinente contemplar as particularidades de ensino e de aprendizagens de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades a partir da base norteadora. Repensar nas formações para o processo de alfabetização e letramento no ensino regular destes estudantes, faz-se necessário mediante a complexidade da temática por abranger diversificadas implicações correlacionados ao contexto formativo do professor dos anos iniciais do ensino fundamental e o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em habilidades essenciais que promovam estas competências.

Nesse sentido, notabilizou-se que ainda os professores sejam regentes ou do AEE, precisam ser capacitados para promover o desenvolvimento de habilidades adequadas aos nossos estudantes, favorecendo a aquisição de conhecimento para sua formação para a vida e para a sociedade. De acordo com a BNCC (2018, p.63) no Ensino Fundamental:

[...]aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Depreendendo-se, a significância de discutir sobre o direito a uma educação escolar efetiva para os estudantes da Educação Especial, e o direito do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, ser capacitado para desenvolver as práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades em sala de aula regular, que a BNCC se apresenta como um documento norteador, entretanto, relativamente recente para o contexto inclusivo, afim de requerer debates sobre como contemplar as especificidades de aprendizagens de nossos alunos,

ampliar a prática docente e favorecer sua atuação em sala de aula regular para a alfabetização e o letramento na educação inclusiva em anos iniciais do ensino fundamental. Por consequência de todos os dados apresentados neste estudo e entendendo o grande papel do professor regente para a alfabetização e o letramento, que estas informações são valiosas para direcionar novos olhares formativos para estes profissionais.

Ser responsável e mediador de um processo escolar tão relevante na formação do indivíduo tem o seu impacto nas relações com o outro, seja esta relação entre os próprios professores ou entre professor regente e estudantes da Educação Especial. Cota e Pereira (2015, p. 47 *apud* Souza, 2023 p.5), consideram que:

O papel do professor regente ou de apoio é legitimar identidades sociais únicas e hegemônicas para construir uma história nacional. É um grande desafio para os professores, uma vez que isso significa tornar acessível aos alunos o conhecimento sobre as diferentes sociedades e seus atuantes, bem como eliminar discursos discriminatórios, possibilitando, assim, uma compreensão de que é através das relações e mediações das experiências históricas com o “outro” que nos constituímos.

Por conseguinte aos relevantes dados apresentados, que se propôs com este estudo compreender as indispensabilidades formativas dos professores regentes para o processo de alfabetização e letramento de estudantes da Educação Especial, a partir de suas próprias percepções no cotidiano do chão da escola, ao entender que o sujeito, enquanto professor regente e alfabetizador, e suas formações precisam abranger áreas específicas da Educação Especial e Inclusiva, possibilitando uma formação humana que possa abrir conhecimentos para favorecer estas relações interpessoais e afetivas, que permeiam as práticas pedagógicas em sala de aula e ampliar o direitos de uma cultura letrada também aos estudantes da Educação Especial.

Logo, tornou-se significativo ampliar as discussões sobre as indispensabilidades de formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, correlacionando com os direitos, objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades para os estudantes da Educação Especial, assim, seguiu-se para a apresentação do recurso educacional como resultado final da pesquisa.

5.3 O Recurso Educacional

Neste tópico, evidenciou-se o recurso educacional “Indispensabilidades Formativas para a Alfabetização e o Letramento na Educação Especial”, este livro digital 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). Descreveremos a seguir a estrutura do recurso educacional, apresentando o objetivo geral e os específicos, a introdução e a justificativa e seu desenvolvimento.

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, vindo sendo amplificada com o avanço na sociedade e na 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.

A partir destes avanços legislativos internacionais e nacionais, para a Educação Especial historicamente, 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 necessidade 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 discutidas 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 necessários 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 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; 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 o 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).

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.

Desta maneira, foi elaborado um livro digital interativo como recurso educacional e sua formulação 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, fez parte da dissertação do Programa de Mestrado em Educação Inclusiva (PROFEI), que teve como objetivo 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, tendo como finalidade 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 Política da Escola Cuiabana.

Sua organização foi elaborada 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.

Mediante ao exposto, o objetivo geral deste recurso educacional é compartilhar as principais reflexões da pesquisa a fim de promover novas discussões sobre as indispensabilidades formativas do professor regente na Educação Especial para o processo de alfabetização e letramento para os anos iniciais do ensino fundamental a partir de documentos norteadores nacionais e municipais. Além disso, contribuir para que novas pesquisas possam ampliar as discussões e favorecer a formação de professores regentes, preparando-os para uma etapa tão significativa do processo de escolarização ao disponibilizar um material textual de fácil acesso que amplie o conhecimento e favoreça novos olhares para a temática.

5.4 Metodologia

Este recurso educacional fundamentou-se em documentos norteadores, nas principais legislações para a Educação Especial e em autores como Mantoan (2003), Aranha (2005), Mendes (2010), Soares (2021), Bakhtin (1995;2005), Vygotsky (1924 a 1931), Nóvoa (2002) e 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 então, 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 atuar com a Educação Especial em sala de aula regular, favorecendo assim o compartilhamento 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.

5.5 Descrição do Produto

O título selecionado para este livro interativo, foi Indispensabilidades Formativas para a Alfabetização e Letramento na Educação Especial, para apresentar 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).

Este livro digital 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.

Na unidade 1, A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apresenta-se o transcurso legislativo para os estudantes da Educação Especial, O público alvo da Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), as especificidades de estudantes da Educação Especial e as diretrizes e aspectos legislativos para a Educação Especial no Município de Cuiabá.

Na unidade 2, A formação de professores no Brasil, evidencia-se uma breve contextualização histórica por considerar o foco principal da pesquisa realizada e a significância da temática para a educação. às 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 e a formação de professores para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Na unidade 3, A Alfabetização e o Letramento como dimensão social e individual do estudante da Educação Especial. Considera-se este tópico a base de fundamentação da 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 justificam sua necessidade para a plena formação do sujeito e sua preparação para a vida e o mundo do trabalho.

Na 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, apresenta-se de forma breve as perguntas e respostas a fim de evidenciar as necessidades formacionais e as reflexões proporcionadas pela pesquisa, além de relacionar a

alteridade do professor regente e do professor do AEE: uma perspectiva Bakhtiana para favorecer a constituição dos indivíduos que participam do processo de inclusão, a partir da reflexão do outro. Desta maneira, encerra-se este produto educacional apresentando as considerações finais da pesquisa e as principais referências bibliográficas utilizadas.

5.6 Público-alvo do Recurso Educacional e Resultados esperados

Este Recurso Educacional será direcionado para professores, gestores, estudantes na área da educação e da inclusão e outros profissionais da rede municipal de ensino, do estado de Mato Grosso e de outros estados que se interessam pelos estudos nesta temática.

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.

6 CAPÍTULO 6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] 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 [...] (professora participante do estudo, 2023, **grifo** nosso).

Diante as diversas reflexões que este estudo propôs e almeja subsequentemente, que trago para este parecer final, a fala de uma das professoras por me constituir emocionalmente ao ver suas lágrimas e pelo exercício diário da profissão docente em uma etapa de formação escolar tão significativa para a vida em sociedade. Assim, proponho novas discussões para outros aspectos correlacionados às necessidades formativas do professor dos anos iniciais do ensino fundamental para os estudantes da Educação Especial.

Evidenciou-se nestes dizeres, o quanto o professor se envolve emocionalmente e psicologicamente, por não se sentir apto para exercer sua função. Nascimento e Seixas (2020,p.3), relatam que em um estudo dirigido pela Universidade Federal de Minas Gerais em 2013, teve o intuito de especificar o trabalho dos professores em diferentes estados no Brasil e apontaram uma insatisfação da categoria e “a falta de apoio em relação ao trabalho com crianças com necessidades especiais em sala de aula, trazendo que 70% dos professores entrevistados não recebem nenhuma orientação específica para essas atividades” (Gestrado/UFMG, 2013).

Assim, Nascimento e Seixas (2020, p.3), pesquisadores na área da psicologia consideram que:

A educação básica no Brasil reúne ainda uma série de impasses que colocam o professor diante de diversas dificuldades para exercer seu trabalho. Essas questões podem ter um forte impacto em sua saúde mental, podendo levá-los ao adoecimento. **Faz-se então necessário conhecer a realidade do professor brasileiro e quais os fatores presentes em seu cotidiano estão contribuindo para o seu sofrimento**, a fim de planejar ações para a melhoria da qualidade de vida e saúde mental deste profissional (**grifo** nosso).

Dessa maneira, partindo desta significativa contribuição que vou partir para a minha realidade escolar na atualidade apresentando um dos muitos impasses vivenciados em sala de aula e no chão da escola, que desafiam a profissão docente, o fazer pedagógico e as formações que recebemos. Neste ano, um estudante com deficiência iniciou seus estudos na instituição de ensino em meados do mês de maio, até algo natural, pois muitos estudantes mudam de escola nesta região. O detalhe está, que é a sua primeira experiência escolar, ele nunca frequentou à escola antes, ou seja, nunca havia vivenciado o ambiente escolar e os estímulos necessários para o desenvolvimento de habilidades e competências previstas pela BNCC na educação infantil.

Além disso, este estudante está em defasagem escolar devido sua idade cronológica, porém, como não houve participação em séries anteriores, este estudante teve que ser

matriculado no primeiro ano no ensino fundamental. O que me chama atenção e me faz inquirir neste breve relato de caso, é como a professora regente poderá direcionar todas as habilidades previstas pela BNCC e pela política da Escola Cuiabana em matemática, história, geografia, ciências, ensino religioso, português e ainda alfabetizar este educando, uma vez que ele ainda apresenta habilidades básicas da primeira infância.

Como não me colocar no lugar desta professora, e não se colocar no lugar deste educando, que vivencia um novo mundo sem ter experimentado infinitas possibilidades de conhecimento de anos anteriores que a escola poderia ter oferecido. Como não me refratar e constituir-se no lugar desta professora, que atua como professora regente e alfabetizadora há muitos anos, mas vivencia um novo desafio para ensinar, desafio este que perpassa do fazer docente e sua formação. Como não me angustiar, vendo a relevância da escola na vida deste educando e na sua formação para a vida, uma vez que seis anos de sua vida escolar foram negligenciados.

O fato é, que não tenho a intenção de subjugar o professor e a família, mas sim chamar a atenção para situações reais que influenciam diretamente o ensino para os estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades em sala de aula regular e devem ser consideradas nas formações para professores dos anos iniciais do ensino fundamental. São nestas situações que me constituo destes indivíduos, desta complexa relação que deveria ter sido moldada em anos anteriores pela figura do professor, as barreiras evidenciadas para ensinar desta professora, suas angústias, medos e indispensabilidades formativas, precisam ser pontuadas neste ciclo de formação que envolve complexas aprendizagens para o processo de alfabetização e letramento.

Desse modo, compreendo “a capacidade do *eu* de se mover em direção ao *outro* e observar o mundo a partir de uma perspectiva alheia por meio de um movimento exotópico”, que me auxilia “contemplar o mundo pelo olhar do outro” voltando meu olhar nesta direção do “outro”, ao tentar depreender estas difíceis e emaranhadas relações intrínsecas à formação do professor regente dos anos iniciais do ensino fundamental, ao ensino e a Educação Especial em sala de aula regular (Silva, 2022, p.91, **grifo** do autor).

Contemplar estes dois universos ainda tão arrevesados, do ensino regular e o da sala de aula com estudantes da Educação Especial, enquanto professora da SRM, possibilita-me buscar soluções para às problemáticas enfrentadas pelos professores regentes e alfabetizadores. A Resolução CNE/CP Nº 2, (2019, p. 3), em seu artigo 6º considera que “a política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes”:

[...] II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão; [...]; IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados

pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância; V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes; [...]; VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada; IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; [...] (grifo nosso).

Partindo destes pressupostos elencados na política de formação, para alicerçar a necessidade de “reconhecer e fortalecer os saberes e as práticas específicas” dos professores regentes do ensino fundamental, em anos iniciais para estudantes da Educação Especial em sala de aula regular, que este estudo demonstrou que os entraves para uma formação do professor que o capacite para compreender as especificidades de aprendizagem destes estudantes, inicia-se na formação inicial do professor, ou seja, nos cursos de pedagogia. Compreende-se que a oferta da disciplina de Educação Inclusiva na matriz curricular é um significativo avanço, porém estas disciplinas ainda não demonstram se aprofundar em aspectos intrínsecos da alfabetização e do letramento no ensino regular correlacionados às especificidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades.

Logo, a formação inicial precisa estar articulada com o processo de alfabetização proposto pela BNCC (2018), uma vez que para os estudantes da Educação Especial nos eixos apresentados no documento, haverá diversas necessidades para a aprendizagem que devem contemplar metodologias e estratégias para o ensino, além de adaptações de livros, materiais didáticos e atividades que proporcionem o desenvolvimento de habilidades essenciais e estruturantes para os anos subsequentes.

Assim, torna-se imprescindível também que a formação inicial, auxilie o professor conhecer as tecnologias assistivas que vão auxiliar o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem na sala de aula regular. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 (2015, on-line), em seu artigo Art. 74, institui que, “é garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida”.

Entende-se, que as transformações educacionais geram novas demandas e necessidades de complementar a formação inicial na graduação, assim percebe-se a ausência de articulação entre a formação inicial e continuada para a alfabetização e letramento de estudantes da Educação Especial, com cursos que possam abranger temáticas atuais correlacionadas aos anos iniciais do ensino fundamental.

Reforça-se então, a partir das problemáticas apresentadas neste estudo, um dos princípios da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, (2019, p. 3), no artigo 6º, que institui “a articulação entre a

teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes”, justifica a relevância de direcionar as formações continuadas mediante aspectos pedagógicos da atuação do professor regente e alfabetizador.

Assim, compreende-se o quanto 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.

De acordo com a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, (2020, p. 6, **grifo nosso**), em seu Art. 11 considera que:

As políticas para a Formação ao Longo da Vida, em Serviço, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, **devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores.**

Logo, oportunizar os conhecimentos necessários em áreas correlacionadas com a Educação Especial e inclusiva, irão auxiliar os professores para atuarem mediante as necessidades específicas de aprendizagem dos nossos estudantes da Educação Especial. Nesse sentido, corrobora-se também a necessidade de que o ensino colaborativo se torna realidade nas instituições de ensino regular para os anos iniciais do ensino fundamental, ensino este, que promoverá a interação entre professor regente e professor especialista em Educação Especial, auxiliando no desenvolvimento das práticas e estratégias pedagógicas em sala de aula regular e articulando práticas e recursos para o processo educacional.

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 conjunto com estas questões relacionadas ao AEE, fora do período escolar, não se pode deixar de mencionar os problemas socioeconômicos enfrentados por estes estudantes da

Educação Especial, impedindo-os de frequentar a SRM, o que dificulta ainda mais o trabalho do professor regente pelo ausência de estímulos em habilidades gerais que favorecem o aprendizado no ensino 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 anteriormente à implementação da BNCC, persistindo e deixando “pedras”, para o ensino regular e a formação dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental para os dias atuais.

Concluiu-se também, que há 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, finalizo 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.

E por meio de toda a problemática exemplificada com esta pesquisa-ação, espera-se compartilhar com os atores educacionais, as reflexões e contribuições que estudo proporcionará para o ensino regular, para a Educação Especial e Inclusiva, para a formação de professores

regentes nos anos iniciais do ensino fundamental e para a alfabetização e o letramento de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades na atualidade.

REFERÊNCIAS

- 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.
- BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, 7(2):5-25, agosto/2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5706220/mod_resource/content/1/Pesq_a%C3%A7%C3%A3o_metodologia_conhecer_agir.pdf. Acesso em: 19 ago.2023.
- BATISTA, A.A.G in: CARVALHO, M.A.F de; MENDONÇA, R.H. (orgs.) **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf . Acesso em: 23 set. 2023.
- BÍBLIA. Levítico 21. In: **Bíblia Sagrada online**. Bibliaon.com, 2009. Disponível em: <https://www.bibliaon.com/>. Acesso em 17 jul.2023.
- 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.
- BORGES, Carline Santos. **Atendimento Educacional Especializado na escola comum como ação pedagógica favorecedora da educação inclusiva**. 1ªed. Curitiba: Appris, 2020.
- BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94–112, 2012. DOI: 10.20396/rho. v11i42.8639868. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 22 maio. 2024.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: **MEC/Secretaria de Educação Básica**, 2018. BRASIL. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 mar. 2019.
- 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: 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/l5692.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, 2017. 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.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. 1. ed. Campinas: Papirus, 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.

CONGRESSO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA. **Declaração internacional de Montreal sobre inclusão**, em 5 de junho de 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: dez.2022.

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.

COSTA, Jhonathan Martins da. A Formação De Professores Como Estratégia Para A Construção De Uma Escola Inclusiva. GT 10. **Educação Especial** ISBN: 978-65-86901-86-3. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2022/GT10/TRABALHO__EV174_MD5_ID13268_TB1602_11072022122552.pdf Acesso em: 22 mar. 2024.

COSTA, M.C.S. **Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da Educação Inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental**. 2007. 121f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação: PUC, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/16330> Acesso em: 22 mar.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.

CRESWELL, J.W. Procedimentos qualitativos. In: CRESWELL, J.W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

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.

DINIZ, R.; MESQUITA, A. M. A. Alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual: o estado do conhecimento (2010 e 2020). **Conjecturas**, [S. l.], v. 22, n. 14, p. 877–890, 2022. DOI: 10.53660/CONJ-1621-2M23. Disponível em: <https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/1621> . Acesso em: 22 mar. 2024.

FERREIRA, B. C.; MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; PRETTE, Z. A. P. D. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista Educação Especial**, [S. l.], n. 29, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4137>. Acesso em: 22 mar. 2024.

FRANCO, Maria Amélia S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7999970/mod_folder/content/0/Aula%204_Texto%20complementar_Pedagogia_da_pesquisa-acao_Franco.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 31 jan.2024.

FREIRE, Paulo (2000b). **Paulo Freire entrevistado na cidade do México, 1996. In vídeo doc. Paulo Freire, construtor de sonhos.** Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMDEC), Cátedra Paulo Freire do ITESO, Universidad Jesuítas de Guadalajara, fevereiro de 2000. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qCZ_eoT19mo. Acesso em: 31 de jan.2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf> Acesso em: 22 maio 2024.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 maio 2024.

GOMES, Manoel Messias; GOMES, Francisco das Chagas; ARAUJO NETO, Benjamim Bento de; MOURA, Nieve da graça de Sousa; MELO, Severina Rodrigues de Almeida; ARAUJO, Suelda Felício de; NASCIMENTO, Ana Karina do; MORAIS, Lourdes Michele Duarte de. Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas> Acesso em: 20 maio 2024.

GÓES, Maria Cecília Rafael de in: Oliveira, Marta Kohl; Rego, Teresa Cristina; Souza, Denise Trento R. Araújo, Ulisses F (org). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo; Moderna. 2002. (Educação em pauta: teorias & tendências 5º, Série. Disponível em: <file:///C:/Users/JONATA%20ALGAR/Desktop/VANESSA/Ensino,%20aprendizagem%20e%20desenvolvimento%20da%20pessoa%20com%20defici%C3%Aancia/Relacoes%20entre%20desenvolvimento%20humano%20deficiencia%20e%20educacao.pdf> Acesso em: 24 jun. 2023.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual Pesquisa Qualitativa.** Belo Horizonte 2014. Grupo Ânima Educação. Disponível em: <https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/P%C3%B3s%20Gest%C3%A3o%20Escolar/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20e%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas/Manual%20de%20Pesquisa%20Qualitativa.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LARAIA, Maria Ivonne Fortunato. **The person with deficiency and the labor right.** 2009. 189 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/8878> Acesso em 30 abr.2023. Acesso em: 05 set.2023.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

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

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MARQUES, Maria José Soares da Silva; LACERDA, Cícero de Sousa; CAVALCANTI, Jeane Odete Freire dos Santos; SOUSA, Hercílio de Medeiros. Educação Especial e Inclusiva nas Escolas Regulares. In: LACERDA, Cícero de Sousa; ROCHA, Jader Rodrigues de Carvalho; ARAÚJO, Wellington Cavalcanti de (org.). **Educação inclusiva: corroborando com o processo de aprendizagem [recurso eletrônico]**. Cabedelo, PB: Editora IESP, 2019. 100 p.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: A coragem de começar**; tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENDES, Gonçalves Enicéia. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Education y Pedagogia**, vol. 22, núm. 57, maio-agosto, 2010. pp. 93-109. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/9842> Acesso: 24 mar.2023.

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.

MIRANDA, Marília Gouveia; RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GzC3q5fmQw95SSRYdjTnfhh/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 05 ago.2023.

MORETTI, Vanessa Dias; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A formação docente na perspectiva histórico-cultural: em busca da superação da competência individual. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 345-361, dez. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n20/v10n20a12.pdf> . Acesso em: 16 maio 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.

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

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil.** Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. 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.

NOGUEIRA, Raimundo Frota de Sá. A Escola Nova. Educação em Debate Fort. A.9 N.12 Jul/dez. 1986. Artigo constituiu o capítulo 1.º da Dissertação de Mestrado em Educação, intitulada "A Prática Pedagógica de Lourenço Filho no Estado do Ceará", defendida a 31 de julho de 1985, na Universidade Federal do Ceará. <https://core.ac.uk/download/pdf/228836705.pdf> Acesso em: 22 maio. 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.

OEA. **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Guatemala, 1999. OEA, 1999. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf> Acesso em: 24 jun. 2023.

OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa; SANTOS, Geandra Cláudia Silva; FALCÃO, Giovana Maria Belém. BNC-Formação e educação especial: apagamentos e retrocessos na perspectiva inclusiva. **Revista Teias**, [S. l.], v. 24, n. 73, p. 31–44, 2023. DOI:

10.12957/teias.2024.74247. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/74247> Acesso em: 3 jun. 2024.

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.

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

ONU. **Carta das Nações Unidas**. 1945. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1945%20Carta%20das%20Na%C3%A7%C3%B5es%20Unidas.pdf> Acesso em 4 jun. 2023.

ONU. Declaração Dos Direitos Das Pessoas Deficientes. 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em 7 jun. 2023.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br> Acesso em 4 jun. 2023.

PASCHOAL, Cristiano [et al.]. **Círculo de Bakhtin**: alteridade, diálogo e dialética [livro eletrônico]. Porto Alegre: Polifonia, 2020.

PENA, Elis de Moraes. **Funcionário da Empresa ou Funcionário da Cota? O Sentido da Cota para um Funcionário com Deficiência**. Curso De Psicologia Faculdade De Ciências Humanas E Da Saúde Pontifícia Universidade Católica De São Paulo São Paulo 2011. Disponível: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/28798/1/Elis%20de%20Moraes%20Pena%20-%20TCC.pdf>. Acesso em 06 maio 2023.

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.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, n. 33, p. 143–156, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2024.

RODRIGUES, Ana Paula Neves; LIMA, Cláudia Araújo de. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. **Revista Interterritórios, Revista de Educação**. Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, BRASIL, V.3.N.5 [2017]. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/viewFile/234432/27604>. Aceso em 30 abr.2023.

ROTH, Berenice Weissheimer (org.). **Experiências educacionais inclusivas**: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 191 p. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experiencias%20inclusivas.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2024.

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.

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.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência comentada**- Artigo 24-Educação/ Coordenação de Ana Paula Crosara de Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. _ Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-digital/convencao-direitos-pessoas-deficiencia-comentada.pdf> Acesso em: 25 jun. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540. Acesso em 04 jun. 2023.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155 <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 maio. 2024.

SILVA, Araújo De Freitas; OLIVEIRA, Saramago De G.; ATAÍDES, F Barros. PESQUISA-Ação: Princípios E Fundamentos. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 2-15, 25 dez. 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/39/30> Acesso em: 26 de jan.2024.

SILVA, Carmelita Torres de Lacerda. Alfabetização Integral nas dimensões pessoal, social e ambiental em unidades escolares na cidade de Teresina – PI. **I Simpósio Interinstitucional de Investigación Científica em la Educación**. Teresina-PI 2017. Disponível em: <https://www.utic.edu.py/repositorio/COLOQUIOS-SIMPOSIOS/SIMPOSIOS/asu/16.%20Carmelita%20Torres%20de%20Lacerda%20Silva%20TC.pdf> Acesso em: 04 nov 2023.

SILVA, E. M A. Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva. In: Shirley Leite Freitas, S.L; Pacífico, J.M. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 1, p. 141-153, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://interacoesucdb.emnuvens.com.br/interacoes/article/view/1953/pdf> Acesso em: 11 jul 2021.

SILVA, Juan dos Santos. Excedente de visão. 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.

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.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento).

SOARES, Magda. **Alfabetização: A questão dos Métodos**. 1.ed.5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2023.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Jan /fev. /Mar /abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 09 set.2023.

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.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação** [livro eletrônico] São Paulo: Cortez, 2022, 18ª edição. Disponível em https://ler.amazon.com.br/?asin=B0BB8N22RS&ref_=kwl_kr_iv_rec_1 Acesso em: 27 jan.2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1986 (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 ago.2023.

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.

UNICEF. **30 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança: avanços e desafios para meninas e meninos no Brasil /**; [coordenação editorial Elisa Meirelles Reis... [et al.]]. -- São Paulo: UNICEF, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/6276/file/30-anos-da-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca.pdf>. Acesso em 8 jun. 2023.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Brasília: UNICEF, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> Acesso em 8 jun. 2023.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Conferência de Jomtien – 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em 8 jun. 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.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

VIGOTSKI, L.S. A Defectologia e o Estudo do Desenvolvimento e da Educação da Criança Anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?lang=pt>>. Acesso em: 09 out. 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.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In.: LEONTIEV, A. N. [et al.]. **Psicologia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005, p. 31-50.

ZULIAN, M. S.; FREITAS, S. N. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. **Revista Educação Especial**, [S. l.], p. 47–57, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5183> . Acesso em: 13 mar. 2024.

ANEXO A – Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Práticas de Linguagem, Objetos de Conhecimento E Habilidades para os 1º E 2º anos.

LÍNGUA PORTUGUESA - 1º E 2º ANOS		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Protocolos de leitura	
	Decodificação/Fluência de leitura	
	Formação de leitor	
Escrita (compartilhada e autônoma)	Correspondência fonema-grafema	
	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita	
	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão	
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	
	Construção do sistema alfabético	
	Construção do sistema alfabético e da ortografia	

Fonte: BNCC, 2018, p.98

HABILIDADES	
1º ANO	2º ANO
(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.	
(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.	
(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.	
(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética - usando letras/grafemas que representem fonemas.	
(EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.	(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
(EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.	
(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.	
(EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.	
(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas.	(EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.
(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.	(EF02LP03) Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e ç, e e o, em posição átona em final de palavra).

LÍNGUA PORTUGUESA - 1 ^º E 2 ^º ANOS (Continuação)		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	
	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	
	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação	
	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	
	Construção do sistema alfabético	
	Pontuação	
	Sinonímia e antonímia/Morfologia/Pontuação	
	Morfologia	

HABILIDADES	
1º ANO	2º ANO
(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.	(EF02LP04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.
(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais.	(EF02LP05) Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (lil, m, n).
(EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.	(EF02LP06) Percibir o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.
(EF01LP11) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.	(EF02LP07) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.
(EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.	(EF02LP08) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.
(EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais.	
(EF01LP14) Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.	(EF02LP09) Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
(EF01LP15) Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).	(EF02LP10) Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im-.
	(EF02LP11) Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho.

LÍNGUA PORTUGUESA - 1º E 2º ANOS (Continuação)	
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Forma de composição do texto
CAMPO DA VIDA PÚBLICA - Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais deste campo: notas; livros noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação; regras e regulamentos.	
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura

HABILIDADES	
1º ANO	2º ANO
<p>(EF12LP07) Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo da fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.</p>	
<p>(EF01LP20) Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.</p>	<p>(EF02LP16) Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, e-mail, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.</p>
	<p>(EF02LP17) Identificar e reproduzir, em relatos de experiências pessoais, a sequência dos fatos, utilizando expressões que marquem a passagem do tempo ("antes", "depois", "ontem", "hoje", "amanhã", "outro dia", "antigamente", "há muito tempo" etc.), e o nível de informatividade necessário.</p>
<p>(EF12LP08) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>	
<p>(EF12LP09) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>	
<p>(EF12LP10) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>	

LÍNGUA PORTUGUESA - 1º E 2º ANOS (Continuação)		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA		
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Forma de composição dos textos/Adequação do texto às normas de escrita	
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO - Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordões, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário	
	Apreciação estética/Estilo	
Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Formas de composição de narrativas	
	Formas de composição de textos poéticos	
	Formas de composição de textos poéticos visuais	

HABILIDADES	
1º ANO	2º ANO
(EF01LP24) Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.	(EF02LP25) Identificar e reproduzir, em relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.
	(EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.
(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.	
(EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).	(EF02LP27) Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor.
(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.	(EF02LP28) Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes.
(EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.	
	(EF02LP29) Observar, em poemas visuais, o formato do texto na página, as ilustrações e outros efeitos visuais.

ANEXO B – competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multimídiais que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestadas em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, ênfases e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.